

TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

Nº 11 – Mayo 2009

Número especial

*La Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera en Quebec*
Proceedings del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)

Editores del número especial

Enrique Pato
Luis Ochoa
Javier Lloro

© 2009, Section d'Études hispaniques.
Université de Montréal y CEDELEQ III

ISSN 1913-0473

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

El contexto de apropiación en la enseñanza de ELE: En torno a la noción de *homóglota*

Christian Rivera Viedma
Université Paris III / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción. El contexto de apropiación de lenguas extranjeras. La noción de entorno *homóglota*. Perspectivas didácticas: El enfoque etnográfico en la enseñanza de lenguas extranjeras. Reflexiones finales. Anexo

Resumen

El propósito de esta comunicación es reflexionar en torno a la diversidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje, poniendo énfasis en aquellos elementos que facilitan la descripción de la clase de ELE. En esta perspectiva, revisaremos la noción de “entorno homóglota”, parámetro que designa la presencia de la lengua meta (en este caso, el español) en el entorno institucional inmediato de los aprendices. Asimismo, nos cuestionaremos acerca de las consecuencias didácticas que conduce esta reflexión para la enseñanza de ELE. Para tal efecto, proponemos la adopción del enfoque etnográfico de enseñanza de lenguas extranjeras.

Résumé

Le but de cette communication est de réfléchir sur la diversité des situations d'enseignement / apprentissage en mettant l'accent sur les aspects qui favorisent la description de la classe d'ELE. Dans cette perspective, on revisitera la notion de « contexte homoglotte », paramètre désignant la présence de la langue cible (dans ce cas, l'espagnol) dans l'environnement immédiat des apprenants. De la même manière, on va s'interroger sur les conséquences didactiques que l'on peut tirer de cette réflexion pour l'enseignement d'ELE. Pour cet effet, on va proposer l'adoption de l'approche ethnographique de l'enseignement des langues étrangères.

1. Introducción

Nuestra reflexión sobre el contexto de apropiación del español como lengua extranjera tiene origen en el desarrollo de nuestro proyecto de investigación doctoral, actualmente en curso acerca del discurso en

interacción del profesor de español lengua extranjera a nivel universitario. Entre los principales rasgos que caracterizan este trabajo de investigación podemos destacar los siguientes: a) los cursos de español son semestrales y se realizan en el programa de intercambio de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), b) los profesores son chilenos y bilingües (hablantes de español como primera lengua y de inglés como segunda lengua), y c) los aprendices proceden de distintos países y varios de ellos viven con familias chilenas. Ahora bien, a partir de estos rasgos nos planteamos aquí las siguientes preguntas: ¿Según qué criterios podemos describir el contexto de la clase de español lengua extranjera? Y, ¿qué rol juega el contexto en el diseño de actividades para la enseñanza de ELE?

Una posible respuesta a estas preguntas la encontramos en el estudio acerca del contexto de apropiación de lenguas extranjeras.

2. El contexto de apropiación de lenguas extranjeras

Los estudios del contexto en la enseñanza de lenguas extranjeras se inician formalmente en la década de los años ochenta, a partir de la investigación en la adquisición de las segundas lenguas. La hipótesis del “contexto de la clase” planteaba que el tipo de situación de clase, en la cual los aprendices tratan de comunicarse, influye de diferentes maneras en el aprendizaje (Ellis 1987). Sin embargo, más tarde, esta hipótesis va a extenderse en la formulación del concepto de “contexto de apropiación”, en consideración de múltiples factores.

El concepto de contexto de apropiación surge en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras y consiste en el conjunto de condiciones de enseñanza-aprendizaje (E-A) de una lengua no materna (Porquier y Py 2004). Esta definición incluiría tanto situaciones de enseñanza institucional (por ejemplo, las clases de lengua en la universidad) como no institucional. Es importante señalar además que este concepto no se presentaría como un término dado o estático, sino como un concepto teórico-práctico, construido según la observación e identificación de una serie de parámetros posibles. Estos parámetros del contexto de apropiación proporcionarían un referente para el análisis de las diferentes situaciones de aprendizaje, tanto para la intervención didáctica como para la investigación. En otras palabras, el análisis del contexto de apropiación nos proporcionaría pistas para el diseño de una propuesta didáctica.

Algunos de estos parámetros del contexto de apropiación son:

- Micro / macro (elementos de la interacción / contexto social e institucional).
- Individual / colectivo (aprendizaje personalizado o no guiado²⁵ / aprendizaje guiado).
- Institucional / naturalista (formal / informal).
- Dimensión temporal (duración de las experiencias de aprendizaje).
- Entorno *homóglota* / *alóglota*.

Ahora bien, según nuestras observaciones de clase de ELE en Chile, hemos podido identificar la importancia atribuida por la institución educativa (la universidad) y por los aprendices al hecho de estudiar en un país de habla hispana. Entonces, nos preguntamos cuál sería la especificidad de aprender español como lengua extranjera en este contexto, ¿existirían diferencias significativas entre aprender español como lengua extranjera en un país hispanohablante y en un país 'no' hispanohablante?

En un primer momento, pareciera haber un consenso en que el fenómeno de la movilidad de personas²⁶, efectivamente genera diferencias entre estas dos situaciones de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Zarate 1995, Huebner 1998)²⁷. Sin embargo, a través de los parámetros contextuales del entorno *homóglota* y entorno *alóglota* vamos a profundizar en la comprensión de este aspecto.

3. La noción de entorno *homóglota*²⁸

La noción de entorno *homóglota* propuesta por Dabène (1994) en el ámbito de la sociolingüística, surge en el intento de dar cuenta de la diversidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esta autora destaca el hecho de que las situaciones de E-A difieren según el rol social otorgado por los aprendices a la lengua extranjera. Este rol resultaría de la percepción de la distancia (grado de cercanía o lejanía) experimentada por los aprendices con respecto a la

²⁵ A este parámetro corresponden los cursos particulares, los cursos a distancia, los tándem (intercambios de idioma en pareja), entre otros.

²⁶ Nos referimos, en términos generales, a la inmigración de personas y a las estancias de estudiantes universitarios de ELE en Latinoamérica (movilidad internacional estudiantil).

²⁷ Nótese los términos diversos que se utilizan en inglés y en francés, respectivamente, para designar el contexto de aprendizaje de idiomas en el extranjero: *study abroad context*, *immersion context* y *séjour à l'étranger*.

²⁸ El término original en francés corresponde a *contexte homoglotte*. En este trabajo hemos preferido la traducción en español de "entorno", con el objeto de diferenciar el concepto "contexto de apropiación" del parámetro contextual "entorno *homóglota*" y, al mismo tiempo, evitar confusiones.

lengua extranjera. A su vez, esta percepción de la distancia dependería de distintos factores, tales como el factor geográfico (distancia geográfica), cultural (sistemas de valores) y lingüístico (grado de familiaridad entre la lengua del aprendiz y la lengua extranjera). Sin embargo, habría otro factor determinante de la distancia, aquel que correspondería a la presencia o ausencia de la lengua meta en el entorno institucional inmediato de los aprendices. En el primer caso, hablamos de entorno *homóglota* y, en el segundo, de entorno *alóglota*.

Según varios especialistas (Abry y Fievet 2006), el entorno homóglota permitiría suponer que los aprendices se encuentran expuestos, de manera informal, a la lengua meta con locutores nativos, fuera de las clases. Esta interacción con los miembros de la comunidad de acogida tendría una influencia en el tipo de enseñanza de la clase de lengua extranjera.

Por tanto, concebir la clase de ELE tomando en consideración el entorno *homóglota* implicaría replantearse una serie de aspectos que tendrían un profundo impacto en las decisiones didácticas del profesor e incluso en las políticas de la institución educativa (Cadet y Causa 2006, Parpette 2006). Algunos de estos aspectos tendrían relación con:

- La lengua meta enseñada: ¿Enseñar el español estándar o el español hablado en la comunidad de acogida?
- La fines del aprendizaje: ¿Aprender el español para adaptarse a las labores de la vida cotidiana, para la vida académica o para un ámbito específico?
- El material didáctico: ¿Adaptar los textos de estudio a la realidad del entorno inmediato? ¿Diseñar documentos auténticos derivados del entorno inmediato, o integrar textos emergentes aportados por los propios aprendices?
- El diseño curricular: ¿Incorporar la vivencia de los aprendices en la comunidad de acogida a las temáticas curriculares?
- Las experiencias de aprendizaje: ¿Trabajar en clase solamente o también fuera de la clase mediante tareas o proyectos en la comunidad de acogida?

Finalmente, en vista de la especificidad de la clase de ELE en un entorno *homóglota* (como es el caso de las clases de ELE en Chile), vamos a proponer la adopción del enfoque etnográfico en la enseñanza de lenguas extranjeras como estrategia didáctica.

4. Perspectivas didácticas: El enfoque etnográfico en la enseñanza de lenguas extranjeras

Los orígenes de este enfoque los encontramos en diversas disciplinas, tales como la lingüística aplicada, los estudios culturales, la antropología, los estudios interculturales, entre otros (Roberts *et al.* 2001). Algunos de sus principales fundamentos son:

- El contacto o interacción con un ambiente cultural natural favorece el aprendizaje.
- El aprendizaje de la lengua y la cultura no se presentan de manera separada o aislada. El aprendizaje de la cultura implica el aprendizaje de la lengua y viceversa.
- La visión de la sociedad contemporánea se entiende a través de los conceptos de plurilingüismo y multiculturalidad.

La contribución de este enfoque radica principalmente en proporcionar elementos conceptuales y técnicas para la didáctica de las lenguas extranjeras, ya que promueve una concepción de la clase basada en experiencias prácticas y reflexivas donde se vincula aprender la lengua con un acercamiento sistemático al aprendizaje cultural. Por esta razón el enfoque se ha adoptado en diversos tipos de programas de estudio (Byram y Fleming 1998/2001, Roberts *et al.* 2001), a saber:

- Aprendizaje de lengua extranjera con distinto nivel escolar (universitario y secundario) y con distinto nivel de lengua (A, B, C).
- Español para fines generales y específicos.
- Proyectos de educación bilingüe.
- Aprendizaje de lengua materna.
- Formación de profesores en educación.

4.1 Los aprendices como hablantes interculturales

Según algunos especialistas (Roberts *et al.* 2001), el tipo de “hablante” en la enseñanza de lenguas continúa siendo definido en términos culturales más que en términos lingüísticos, debido a la crítica dirigida al concepto de “hablante nativo”. Dicho concepto se caracterizaría por poseer una concepción idealizada de los hablantes²⁹ de una lengua y por dar énfasis en el estatus del hablante nativo como modelo de E-A (Kramsch 1998/2001).

²⁹ Hablante monolingüe que ha convivido con una sola lengua en toda su vida.

De esta manera, este concepto sería rechazado, ya que no coincidiría con una visión sociolingüística y pragmática de los hablantes (aprendices), insertos en una (unas) comunidad(es) diversa(s) y dinámicas(s). Frente a esta situación, se han propuesto varios conceptos, entre los cuales destacamos el de *hablante intercultural*.

El concepto de hablante intercultural promueve la idea de que los aprendices de lenguas extranjeras desempeñan un rol activo en el proceso de E-A. Esto significa que no se concibe a los aprendices como receptores pasivos de conocimientos, sino más bien como observadores críticos de las situaciones lingüístico-culturales a las cuales son expuestos. Para ello, el profesor va a contemplar la propuesta de experiencias de sensibilización cultural y de toma de conciencia de las distintas posiciones que se pueden adoptar en la interpretación³⁰ de un texto o hecho cultural. Esto va a implicar, además el asumir las eventuales consecuencias de este tipo de experiencias: distinta toma de posición entre los aprendices, confrontación con el propio marco de referencia cultural de los aprendices o con el marco de referencia cultural del profesor y de los otros aprendices, etc.

4.2 Los aprendices como etnógrafos

En este enfoque, se incita a los aprendices de ELE a actuar como “etnógrafos”, en el sentido de integrarse en la vida de un grupo cultural para aprender de él en la medida que interactúa con él (Roberts *et al.* 2001). Por tanto, en este enfoque se requiere que los aprendices sigan un entrenamiento gradual en técnicas de observación y escritura.

4.3 Técnicas etnográficas adaptadas a la didáctica del español lengua extranjera

Si bien, nuestra intención no es describir en profundidad la aplicación de estas técnicas, lo que merecería un estudio con mayor detenimiento, nos parece importante mencionar algunas de ellas, en especial, aquellas que se adaptarían mejor a la clase de español lengua extranjera,³¹ ya sea como tareas de exploración etnográfica o como proyectos etnográficos.³²

³⁰ Interpretación como un acto de construcción de sentido.

³¹ El criterio adoptado aquí se basa en nuestra experiencia en la enseñanza de español lengua extranjera para fines generales y para fines específicos (EFE) con universitarios, tanto en Chile como en México.

³² Retomando la terminología empleada por Byram y Fleming (1998/2001), podemos hablar de proyectos etnográficos académicos o caseros.

Las técnicas etnográficas se definen por ser facilitadoras del estudio en contexto de las prácticas socio-culturales de grupos humanos (Roberts *et al.* 2001). Algunos autores las dividen en dos tipos: las técnicas interactivas (aquellas que exigen una interacción personal con los miembros de la comunidad estudiada) y las técnicas no interactivas (Goetz y Lecompte 1986). A continuación vamos a revisar algunas de ellas.

Las técnicas interactivas

Entrevistas a informantes clave. Corresponde a la preparación y aplicación de entrevistas a personas que se encuentran en posesión de conocimientos, estatus o destrezas comunicativas especiales. Un ejemplo de esta técnica es la entrevista que los aprendices aplican a los miembros de su familia chilena, a algún profesional chileno o miembro de la comunidad que esté en estrecha relación con la problemática o tema que se estudia durante las clases de ELE.

Trabajo de campo. Es concebido aquí como una intervención en el lugar donde viven y trabajan las personas, con el objeto de obtener información de cómo ellas entienden y organizan algún aspecto de la realidad, a partir de su propio punto de vista. Esta intervención se realiza mediante observaciones sistemáticas³³, toma de notas de la existencia cotidiana y de actividades, conversaciones informales, entrevistas preparadas, entre otras. Un ejemplo de un trabajo de campo guiado, destinado a aprendices universitarios en Chile (es decir, en un entorno homóglota), de nivel intermedio (B) y nivel avanzado (C), es presentado en el Anexo. “Una excursión cultural con grabadora”, es otro ejemplo de adaptación de un trabajo de campo guiado, destinado a aprendices universitarios en Estados Unidos (es decir, en contexto *alóglota*). Esta propuesta de actividad puede consultarse en el Centro Virtual Cervantes: www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/hispania/.

Las técnicas no interactivas

Recogida de artefactos. A través de la recogida o selección de objetos fabricados y utilizados por una comunidad, podemos obtener información acerca de las sensaciones, experiencias y conocimientos de las personas. Dichos objetos pueden connotar también opiniones o puntos de vista,

³³ Nótese que la idea de *trabajo de campo* mencionada aquí se aproxima a la denominada *observación participante* y a la *observación no participante*. Sin embargo, no adoptamos dichos términos, pues en esta propuesta didáctica nos interesa, justamente, brindar a los aprendices la posibilidad de interacción con los miembros de la comunidad.

valores y sentimientos. Estos objetos pueden ser elegidos por los propios aprendices o pueden ser proporcionados por el profesor. Algunos de los objetos que se pueden estudiar (pensando en la facilidad para encontrarlos) son fotos, carteles, *graffitis* o murales (reproducidos en imágenes), caricaturas, historietas, entre un sinfín de posibilidades. A continuación presentamos un repertorio de sitios web donde podemos obtener recursos, especialmente de tipo gráfico o visual:

1. El proyecto Cartele es una colección internacional de fotos de carteles auténticos que producen un efecto involuntariamente cómico. Esta base de imágenes constituye una herramienta ideal para explotar características de tipo intercultural entre las comunidades de habla española:
http://www.carteleonline.com/fset_main.html

2. Publicidad y campañas relacionadas con temas sociales (social advertising and non-profit campaigns from around the globe):
<http://osocio.org/>

3. Expresión de gráfica urbana de carácter social:
<http://www.sparcmurals.org/>

4. Arte urbano de estencil o plantillas:
<http://www.contragolpe.org/acuario/home.htm>

5. Memoria gráfica (política y social):
<http://www.abacq.net/imaginaria/index.htm>

5. Reflexiones finales

Para terminar, es necesario señalar que hemos planteado el papel del profesor de español lengua extranjera como propulsor de intervención didáctica a partir de la reflexión del contexto de apropiación. Hemos destacado el hecho de que la observación e identificación de los parámetros que conforman el contexto de apropiación de la clase de ELE nos permiten orientar el diseño de propuestas didácticas. En esta ocasión, hemos revisado con mayor profundidad el denominado entorno homóglota³⁴. Este parámetro que se asocia a la presencia de la lengua meta de la clase en el entorno inmediato de los aprendices, deja entrever una serie de aspectos y especificidades de la clase de ELE. Uno de estos aspectos tratados correspondería a la posibilidad de enriquecer las experiencias de aprendizaje

³⁴ Problemática que surge en el marco de nuestro proyecto de investigación doctoral.

de los aprendices por medio de una propuesta que integre el estudio de la lengua y la cultura; nos referimos aquí al enfoque etnográfico en la enseñanza de lenguas extranjeras.

No hay duda que la idea de adoptar este enfoque resultaría seductora para la enseñanza de ELE en países o regiones de habla hispana (entorno homóglota), sin embargo está claro que su empleo no se limitaría únicamente a esta situación. En efecto, este enfoque puede adoptarse de manera complementaria en regiones donde el español no es lengua oficial (entorno *alóglota*), como es el caso de Quebec. Esto es, porque los fundamentos de este enfoque se basan en el estudio de la lengua y la cultura en contexto y en la visión³⁵ de que vivimos en sociedades plurilingües y multiculturales.

Por lo tanto, el desafío que plantearía esta propuesta para la enseñanza de ELE en Quebec consistiría, en un primer término, en una fase de exploración de la parte de docentes de las posibilidades³⁶ que ofrece el contexto socio-cultural inmediato de los aprendices, para la planificación de eventuales encuentros y experiencias de interacción con hispanohablantes residentes en Quebec. Esta fase de exploración incluiría la elaboración de un repertorio de recursos, eventos (festividades celebradas por residentes hispanohablantes), colectividades de hispanohablantes que estarían dispuestas a prestar su colaboración y, en el mejor de los casos, la conformación de una red de trabajo, integrada por docentes y colaboradores. En un segundo término, se llevaría a cabo la fase de evaluación de técnicas etnográficas y el diseño de actividades, claro está, en función de otros factores (características de los aprendices, del tipo de clase, entre otros).

En definitiva, la reflexión sobre el contexto de apropiación y la adopción del enfoque etnográfico para la enseñanza de ELE, nos brindan la posibilidad para volver a pensar en nuevos escenarios metodológicos y, por ende, la multiplicación de experiencias de aprendizaje más allá del espacio del aula.

³⁵ Es decir, se descarta la idea de que vivimos en sociedades monoculturales y uniformes.

³⁶ A veces, estas posibilidades las encontramos más rápido de lo que pensábamos, entre las propias familias de los aprendices, por dar sólo un ejemplo.

Referencias bibliográficas

Abry, D., M. Fievet (eds.). 2006. *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Grenoble: PUG.

Byram, M., M. Fleming. 1998/2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

Byram, M., P. Grundy. 2003. *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cadet, L., M. Causa. 2006. "Aises et malaises des enseignants natifs en contexte homoglotte : constats et perspectives de formation", en D. Abry y M. Fievet (eds.), *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Grenoble: PUG, 55-68.

Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Ellis, R. 1987. *Second language acquisition in context*. London: Prentice-Hall International.

Enríquez, J., Ch. Rivera. 2006. *Encuentro con la cultura chilena: guía de actividades para el estudiante de español como lengua extranjera*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso–Programa Internacional de Intercambio Estudiantil.

Goetz, J. P., M. Lecompte. 1986. *Etnografía y diseño educativo*. Madrid: Morata.

Huebner, T. 1998. "Methodological considerations in data collection for language learning in a study abroad context". *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad* 4/: 1-30.

Kramsch, C. 1998/2001. "El privilegio del hablante intercultural", en M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 23-37.

Parpette, Ch. 2006. "Influence d'un environnement homoglotte sur l'enseignement du FLE: d'une réalité diffuse à une méthodologie

constituée”, en D. Abry y M. Fièvet (eds.), *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte: spécificités et exigences*. Grenoble: PUG, 21-31.

Porquier, R., B. Py. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère: contexte et discours*. Paris: Didier.

Roberts, C. *et al.* 2001. *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Zarate, G. 1995. “La problématisation de la relation à l'altérité: l'apprenant et l'enseignant de langue comme acteurs sociaux de l'entre deux”, en C. Briane y A. Cain (eds.), *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues ?* Paris: INRP, 11-16.

Anexo. Propuesta de trabajo de campo

Trabajo de campo en una caleta de pescadores en Valparaíso, Chile.
Adaptación de la propuesta de Enríquez y Rivera (2006).

GUÍA PARA LA VISITA A LA CALETA PORTALES

Objetivos generales:

- Percibir de manera directa las actividades de los pescadores, trabajadores y trabajadoras artesanales.
- Hacer comentarios interpretativos de las observaciones sobre las personas y sus actividades.

*Dificultades: variables lingüísticas locales.

I. Observar, describir y preguntar:

1. Las características del lugar; distribución y tipos de instalaciones, el acceso para llegar al lugar, calles o avenidas importantes, lugares de interés cercanos...
2. Las diferentes actividades que se desarrollan en el lugar (recorre el lugar y pregunta a la gente por el nombre de las actividades que no conoces)
3. Las características de las personas (roles o funciones, sexo, edad, número de personas que trabajan...)
4. Las conductas y gestos de las personas (actitudes hacia los extranjeros, hacia las mujeres, los clientes, los animales...)

II. Preparar y realizar una entrevista a los pescadores y trabajadoras. Utiliza las preguntas que te sugerimos:

1. ¿En qué consiste el trabajo de pescador? ¿Qué es una cooperativa de pescadores?
2. ¿Cuáles son los riesgos que implica el trabajo de pescador?
3. ¿A quién, cómo y dónde venden sus productos que recogen del mar?
4. ¿Me podría contar alguna anécdota vivida en el mar?
5. ¿Cómo celebra Ud. la fiesta de San Pedro (fiesta religiosa de los pescadores celebrada cada 29 de junio)?
6. ¿Podría contarme cómo se prepara un plato típico de pescado o mariscos?
7. ¿...?

CONSEJOS

- Abre tu mente.** ¿Qué sabes del lugar y qué te interesa descubrir en esta experiencia?
- Reflexiona** sobre tus sentimientos personales.
- Sé respetuoso** y **pide** el consentimiento a las personas antes de trabajar en el lugar.
- Escribe** tus notas de manera detallada, usando una libreta pequeña que no te moleste.
- Olvidate** de tus compañeros, aprovecha tu visita y **¡disfruta!**