

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
**BREVES NOTAS BIBLIOGRÁFICAS
SOBRE EL ENFOQUE PROBLEMATIZADOR DE LENGUAS
EN ESPAÑA**

María Josefina Israel Semino (FURG)
dlamji@hotmail.com

RESUMEN

En este trabajo damos cuenta de una investigación realizada en bibliotecas españolas sobre el enfoque problematizador en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). De manera combinada intentamos basarnos en la propuesta problematizadora de Paulo Freire (1970) y María Josefina Israel Semino (2007) al tiempo que hemos propuesto el método telaraña (SEMINO, 2010) y una pedagogía identitaria de inmersión intercultural (SEMINO, 2013). En especial revisamos algunos de los manuales españoles que son utilizados en Brasil para la enseñanza universitaria (*Ven, Nuevo Ven, Eco, En acción, Español en Marcha, Prisma y Gente*) y constatamos que en los mismos el abordaje problematizador en la enseñanza de la lengua española se hace raramente presente; el que más se aproxima es *Prisma*.

Palabras clave: Enseñanza de español. Enfoque problematizador. Manuales.

1. Introducción

En Brasil hace más de una década venimos elaborando-aplicando-perfeccionando un enfoque problematizador en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). De manera combinada intentamos basarnos en la propuesta problematizadora de Paulo Freire (1970 y SEMINO, 2007) al tiempo que hemos propuesto el Método Telaraña (SEMINO, 2010) y una Pedagogía Identitaria de Inmersión Intercultural. (SEMINO, 2013)

Aprovechando una breve estadía de estudio en España, nos propusimos realizar en bibliotecas españolas un primer y provisorio relevamiento bibliográfico acerca de la existencia en ese país, tan rico en diversidad cultural (al punto de contar con cinco lenguas oficiales que son el castellano, el catalán, el vasco, el gallego y el aranés), de enfoques problematizadores en la enseñanza de lenguas (incluyendo lenguas extranjeras). Para tanto hemos consultado los acervos del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) en su sede central de Madrid, en la de la Universidad de la Rioja (en Logroño), en la de la Universidad Autónoma de Madrid

(UAM, Madrid), en la de la Universidad Complutense de Madrid, en la de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, sede central de Madrid), y en la de la Universidad de Alcalá (UAH, en Alcalá de Henares).

2. *Fundamentos de nuestro enfoque problematizador de la enseñanza de ELE*

En la concepción problematizadora y libertadora de la educación desarrollada por Paulo Freire (1970) como contrapartida al enfoque que llamó ‘bancario’, se propone que la misma transcurra en un proceso dialógico en el que no sólo sea agente el educador, sino que también sean sujetos activos los educandos. En ese proceso el mundo ya no es algo de lo que se habla con huera y superficiales palabras, sino el contexto problemático-mediador en el que y en relación al que los seres humanos se educan mutuamente; y lo hacen buscando ‘ser más’, dentro de la infinita caminata vital de una especie que es y se sabe ‘inconclusa’ (SEMINO, 2007, p. 69). Intentando aplicar esa visión a la enseñanza de ELE, compartimos con Carla Mayumi Meneghini (2004, p. 156) la idea de que la línea problematizadora (reflexivo-crítico-temática) es una de las vertientes del amplio y variado enfoque comunicativo, en el que se inserta la propuesta freireana, y decimos reflexivo-crítico-temática porque en ese abordaje el docente actúa reflexivamente en relación al mundo y a la lengua, haciéndolo en forma dialógica con los alumnos, apostando a que éstos, al tiempo que aprenden a ‘decir su palabra’, luchan para construir un mundo ‘sin opresores ni oprimidos’. Así, las aulas de ELE no deben quedarse en diálogos frívolos sobre lo que nos rodea, sino abarcar temas tales como la pobreza e injusticia, la discriminación sexual y étnica, y la crisis ecológica hoy galopante en el mundo. (SEMINO, 2007, p. 69-78)

A partir de esa base hemos propuesto para ELE la Pedagogía Identitaria y de Inmersión Cultural y el Método Telaraña. La primera es un método pedagógico no sólo porque enseña a los alumnos del cursillo, sino también porque los alumnos que dan las clases aprenden (universitarios que estudian español); es identitaria porque el estudiante conoce e identifica la cultura extranjera comparándola con la suya. Y es de inmersión intercultural porque mediante el uso de materiales auténticos y el empleo de la Sugestopedia se crea un ambiente que remite al discente a otra realidad, que antes le era desconocida, acercándolo a los aspectos culturales que permean la lengua objeto. Nuestro objetivo es el de plan-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tear una nueva manera pedagógica para el trabajo en la clase; un abordaje sin límites, donde las culturas se mezclan y donde el uso de materiales reales nos trae aportes fundamentales de contextos sociales muy diferentes.

Hemos puesto en práctica nuestra propuesta en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera para alumnos universitarios brasileños, enfocando en perspectiva intercultural la relación entre los hábitos culturales de Brasil y Uruguay en dos manifestaciones privilegiadas de la cultura popular en ambos países: la cultura gauchesca en torno al mate y el Carnaval (SEMINO, 2007 y 2013). También hemos desarrollado el Método Telaraña que hemos caracterizado como una nueva metodología con un abordaje constructivista y cognitivista al mismo tiempo, para ser utilizada con alumnos iniciantes en el aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE); como se sabe, a veces resulta inconexa, atomizada, o incluso tediosa la aproximación de dichos alumnos a contenidos básicos indispensables como lo son el alfabeto español con algunos rasgos fonético-fonológicos, las profesiones y oficios, el nombre de los días de la semana, de los meses del año, los determinantes, los pronombres personales tónicos, algunos indicadores temporales, el infinitivo de algunos verbos y el verbo “ser”. Aquí proponemos una manera “encadenada” pero clara de abordar esos temas, haciéndolos más comprensibles y atractivos para el discente iniciante. María Cuenca y Joseph Hilferty (1999, cap. 7) explican que “La Lingüística Cognitiva (L.C.) pretende realizar una descripción integrada de los diferentes aspectos que constituyen el lenguaje (él mismo íntimamente asociado al conocer), en oposición a los modelos que los analizan separadamente. Así, actividad corporal, conocimiento del mundo, léxico, morfosintaxis, semántica y pragmática, son para la L.C. un corpus único a ser estudiado como un todo articulado”. Así llegamos a la conclusión que, gracias al contexto que nos aporta información, a nuestra abstracción reflexiva que nos ayuda a ordenar y clasificar nuestros pensamientos y a un enfoque holístico del lenguaje, nos tornamos capaces de poder analizar, interpretar, reproducir y producir creativamente una lengua que antes nos era ajena. (SEMINO, 2010)

Partiendo de nuestro enfoque repasamos los diversos manuales españoles elaborados para la enseñanza de ELE para ver las semejanzas-diferencias que allí se detectan en relación a nuestro abordaje, y revisamos la literatura española buscando ideas que se parezcan a las de nuestro enfoque problematizador en la enseñanza de lenguas.

3. Los manuales españoles para ELE

Sobre la base de lo antes dicho reiteramos a quien quiera oírnos nuestra convicción de que nunca un profesor problematizador de ELE (y de lenguas, en general) debe restringir su práctica docente a la simple aplicación de uno o varios manuales preexistentes y usados en Brasil. Ahora bien, en el marco de esta breve investigación repasamos los siguientes manuales españoles (que ya conocíamos) para la enseñanza de ELE: Prisma (6 vol.), Ven (3 vol.), Nuevo Ven (3 vol.), Eco (3 vol.), En acción (1 vol.), Español en marcha (4 vol.), y Gente (3 vol.).

De dichos manuales consideramos que el menos distante de nuestro enfoque es Prisma porque: a) discute algunos temas cruciales de la actualidad socioambiental (y aún así creemos que son infelizmente pocos, por lo que el docente debe enriquecer esa discusión con otros textos que juzgue apropiados y necesarios), b) haciendo lugar al rol activo del discente exigido por la pedagogía problematizadora, incluye espacios para que el alumno ejerza la auto-evaluación, c) en óptica holística, desarrolla las cuatro habilidades lingüísticas (entender, leer, hablar, escribir), y los cuatro tipos de contenidos (lingüísticos, culturales, léxico-temáticos y comunicativos) d) fue desarrollado por profesores universitarios de España, con innegable capacidad lingüística y pedagógica, y, e) sale a la luz por una editorial que parece menos obnubilada por la ganancia que otras.

Los otros manuales repasados, aunque contengan algunos méritos, adolecen a nuestro juicio de las siguientes carencias fundamentales: a) incluyen sólo breves textos relativos a las cruciales problemáticas socioambientales contemporáneas, b) reducen la participación interesada de los alumnos al tratar los contenidos de manera bastante infantil, incluso en las imágenes utilizadas, c) no tienen un enfoque intercultural, sino exclusivamente español, incluso en la lengua, pues no abren espacio para considerar las variantes lingüísticas del español de América.

4. Algunas ideas problematizadoras halladas en España para la enseñanza de lenguas

Consideramos próxima a nuestra visión aquella de dos educadores uruguayos, a quienes, paradójicamente, recién vinimos a descubrir en España; nos referimos a Olga Belocón y Eduardo Dotti (2007), cuando interrogándose a propósito de la reflexión acerca de una enseñanza de la ortografía o bien problemática o bien problematizadora, afirman: “El tra-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tamiento de los aspectos ortográficos... de la misma manera que los demás contenidos de aprendizaje lingüístico, debe surgir, por una parte, de observaciones sistemáticas, de descubrimientos interesantes y de explicaciones construidas cooperativamente y, por otra, deben ser contenidos operativos o funcionales, es decir, es necesario aprenderlos para “hacer” cosas con ellos en la vida, y una de las primeras actividades es, por ejemplo, aprender a revisar los textos escritos” (p. 79). Y continúan:

Por lo tanto, enseñamos ortografía cuando analizamos escritos de los alumnos, porque la ortografía es una cualidad de lo escrito, y por esta razón deberá enseñarse a partir de ese análisis, haciendo reflexionar sobre las inadecuaciones ortográficas cometidas por ellos o por otros niños. Cuando los alumnos están escribiendo, se les pueden presentar dudas porque tienen conciencia de la oposición; preguntan al docente sobre cómo escribir esta o aquella palabra. El docente puede contestar con cuál va, directamente; está contestando a la pregunta del niño pero, si esa es su única forma de intervenir, no está enseñando ortografía, sino instalando una relación de dependencia del que escribe con el que corrige, no esperable. Cada vez que el niño pregunta, el maestro debe desplegar distintas estrategias con el fin de llevarlo a relacionar con significados análogos: “viento, ventoso, ventilación, ventilado”; ya que “ventana” es de la “familia”, se debe escribir con la misma <v> y el docente podrá recordarles que hicieron su búsqueda. En caso contrario, podrá decirle a quien pregunta: ¿te ayuda a pensar que yo te escriba “viento”, que es de la misma familia? (BELOCÓN & DOTTI, 2007, p. 80)

Ahora bien, considerando pensadoras/pensadores españolas/españoles que han publicado en su país, juzgamos cercana a nuestra visión aquella que sustentan Tânia Jiménez y Maria José Revuelta (2008) cuando abordan la relación entre la enseñanza de la lengua y el desarrollo de la postura reflexivo-crítica a los medios de comunicación; dichas autoras nos dicen que

en el sistema educativo se ha abierto un debate acerca de la importancia de alfabetizar en otros sentidos que sobrepasan la tradición académica y que se adentran en el análisis de relaciones sociales contextualizadas, como puede ser la relación medios de comunicación-sociedad (JIMÉNEZ & REVUELTA, 2008, p. 159)

y agregan que

es importante que los ciudadanos accedan a una alfabetización audiovisual que les permita contar con recursos para entender el funcionamiento de los medios informativos y culturales como fabricantes de sueños y conocer sus intereses como empresas y poderes fácticos que son, captar sus estrategias de manipulación y persuasión, y comprender como nosotros, receptores, podemos utilizarlos. (*Idem, ibidem*)

También nos sentimos cerca del profesor José Eugenio Abajo Alcade (1997), quien al abordar la alfabetización de los niños gitanos, re-

sume la parte descriptiva de su libro diciendo que nos habla de los contextos sociales y escolares en que se genera la marginación escolar, los estereotipos que justifican la exclusión, el doble lenguaje y el doble sistema educativo (público y privado), la influencia de las familias, y la dinámica escolar y de clase. Una de sus conclusiones es que la educación es, sobre todo, un proceso interpersonal que refleja relaciones sociales desiguales y contradictorias, de lo que resultan sus propuestas pedagógicas, que resume en cinco grandes líneas de actuación: una implicación personal y afectiva de los profesores; una educación problematizadora y concientizadora, esperanzada y antirracista; una pedagogía funcional, que propicie el éxito y la autoestima; el trabajo cooperativo; y una perspectiva intercultural, que suponga ser críticos con la realidad existente y una revisión radical de los *currícula*.

La perspectiva intercultural que integra la realidad española en el marco europeo con una visión cercana a la nuestra para el Brasil y la integración latinoamericana, se encuentra en la obra de Xavier Besalú Costa, Giovanna Campani e Josep Miquel Palaudàries (1998). La presentación del libro nos dice con propiedad que la obra se sitúa explícitamente en el campo del currículum, es decir, a medio camino de la fundamentación científica y de la intervención práctica. Y prosigue diciendo: A pesar de haber nacido en la universidad, del intercambio propiciado por una red Erasmus, en un marco interdisciplinar, hace explícita su voluntad de ser útil para la intervención educativa, de ser un instrumento que ayude y dé sentido a la actuación de los profesores. La primera parte analiza las contradicciones entre los discursos oficiales europeos sobre la integración de los inmigrantes y la educación intercultural y la *realpolitik*, es decir, las políticas realmente aplicadas y las tendencias eurocéntricas dominantes en el seno de la Unión Europea. En la segunda parte se estudia la construcción de *currícula* desde la perspectiva intercultural en Francia, Inglaterra, España y Portugal. Es especialmente recomendable el análisis de las prácticas implementadas por el sistema educativo francés, con bastantes más años de experiencia que el español en la acogida de hijos de inmigrantes extranjeros y que ha tenido, en consecuencia, la posibilidad de ver las repercusiones de las medidas puestas en práctica. Interesante es también un matizado análisis del tratamiento de las cuestiones históricas en el currículum y un repaso a los libros de texto de primaria españoles. El libro pretende despejar el cauce teórico por donde debe discurrir una reelaboración curricular respetuosa con el pluralismo cultural y evitar determinadas desviaciones culturalistas o sencillamente contraproducentes por sus efectos secundarios indeseados.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

En el ámbito escolar la interculturalidad ha sido tratada de forma cercana a nuestro modo de ver por 27 profesionales de la educación, tanto de la Universidad, como de centros de secundaria, de la administración educativa y de distintas ONGs, en publicación coordinada por Miquel Àngel Essomba (1999). Se nos lo presenta como una especie de manual básico de educación intercultural, con orientaciones y propuestas prácticas para el profesorado de la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria) y se estructura en cuatro capítulos. El primero es introductorio y teórico; el segundo aterriza ya en los centros y aborda la cuestión de los planteamientos institucionales (proyectos de centro, proyectos curriculares, etc.), de la formación y actitudes del profesorado y de las relaciones con la comunidad de referencia de los alumnos hijos de inmigrantes extranjeros; el tercero se centra en el currículum y en él encontramos desde propuestas integrales hasta trabajos y experiencias realizados desde áreas curriculares concretas (lengua y literatura, música y matemáticas); el cuarto capítulo presenta experiencias y orientaciones prácticas relativas a centros con alta concentración de alumnado extranjero, una cuestión que preocupa tanto a los profesores como a la comunidad educativa en general y que se analiza desde la perspectiva de los distintos actores.

Finalmente, y enfocada más hacia la educación informal, pero con contenidos que pueden perfectamente ser aplicados a la educación formal, destacamos en el tratamiento de la interculturalidad el trabajo del Colectivo Amani (1992) en una obra que se nos presenta como un trabajo teórico-práctico sobre la resolución de conflictos interculturales. Y así continúa: La metodología propuesta es el llamado enfoque socioafectivo, que trata de potenciar lo vivencial, lo afectivo, la implicación personal en la resolución de conflictos. Y lo hace sin caer en el culturalismo, es decir, en la exageración de las diferencias, y sin obviar los aspectos socioeconómicos y políticos presentes en las relaciones interculturales. Se estructura en cinco capítulos: creación del grupo; percepciones; ampliar nuestras vistas (las actitudes culturales); la interdependencia; y la planificación del cambio (la regulación de conflictos). Cada capítulo consta de una introducción teórica, breve, pero enormemente jugosa y de una gran solidez conceptual, y de una serie de dinámicas, de actividades, que explicitan tanto los objetivos, como la duración, materiales y orientaciones para su realización y evaluación.

5. Conclusión

La breve ojeada que hemos podido dar a las referencias bibliográficas que nos han interesado en esta rápida investigación, dejan en la boca el sabor del “quiero más”, que esperamos el lector comparta. Queda pues hecha la invitación para que esta pesquisa continúe con nuevos hallazgos y nuevas mejorías en la educación problematizadora de lenguas, y en especial en la de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAJO ALCADE, José Eugenio. *La escolarización de los niños gitanos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid: Colección Estudios, 1997.

BELOCÓN, Olga; DOTTI, Eduardo. La ortografía: ¿problemática o problematizadora?, 2009. In: ____; _____. *Quehacer educativo*, FUM, Montevideo, dic. 2007, p. 75-81. Disponible em:

<<http://www.quehacereducativo.edu.uy/QueHacerEducativo/index.aspx>>

BESALÚ COSTA, Xavier; CAMPANI, Giovanna; PALAUDÀRIAS, Josep Miquel. *La educación intercultural en Europa*. Un enfoque curricular. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998.

COLECTIVO AMANI (AGUILERA REIJA, Beatriz; GÓMEZ LARA, Juan; MOROLLÓN PARDO, Mar; VICENTE ABAD, Juan de.). *Educación Intercultural*. Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Popular, 1992.

CUENCA, María Josep; HILFERTY, Joseph. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel, 1999.

ESSOMBA, Miquel Àngel. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, Colección Biblioteca de Aula núm. 141, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

JIMÉNEZ, Tânia; REVUELTA, Maria José. Aprobado en lengua, matemática...y TV. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, Huelva, vol. XVI, n. 31, 159-166, 2008. Disponible em:

<<http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar31.pdf>>.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Manual *Eco* (3 vol.). Madrid: Edelsa, 2008.

Manual *En acción* (1 vol.). Madrid: enClave/ELE, 2010,

Manual *Español en marcha* (4 vol.). Madrid: SGEL, 2009.

Manual *Gente* (3 vol.). Barcelona: Difusión, 2009.

Manual *Nuevo ven* (3 vol.). Madrid: Edelsa, 2009.

Manual *Prisma* (6 vol.). Madrid: Edinumen, 2009.

Manual *Ven* (3 vol.). Madrid: Edelsa, 1992.

MENEGHINI, Carla Mayumi. A abordagem de Paulo Freire no ensino do espanhol como língua estrangeira. In: *Pesquisas em lingüística aplicada*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 155-181.

SEMINO, Maria Josefina Israel. O educador, a cultura e o ensino do espanhol como LE no sul do Brasil. In: *Cadernos do CNLF*, vol. XI, n. 02, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2007, p. 67-86.

_____. El método Telaraña en la enseñanza de español como lengua extranjera. In: *Anais do VI Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino (SENALE)*. Linguagens: Metodologias de Ensino e Pesquisa. Pelotas: UCPel, 2010, p. 729-739.

_____. Introducción a la Pedagogía Identitaria e Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Artexto, revista do Instituto de Letras e Artes*. Rio Grande: FURG, vol. 14, p. 115-126, 2013.