

La enseñanza del español en la Enseñanza Media, en un *pré-vestibular* y en un curso instrumental: ¿es lo mismo?¹

Daniel Mazzaro
letrasdaniel@yahoo.com.br
(POSLIN/UFMG)

Introducción

Mi palabra en esta mesa redonda está pautada en la diferencia del andamio de las clases, la didáctica utilizada para trabajar los contenidos textuales y lingüísticos y la importancia dada a la lengua, tanto por las instituciones (colegios, *pré-vestibulares* y cursos libres) como por los alumnos.

Mientras escribía este texto, pude concluir que no sería fácil abarcar todo lo que se puede decir sobre estos temas, y tampoco era lo que pretendía. Como principiante en la “batalla de la enseñanza”, mi objetivo es tan sólo dirigirles unas cuantas palabras sobre mis observaciones de estos poco más de 6 años de experiencia como profesor, o, como algunos prefieren llamar, “educador”.

1. El español en la Enseñanza Media: ¿foco en el *vestibular* o en la formación de un ciudadano?

La Enseñanza Media es la última etapa de la educación básica en Brasil y, según observaciones hechas por algunos investigadores²,

objetiva consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental, desenvolver a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e não apenas preparar para o vestibular. [...] É exigida uma formação que inclui flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer

¹ Este texto está basado en experiencias y observaciones mías y tuvo como finalidad inicial ser leído en una mesa redonda. No era mi intención hacer un estudio de larga investigación bibliográfica y tampoco proponer resultados de un experimento, sino retratar mis observaciones sobre el español en esas tres “realidades” si tomamos como fin el *vestibular*: los colegios, los cursos *pre-vestibular* y los Cursos Instrumental.

² Me refiero al texto “*A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública*”, fechado de abril de 2000 y disponible en el web sitio www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf (accedido el 7 de abril de 2009)

múltiplos papéis e executar diferentes tarefas, autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas etc.

De esa forma, la última etapa de la enseñanza básica no deja de lado la formación de un ciudadano. La diferencia es que ahora, con el currículo hinchado, en el que las Ciencias se dividen en Física, Química y Biología, la Lengua Portuguesa comparte horario con la Literatura y, desde este año de 2009, posee dos nuevas asignaturas obligatorias, Filosofía y Sociología, el alumno se ve más ajetreado y con el mismo futuro un poco inseguro: el *vestibular*. Aunque no sea el foco principal de la Enseñanza Media, por lo menos según las Orientaciones Curriculares (2007), el *vestibular* sirve como eje regulador de las materias enseñadas. Quizá esté ahí el valor que se da a determinadas asignaturas que tienen un contenido extenso, pero descrito en los manuales de inscripción de las pruebas, además de contemplar estos contenidos en la tan reguladora “1ª etapa de UFMG”. Y a partir de esa visión explicaré el valor de las Lenguas Extranjeras en las escuelas

Desde la sanción de la Ley número 11.161/2005, a partir de la cual se puede comprender que se debe haber la oferta de la Lengua Española en la Enseñanza Media en Brasil, mucho se ha discutido, por ejemplo, si se puede tener solamente un año de oferta de esta lengua y si realmente habrá profesores suficientes para el año que viene (plazo máximo de organización dado a las escuelas). Sin embargo, estas no son las únicas preguntas a hacerse. Para otros cuestionamientos sobre el tema, sugiero la lectura de Amaral & Mazzaro (2007).

Entre varias preguntas posibles, a veces poco pensadas, destaco algunas. Primeramente, ¿qué lleva un alumno a elegir la lengua española en la Enseñanza Media? Por detrás de esta pregunta no veo nada más que una oscuridad dolorosa. Los alumnos, por lo menos gran parte de los míos, eligen el español o porque odian el inglés o porque ya lo saben y quieren aprender otra lengua. Pocos son los que la estudian porque les gusta. Y para el dolor ser más profundo, la mayoría de los alumnos de la secundaria, aquellos que eligen el inglés, lo hacen o porque ya lo estudian hace mucho (y eso resulta en una asignatura menos para estudiar) o porque ya lo estudian hace más tiempo que el español (y eso resulta en una facilidad para comprender las materias). Parece coherente: si tengo la oportunidad de elegir lo que quiero, busco lo que menos esfuerzo haré para aprender. Eso si hago algún esfuerzo.

¿Y la escuela? ¿Cómo trata la Lengua Extranjera? Los PCN de Enseñanza Fundamental de 1998 nos informan una realidad:

O ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (PCN – Língua Estrangeira, 1998: 24)

¿Ven las escuelas a la LE como componente de la educación del alumno?
¿La ven de la misma forma como ven a Historia, Química y Lengua Portuguesa?
Parece que no, como podemos comprobar con la reducida carga horaria. El caso del español, a veces, es peor. Hay escuelas que les brindan a los alumnos el estudio del inglés por más tiempo que el del español.

Como si ya no bastara ser un “concurrente” de una lengua con alta divulgación entre los jóvenes, una lengua que, según algunos dicen, merece aprenderse fuera de la escuela (porque pagar un curso para aprender una lengua que consigo comprender y “me viro” al hablar no vale la pena), como si ya no bastara convencer al alumno que tenemos algún valor, pasamos por la experiencia de, algunas veces, tener una carga horaria menor que la del inglés, como si fuéramos un anexo desplazado del currículo. Realmente, me parece desalentador todo nuestro esfuerzo.

Pasados estos dificultadores, tenemos en clase, al fin y al cabo, algunos cuantos alumnos que quieren aprender esta lengua. Y aunque no sea el foco principal de la Enseñanza Media, como ya dicho, el *vestibular* pesa mucho en las clases del final del ciclo básico, principalmente a través de las preguntas de los alumnos: ¿hay gramática en las pruebas?, ¿para qué tengo que aprender eso si no es tema de la primera etapa de UFMG?, ¿cómo son los textos?, ¿es más difícil la prueba de español que la de inglés?

Todas ellas son preguntas pertinentes: la estructura gramatical tal como queremos que los alumnos sepan, con foco en la producción lingüística, sólo aparece en la segunda etapa de UFMG, o sea, a aquellos candidatos al curso de Letras, pero la enseñamos con tanto ahínco que no les explicamos a los alumnos que el foco no es el *vestibular*; la prueba de inglés, varias veces comparada por los alumnos a la de español, parece presentar una mayor facilidad a quien estudia ambas lenguas, pero este es otro asunto.

Si hay un problema institucional, político y social en todo eso, la dinámica de las clases de español no parece contribuir mucho al éxito. Durante la Enseñanza Media el profesor trata de meter toda Amazonía en Minas Gerais, es decir, toda la teoría gramatical en tres años, sin tener en cuenta, no obstante, el buen trabajo de la comprensión de textos, que es el foco de los *vestibulares*. Gramática e interpretación de textos, en general, en la escuela, caminan separadas. Eso por no citar las otras habilidades: escritura, comprensión y producción oral, cuando las hay.

Resumiendo: la enseñanza de LE en los colegios tiene un problema intrínseco: su valor, que, desde mi punto de vista, sale del control del profesor. Por otra parte, tiene un problema práctico: falta de coherencia entre los ideales de la Enseñanza Media y la dinámica de las clases (es decir, ¿las clases de LE actualmente contribuyen para la formación de un ciudadano realmente?). Además, un problema didáctico: ¿qué se enseña en las clases de LE en las escuelas? ¿para qué? ¿cómo? ¿con base en qué parámetros? Si es el *vestibular*, aunque no sea esta la intención, ¿se enseña realmente a leer y comprender un texto o se supone que el alumno ya tiene esta habilidad?

Como no quiero ser muy pesimista, pensemos en los puntos positivos: es en la Enseñanza Media donde está la gran oportunidad de incentivar el estudio de la lengua española, de conocer otros mundos y realidades, de sentirse responsable por el crecimiento intelectual de una persona. La Enseñanza Media es, antes de más nada, un lugar de formación, y eso es lo que se debe tener en cuenta al enseñar español, aunque exista el *vestibular*.

2. El español en el curso *pre-vestibular*: ¿clase de lengua o adiestramiento?

Los cursos preparatorios para las pruebas de *vestibular* vienen como una acción crítica (y muy bien rentosa) a los fallos de la Educación Básica. La justificativa es: “la escuela no enseña mucho contenido” o “no se contemplan bien los contenidos teóricos en las escuelas”. No sé hasta qué punto esto es verdad. Claro, como ya dicho, la escuela tiene como función formar un ciudadano, pero, obviamente, a través de sus asignaturas y sus currículos, no a través de la nada.

Sea como sea, los *pre-vestibulares* están ahí y ganan mucho con su trabajo. Trabajo este que se diferencian de las escuelas exactamente por no tener la responsabilidad educacional de formación.

Desde mi punto de vista, lo que se suele hacer entre las paredes de un curso preparatorio es un adiestramiento: “si aparece en una pregunta **sin embargo**, la respuesta es **no obstante** u **oposición**.”

Cuando impartí clases en una determinada institución de preparación *vestibular*, pude percibir que había un aire raro: hay una distancia entre profesor y alumno, incluso física si consideramos el tamaño de las aulas y, principalmente, la cantidad de alumnos (había turmas con doscientos). El tratamiento completamente impersonal me daba la impresión de una presentación de teatro. Más aun: una presentación de circo. Yo, el payaso, tenía que hacerles reír para que las clases les gustaran, y, de paso, enseñar español.

Enseñar español en un curso *pre-vestibular* es un desafío: la gramática parece que está resumida a: “sólo para que veas que estamos trabajando con otra lengua” y la comprensión del texto está resumida a “esta es la respuesta correcta porque así está en el texto, leamos juntos y comprendamos”.

¿Qué se piensa durante las clases de LE de un “cursinho”? Posiblemente: “si memorizo estas palabras, consigo hacer la prueba de ojos cerrados”, “el año pasado apareció la palabra **aunque**, este año debe ser **si bien** y **a lo mejor**”, “el tema del texto debe ser sobre la Guerra de Irak, porque está de moda”. Eso cuando lo que le pasa a la cabeza del alumno es: “qué clase aburrida, tengo que leer un texto y marcar cuestiones de múltiple elección... ¿cuándo vamos a escuchar una canción?” o “prefiero el profesor X que lee el texto en una sola pierna y corrige las cuestiones jugando con las opciones: la respuesta es C de ‘carajillo’ y no B de ‘buseta’. Él es, por lo menos, más divertido.”³

Todo eso me llevó a concluir que en los *pre-vestibulares* (y lo digo de forma general, sin considerar los buenos que sé que existen) no se enseña casi nada a una platea que quiere, muchas veces, divertirse, cuando la oportunidad sería la mejor para llevarlos a reflexionar sobre qué es leer, qué se exige de ellos en las cuestiones y qué hay que saber del sistema de la lengua y por qué. Hay una mejor oportunidad, si comparamos a la escuela, porque en los cursos preparatorios sí el foco es el *vestibular*. Es mejor porque suelen ser más maduros los alumnos (¡o no!). Es mejor porque no hay un programa apretado como el de las escuelas, ni hay que estudiar para pruebas frecuentes, tampoco ejercicios obligatorios.

³ Ese “juego de palabras” no fui yo quien lo inventó, sino que lo escuché una vez. Y tampoco invento la justificativa dada por el alumno.

Sin embargo, frecuentemente observo que se prefirió crear una fórmula de clases: primero yo paso el vocabulario del texto, después vamos a comentar el título, después pido que lean en silencio el texto y se respondan las preguntas, después leo el texto en voz alta repitiendo el vocabulario que pasé anteriormente (si consigo crear un chiste durante la lectura, mejor), paso las respuestas y listo. 50 minutos de eso dos veces a la semana, con dosis de gramática, el alumno está adiestrado, digo, preparado para hacer la prueba de *vestibular*.⁴

Leer es mucho más que eso: es tener estrategias, no es darse con la respuesta correcta. Sin embargo, como afirma Amaral (2005:151) en las Actas del XII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes,

se puede observar que la lectura realizada por los estudiantes durante la preparación para los vestibulares muchas veces está lejos del tipo de lectura descrito [que implica poner en marcha varias estrategias]. Se mantiene la visión del texto como la suma del significado de las palabras. Por ello, los alumnos se preocupan mucho más por conocer el significado o la traducción de cada palabra que por intentar producir un sentido en la lectura.

Pues este sería el momento ideal para educarlos, y no adiestrarlos: cambiar su visión de mundo, darles estrategias o por lo menos apuntar posibilidades. Eso también debería estar presente en los colegios, obviamente.

A pesar de las diferencias entre escuela y cursos *pre-vestibular* comentadas hace poco, observamos algunas similitudes. La carga horaria destinada a las LE suele ser también reducida, eso cuando no se les brindan a los alumnos una clase a los sábados por la tarde, no específica para su grupo, sino dos grandes clases divididas en *intensivo* y *extensivo*: los primeros trabajan en el período de semestre y el otro de año. Son pocos, en estos casos, que buscan las clases de LE. Su valor, incluso, es visto como inferior, ya que no tiene un programa pesado como el de Química, Física y Matemáticas. Por lo que pude observar, esa falta de búsqueda por parte de los alumnos les pasa también a los profesores de Portugués. Es decir: el foco de los cursos *pre-vestibular* es tanto para el contenido, que eso refleja un descaso por parte de los discentes a las asignaturas que trabajan mucho más con estrategias y práctica, como las lenguas.

⁴ Ruego que no me interpreten como reproductor de estereotipos o lugares comunes. No quiero generalizar, sino decir que eso sí existe y que puede ser diferente. Tampoco es mi intención denegar la imagen de los cursos *pre-vestibulares*. Cada uno intenta hacer su trabajo como piensa ser mejor y el público busca lo que también le parece mejor.

¿Cómo funcionaría, entonces, un buen curso que prepara para el *vestibular*?

3. El español en el curso instrumental: ¿qué se enseña? ¿español?

Ningún discurso es neutro. Creo que ya pueden concluir que hasta ahora no me identifiqué con el trabajo de ninguna de las dos instituciones ya citadas, por lo menos a lo que se refiere a las pruebas de selectividad. Presento ahora la propuesta que me parece más pertinente para este objetivo: el curso instrumental.

En cuanto al término *instrumental*, Fodra (2000) comenta que denomina el curso que será capaz de dar al alumno instrumentos que le permitan el desarrollo de la competencia lectora en una lengua extranjera, más específicamente en textos académicos. Eiras (2004) añade que “instrumental” es parte de un contexto más amplio en el área de enseñanza de lenguas extranjeras, en el cual está inserida la enseñanza de cualesquier lenguas extranjeras, concentrando en las necesidades del aprendiente para el desarrollo de habilidades comunicativas. Considero aquí la definición de Fodra, ya que el foco es la lectura, pero sin olvidar que es una lectura comunicativa, es decir, que va más allá del encuentro de palabras.

La metodología del español instrumental tiene como premisa básica llevar al alumno a descubrir sus necesidades académicas y profesionales dentro de un contexto auténtico, oriundo del mundo real. Por lo tanto, el curso típico de español instrumental es elaborado a partir del levantamiento de situaciones en las que el conocimiento específico de la lengua española permite al alumno desempeñar mejor una función lingüística específica. Y normalmente quien acude a estos cursos son personas más maduras, que quieren leer textos para hacer pruebas de maestría o doctorado.

Si pensamos en la comunicación como la acción de hacerse comprendido y de comprender el otro en determinado contexto, podemos considerar la comprensión de un texto escrito como un acto de éxito en la comunicación. Si este texto está en otro código, diferente del que usamos normalmente, no podemos olvidarnos que la lectura también será diferente. El trabajo de un curso instrumental, que se desarrolla a partir de las necesidades de los alumnos (supongamos que esta necesidad esté relacionada a la habilidad de lectura de textos escritos), este curso debe pautarse en algunas premisas:

- a) ¿Qué es leer?
- b) ¿Qué tengo que saber del funcionamiento de los textos para conseguir leerlo?
- c) ¿Qué tengo que saber específicamente de la lengua extranjera en la que el texto está escrito para conseguir leerlo?
- d) ¿Cuál es el contexto de esta lectura? ¿Qué se exigirá del lector?

Creo yo que estas son las preguntas básicas que se deben tener en mente al planear un programa de curso. Teniendo como foco de la comunicación el texto escrito en otra lengua extranjera, que es lo que se espera del candidato a una plaza en gran parte de las universidades brasileñas, el curso instrumental debe buscar responder estas preguntas tanto a partir de las pruebas anteriores como de los estudios más actuales de Lingüística. Sugiero algunas respuestas:

- a) Leer es un proceso complejo que envuelve no solo la descodificación del material (lectura ascendente) como también la construcción de un sentido a este texto a partir del conocimiento previo del lector (lectura descendente). Además, no hay un camino único a seguir: primero descodificar y después comprender, sino que están juntos (lectura interactiva) y que el lector echa mano de estrategias para compensar problemas en la comprensión del texto (modelo compensatorio). Leer es, por lo tanto, conjugar material lingüístico con procesos socio-cognitivos. En este socio-cognitivo entran diversas cosas: conocimiento enciclopédico, contexto social, edad, conocimientos discursivos etc.
- b) Debo tener en cuenta que los textos no son todos iguales, que hay tipos y géneros diferentes que van a exigir de mí una lectura diferenciada. Ahí entran también, por ejemplo, las inferencias (procesos cognitivos que generan una información semántica nueva, a partir de una información semántica anterior, en un determinado contexto) y las anáforas (forma de referenciación, como el uso de pronombres complemento).
- c) Si el texto está escrito en una lengua extranjera, debo tener un conocimiento básico de cómo se puede estructurar determinadas ideas a partir de la gramática de esta lengua. Por ejemplo, en el caso del español, debo saber el mínimo de los anafóricos. Otro ejemplo son los conectores pragmáticos, como *sin embargo* y *desde luego*, elementos lingüísticos que, según Montolío (2001) son especializados en conectar frases, enunciados o párrafos señalando de manera explícita con qué sentido van encadenándose los diferentes fragmentos oracionales del texto. La importancia de su conocimiento se debe a que la interpretación de lo dicho es condicionada por ellos, y la forma lingüística concreta de cada enunciado, o sea, lo que está escrito, sirve de guía de su comprensión. Ellos funcionan en un texto como señales de balizamiento

que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado. O sea, señalan el direccionamiento interpretativo que debe seguir el lector al continuar la lectura del texto. De esa forma, muchos direccionamientos dependen de lo que el autor del texto quiere que el lector infiera, lo que hace falta conocer la idea que transmiten dichas palabras.

d) Se exige del alumno, normalmente, el uso de diferentes estrategias. Estrategias son, en palabras de Solé (1998), procedimientos que envuelven la presencia de objetivos a analizarse, el planeamiento de las acciones que se desencadenan para atingirlos, así como su evolución y posible cambio. Es decir, son procedimientos que seleccionamos, consciente o inconscientemente para abordar el texto. Cada cuestión propuesta en la prueba exige del lector una estrategia y una habilidad. Comprender lo que exige cada cuestión ya es un paso importante y el inicio de una relectura.

No sé la clave del éxito, pero, por lo que pude percibir, la mejor salida para la preparación al *vestibular* sería trabajar con estrategias de lectura y un análisis del texto más crítico, entre sus líneas.

¿Si hay gramática? ¡Obvio! Estamos tratando de otra lengua y tenemos que estudiar las formas disponibles en esta lengua de estructurar los textos y de transmitir lo básico para que el lector construya el significado. Pero observen que el foco no está en la producción de enunciados, sino en acudir a los temas de gramática como **una** de las herramientas que ayudan en la comprensión del texto.

Conclusión

Para los colegios, enseñar a partir de estrategias no solo es punto positivo para el éxito en los *vestibulares*, sino que también redundará en la formación del ciudadano a través de herramientas para una lectura crítica y auto regulada. Lo mismo vale para las habilidades de escritura, práctica oral y auditiva.

Para los *pre-vestibulares*, las estrategias pueden proporcionarles a los alumnos una mirada más madura a la lectura y ayudarlos a sanar eventuales problemas, como el apareamiento de palabras desconocidas en un texto.

Desde mi punto de vista, para determinados contextos como la escuela, los cursos *pre-vestibular* y principalmente los cursos instrumentales, el foco no es tanto la lengua española, es decir, no se espera que el alumno sepa la lengua, la

hable bien y tenga una fluencia. Dejemos ese trabajo para los cursos libres. Los tres contextos analizados, aunque tengan finalidades diferentes, pueden trabajar con la instrumentalización de estrategias de lectura para no perder exactamente el foco de sus objetivos.

Referencias

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. La lectura en las clases de preparación para los “vestibulares”. In: **Actas del XII Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza de Español a Lusohablantes: Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión de lectura**. São Paulo: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2005.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque & MAZZARO, Daniel. Repercussões da Lei nº 11.161/2005: reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil. In **LLJournal**, v. 02, 2007. Disponible en: <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/239/256>.

EIRAS, Paola Ribeiro Seabra. **A concepção de leitura em livros de inglês instrumental**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

FODRA, Shalimar Fonseca. ¿Curso instrumental de español? ¡Qué vengan los toros! In: **Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Elaboración de materiales para la clase de español**. São Paulo: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

MONTOLÍO, Estrella. **Conectores de la lengua escrita**. Barcelona: Ariel, 2001.