



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

COLECCIÓN
Jarilla 

La ley del español en Brasil:

Análisis y perspectivas para Argentina

Gladys Lizabe
(Editora)

EDITORIAL DE LA FACULTAD
DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNCUYO



La ley del español en Brasil:
Análisis y perspectivas para Argentina

MENDOZA
2018

La ley del español en Brasil: Análisis y perspectivas para Argentina
Gladys Lizabe (Editora)



Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Filosofía y Letras
2018

Autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras:

Decano: Dr. Adolfo Omar Cueto

Vicedecano: Dr. Víctor Gustavo Zonana

Secretaría Académica: Prof. Mgtr. Alejandro Darío Sanfilippo

Secretaría de Gestión Estudiantil: Prof. Mgtr. Viviana Carmen Ceverino

Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado: Dr. Raúl Alejandro Mikkan

Secretaría de Extensión Universitaria: Dra. Fabiana Inés Rita Varela

Secretaría de Políticas Lingüísticas: Prof. Esp. Silvia Patricia María Acosta

Comité Editorial:

Letras:

Dra. Hebe Molina

Dra. Susana Tarantuviez

Filosofía:

Prof. Clara Jalif

Dra. Mirtha Rodríguez

Historia:

Dra. Patricia Barrio

Dra. Liliana Ferraro

Geografía:

Dra. María Eugenia Ceppano

Dra. Gladys Molina

Lenguas Extranjeras:

Prof. Laura Hlavascka

Prof. Raquel Partemi

Ciencias de la Educación:

Prof. María del Carmen Carrió

Prof. Marcela Comastri

Dirección Editorial:

Dra. Marta Elena Castellino

Diseño de colección:

Lic. Clara Luz Muñoz

ISBN 78-950-774-330-6

Impreso en Argentina

Imagen de tapa: Prof. María Cecilia Scoones (Conicet)

Lizabe, Gladys

La ley del español en Brasil : análisis y
perspectivas para Argentina / Gladys Lizabe ;
editado por Gladys Lizabe. - 1a ed. - Mendoza :
Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad
Nacional de Cuyo, 2018.

180 p. ; 21 x 17 cm.

ISBN 978-950-774-330-6

1. Español para Extranjeros. I. Lizabe, Gladys,
ed. II. Título.

CDD 460.07



2018

Editorial de la Facultad de Filosofía y
Letras de la Universidad Nacional de
Cuyo.

Centro Universitario, Ciudad de
Mendoza (5500)

Tel: (261) 4135000

Interno Editorial: 2240

La ley del español en Brasil: Análisis y perspectivas para Argentina

Gladys Lizabe
(Editora)



Índice

Prefacio Gladys Lizabe	7
Palabras preliminares: Español lengua extranjera (ELE)/Portugués lengua extranjera (PLE) como herramientas de la integración regional Víctor Gustavo Zonana	15
O ensino do espanhol no Brasil: o que se perde no sistema educativo brasileiro com a revogação da lei 11.161/2005 Fabrício Dias Andrade y Dorotea Frank Kersch	21
Aspectos legales relacionados con la enseñanza del español en Brasil María Lorena Burlot, María Candela López, Silvina Analía Negri.....	25
Las representaciones sociales y su impacto en la estigmatización de lenguas extranjeras. Hacia el español enseñado y aprendido en Brasil Gladys Lizabe	43
El Interaccionismo Socio-Discursivo en la enseñanza del español lengua extranjera (ELE) en Brasil Laura López Vargas.....	59
Nociones, conceptos, creencias y expectativas de los docentes de ELE en Brasil Silvia Patricia María Acosta	73

La enseñanza de la lengua española en Brasil: creencias del profesor y su identificación con la lengua Fabrício Dias de Andrade y Dorotea Frank Kersch	79
Necesidades, creencias y expectativas de alumnos brasileños respecto al aprendizaje del ELE: su visión sobre la lengua española y sobre los argentinos Fabiana Marcela Font.....	93
Análisis de las guías del Plan Nacional del Libro Didáctico (PNLD) 2015 y 2012 Clara Violeta Puertas.....	103
Proposta de ensino de espanhol como língua estrangeira por meio de tarefas colaborativas no ensino médio Tania Beatriz Trindade Natel.....	115
Las TIC e Internet: la realidad áulica en los libros didácticos ELE en las escuelas secundarias de Brasil José Luis Chapa Correa.....	133
Uso de TIC en la clase de ELE: el caso de Moodle María Sol Miralles	155
El componente teatral en la clase de español como lengua extranjera: desafío y propuesta Laura Martín	167

Prefacio

El presente volumen reúne estudios elaborados hacia finales de la *época de bonanza de la lengua española en Brasil* cuando esta aun integraba la oferta obligatoria para los jóvenes brasileiros que querían estudiar lenguas extranjeras en la escuela secundaria. Por más de una década, el español se paseó de la mano de otros idiomas de igual a igual y la supremacía de unas sobre otras pareció haberse superado. Sin embargo, la ley 13.415 de febrero de 2017 puso fin a la igualdad lingüística y le entregó la soberanía al inglés. Si la ley 11.161 de 2005 fue esencial para el respecto cultural y lingüístico de los distintos idiomas que ofrecía el sistema educativo brasileiro, la nueva ha empoderado al inglés, única obligatoria en la actualidad.

Desde los albores de su enseñanza y aprendizaje, el español en Brasil pasó por diversas etapas y su presencia diseñó el recorrido de una lengua inicialmente 'desprestigiada' que, frente al inglés, francés y/o alemán, llegó hasta desaparecer del *currículo* brasileiro de los años '60 con la ley LDB-1962. Recién en la década de los '80, pudo comenzar un lento camino de recuperación que culminó en la ley 3.987/00, base de la ley federal 11.161, conocida como 'Ley del español'. Durante ese largo tramo de avatares, se creó el MERCOSUR que supuso la integración regional más destacada y amplia de países latinoamericanos cuyo PBI corresponde a más del 80% del total de Sudamérica. Este nuevo y dinámico espacio del Hemisferio Sur implicó priorizar algunas lenguas extranjeras para el contacto de sus miembros y, gracias al artículo 46 del *Protocolo de Ouro Preto*, el español junto con el portugués y el guaraní se constituyeron en lenguas oficiales de la nueva Región educativa, económica, cultural, industrial y empresarial.

El punto más destacado del camino de superación recorrido por el español lo representó la ley 11.161 de 2005, acción de avanzada de las políticas lingüísticas de Brasil con las que se adelantó a sus pares latinoamericanos al designarlo *oferta obligatoria* en la secundaria y respondió al desafío de equilibrar nuevos entornos, necesidades y actores en marcos regionales e internacionales cada vez más complejos, dinámicos y competitivos. Ello, además, impactó en la formación docente

que entre 1990-2005 logró que miles de profesores de portugués y de otras lenguas extranjeras con 800 horas más de cursado recibieran un título habilitante para enseñarlo. Hasta el ámbito editorial, su uso en las redes sociales brasileras y en Internet, el turismo desde Brasil a Argentina y viceversa fuera en formato académico o idiomático, el comercio bilateral, las políticas de internacionalización de las universidades argentinas sostenidas arduamente en nuestro país por cada una de ellas y por el Ministerio de Educación, entre otros factores, demostraron no solo el valor cultural y lingüístico del español sino el económico, el político, el social.

Ahora bien, si las lenguas propias, segundas y extranjeras son espacios perceptibles e imperceptibles de tensiones y poder/es de distinto calibre y tenor, es innegable que las políticas lingüísticas en torno al español en Brasil necesitan de nuevas estrategias, acciones y dinámicas de vinculación entre el poder político y sectores que influyen en sus decisiones. La lengua no solo es una actividad del ámbito individual; es un gesto y un acto político de una/s lengua/s sobre otra/s y en este caso, la re-incorporación del ELE como “oferta obligatoria” a la futura currícula escolar brasileras constituye un caso de equidad y justicia lingüístico-cultural.

En este ámbito de cambios y “tiempos turbulentos” para el español en Brasil, este volumen presenta estudios surgidos desde nuestras propias necesidades y experiencias de gestores y profesores y profesoras de español como lengua extranjera (ELE) en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza, Argentina. Algunas colaboraciones surgen de colegas que se han acercado y acercan a su enseñanza, aprendizaje y evaluación en el marco de las políticas lingüísticas y de la gestión tanto de ELE como de PLE (Portugués Lengua Extranjera); otros lo hacen desde su participación en Brasil con becas de movilidad para estudiantes y profesores que, subvencionadas por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)- dependientes del Ministerio de Educación de Argentina (ME)-, los integró en *Programas de Intercambio académico universitario de grado en lengua española y portuguesa del MERCOSUR*; un grupo también lo hace desde su experiencia en la organización, participación y coordinación de *Misiones al Extranjero*, también dependientes de la SPU- ME-; un cuarto lo hace desde el dictado de

cursos de capacitación para afianzar el ELE y el examen argentino CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) en el país lusófono; la mayoría desde la experiencia áulica de trabajar con estudiantes brasileros tanto en la UNCuyo como en Brasil. De una u otra forma, los autores poseen un denominador común: conocer y entender la “Ley del español” en Brasil desde distintas perspectivas y realizaciones, para continuar participando activamente con sus reflexiones teóricas y sus prácticas docentes en el ELE en los procesos de internacionalización que integran a la UNCuyo y Argentina en la región del MERCOSUR Educativo. Por ello, los estudios aquí reunidos brindan un instrumento inicial para los interesados en construirse una visión de conjunto actualizada y significativa del contexto legal, institucional y 'personal'- profesores, alumnos, material didáctico-involucrados en la enseñanza y el aprendizaje del ELE en Brasil, específicamente referido al nivel medio.

El recorrido propuesto presenta once capítulos con temas y problemas de nivel macro y micro, concebidos y elaborados durante tres años (2013-2016) en el marco de los *Proyectos de Investigación* subsidiados desde el 1 diciembre 2013 al 30 noviembre 2015 por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo (SECTyP, Proy. N°: 06/G676; Res. N° 4540, 27/12/13, Rectorado). La Dra. Gladys Lizabe (UNCuyo) tuvo a su cargo la dirección del proyecto y el Dr. Víctor Gustavo Zonana (UNCuyo-CONICET) participó en la co-dirección.

El volumen se abre con el aporte de la Dra. Dorotea Frank Kersch y su maestrando Fabrício Dias Andrade (Universidade do Vale do Rio Sinos, UNISINOS) quienes reflexionan sobre la revocación de la Ley 11.161/2005 y su impacto en la enseñanza del español en Brasil. Los autores dejan abierto el debate frente al malestar y repudio de instituciones, gestores, docentes y estudiantes y la consideran un retroceso para la integración regional en términos políticos, sociales y educativos.

El capítulo 1 corresponde a las *Palabras preliminares* del Dr. Víctor Gustavo Zonana, actual Vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, quien esboza una síntesis de aspectos centrales en la enseñanza del ELE y del PLE desde una perspectiva glotopolítica cuyas decisiones involucran marcos nacionales y regionales e impactan en la formación docente. Sus reflexiones plantean y responden al interrogante de: ¿Por qué estudiar ELE o PLE en el MERCOSUR?

En el capítulo 2, María Lorena Burlot, María Candela López y Silvina Negri (UNCuyo) dilucidan aspectos legales de la enseñanza del ELE en Brasil según la Ley N° 11.161 o “Ley del Español” (2005) y analizan los *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (2000), centrándose en la parte II referida a las Lenguas. La investigación ofrece un panorama legal de dicha Ley, de sus antecedentes históricos, de sus propósitos y de los lineamientos generales para la enseñanza del español en el nivel medio brasileiro.

En el capítulo 3, Laura López Vargas (UNCuyo) se sitúa ya en el ámbito de la realidad áulica y analiza el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) en tanto nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil. Desde esta perspectiva, importa más el saber hacer que el saber y las capacidades metacognitivas. La investigación comenta distintas líneas teóricas y se detiene en la importancia que la noción de *competencia, capacidades y género de texto y tipos de discurso* posee en el aula de ELE.

En el capítulo 4, Gladys Lizabe (UNCuyo) investiga las representaciones sociales y su impacto en la estima o en la estigmatización de las lenguas extranjeras, específicamente respecto del español. La investigadora pasa revista a un conjunto de situaciones, acciones e intereses que van más allá del aula de ELE y demuestra que en la construcción de una “idea de español” pesan las representaciones, creencias y supuestos de gestores educativos y de políticas lingüísticas, de docentes y estudiantes de español y de la industria editorial situados en las *fronteras de la Ley*.

En el capítulo 5, la Prof. Esp. Silvia Patricia María Acosta, actual Secretaria de Políticas Lingüísticas, Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo), caracteriza nociones, conceptos, creencias y expectativas de los docentes de ELE. Este actor/actriz es quien, munido de sus nociones y conceptos sobre la disciplina, conceptualiza creencias, desarrolla estrategias, aplica métodos de enseñanza y guarda ilusiones sobre el efecto de su trabajo en sus estudiantes y en el proceso como un todo. Esas nociones, conceptos y creencias marcan el rumbo de la metodología y generan las expectativas del docente. Su investigación reflexiona sobre la influencia del contexto en las decisiones pedagógicas y en los recursos didácticos y se detiene en el impacto del concepto de *prejuicio lingüístico* en sus creencias, supuestos y representaciones relacionadas con el español.

En el capítulo 6, Dorotea Frank Kersch y Fabrício Dias de Andrade (UNISINOS) profundizan el tema de las creencias docentes y las vinculan con lo que es ser un buen profesor de español. Ello implica reflexionar sobre el contenido que trabaja con los alumnos, como es el caso de la opción de trabajar una única variedad del español o interesarse por las diferentes variedades de lengua. La investigación se basa en marcos teóricos que incluyen estudios sobre creencias, enseñanza de ELE en Brasil, alfabetización e identidades. A través de entrevistas a profesores brasileños de ELE, el estudio demuestra que la formación académica recibida influye en la variedad lingüística y cultural que el docente selecciona para hablar y enseñar.

En el capítulo 7, Fabiana Font (UNCuyo) interpreta un *corpus* de casi un centenar de encuestas realizadas a adolescentes que estudian español en la secundaria brasileña con el objeto de conocer su motivación para elegirlo y su imagen de los argentinos y de su cultura. En este trabajo se analizan sus necesidades, percepciones, representaciones, expectativas, estereotipos y creencias sobre Argentina, su cultura y sus habitantes. Estos datos son relevantes para el mismo docente del aula y ante la eventual posibilidad de planificar una oferta de cursos de ELE destinados a alumnos brasileños y/o de producir material para la enseñanza y el aprendizaje del español en el país vecino.

En el capítulo 8, Clara Puertas (UNCuyo) analiza los criterios de selección de la *Guía PNLD (Plan Nacional del Libro Didáctico)* 2012 y 2015. La guía es una publicación del Ministerio de Educación de Brasil y su objetivo es orientar a profesores de universidades públicas brasileñas a la hora de elegir materiales y favorecer la discusión entre investigadores interesados en analizar los alcances, límites y contribuciones del *PNLD* y su valor mediador en la enseñanza y el aprendizaje del ELE. Su investigación comenta criterios que incluyen o excluyen a los libros de dicha guía y explica la complejidad de la inclusión- exclusión a partir de una visión de lengua, del rol de los profesores y alumnos y de la realidad del hecho educativo que atañe al ELE.

Por su parte, en el capítulo 9, José Luis Chapa (UNCuyo) estudia las Tic e Internet y su lugar en el aula de ELE. Si bien allí la mayoría de los docentes se vale de los *Libros Didácticos (LD)* que el gobierno o la institución escolar les entrega para planificar sus clases, es fundamental

conocer de qué forma ese material didáctico acerca el contexto digital a los alumnos. Su investigación reflexiona sobre las TIC presentes en los LD y la mediación pedagógica.

En el capítulo 10, María Sol Miralles (UNCuyo) aborda el componente cultural en el aula de ELE para que los alumnos tengan acceso a las múltiples culturas del mundo hispánico. Para ello, considera la incorporación de recursos acordes con la creciente digitalización del ámbito educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Dentro de las mismas, los Ambientes Virtuales de Aprendizaje, en especial la plataforma Moodle, aportan múltiples ventajas al proceso de enseñanza-aprendizaje del español y constituyen una opción válida para alumnos de escuela media brasileña que quieren aprenderlo con herramientas digitales.

En el capítulo 11, Tania Trinidad Natel (UNISINOS) plantea la relevancia de las tareas colaborativas como dispositivo esencial a la hora de promocionar la interacción en la enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera. Experta en la temática cuyo estudio culminó en su tesis doctoral, presenta un conjunto de tareas colaborativas en ELE para estudiantes brasileiros de la secundaria que involucran al docente y al estudiante en el contexto vigoskiano de la construcción social de la lengua.

En el último capítulo del volumen, Laura Martín demuestra la importancia del componente teatral y su contribución para mejorar la competencia comunicativa oral en estudiantes no nativos. Su planteo incorpora el juego dramático o la improvisación al aula de ELE y ofrece la experiencia y logros alcanzados con el IMPRO-ELE (Improvisación en español lengua extranjera) llevada a cabo en la UNCuyo. Los resultados demuestran que el componente teatral es una alternativa muy valiosa y con frecuencia poco incorporada para la enseñanza y el aprendizaje del español oral para los no nativos.

Las investigaciones que integran el presente libro sobre la “ley del español en Brasil” abarcan, por tanto, marcos legales cuyas directivas involucran la enseñanza y el aprendizaje del español en Brasil, los paradigmas lingüísticos del interaccionismo y las necesidades y creencias de profesores y alumnos cuyos concepto de lengua, de tareas orales y

escritas y de material en formato papel y mediados por las TIC condicionan la enseñanza y el aprendizaje de esa lengua en el país lusófono. Desde una variedad de miradas, las investigaciones demuestran que el estudio de una lengua no sólo registra fenómenos lingüísticos y culturales sino que se constituye en una herramienta estratégica para la integración política, económica, social, lingüística y cultural entre lusoparlantes y argentinos en la región del MERCOSUR.

Como punto final de esta Introducción, agradezco a la SECTyP los recursos económicos que ayudan a divulgar investigaciones conjuntas entre la UNCuyo y UNISINOS, nuestro par brasileiro. También el volumen ha ganado en precisión léxica y estilística gracias a la labor de corrección de María Sol Miralles y al minucioso trabajo de editoría de Clara Luz Muñiz de la EDIFYL. A ambas, muchas gracias.

A mi colega, el Dr. Víctor Gustavo Zonana, vaya mi agradecimiento por su permanente y sostenida colaboración. A cada integrante del proyecto: Dorotea, Fabricio y Tania de UNISINOS, Laura y Clara (Departamento de Portugues), Patricia (Departamento de Inglés), Fabiana (Departamento de Francés), y Lorena, Candela, Silvina, Laura, José Luis, Maria Sol y Laura (Departamento de Letras) reciban mi inmenso reconocimiento porque entre empeños, pañales, partida de seres queridos..., respondieron al desafío de pensar el español en Brasil y demostraron, como afirmaba Jorge Luis Borges en *El idioma de los argentinos*, que este sigue diciéndonos y habla de nuestra pasión, ... de nuestra casa, ... de la confianza, ...de la conversada amistad.

Gladys Lizabe

UNCuyo, Mendoza, Argentina

Octubre 2017

Palabras preliminares

Español lengua extranjera (ELE) / Portugués lengua extranjera (PLE) como herramientas de la integración regional

Víctor Gustavo Zonana

Universidad Nacional de Cuyo – CONICET

Me interesa esbozar en apretada síntesis algunos puntos neurálgicos relativos a la enseñanza del español lengua extranjera y del portugués lengua extranjera desde una perspectiva glotopolítica. Efectúo este borrador con una mirada a la vez posicionada profesionalmente y contextualizada en el marco de mi desempeño primero como Secretario Académico y luego como Vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Este posicionamiento de la reflexión requiere, sin embargo, de un reconocimiento de marcos más amplios de naturaleza nacional y regional que engloban las decisiones que se han tomado en torno a aspectos como, por ejemplo, la formación docente en español y en portugués lengua extranjera.

¿Por qué estudiar español o portugués como lenguas extranjeras? La respuesta a esta pregunta se da en el marco de todas las acciones que, en el plano educativo y cultural, se han venido implementando para hacer del MERCOSUR una realidad. El aprendizaje de las lenguas, indisociable del de sus respectivas culturas, tiene como objetivo una mayor integración regional. Atañe por ello a la gestación de una ciudadanía regional en el marco creciente, sobre todo a partir de los años '90, de la generación de bloques regionales entre distintos Estados nacionales. Sobre este eje fundamental se articulan todas las acciones que en los

países miembros del MERCOSUR se han venido gestando en torno a procesos de generación de políticas educativas conjuntas y, en este marco, de políticas lingüísticas específicas.

En relación con esta respuesta fundamental aparece con fuerza en los últimos años otro argumento que atañe a la formación secundaria y universitaria sobre todo. Se trata de la creciente internacionalización de la educación superior: en este contexto, el aprendizaje de una lengua extranjera se transforma en un aliado indispensable de los procesos de internacionalización.

Finalmente, pero también en relación con los aspectos antes señalados, el aprendizaje de una lengua extranjera se justifica como herramienta para una participación más plena en la sociedad del conocimiento, en la medida en que gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, es posible acceder a contenidos que circulan en forma de libre acceso en distintas lenguas.

Pero es fundamentalmente el primero de los argumentos señalados el que ha guiado la promulgación de leyes que impactan sobre la enseñanza del español y del portugués como lenguas extranjeras (la 26.468/ 2009 para el PLE en Argentina y la 11.611 para el caso del ELE en Brasil). El fortalecimiento de la integración regional explica también el desarrollo de programas como el PASEM (Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR) o las líneas de financiamiento de MERCOSUR Educativo implementadas por la Secretaría de Políticas Universitarias del ME, en el caso argentino.

Este enorme esfuerzo que es a la vez político, normativo, administrativo y presupuestario en la promoción de la integración se ha visto dificultado, en lo que atañe específicamente a la enseñanza del español y del portugués como lenguas extranjeras, por una serie de factores. No pretendo realizar un detalle exhaustivo sino solo relevar algunos que aparecen de manera frecuente en la bibliografía sobre el caso.

Por una parte, hay una ausencia de correlación entre los marcos normativos nacionales y los provinciales en cuanto al diseño de pautas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en los niveles primario y secundario. Por ejemplo, en el caso concreto de la Provincia de Mendoza, la enseñanza del PLE ha quedado reclusa a una orientación de la

Educación Secundaria: la del Bachiller en Lenguas, conforme a los lineamientos presentes en la Res. 137/11 del Consejo Federal de Educación. En este sentido, un ejemplo de rápida adaptación de la propuesta se encuentra en el Diseño Curricular de la Educación Secundaria de los Colegios de la Universidad Nacional de Cuyo. Fuera de este marco son muy pocas las escuelas secundarias de la provincia que cumplen con la ley 26.468.

En segundo lugar, se advierte una falta de articulación en el interior de una misma jurisdicción de los distintos niveles educativos en lo que atañe al desarrollo de políticas lingüísticas en el contexto de esos marcos normativos nacionales. A este respecto, en mi experiencia de Secretario Académico, ha resultado difícil articular la formación de docentes en PLE con la Dirección General de Escuelas de la provincia en lo concerniente a la apertura de espacios de aprendizaje del portugués en los niveles primario y secundario.

A esto se suma, en tercer lugar, el desconocimiento por parte de autoridades en ministerios o en la Legislatura Provincial de tales marcos normativos nacionales. Mendoza carece de una ley de educación. En este contexto, en el año 2013 se implementaron distintas acciones de concientización de actores locales a través de diversas reuniones y de entrevistas en medios masivos para detener la promulgación de una ley presentada en el Congreso Provincial que proponía al inglés como única lengua extranjera de enseñanza obligatoria en los niveles primario y secundario.

A estas razones de orden político podrían sumarse otras que tienen que ver con las representaciones sociales arraigadas. Por una parte, uno de los factores que ha obstaculizado la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina es una concepción reductiva de ambas lenguas como meras listas de vocabulario o de falsos cognados que invisibilizaron las verdaderas diferencias entre ellas. En este sentido, otro factor obstaculizante son las representaciones estereotipadas de lo argentino y lo brasileño que circulan como moneda corriente en ambos países.

Finalmente, un último aspecto que creo interesante relevar, sin por ello afirmar que este listado es exhaustivo, radica en el desarrollo incipiente y

asimétrico y la falta de distribución adecuada de materiales serios para la enseñanza de ELE y PLE en los distintos niveles educativos.

En función de este panorama, desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo se han implementado distintas acciones relativas a la promoción de ELE y PLE.

La primera que merece destacarse es el desarrollo de cursos de ELE y PLE, a través de la Secretaría de Extensión Universitaria primero y luego, desde 2014, desde la Secretaría de Políticas Lingüísticas. Los cursos abarcan distintos niveles y presentan distintos formatos, algunos de los cuales se diseñan a medida de los solicitantes e incluyen contenidos culturales, literarios e histórico-sociales.

Asimismo, la Facultad se ha propuesto devenir un centro regional de certificación de dominio de ELE y PLE. Es por ello que, desde el año 2011, se administra el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) desarrollado por el consorcio ELSE, que incluye a 37 universidades nacionales que trabajan en conjunto para el desarrollo de acciones tendientes a la difusión del español como lengua extranjera. Y desde el año 2014, también se administra en la sede de la FFyL el examen CELPE-Bras. La implementación de ambas certificaciones ha supuesto además un proceso de capacitación de los docentes que participan en las tomas de estos exámenes.

Cabe destacar, en relación al CELU y al consorcio ELSE, que este acaba de ser incorporado también al CIN, hecho que garantiza una mayor visibilidad de todas las acciones relativas al español lengua extranjera en el espacio de definición de las acciones de gestión de las universidades nacionales.

Una tercera área de trabajo corresponde al papel de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la formación superior. Desde el ámbito del CIN las comisiones académica y de asuntos internacionales han empezado a trabajar de manera conjunta para plantear en forma orgánica la problemática de la enseñanza de la lengua extranjera en el nivel superior, en el contexto creciente de internacionalización de la educación superior. En este sentido cabe mencionar, en primer lugar, la realización del taller “La cuestión del idioma en la internacionalización de la educación superior” (Buenos Aires, 07/06/2015), organizado por la Comisión de

Asuntos Internacionales del CIN. El planteo de este taller estuvo orientado a diferentes cuestiones vinculadas tanto a la enseñanza de idiomas extranjeros como a la enseñanza del español en el ámbito de las instituciones universitarias argentinas y contó con la participación de referentes de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional, del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y del Programa de Promoción de la Universidad Argentina del Ministerio de Educación, autoridades del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto y encargados de la coordinación del Consorcio Interuniversitario ELSE. En segundo lugar, la reunión que se efectuó en la sede de Posgrado de la Universidad Nacional de Luján (03/11/2015) en la que se discutieron aspectos como qué lengua enseñar, de qué manera incorporarla en el currículum y la necesidad de trabajar las cuatro macro-habilidades (comprensión y producción oral; comprensión y producción escrita).

Cabe señalar por último que en el contexto de los programas generados por MERCOSUR educativo, desde la Secretaría de Políticas Universitarias y en el marco de los procesos de armonización curricular que se realizan en PASEM (Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR), la problemática de la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR en tanto lenguas extranjeras constituye un tema crucial.

Un tratamiento similar se está dando en el contexto de consorcios universitarios como AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo), cuyo núcleo disciplinario “Enseñanza del Español y el Portugués como L2/ LE” desarrolla seminarios, investigaciones y publicaciones sobre la temática desde abordajes que implican la cooperación de especialistas de todo el MERCOSUR.

En función de todos estos desarrollos, y en el marco de la Ord. 07/016 del CS, se han desarrollado lineamientos para la implementación de propuestas de enseñanza curricular (obligatoria) de LE en las carreras nuevas de las distintas unidades académicas de la UNCuyo.

Estas acciones deberían completarse con otras que fortalezcan el afianzamiento de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Por una parte, si bien ya existe a nivel de grado una formación de profesores de portugués lengua extranjera, aún falta en el mismo nivel una formación análoga de profesores de español como lengua extranjera

y segunda, tal como está presente por ejemplo en la Universidad Nacional de Córdoba o en la Universidad Nacional del Litoral. Para ello, sería de capital importancia poder continuar con programas de intercambio docente y estudiantil con universidades brasileñas, como el que se implementó entre los años 2012-2015 con la Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS) en el marco de los programas de MERCOSUR educativo, bajo la dirección de la Dra. Gladys Lizabe. Programas de esta índole han promovido una ampliación de los contextos formativos de los estudiantes y han posibilitado a su vez un trabajo de comparación curricular tendiente a procesos de armonización curricular o a la generación de trayectos curriculares compartidos.

Asimismo se advierte una necesidad de replantear el diseño de la oferta de cursos de español lengua extranjera con una oferta diversificada que apueste fuertemente al componente intercultural y que aporte el ingrediente enriquecedor de la cultura local cuyana. Este diseño no debería circunscribirse al espacio institucional de la Universidad Nacional de Cuyo, sino que también podría articularse con el Gobierno de la Provincia en lo que se refiere a desarrollos relativos al turismo idiomático.

Se trata de un programa de acción complejo, con metas a corto, mediano y largo plazo tendientes a afianzar el rol del ELE y del PLE como herramientas indispensables para concretar la integración regional.

O ensino do espanhol no Brasil: o que se perde no sistema educativo brasileiro com a revogação da lei 11.161/2005

Fabrcio Dias Andrade

Universidade do Vale do Rio Sinos, UNISINOS

Dorotea Frank Kersch

Universidade do Vale do Rio Sinos, UNISINOS

A criação da comunidade econômica regional e o surgimento do MERCOSUL a partir da assinatura do Tratado de Assunção pretendiam não somente promover o fluxo aberto de pessoas e o livre comércio de bens entre os países membros, como também objetivavam o alcance de uma integração linguística e educacional dos países envolvidos. Após a assinatura do Protocolo de Ouro Preto, em 1994, a língua portuguesa e a língua espanhola foram declaradas as línguas oficiais do bloco, o que possibilitou a expansão dos idiomas na região. Dessa forma, a fim de promover os vínculos de integração e desenvolvimento econômico entre os países, a educação foi vista como elemento fundamental para a integração regional. Para José Del Valle e Laura Villa (2008: 47), “certamente o MERCOSUL foi o marco para a aparição de alguns acordos entre os países membros a respeito da equiparação e promoção da educação a nível supranacional”.

A oficialização do ensino do espanhol no Brasil a partir da lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 oportunizou uma maior visibilidade à língua espanhola em todo o território brasileiro. Embora sua criação não esteja relacionada diretamente ao MERCOSUL, e sim, a partir de um acordo econômico entre os governos do Brasil e da Espanha, a lei, segundo Xoán Carlos Lagares (2013), alterou as rotinas do ensino de línguas no país, uma vez que foi a primeira a objetivar, especificamente, o ensino de uma língua estrangeira no currículo escolar brasileiro e a introduzir uma

inovação a respeito da disposição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 sobre a não determinação de uma língua estrangeira específica para integrar o currículo do ensino brasileiro, uma vez que a lei promovia a oferta obrigatória do ensino do idioma pelas escolas, mas de matrícula facultativa por parte dos alunos.

A obrigatoriedade do ensino do idioma no território brasileiro desconstruiu a hegemonia do inglês como a principal língua estrangeira ensinada nas escolas brasileiras e oportunizou aos próprios documentos relacionados à educação encaminhamentos específicos sobre o ensino do espanhol, como foi o caso das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), de 2006, que sinalizavam os rumos que o ensino deveria seguir. De fato, não foi a primeira vez que a língua espanhola marcou presença nas escolas brasileiras; entretanto, como mencionou o próprio documento, essa disciplina “nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico” (Brasil, 2006: 127).

A reflexão sobre os papéis das línguas e das comunidades por elas faladas é extremamente importante para a constituição de uma cidadania regional, principalmente quando abrange países tão próximos como os pertencentes ao bloco do MERCOSUL. Segundo Elvira Narvaja Arnoux (2011), “o ensino de línguas deve servir para o conhecimento da região”, assim, é importante pensar na “importância de articular tanto as políticas linguísticas com as culturais e midiáticas, quanto às propostas educativas em relação a cada língua oficial as referidas a outras línguas” (2011: 60). Dessa forma, a oferta do ensino do espanhol no Brasil possibilitou com que milhares de alunos, além do conhecimento à língua, conhecessem a cultura do outro e se aproximassem dela, de forma a (re) conhecer suas diferenças e semelhanças e, principalmente, a constituir-se como comunidade regional.

Após 12 anos da oficialização do ensino do espanhol no Brasil, um novo momento marca o que tange as questões do ensino da língua no território brasileiro: a revogação da lei 11.161 de 2005. Tal medida de revogação, disposta pela lei nº 13.415 de 17 de fevereiro de 2017, causou repúdio e indignação por parte de professores e estudiosos do idioma em todo território nacional. E não só dele.

A oferta do ensino do idioma foi, com certeza, uma grande medida tomada pelo governo quanto ao avanço para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Sua revogação representa o retrocesso de toda uma caminhada, uma vez que muitos esforços foram necessários por parte dos gestores e entidades para o cumprimento da lei. Ao longo dos anos, escolas adaptaram suas grades curriculares para ofertar o ensino do idioma aos alunos e muitas instituições superiores criaram cursos de Letras–Espanhol para atender à demanda de professores necessários para o cumprimento efetivo da proposta.

A revogação da lei do espanhol também se posta contra o acordo do Protocolo das Intenções assinado entre os países do bloco, que previa a oferta do ensino dessas línguas entre os países. Sem falar, claro, no Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), que promoveu, através do ensino do idioma, infinitas ações com o intuito de promover a integração regional, como é o caso do Programa de Formação de Professores de Português e Espanhol - PGPE - e a institucionalização do Programa das Escolas Interculturais de Fronteira. O ensino do espanhol também trouxe crescimentos significativos quanto à ampliação do mercado editorial, a oferta de cursos de formação inicial e continuada e, de forma especial, de fomento às pesquisas sobre a língua, cultura, literatura e ensino-aprendizagem do idioma no contexto nacional.

Nesses 26 anos em que o Espanhol esteve diretamente relacionado ao contexto brasileiro e 12 anos após a lei 11.161/2005, podemos dizer que seu ensino e expansão no sistema educativo brasileiro possibilitaram a nós, brasileiros, uma nova postura identitária e de respeito em relação aos países vizinhos. Postura essa que, conforme previam os acordos, estreitou os laços para a promoção de uma integração regional que respeite e reconheça o outro como parte de sua cultura, parte de sua comunidade. A revogação da lei é, sem dúvida, um retrocesso às questões do ensino de línguas no Brasil, principalmente, um retrocesso para as relações regionais. O fim da obrigatoriedade do ensino do espanhol acabou com as expectativas de todos os estudantes e profissionais que trabalham com o idioma, deixando-os com sentimentos de abandono, desvalorização e desprestígio frente à situação imposta. Com a exclusão do idioma do sistema educativo nacional perde-se em todos os sentidos: perdem os alunos de conhecerem outro idioma e

aproximarem-se a outras culturas, perdem os profissionais que muito estudaram e se qualificaram para contribuir às demandas do ensino de língua espanhola no país e, principalmente, perde o país, que, ao revogar o ensino do idioma, retrocede em inúmeras questões educativas, políticas e sociais.

Bibliografía

- Arnoux, E.N. de (2011), “Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional”, in Fanjul, A.P. y Castela, G. da S. (Orgs.), *Línguas, políticas e ensino na integração regional*, Cascavel: Gráfica Assoeste e Editora, 38-64.
- Brasil (2005), *Lei nº 11.161, de 05 de agosto. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola*, em línea, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm
- ----- (2006), *Orientações Curriculares Nacionais: ensino médio*, Brasília: MEC.
- Del Valle, J. y Villa, L. (2008), “Oye! Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha”, in *Calidoscópico*, vol. 6, nº 1, em línea, disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5245>
- Lagares, X. C. (2013), “Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística”, in Nicolaidis, C. et al. (Orgs.), *Políticas e Políticas linguísticas*, Campinas: Pontes.

Aspectos legales relacionados con la enseñanza del español en Brasil

María Lorena Burlot

María Candela López

Silvina Analía Negri

Universidad Nacional de Cuyo

Introducción

La Ley N° 11.161, denominada comúnmente *ley del español*, fue una medida vigente en Brasil desde el año 2005 que manifiesta la obligación de los centros de educación secundaria públicos o privados del país de ofrecer la enseñanza de la lengua española. Si revisamos los antecedentes históricos de los intentos por incluir el español en la oferta educativa de la escuela secundaria, veremos que no ha sido tarea fácil.

Esperamos que este capítulo resulte útil a los docentes de español u otros agentes del sistema educativo que decidan interiorizarse en el sistema educativo brasileño y, específicamente, sobre la legislación vigente en Brasil en relación con el lugar que ocupaba el español en las instituciones escolares de nivel medio. Conocer los principios rectores de la *ley del español* y los Parámetros Curriculares que deben guiar la enseñanza provee un espacio de reflexión para la adecuación coherente de los criterios y las herramientas de la práctica educativa.

A lo largo de las líneas que siguen haremos, en primer lugar, una breve reseña sobre el sistema educativo brasileño, sobre todo en relación con los fines y principios que este propone para el nivel medio y en el que se aplica la Ley N° 11.161. En segundo lugar, presentaremos aspectos generales sobre la *ley del español*, sus antecedentes, sus características principales, algunas críticas que ha recibido y su situación actual. En tercer lugar, ofreceremos una introducción a los *Parámetros Curriculares*

Nacionais – Ensino Médio (Parámetros Curriculares Nacionales de Nivel Medio)¹, publicados en el año 2000 y que constituyen la base sobre la que un profesor de español debe planificar sus cursos. De las concepciones y objetivos relativos a la enseñanza de una lengua extranjera se desprenden algunas implicaciones pedagógicas, como son la concepción de la lengua, el papel que desempeñan tanto el alumno como el docente, la función de los materiales, etc.

El sistema educativo brasileño

Como punto de partida y para comprender mejor el espíritu de la Ley N° 11.161, se hace evidente la necesidad de conocer el sistema educativo en el que se aplica. La ley que rige la escolarización obligatoria en Brasil es la Ley N° 9.394, denominada *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB)², sancionada en el año 1996 y modificada luego en varias oportunidades. Basada en el principio del derecho universal y la educación para todos, la mencionada legislación introdujo diversos cambios en relación con leyes anteriores como, por ejemplo, la inclusión de la educación infantil como la primera etapa de la educación básica. Por otra parte, según pone de manifiesto la ley, algunos de los principios de la enseñanza son: igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela; libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar la cultura, el pensamiento, el arte y el saber; pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas; coexistencia de instituciones públicas y privadas de enseñanza; gratuidad de la enseñanza pública en establecimientos oficiales; consideración de la diversidad étnico-racial (trad. nuestra³, cfr. Art. 3 de la LDB).

A lo largo de los distintos artículos de la LDB se establecen los fines, principios y características del sistema educativo brasileño. El Art. 1 señala el ámbito de aplicación de la ley:

¹ En adelante, PCN, EM.

² En adelante, LDB.

³ Todas las traducciones del portugués al español son nuestras.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (“La educación cubre los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, la convivencia humana, el trabajo, las instituciones de enseñanza e investigación, los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y las manifestaciones culturales”. Traducción nuestra);

además, se especifica en el inciso 1º del mencionado artículo que:

Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (“Esta ley regula la educación escolar, que se desenvuelve principalmente por medio de la enseñanza en instituciones propias”)

y en el inciso 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (“La educación escolar deberá vincularse al mundo del trabajo y la práctica social”, trad. nuestra). Como se puede observar, las características que esta ley presenta para el sistema educativo impactarán notablemente tanto en la *ley del español* como en los contenidos, los fines y las metodologías de enseñanza de este idioma.

Entre los principios y fines de la educación nacional, la LDB manifiesta en el Art. 2 que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (“La educación, deber de la familia y del Estado, inspirada en los principios de libertad y en los ideales de solidaridad humana, tiene como finalidad el pleno desarrollo del educando, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo”. Traducción nuestra).

Como veremos más adelante, la concepción del sujeto de aprendizaje como ciudadano y futuro trabajador calificado es transversal en el

sistema educativo en general y, específicamente, en el planteo de los objetivos de la enseñanza del idioma español.

El Estado debe garantizar educación escolar pública, con una educación básica y una educación superior. Es el Gobierno Federal quien regula la educación brasileña a través del Ministerio de Educación, el cual define los principios orientadores de la organización de los programas educativos. Los gobiernos locales, por su parte, son los responsables de establecer programas educacionales estatales y seguir las orientaciones utilizando el financiamiento otorgado por el Gobierno Federal.

La Educación Básica es obligatoria y gratuita desde los cuatro a los diecisiete años de edad y se encuentra organizada de la siguiente manera:

- a) *Pré-escola*, para los niños de 4 a 5 años de edad;
- b) *Ensino Fundamental*, con una duración de 8 o 9 años, destinado a niños de 6 a 7 años de edad. Está dividido en dos ciclos de ocho cursos cada uno
 1. Ciclo inicial de educación fundamental (de los 7 a los 11 años) y
 2. Ciclo final de educación fundamental (de los 12 a los 14 años);
- c) *Ensino Médio*, etapa final de la *Educação Básica*, con una duración mínima de tres años. Cabe destacar que la LDB regula, también, la *Educação Profissional Técnica de Nível Médio* y la *Educação de Jovens e Adultos*.

2. Antecedentes históricos de la Ley N° 11.161

Con la finalidad de abordar los aspectos legales o reguladores de la enseñanza del español en Brasil, consideramos pertinente comenzar con una definición de política lingüística. Calvet se refiere a la política lingüística señalando que la intervención humana en la lengua o en las situaciones lingüísticas no es algo nuevo:

desde siempre los individuos han intentado legislar, fijar el uso correcto o intervenir en la forma de la lengua: desde siempre,

también, el poder político ha privilegiado tal o cual lengua, ha elegido gobernar el Estado en una lengua o imponer a la mayoría la lengua de una minoría (1996: 5).

Si analizamos la definición anterior, podemos observar que las decisiones y acciones que el Estado promueve en relación con una o más lenguas están íntimamente ligadas a la situación histórica de la misma, los objetivos de quienes la enseñan y aprenden y la concepción de esa lengua en una época determinada; es por ello que haremos una breve reseña histórica del rol del español en el sistema educativo brasileño a lo largo del siglo XX para comprender su vigencia en la actualidad.

Teniendo en cuenta que es el Estado la entidad capaz de asumir una política lingüística que aspire a cambiar un estado de cosas, Dos Santos Castetano Rodrigues (2010) señala que la presencia del español en el sistema educativo brasileño no comienza con la aprobación de la Ley N° 11.161 en 2005 ni con su implementación a partir de 2010, sino que detrás de esta hay numerosos intentos por incluir el idioma en el ámbito educativo.

Según el trabajo de Moreno Fernández (2005), los primeros registros de la lengua española en Brasil datan de entre los años 1494 y 1495 cuando Colón, con el objetivo de demarcar el área establecida por el Tratado de Tordesillas, emprendió sus viajes exploratorios por la costa sudamericana. Sin embargo, durante los últimos cien años es cuando acusamos real evidencia de la influencia del español en Brasil.

A mediados del siglo XIX, muchos españoles provenientes de regiones menos industrializadas como Galicia y Andalucía se vieron afectados por una gran crisis económica, razón por la cual migraron hacia otros países. La mayoría de estos inmigrantes españoles llegó a Brasil, que recién había declarado el fin de la esclavitud, y se estableció principalmente en el sur y sureste para laborar las plantaciones de café. São Paulo, por citar un ejemplo, llegó a albergar el 75% de los trabajadores españoles que estaba en el país. Siguiendo a Moreno Fernández (2005), la gran oleada inmigratoria española fue uno de los hechos más contundentes para la difusión del idioma. Así se instaló en la vida brasileña, pero hubo que esperar hasta 1919 para que la presencia del español en el sistema educativo nacional se hiciera efectiva. Esto ocurrió en una institución

pública, el prestigioso Colegio Pedro II en Río de Janeiro, cuando bajo la conducción del profesor Antenor Nascentes, reconocido autor de la *Gramática da língua espanhola* (1920), la asignatura se propuso como optativa.

Pese a numerosos esfuerzos, esta primera implantación del español en el currículo escolar brasileño no tuvo éxito. En enero de 1925, a través del Decreto 16.782-A, la enseñanza del español pasó a ser facultativa; la cátedra de español podía ser extinta y el profesor transferido a una segunda cátedra de portugués, lo que de hecho pronto ocurrió.

Tras el golpe militar de 1930, se estableció en Brasil un proceso de nacionalización promovido por el “*Estado Novo*” a través de la figura política de Getúlio Vargas. La educación tenía un papel fundamental no solo en la construcción de la identidad nacional, sino también en la formación de la juventud de acuerdo con las nuevas ideas políticas e ideológicas. Capanema asume el Ministerio de Educación en 1934; durante su gestión, crece el interés por la cultura nacional y la integración con los países americanos. En 1936 y a fin de estrechar las relaciones culturales entre Brasil y los países hispanohablantes, se aprueban programas de cursos complementarios y se promueve que las literaturas española e hispanoamericana sean estudiadas en la asignatura de “Literatura”. En 1942, durante la Segunda Guerra Mundial, este régimen dictatorial prohibió las clases en lengua extranjera con el fin de evitar la circulación del alemán y del italiano, cuyas ideas nazistas y fascistas se habían instalado en Europa. Aunque la “Reforma Capanema” fue criticada por algunos educadores como un documento fascista debido a la exaltación del nacionalismo fue, paradójicamente, la reforma más importante para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Esta medida sustituyó la obligatoriedad del italiano y del alemán por el español, por medio de la *Lei Orgânica do Secundário nº 4.244/42* (Martinez Cachero Laseca, 2008). Aunque con una carga horaria en extremo reducida comparada con otras lenguas -13 horas de francés, 12 de inglés y tan solo 2 de español- esta fue la primera vez que el español se incluyó en el currículo obligatorio de la educación media.

Según los autores citados anteriormente, algunas cuestiones de peso tales como la falta de políticas de formación docente en el área de lengua española y la casi ausencia de políticas educativas estatales orientadas a

la investigación y a la producción de materiales didácticos, entre otras, frustraron el crecimiento del español en la educación regular brasileña de la época.

Después de casi 20 años, en 1961, la obligatoriedad dio lugar a la libertad de elección de la lengua extranjera ofrecida (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de aquí en adelante LDB, nº 4.125/61). Esta LDB promueve una reducción en la cantidad de horas de clase de lengua extranjera en las escuelas brasileñas, así como un cambio en los planteamientos educacionales, que pasan a preocuparse por una formación más técnica de los estudiantes y disminuyen el cuidado por las cuestiones culturales. El inglés y el francés continuaron con su supremacía, inclusive hasta fines del siglo pasado. La enseñanza del francés se sostuvo por su prestigio cultural y la del inglés por el interés en la formación de mano de obra especializada. La enseñanza secundaria ofrecía asignaturas de carácter obligatorio que eran determinadas por el Consejo Federal de Educación para todo el territorio nacional, y otras de carácter optativo que eran elegidas por los Consejos Estatales. Las lenguas extranjeras pasan a figurar en este universo.

Diez años después, en 1971, fue promulgada la LDB (Ley 5.692/71), cuya relevancia no fue significativa para la enseñanza de las lenguas extranjeras ya que el énfasis estaba puesto en la capacitación profesional. Hubo una reducción drástica en las horas de enseñanza de la lengua extranjera y se determinó que se convirtiera en una actividad extraescolar dentro de las condiciones y posibilidades de cada establecimiento.

En 1976, a través de una resolución del *Conselho Nacional de Educação* que enmendaba la LDB de 1971 (Res. nº 58 de 1 de diciembre, Art. 1º) se estableció la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera moderna en la educación secundaria, a la vez que se recomendó su inclusión en la enseñanza fundamental cuando existieran las condiciones que así lo permitieran (De Melo Vanderlei Ferreira, 2014). De este modo las lenguas modernas volvieron a ser obligatorias para la enseñanza de un núcleo común de estructura curricular en el 2º grado (hoy *Ensino Médio*) y tuvieron su inclusión también recomendada para 1º grado (hoy *Ensino Fundamental*). Cabe destacar que, si bien la resolución promovía la exclusión de las denominadas “lenguas clásicas”, valorizaba el estudio

de las extranjeras modernas sin importar cuáles fueran, y dejaba la toma de decisión a los CEE:

será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição (Art.36). (“Será incluida una lengua extranjera moderna como disciplina obligatoria, escogida por la comunidad escolar, y una segunda en carácter optativo, dentro de las posibilidades de la institución”. Traducción nuestra).

Desde la LDB de 1961, entonces, ninguna lengua extranjera podía ser declarada obligatoria en los currículos escolares por la legislación nacional y la obligatoriedad de la disciplina pasó a estar condicionada según el criterio de los CEE.

En 1991 el presidente Collor de Mello, decidido a consolidar los lazos del país con sus socios vecinos del MERCOSUR -Argentina, Uruguay y Paraguay- impulsó por ley la enseñanza del español.

En 1996, el proyecto de introducir la enseñanza del español de forma obligatoria ya tenía forma de ley, pero frente a la enorme dificultad de ponerla en práctica -no se disponía de los 200.000 profesores de español que eran necesarios- se redujo su aplicación a la educación secundaria y bajo esta modalidad fue aprobada por el Senado en septiembre de 1999.

Un año más tarde, en el 2000, la puja sostenida por parte de intereses franceses, italianos y británicos llevó a que se modificara el proyecto anterior. El resultado fue que los centros educativos debían ofrecer obligatoriamente en horario regular de clases y en los tres últimos años de la educación secundaria el español, aunque su aprendizaje no se constituía en obligatorio por parte de los estudiantes. Las escuelas debían impartir una lengua extranjera, pero podían elegir cuál.

Teniendo en cuenta las normativas de 1996, finalmente en el 2005 el Senado aprobó la Ley N° 11.161 y días después fue ratificada por el presidente Da Silva. Allí se afirma que la enseñanza de la lengua española deberá ser “de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno [...] nos currículos plenos do ensino médio” (Art.1); dicho de

otro modo, esta ley le da el estatus de “oficial” al español en los currículos escolares, lo cual favorece su difusión y enseñanza.

Marques A. de Araujo (2010) señala la década del ‘90 como el inicio del crecimiento del interés por la lengua española a niveles nunca antes vistos. En su investigación analiza la situación de la enseñanza de la lengua española en Brasil y el prestigio que se ganó el apoyo necesario para que la *ley del español* fuera sancionada. El impulso del mercado de su enseñanza tanto en el ámbito empresarial como educativo fue causado por múltiples factores, tales como la expansión de las relaciones con los siete países hispanohablantes con los que limita el país, el intercambio comercial entre Brasil y los países latinoamericanos de habla hispana -encabezado por el MERCOSUR-, la llegada de diversas instituciones españolas a Brasil, el peso y el prestigio de la cultura española, el número de hispanohablantes no brasileños en Brasil, entre otros.

3. Los Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN-EM)

Los PCN - EM fueron redactados en el año 2000 de acuerdo con la LDB N° 9394/96 y el *Parecer del Consejo Nacional de Educación/Cámara de Educación Básica N° 15/98*. Constan de cuatro partes publicadas en cuatro fascículos, a saber: *Parte I: Bases legales*, *Parte II: Lenguas, Códigos y sus tecnologías*, *Parte III: Ciencias de la Naturaleza, Matemática y sus tecnologías*, *Parte IV: Ciencias humanas y sus tecnologías*.

Para la elaboración del presente trabajo hemos consultado la *Parte II: Lenguas, Códigos y sus tecnologías*, que tiene por finalidad delimitar el área de las lenguas dentro de la propuesta para enseñanza en el Nivel Medio y tiene en común con otras directrices vigentes la perspectiva de creación de una escuela media con identidad, que atienda las expectativas de la formación escolar de los alumnos en el mundo contemporáneo.

La educación actual se encuentra ante el desafío de organizar un currículo que atienda a la diversidad de necesidades de las comunidades educativas. Al respecto, la ley pretende formar a sus alumnos para el mundo del trabajo. La enseñanza media se propone como gran objetivo

el dominio de una lengua extranjera, conocimiento que será exigido por la futura vida profesional.

Tanto las leyes curriculares brasileñas (los PCN-EF, los PCN-EM, las OCEM y la Carta de Pelotas) como los documentos internacionales (*Marco Común Europeo*) concuerdan en señalar la importancia de las contribuciones que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto escolar aportan a la formación integral del individuo. Ya desde sus consideraciones preliminares, los PCNs entienden la lengua como “vehículo entre hombres” (2010: 26). Esto permite y supone la aproximación a otras culturas con el doble objetivo de reflexionar sobre la propia y ampliar la capacidad de analizarla con mayor profundidad. El aprendizaje de una lengua extranjera garantiza al alumno su participación discursiva activa, o sea, la capacidad de implicarse e implicar a otros en el discurso. Se entiende la enseñanza del idioma extranjero como elemento fundamental en la construcción de la identidad de los alumnos, lo cual supone otorgarle a la lengua un sentido que supere su carácter puramente vehicular, y reconocerle un peso en el proceso educativo global al permitir que los estudiantes se pongan en contacto con la alteridad, la diversidad y la heterogeneidad⁴.

4. Alcances y limitaciones de la Ley N° 11.161

La denominada *ley del español* fue promulgada en Brasilia el 5 de agosto de 2005 por el Presidente Luiz Inácio Lula Da Silva, consta de 7 artículos y se configura como una ley de ampliación de la oferta de lenguas extranjeras en el *Ensino Médio*. Decimos esto porque la Ley amplía la oferta del español al ofrecer preceptivamente al menos dos lenguas extranjeras en ese nivel de enseñanza, siendo una obligatoria para todos los alumnos de una escuela y otra, optativa. La novedad en este caso es que una de esas dos posiciones debe estar siempre ocupada por la

⁴ Esta concepción de las lenguas con alcances que superan los meramente instrumentales, también se encuentra expresa en el *Marco Común Europeo* (2002: 17), cuando señala que “uno de los objetivos fundamentales de la educación en lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad”.

lengua española y esta lengua, por lo tanto, pasa a ser obligatoria en el espacio escolar, como puede observarse en el Art. 1 (Cfr. *supra*).

La ley entró en vigencia en el año 2005 y tuvo como fecha límite para su completa implementación el año 2010, como se puede leer en el Art. 1: “O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei”.

La enseñanza del idioma español debe ser abordada dentro del horario regular de clases de los alumnos, no en un horario fuera del régimen escolar, como se menciona en el Art. 2: “A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos”.

Algunos autores como Fernanda Dos Santos Castelano Rodrigues (2010), asumen una postura crítica frente a la Ley N° 11.161, ya que consideran que permanece la “*desoficialização*”⁵ de la enseñanza de las lenguas extranjeras, hecho que se ve reflejado en los Artículos 3 y 4, en los que no se determina con claridad quién asume la responsabilidad de la enseñanza de español en los centros educativos. Esa indeterminación, señala la autora antes mencionada, apunta a la legitimación de una práctica que se da en numerosas escuelas desde la década del ‘90: las lenguas extranjeras, sobre todo el inglés, son enseñadas por las escuelas de idiomas de manera independiente de la institución en la que el estudiante cursa sus estudios secundarios y, por lo tanto, existe el riesgo de que la enseñanza del idioma no esté conectada con el proyecto pedagógico institucional. A continuación presentamos el Art. 3 y el Art. 4 de la Ley, en los que se puede observar el problema planteado:

Art. 3. Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

⁵ *Desoficialização* es el término que utiliza la autora para hacer referencia a la desaparición de la enseñanza del español en los documentos oficiales que detallan los contenidos obligatorios por enseñar en la escuela secundaria.

Art. 4. A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

(“Art. 3. Los sistemas públicos de enseñanza implementarán Centros de Enseñanza de Lengua Extranjera, cuya programación incluirá, necesariamente, la oferta de lengua española; Art. 4. La red privada podrá hacer disponible esta oferta a través de diversas estrategias que incluyan desde clases convencionales en el horario habitual de los alumnos hasta la inscripción en cursos y Centros de Estudios de Lengua Moderna”. Traducción nuestra).

A su vez los artículos segundo y cuarto diferencian la red pública de la privada, dando la libertad a los integrantes de esta última de enseñar la lengua extranjera fuera del centro y del horario escolar.

A pesar de las críticas, vemos que la Ley sigue la visión federal de la educación y se continúa reconociendo la importante misión de los CEE quienes, junto con el Distrito Federal, son los encargados de emitir las normas necesarias para la ejecución de la Ley N° 11.161. Esta participación conjunta de especialistas de diferentes zonas de Brasil y el Ministerio de Educación Nacional generó distintos documentos reguladores de la enseñanza del español. A continuación, presentamos dos artículos de la Ley N° 11.161 que reflejan los aspectos mencionados:

Art. 5. Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6. A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Si bien la Ley N° 11.161 impulsó el estudio del español por parte de los estudiantes de nivel secundario, un análisis realizado a tres años de su implementación revela algunas problemáticas, por ejemplo, el hecho de que en la mayoría de las escuelas secundarias de Brasil no existe la realidad de dos lenguas extranjeras en el currículo. El español, por lo general, es ofrecido en el mismo horario y día que el inglés, lengua que figura en la mayoría de los colegios como la lengua de enseñanza

obligatoria elegida por la comunidad escolar, “de manera que el estudiante tiene que optar entre una lengua u otra” (De Melo Vanderlei Ferreira, 2014: 29).

La ley ubica al alumno como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la medida en que él es elaborador y creador de su propio conocimiento. En consonancia con este objetivo, los enfoques comunicativo y por tareas priorizan la comunicación en la que intervienen varias competencias (gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica y pragmática) exigidas por los diferentes contextos comunicativos en los que se van a producir los intercambios lingüísticos. Por esto, no basta con que el alumno sea capaz de comprender y producir enunciados gramaticalmente correctos, sino que es necesario atender al contexto específico de modo que efectivamente se logre la comunicación.

Por lo dicho anteriormente, el material que media los aprendizajes es tomado de contextos reales, significativos y relevantes, para que el alumno pueda comunicarse eficazmente en el nuevo idioma en situaciones concretas y adquirir las cuatro destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir).

Según los PCN (2010), la competencia comunicativa podrá ser alcanzada si, a su vez, se desarrollan otras tales como:

- Saber distinguir entre las variedades de una misma lengua.
- Seleccionar el registro que se adecue a una situación comunicativa concreta.
- Escoger el vocabulario que mejor exprese la idea que se quiera comunicar.
- Comprender que los enunciados reflejan formas de pensamiento y sentimiento de quienes los producen.
- Utilizar los mecanismos de coherencia y cohesión.
- Usar estrategias verbales y no verbales para suplir omisiones en la comunicación.

La implementación de esta Ley, que centra su atención en el desarrollo de las competencias básicas del alumno, hizo que buena parte de las discusiones giraran en torno al nuevo papel que le compete al profesor. Los cambios metodológicos introducidos han hecho su labor mucho más compleja, de manera que se ha instaurado la preocupación sobre cómo desarrollar la competencia docente para abordar los nuevos desafíos que la ley plantea.

Según Álvaro Martínez-Cachero Laseca (2009), en esto residen las principales dificultades de la implementación de la Ley: los problemas logísticos y la escasez de recursos, pues se estima que se debe duplicar la cantidad para satisfacer las necesidades en la Enseñanza Media. Una de las maneras en que Brasil ha intentado resolver la demanda de profesores de español es la llamada *capacitación*, que consiste en habilitar a un profesor titular de otra materia para que imparta clases de español. Esto se logra cursando 800 horas universitarias conforme a las directrices del *Parecer del Conselho Nacional de Educação 8/2008*.

Pero la realidad y pese a estos esfuerzos, según el mismo investigador, es que hay una evidente diferencia entre los profesores hispanoablantes sin formación adecuada y los profesores graduados de Brasil sin la suficiente competencia lingüística; entre ambos polos se dan todas las variantes. Por eso, además de mejorar las condiciones de trabajo y la calidad de los materiales didácticos, es fundamental dotar a los docentes de una formación de mayor calidad que les permita afrontar las nuevas exigencias. Al respecto, los PCN - EM cumplen un doble papel: difundir los principios de la reforma curricular y orientar al profesor en la búsqueda de nuevos enfoques, abordajes y metodologías.

Siguiendo a Daher, Del Carmen et al. (2010), el enfoque es de naturaleza más bien teórica y abstracta y está formado por un conjunto de presupuestos, principios y creencias. Eres Fernández explica que se “relaciona al modo de entender, adoptar y (re)elaborar principios amplios y generales de la educación” (2010: 71), por lo tanto lo divide en cinco enfoques: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista y sociocultural. El enfoque elegido se pone en práctica a través del método, de las normas de aplicación de esos presupuestos (Leffa, 1988). La metodología, a su vez, depende del profesor y alcanza a los alumnos y al material. Es el conjunto de procedimientos mediante los cuales se

espera lograr el dominio de los contenidos y de los objetivos, los modos de actuar que tienen por finalidad conseguir el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. Cada profesor, en función de su formación, de su experiencia, etc., se identifica más con un enfoque que con otro y es lógico que sus acciones pedagógicas se vinculen a ese enfoque, lo cual lo lleva a pautar sus cursos y clases en el método más directamente relacionado al enfoque seleccionado. De idéntica manera, la metodología que adopte también revela las elecciones efectuadas en relación al enfoque y al método. Se espera que los materiales didácticos elegidos así como las prácticas pedagógicas que utilice, guarden coherencia con aquellos principios más amplios. En esto cabe también la adecuación del ejercicio docente y los materiales seleccionados con el proyecto pedagógico de la institución en la cual trabaja.

El mayor problema de no ser coherente con estos aspectos teóricos es que pueden fracasar los objetivos por la ausencia de un análisis responsable. Eres Fernández observa que a los docentes les falta claridad y reflexión sobre los planteos teóricos y por eso se advierten prácticas incoherentes. De ahí su propuesta de profundizar en la formación inicial de profesores de Español Lengua Extranjera (ELE) temas como la adquisición y aprendizaje de idiomas, teorías lingüísticas, enfoques y métodos de enseñanza, papel del profesor, del alumno y de los materiales, etc.

Como se señaló anteriormente los PCN - EM fueron elaborados en el marco de la LDB N° 9.394, y es necesario reconocer este contexto ya que dicha ley le da una nueva identidad al *Ensino Médio* al determinar que este nivel educativo es la etapa final de la *Educação Básica*. En consecuencia, el español pasa a formar parte de la educación básica obligatoria que debe proveer el Estado y cuyas misiones son, entre otras, asegurar a todos los ciudadanos la oportunidad de consolidar y profundizar conocimientos adquiridos en la Enseñanza Fundamental, desarrollar a la persona como ciudadano y promover la construcción de competencias básicas que sitúen al educando como sujeto productor de conocimiento y participante del mundo del trabajo.

Si bien la promulgación de leyes y los marcos que estas otorgan para la elaboración de los parámetros curriculares son un importante entorno para el desarrollo de los contenidos especificados en los PCN - EM,

recordamos para finalizar que no es suficiente la promulgación de la ley para que se implante el español en las escuelas secundarias públicas, sino que es necesario un trabajo serio, colaborativo, sostenido y planificado. Además, el documento puede y debe servir como guía para los profesores que actúan o actuarán directamente en la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas (Cfr. *Parte 1. Bases Legais*).

El mayor riesgo que acecha en estos momentos al español es convertirse en una lengua de segunda categoría, no solo por el prejuicio del que hasta hace poco era objeto, sino por sus condiciones de enseñanza.

Por ello, las acciones que podrían realizarse para favorecer el desarrollo del español y conseguir más docentes especializados y comprometidos son:

1. dar mayor seguridad jurídica en cuanto a los acuerdos firmados y por firmar,
2. impulsar la enseñanza virtual del español (sin dejar de lado la formación presencial), aprovechando, por ejemplo, la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) y el Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes,
3. colaborar en la elaboración del currículo de las habilitaciones,
4. ampliar la cantidad de lectores e intercambios universitarios de profesores y alumnos,
5. incrementar la formación continua presencial con cursos de actualización.

Conclusiones

De acuerdo con el desarrollo del tema de este documento, concluimos que la *ley del español* tiene antecedentes estrechamente ligados a la política lingüística de Brasil y la historia de la enseñanza del español en ese país. Sin embargo, la no obligatoriedad actual de la oferta del español en todas las instituciones educativas de Nivel Medio supone un factor preocupante para la integración de Brasil con sus países hermanos latinoamericanos de habla hispana que, seguramente, repercutirá en el corto y mediano plazo en aspectos culturales, sociales y comerciales, entre tantos otros.

Si bien existen críticas respecto de la forma de implementar la ley y el lugar del español frente a otras lenguas tales como el inglés, la Ley N° 11.161 ha sido muy importante para difundir la lengua hispana, promover la formación docente y mostrar a los estudiantes la necesidad de reconocer este idioma como un hecho cultural necesario en su educación básica obligatoria.

Como se deja ver a partir de esta investigación, no tienen cabida en los documentos curriculares oficiales las propuestas que persisten en el enfoque tradicional, ni que limiten su énfasis a los aspectos puramente lingüísticos. Esto significa que la enseñanza del español como lengua extranjera se plantea propósitos más amplios y ambiciosos que el dominio de reglas gramaticales o la memorización de vocabulario. Lo que persigue la educación brasileña en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera es entender la comunicación como una herramienta imprescindible en el mundo actual con vistas a la formación profesional, académica y personal de sujetos civiles comprometidos con la construcción social de significados.

Al trazar estas directivas metodológicas y de enfoque, destacamos que el documento es una guía de gran utilidad para los docentes. Su conocimiento es indispensable para cualquier profesor que pretenda enseñar español en Brasil y aspire a que su práctica sea coherente y responsable con la promoción del aprendizaje del español en el país vecino.

Bibliografía

- Calvet, L. (1996), *Las políticas lingüísticas*, Buenos Aires: Edicial.
- Daher, D. (2010), "Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos", en Silva de Barros, C. y Goettenauer de Marins Costa, E. (Coord.), *Espanhol: Ensino médio*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, p. 55-69.
- De Melo Vanderlei Ferreira, D. (2014), *La implantación del idioma español en el currículo escolar brasileño: la enseñanza de lengua dentro de una visión glotopolítica*, Universidade Federal da Paraíba, en línea, disponible en: http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/DANIELLA_DE_MELO_VANDERLEI_FERREIRA_La_implantaci%C3%B3n_del_idioma_Espa%C3%B1ol_en_el_curriculo_escolar_brasile%C3%B1o.pdf

- Dos Santos Castelano Rodrigues, F. (2010), “Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira”, en Silva de Barros, C. y Goettenauer de Marins Costa, E. (Coord.), *Espanhol: Ensino médio*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, p. 13-25.
- Eres Fernández, G. (2010), “Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in) coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera”, en Silva de Barros, C. y Goettenauer de Marins Costa, E. (Coord.), *Espanhol: Ensino médio*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.16, p.69-84.
- González, N. (2010), “Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática”, en Silva de Barros, C. y Goettenauer de Marins Costa, E. (Coord.), *Espanhol: Ensino médio*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.16, 25-55.
- Marques Agostinho de Araujo, C. (2010), *O ensino de espanhol no Brasil: Historia de um processo em construção*, Universidade Estadual de Londrina, en línea, disponible en <http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/PDF/catyamarques.pdf>
- Martínez-Cachero Laseca, Álvaro (2009), “La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones”, en *Análisis del Real Instituto Elcano*, 140: 1-8, en línea, disponible en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WC_M_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/ari140-2009
- Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica (2000), *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*, Brasília, en línea, disponible en http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70&Itemid=265:legislacoes
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, en línea, disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Moreno Fernández, F. (2005), “El español en Brasil”, en Sedycias, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, São Paulo: Parábola Editorial, en línea, disponible en https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjg9LH69-nLahVEj5AKHThxD9gQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uel.br%2Feventos%2Fsepech%2Farqtxt%2FPDF%2Fcatyamarques.pdf&usg=AFQjCNEKJkwqUWsCLotkEbJBq1QH0GTbFg&sig2=7eWkWdF6_ZtGTahYprL0Qg

Las representaciones sociales y su impacto en la estigmatización de lenguas extranjeras. Hacia el español enseñado y aprendido en Brasil

Gladys Lizabe

Universidad Nacional de Cuyo

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE) están condicionados por diversidad de factores, entre los que se destacan los que podemos calificar de “extrínsecos” e “intrínsecos”. En el primer grupo, figuran las decisiones relacionadas directamente con las políticas lingüísticas que un país toma y ejecuta mediante un conjunto de directivas nacionales para gestores educativos, sus instituciones, los docentes, los estudiantes y hasta las editoriales con sus políticas de marketing en lo que respecta a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de esas LE. Dichas decisiones privilegian modos de entender las lenguas, de concebir al docente, de construir estudiantes, de pensar y producir materiales, y lo que implica el hecho educativo en el ámbito específico de una lengua meta distinta a la nativa. De estos temas y problemas están imbuidos los gestores políticos y educativos, los docentes y las editoriales aunque poco o nada intuye o sabe de ellos el futuro aprendiente de una segunda lengua (L2).

En el segundo grupo de factores, los intrínsecos, aparecen los vinculados directamente con la realidad áulica, con sus actores y actuaciones y con los dispositivos que producen en mayor o menor medida el proceso de la enseñanza- aprendizaje de una L2. En este contexto, existe un punto en común que relaciona a cada actor político, docente y aprendiente con una L2: es el de la/s representación/es que poseen sobre la lengua a enseñar y a aprender, sobre sus profesores y usuarios y sobre la cultura que la misma vehiculiza. Ello conlleva pensar si esa L2 figura entre las

“lenguas prestigiosas” -“tener acento británico es mejor que tener uno americano o australiano o neozelandés”, por ejemplo- o entre las “desprestigiadas” -“es mejor tener el acento español de España que argentino, o mejicano o venezolano...”-. Aseveraciones de este tipo demuestran que las LE que enseñamos y/o aprendemos no solo nos vinculan con un *sistema de comunicación* sino también con componentes *visibles* que van más allá de su gramática, su vocabulario, el propósito comunicativo... y con otros *invisibles* que diferencian y hasta funcionan como dispositivos de discriminación y de prejuicios frente a la variedad lingüística y cultural que se enseña y se aprende de la L2, de quién la habla, cómo, dónde.

Por ello, las *representaciones sociales* que poseen quienes diseñan políticas lingüísticas sobre LE, los que las enseñan y aprenden y los que producen material para ambos son claves a la hora de pensar la *ley del español* en Brasil. Sus juicios conscientes y/o inconscientes han sido y son consensos ideológicos, sociales, culturales que han favorecido y favorecen la estima o la estigmatización de unas variedades frente a otras -el inglés de Gran Bretaña es mejor que el inglés americano, también lo es el español de España frente al español latinoamericano, el francés de Francia frente al de alguna ex colonia, por ejemplo, el haitiano-... En este marco, el presente capítulo investiga de forma apretada unas líneas teóricas sobre las representaciones sociales y las creencias que en términos de enseñanza-aprendizaje de una LE impactan positiva o negativamente en dichos procesos. Los “hechos, procesos e intereses”, según Francisco Moreno Fernández (2012: 18), que se vinculan directamente con el español en Brasil, evidencian que nuestra lengua posee una historia visible e invisible que trasciende los marcos exclusivamente lingüístico-educativos en el país lusófono y plantea un conjunto de fortalezas, amenazas y oportunidades para las políticas lingüísticas y de integración de Argentina en la región del MERCOSUR, específicamente Brasil.

2. Representaciones sociales y creencias: marco teórico

A fines del siglo XIX, Émile Durkheim elaboró el concepto de *representación social* como un constructo social que producía conceptos y categorías abstractas que formaban el entramado cultural con el que se

definía una comunidad. Según el estudioso, dichas categorías se imponían en las conciencias de los sujetos que reproducían las ideas recibidas. Si bien su postura fue criticada por otros teóricos, sirvió para alentar investigaciones del siglo XX que se canalizaron en diversas hipótesis: las de Berger y Luckman en la década de los '60 plantearon que la sociedad construye formas de percibir en los sujetos, cuyo conocimiento se produce en contacto con la realidad percibida; por otra parte, dicho conocimiento nace de la interacción social mediante la cual interactúan unos con otros que lo legitiman e institucionalizan. En esta teoría, lenguaje y comunicación son instrumentos para la construcción de realidades en las que están subsumidos los sujetos.

Siguiendo el vínculo *sociedad, representaciones y lenguaje*, las teorías de Sergei Moscovici de 1961 y su reformulación de 1976 demuestran que la interacción comunicativa produce objetos sociales cuyas representaciones forman parte de un proceso en el que distintas voces, opiniones y puntos de vista dan lugar a "creencias" o formas de relación, de estima o desestima con aquellos objetos sociales que conforman dicha realidad.

En las teorías mencionadas, subyace el concepto de *identidad social* que construye y hace compartir entre sus miembros un conocimiento, un sentido común y unos modelos de justificación en un espacio discursivo común. En él, las representaciones sociales generan una verdad y una racionalidad que los sujetos comparten bajo la forma de juicios o de "consenso social"; es decir, los sujetos tienen confianza y otorgan credibilidad a las evidencias que el sistema de representaciones les ofrece mediante el lenguaje. Frente a estas evidencias, el discurso crea representaciones sociales que son aceptadas o refutadas por los individuos. Si lo pensamos en función de las LE, este aspecto se relaciona con el prestigio de ciertos profesados en términos de posibilidades laborales -seguir el profesado de inglés es mejor que el de francés, portugués o italiano porque se tienen más horas, se pueden hacer traducciones, es para gente "más inteligente" y "snob", etc.

Las teorías de Jodelet (1993) constituyen otro destacado aporte en cuanto enriquecen el concepto social de las representaciones al incorporarle el aspecto psicológico y cognitivo de los sujetos que las producen y comparten mental e individualmente. Este enfoque devuelve

al sujeto su individualidad, en cuanto recupera sus experiencias de mundo para configurar las representaciones sociales.

Según su definición (1989: 36), las representaciones sociales son “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que se orienta hacia la práctica y que tiende a la construcción de una realidad común a un conjunto social”. Para Banchs (1991), dicha realidad es dinámica, está en proceso de construcción y re-construcción permanente, afecta cognitivamente, cultural y afectivamente a los sujetos y forma parte de los componentes culturales de una sociedad. Las representaciones, además, no solo incluyen la mirada, la opinión o imágenes *sobre* objetos y sujetos con sus respectivas actitudes *hacia*, sino que también se constituyen en herramientas de conocimiento que descubren el sistema de valores, normas, ideas, prácticas, tabúes, expectativas y necesidades de los sujetos respecto de los objetos considerados.

En la década de los '90, Fisher (1990) también se dedica al tema y establece que la representación social es un proceso perceptivo y mental que elabora y transforma los objetos sociales -sean personas, contextos, situaciones- en *referentes simbólicos* que capturan la vida personal en el marco de las interacciones sociales bajo la forma de *valores, creencias y cognición*. Las representaciones sociales, por tanto, constituyen sistemas de significaciones y de percepciones que determinados grupos construyen y cargan de contenido simbólico; por ello puede hablarse de procesos de simbolización e interpretación de los objetos sociales.

Ahora bien ¿cómo estas teorías psicológicas y sociológicas de las representaciones sociales se hacen presentes a la hora de diseñar políticas lingüísticas, de formar docentes de L2 y de enseñar y aprender una L2? En un capítulo de su autoría, Estela Klett (2009) ha reflexionado sobre el peso de las representaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE y señala el importante rol que juegan las imágenes que los individuos tienen tanto del idioma que aprenden como de los métodos didácticos usados por el profesor para enseñar. Sus investigaciones parten del concepto de “imaginario lingüístico” de Anne-Marie Houdebine-Gravaud (2005) quien centra sus investigaciones en el valor que los aprendientes de una L2 le otorgan a la variedad que aprenden. Esta idea de la teoría de Houdebine-Gravaud sirve para

plantearse la/s mirada/s que los docentes poseen a la hora de enseñar y las de los estudiantes a la hora de aprender español en la escuela brasilera actual, en la que todavía se debate si es mejor enseñar y aprender respectivamente la variedad “peninsular” frente a la variedad “latinoamericana” o “rioplatense”, como demuestra la investigación de Frank-Kersch y Dias de Andrade en este libro.

En su propia tesis doctoral, Houdebine-Gravaud había estudiado la fonología del francés contemporáneo y le llamó la atención que en su dinámica regional un grupo de hablantes poseía unas determinadas actitudes *inhibidoras* respecto del habla propia o ajena en cuanto creía que “hablaban un mal francés”. Estos testimonios y dificultades la llevaron a pensar en las actitudes y valores de sus informantes respecto de la lengua francesa y le dieron pie para definir los conceptos de “culpabilidad lingüística” y de “imaginario lingüístico” en los siguientes términos: “[el imaginario lingüístico evidencia la] relación del sujeto con la lengua, la propia y la de la comunidad que integra como sujeto hablante y sujeto social, en la que desea ser integrado... relación enunciable en términos de imágenes, participante de representaciones sociales y subjetivas llamadas ideologías -en tanto sociales- e imaginarios -en tanto más subjetivas” (65).

Sin duda, este concepto es de gran impacto para las políticas lingüísticas de una L2 en cuanto la lengua no solo es sistema lingüístico sino sistema de ideología/s, con concepciones, valores, prejuicios, presuposiciones y creencias que representan, construyen y de-construyen a sus hablantes nativos frente a quienes la abordan, consideración que se extiende a la *ley del español* en Brasil.

La teoría de Houdebine-Gravaud también establece una tipología de *actitudes o normas subjetivas de los sujetos* que se proyectan en la lengua: estas conforman un sistema de actitudes, opiniones, sentimientos, representaciones y *ficciones estetizantes* relacionado con el *buen español* o el *mal español* que se enseña, se aprende y se usa en el material didáctico producido para el aula.

Las diversas actitudes subjetivas generan una penalización visible-invisible para unas variedades de ELE que abarcan el español en Brasil así como la penalización o estigmatización de una cultura sobre otra. Al

respecto, las investigaciones de Fernando Zolin-Vesz (2013) hablan de la invisibilidad que el español de Hispanoamérica posee en Brasil frente a la centralidad de la lengua de España, invisibilidad que evidencia la creencia de la superioridad de este país como cuna y origen de la verdadera cultura y lengua españolas.

Como afirma Flavia Braga Krauss de Vilhena (2013: 64), esta suposición manifiesta una suerte de “variedad peninsular fetichizada” que no respeta el valor polisémico y parafrástico del lenguaje; la variedad europea del español invisibiliza las variedades lingüísticas latinoamericanas y los libros didácticos usados en Brasil para enseñar español no hacen más que reforzar una imagen de lengua obsoleta en cuanto única, establece, inmune al cambio contextual, al equívoco y a lo heterogéneo. Precisamente sus investigaciones demuestran que la didáctica y los manuales de español usados en su país “pierden la oportunidad de ser un instrumento de construcción de identidad y diferencia cultural y de apertura para una relación más rica con el otro” en cuanto no respetan un lenguaje “que funda su tensión en procesos parafrásticos y polisémicos” con “posibilidad de otras maneras de decir(se) y significar(se)” (67).

Para profesores y estudiantes, continua afirmando Krauss de Vilhena, los libros didácticos de español impiden el contacto y el vínculo con la “fuerza simbólica que distintos significantes pueden tener”, estableciendo como “norma una seleccionada aleatoriamente” (72). Esta es impuesta por decisión de un equipo estatal que -como otro capítulo del presente libro trata- acepta un manual didáctico para ser publicado o no según determinadas normas, y que se convierte en una herramienta ideológica del Estado en cuanto elige una variedad, la instala como el “español neutro” y “construye una alteridad alterada”. La fuerza de las representaciones es tal que logra construir la creencia de una lengua abstracta y universal basada en el español europeo, en detrimento de las variantes latinoamericanas y de lo que cada una de ellas significa y

aporta a la construcción de la identidad y de la alteridad en la clase de LE⁶.

3. Las representaciones sociales y su impacto en el español de Brasil

Las representaciones sociales son, por tanto, formas de percibir, concebir y construir al otro en una lengua que lo caracteriza e identifica. En el caso del español en Brasil, se distinguen variables relacionadas con distintos factores: políticas nacionales y regionales sobre LE, lo que se entiende por esa lengua y cultura/s, el lugar y rol que se le otorga en el marco de las lenguas meta, la estima o des-estima a sus usuarios nativos y/o aprendientes, el valor de la formación de profesionales dedicados a su enseñanza, investigación y extensión, entre otras. El panorama es amplio, dinámico y complejo y plantea una serie de problemáticas a tener en cuenta a la hora de pensar la *ley del español* en Brasil, en la que las representaciones sociales ocupan un lugar destacado. Estos preconceptos figuran explícita o implícitamente en:

- Ámbitos políticos nacionales brasileños, cuyas decisiones evidencian sus ideas acerca de las lenguas extranjeras en general y las referidas al “mundo del español” en especial;
- Políticas lingüísticas de los países de habla hispana para Brasil, sean sus vecinos -como Argentina- o no, como es el caso de España;
- La academia, con sus enfoques teóricos sobre qué es el español, cómo enseñarlo, divulgarlo, promocionarlo, etc.;
- Las instituciones formadoras de profesores de español, con sus enfoques y materiales de enseñanza-aprendizaje y evaluación;

⁶ Paradójicamente, algo semejante sucede con los aprendices de portugués en Argentina, entre cuyas creencias está la de suponer que la “lengua pura” es la de Portugal, no la de Brasil, considerada una “colonia” cuya extensión -8,5 millones de kilómetros cuadrados- y el número de su población -170 millones de habitantes- nos hace estar frente un “gigante” como lo caracterizan Celada y Dos Santos Castelada Rodrigues (2005). Las representaciones son recíprocas y constituyen estereotipos arraigados en ambos países.

- El marketing de las editoriales que “venden” una lengua y una cultura que se comunica en español, sea en formato de libro escolar, guías de turismo, publicidad de viajes a países de habla española, música, acciones culturales estatales o privadas de promoción artística, etc.;
- La gente en Brasil, que posee unas representaciones colectivas y unas necesidades de esta lengua teniendo en cuenta usuarios y funciones comunicativas particulares (ELE para estudiantes, profesionales, iglesias, etc).

A continuación se plantean reflexiones sobre algunos de esos ámbitos y acciones en los que subyacen creencias, supuestos y estereotipos que entran en tensión cuando se trata del español en Brasil. El panorama que se ofrece intenta mostrar a vuelo de pájaro un abanico de ámbitos y esferas en los que las representaciones compartidas socialmente impactan favorable o desfavorablemente en la elección y promoción de una variedad de español a enseñar y aprender, y en los libros didácticos a elaborar e incorporar al aula de ELE brasilera.

En el nacimiento, desarrollo y consolidación de los estudios “científicos” del español en Brasil subyacen ciertas creencias y representaciones que los investigadores y la Academia en general poseyeron durante mucho tiempo sobre esta área disciplinar. Los múltiples y sólidos estudios de Maite Celada (2012) han identificado diversos factores que impactaron en la aparición de investigaciones teóricas sobre ELE en el país lusófono. En uno de sus últimos trabajos, realizado en conjunto con Neide Maia González, plantea la existencia de tendencias dominantes y de fuerzas que llevaron a desarrollar una determinada línea de investigación respecto del surgimiento, desarrollo y luchado sostenimiento del español en Brasil. En sus reflexiones, el tema de las representaciones sociales es medular y subyace en la inserción de esa lengua en un heterogéneo sistema educativo y de LE brasileño.

En principio, ambas investigadoras señalan el camino de una “historia de desconocimiento mutuo, apoyados... en una presuposición de conocimiento” que ha llevado a “creencias raramente cuestionadas” en el tema español-portugués (2012: 72). Una de ellas es que ambas son lenguas muy parecidas y que los puntos de “contacto” y “divergencia”

están en la base de su enseñanza y de su aprendizaje. Si ambas son tan parecidas, la Academia estuvo trabajando con la creencia o “implícito de que una de las dos lenguas -el portugués o el español- es simplemente una versión posible, mejor o peor según quien la mire, de la otra, lo que una de ellas podría ser, aunque no lo es” (74). Aprenderlas entonces era cuestión de vocabulario y de abordar y recordar listas de un repertorio léxico en el que el imaginario lingüístico hacía descansar su dominio. Si bien es cierto que ambas poseen algunas semejanzas y coincidencias en cuanto pertenecen al tronco común del latín, las diferencias y divergencias son muchas y es importante mantenerse alertas ante la *justa medida de la cercanía* entre ellas (Kulianoski y González, 1999). Más recientemente Jorge Nández Brito y Lía Varela (2015), en referencia a la representación de que el español y el portugués son “lenguas genética y culturalmente próximas”, señalan que en ella subyace la creencia de una supuesta homogeneidad y falta de contraste por la invisibilidad de la diversidad lingüística interna. Al reconocer el impacto desfavorable que tienen estos supuestos, se advierten las consecuencias en la toma de decisiones en Brasil -como sucedería en cualquier otro país, claro está- de las políticas lingüísticas institucionalizadas y áulicas frente al español, en la formación de profesores, en los estudiantes que lo aprenden y en los materiales seleccionados para la alfabetización lingüística y cultural en español.

Semejanzas y diferencias entre el español y portugués son esenciales a la hora de la formación de profesores ya que existe una marcada tendencia a elegir la carrera porque este idioma -se cree- es menos difícil que el inglés y el alemán, está “pegado” al portugués, no presenta complejidad en la reflexión sobre el sistema de la lengua, es más fácil en su pronunciación y es una lengua que está más cerca en todo al portugués porque ambas derivan del latín, como tantas otras de las denominadas “lenguas romances”. También se presupone que es más fácil entender su cultura y su concepción de mundo, ya que posee una herencia cultural afín basada en su origen europeo.

La “falta de atribución de un supuesto saber” es otro de los factores que impidió que en Brasil la Academia asumiera que el español tenía unos saberes propios y una especificidad como objeto de estudio singular (Celada y González, 2012: 72). Dicha afirmación se verifica, por ejemplo,

en el hecho de que sus carreras de profesorado en lenguas extranjeras y específicamente en español son de reciente creación, porque ¿para qué crear carreras si no existen unos saberes disciplinares suficientes y sólidos que las justifiquen?

Al respecto, hay que tener en cuenta que la formación de los primeros profesores de español en Brasil se dio en la década de los '30, cuando nacieron los "Cursos Universitarios de Letras" en la Universidad de San Pablo (USP, 1934), seguidos por los de la Universidad del Distrito Federal (UDF) en 1935, los de la Universidad de Brasil (UB) y los de Minas Gerais en 1939 (González Daher y Albuquerque Sant'Anna, 2009, 4-5, nota 5). La carrera de *Profesor de español* en Brasil adquiere fuerza a partir de los años '60, cuando las materias de aquellos cursos de Letras se reorganizaron y dieron lugar a las denominadas "habilitaciones" para enseñar francés, italiano o español como carreras separadas y cada una como una unidad en sí misma. El nuevo posicionamiento del español se fortaleció cuando a las carreras de profesorado de español se sumó la creación de su propia Asociación en 1983 en Río de Janeiro; a ella le siguieron las Asociaciones de San Pablo en 1983 y ahora cada estado posee la propia (Benítez Pérez y Martínez-Cachero Laseca, 2009).

Ahora bien, la historia de las representaciones del español en Brasil no se mantuvo invariable: después de la revolución cubana, el español fue visto como la lengua de la solidaridad y de la *utopía de integración*. Existente en el subconsciente discursivo colectivo, al principio el brasileño creyó en la facilidad del español y profundizó su representación de un idioma que se consolidaba como "difícil, correcto, detallista, redundante, complicado, rebuscado, formal, mandón" (Celada y Dos Santos Castelan Rodrigues, 2005: 8). Sin embargo, la suerte del español fue variando hasta que a fines de la década de los '80 estuvo en el centro de la polémica lingüística en Brasil, cuando el juego político definió la obligatoriedad de la oferta del español en la escuela secundaria brasileña.

Además, el lugar que el mismo portugués ocupa para el brasileño es problemático en tanto espacio de enunciación y espacio también político. Guimarães afirma que este está:

habitado por sujetos determinados por la lengua o las lenguas que hablan, divididos por sus derechos al decir y a los modos de decir (Celada y Dos Santos Castelano Rodrigues, 2005: 5).

En el caso brasilero, el sujeto se encontró desde la etapa fundacional frente a la dicotomía de una doble oralidad: por un lado, la “bien dicha” que correspondía a la forma portuguesa y la “mal dicha” del portugués brasilero. La primera fue la impuesta en la escuela, mientras que la segunda fue anulada y degradada en la institución escolar.

Frente a la estigmatización de la propia lengua producida en tierras latinoamericanas, el brasilero se enfrentó también con el valor de la escritura para perpetuar culturas, subjetividades, idiosincrasias, valores, ciudadanía. En el cruce oralidad-escritura, valoró y valora más la escritura y con ello la gramática, creencia que impacta en su percepción de las LE y en su representación de lo que es enseñar y aprender español. Según diversas investigaciones, el docente lo enseña preferentemente desde el sistema, si bien declarativamente cree lo hace desde la comunicación u otros enfoques más modernos; para el estudiante aprenderlo es también desde la Gramática, la norma, la estabilidad del sistema y del código. Sucede entonces que al aprender español, el brasilero traspasa el modelo de aprendizaje de la propia lengua y hace de la gramática y la escritura las formas privilegiadas de acceso a una nueva lengua, en este caso, el ELE. Por ello, el sujeto concibe la alteridad como forma de inscribirse con otra lengua en otra cultura; mediante ambas, gana en conocimiento del otro y de sí mismo y en capital simbólico.

En relación con el material para estudiar español en Brasil, Celada y González proponen el feliz término de “enunciador olvidado” para identificar factores, actitudes, decisiones, voces... que desencadenaron “una especie de reproducción *ad infinitum* que raramente se pone en tela de juicio” (2012: 72) y que incluye a los libros didácticos. Estas reproducciones obedecen a mandatos ideológicos y culturales para mirar una lengua y su cultura, y por décadas quienes estaban en contacto con el ELE brasilero por docencia o por aprendizaje los siguieron en los '30 abordando la *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros* del renombrado filólogo y catedrático Antenor de Veras Nascentes (1886, Río de Janeiro; 1972, ídem) y a partir de 1945 con el *Manual de español* del doctor en Medicina Idel Becker (1910-1994). Ambos textos responden a

su época: son ejemplos del método de enseñanza de gramática-traducción y de la creencia que hacía de los textos literarios el baluarte indiscutido para el aprendizaje del español, prejuicio que todavía existe entre profesores que lo enseñan (Celada, 2012).

El impacto de la situación descrita fue tal que cristalizó el estereotipo de la lengua española basado en la creencia de una red de significantes única con significados estabilizados, característicos de una lengua homogénea (88). Sin embargo, los docentes son conscientes de estas carencias y reclaman -como afirma Mariluci Guberman (2001) una industria editorial abierta a “libros de historia, geografía, literatura, crítica, estudios de las categorías gramaticales y nexos frasales. El mercado no debe limitarse a la producción editorial de España, sino también a la que se produce en Hispanoamérica”. Muchos son conscientes de que “lo que falta es una política cultural en torno a la difusión de la lengua española y las culturas de los países de la América Hispánica”, a lo que se une la distribución como inconveniente medular para los libros producidos en Hispanoamérica que “rara vez llegan a Brasil” (s/n).

Respecto de las creencias de los profesores, a las que se dedica el capítulo de Dorotea Frank Kersch y Fabrício Dias de Andrade en el presente volumen, otros aportes valiosos los representan las investigaciones de Almada Ferreira (2013-2014) quien ha aplicado categorías propias del análisis psicolingüístico del discurso para reflexionar sobre algunas creencias que los profesores de español en la escuela secundaria brasilera poseen sobre los programas. Almada Ferreira aplica las clasificaciones de *generalización*, *cosificación*, *eliminación* y *distorsión* de Cantero y De Arriba (1997) y demuestra que la palabra clave para la representación de la programación de español para el *Ensino Médio* es “enmarañado”. En aquella, no existe claridad entre los contenidos para la formación de la vida del alumno y la preparación exigida por el examen *vestibular* o de entrada a la universidad. Además, este estudio señala una cierta autonomía y mucha intuición de los docentes para armar sus planificaciones en español, lo que es un factor con cierta carga de ser un “dilema” que produce insatisfacción en los docentes así como también existe malestar porque la formación académica no es “suficiente para desarrollar los programas

y sus objetivos” (2013: 6). Sin duda, la fuerza de la lengua española también está vinculada a representaciones relacionadas con la economía: Brasil se configura como un gran socio para España y viceversa; aquel es un “gigante” y representa un poderosísimo socio comercial en Latinoamérica para empresas españolas que buscan afanosamente sus mercados (*El País*, 28/8/2004, 23). De la misma forma, en la creación del MERCOSUR también confluye la creencia de que Brasil es un “socio ideal” por su extensión, por las posibilidades de sus mercados, de sus consumidores, de los potenciales negocios, de intercambios culturales, de la industria del turismo, de la cultural y del más reciente “turismo idiomático”, entre otros.

Por otra parte, la demanda del español en Brasil también se evidencia a nivel editorial: Edelsa y SGEL ya están arraigadas en el mercado brasilero mientras que por su parte Santillana ha adquirido la editorial Moderna, y tanto Anaya como Espasa-Calpe se han incorporado recientemente al mundo del ELE. Anaya ha comprado las editoriales Scipione y Attica, con un 50% compartido con la editorial brasilera Abril. Todo ello muestra la vitalidad de unos supuestos y representaciones en los que se destaca el valor de *activo económico* del español para la industria del libro, aprovechados plenamente por España y sus políticas en Brasil.

La representación del español como “activo económico”, según un Informe del Instituto Cervantes de 2013, demuestra que la ley de esta lengua en Brasil propone una serie de desafíos para el fortalecimiento de vínculos glotopolíticos entre Brasil y Argentina. Para ambos, el español ha dejado de ser exclusivamente la lengua que se enseña y/o aprende en los denominados “libros didácticos”, la mayoría provenientes de España, para constituirse en vector aglutinador de políticas internacionales que consolidan una identidad social y una ciudadanía regional a través de las lenguas en común. El español, así, es un dispositivo para la articulación democrática y ciudadana entre comunidades, lenguas y proyectos políticos en pos de la integración regional de países del MERCOSUR y para la cooperación internacional.

4. Conclusiones

En nuevos escenarios políticos, económicos, ideológicos y educativo-culturales, la enseñanza de idiomas en general y del español en particular

genera preguntas y respuestas, abre debates y brinda nuevas perspectivas sobre lo que significa enseñar una L2. Sin duda, el conocimiento de las representaciones, supuestos y creencias que los involucrados en la gestión, enseñanza, aprendizaje y producción de materiales en español poseen es una cuestión política ya que esos supuestos otorgan un valor al otro que los iguala, infra o sobrevalora, o estigmatiza. En Brasil, la alteridad es tema central para los actores involucrados en la *ley del español* ya que se descubre al otro desde los supuestos o creencias socialmente construidos. En esta realidad el otro que habla es casi siempre de España, cuando el de Latinoamérica lo rodea y abraza. Por ello, es necesario conocer las representaciones, supuestos y creencias con los que se mueven los gestores de las políticas lingüísticas en Brasil respecto de la *ley del español* y lo que piensan profesores y alumnos, en forma tal de elaborar material con la “marca argentina” para la escuela brasilera actual. Dichos materiales son, en definitiva, una interfaz entre lo que la política manda y la lengua crea, ordena y logra en las fronteras de la ley.

Bibliografía

- Almeda Ferreira, R. (2013-2014), “Las creencias de profesores brasileños sobre el currículo de español como lengua extranjera en la enseñanza media”, en *Phonica*, 9-10, 156-163, en línea, disponible en <http://revistas.ub.edu/index.php/phonica/article/view/10975/13746>
- Arias, J. (2004), “Brasil desbloquea la ley que obliga a las escuelas a ofrecer el español en secundaria”, en *El País*, 28/08/2004, 23, en línea, disponible en http://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/impulso_decisivo_que_impulsa.pdf
- Benítez Pérez, P. y Martínez-Cachero Laseca, Á. (2009), “El español en Brasil. Situación actual y perspectivas de futuro”, en *El español en el mundo. Anuario Centro Virtual Cervantes*, en línea, disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/benitez/p03.htm
- Blanchs, M. A. (1984), *Concepto de representaciones sociales. Análisis comparativo*, Caracas: Editorial Universidad Central de Venezuela.
- Braga Krauss de Vilhena, F. (2013), “Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola”, en Zolin-Vesz, F., *A (In) Visibilidade da America Latina no Ensino de Espanhol*, Campinas: Ponte Editor, cap. 4, 63-76.

-
- Celada, M. T. y Dos Santos Rodrigues, S. (2005), “El español en Brasil: actualidad y memoria”, en *ARI*, 31, en línea, disponible en http://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion_espanol/brasil_espanol_memoria.pdf
 - Cuadernos Cervantes de la Lengua Española (2012). *El español en Brasil, época II, año III*, en línea, disponible en http://www.cuadernos cervantes.com/enportada_32.html.
 - Fiorin, J.L. (2006), “A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüista universitária”, en *Linguas & Letras*, v. 7, n° 12, en línea, disponible en www.unioeste.br/saber
 - González Daher, M.C. y Albuquerque Sant'Anna de, V.L. (2009), “Formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de *otium cum dignitate* a profesional de la escuela de enseñanza básica”, en *FIAPE, III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis*, Cádiz: 23-26.
 - Guberman, M. (2001), “El español en Brasil. Las políticas educacionales y la industria editorial”, en *II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Valladolid, en línea, disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/guberman_m.htm
 - Houdebine-Gravaud, A.M. (2005), “L’Imaginaire Linguistique: un nouveau analyse et un point de vue théorique”, en Houdebine-Gravaud, A.M. (Ed.), *L’Imaginaire Linguistique*, Collection Langue & Parole. Recherches en Sciences du Langage, 9-24, en línea, disponible en <http://www.youscribe.com/catalogue/livres/ressources-professionnelles/efficacite-professionnelle/l-imaginaire-linguistique-182101>
 - Instituto Cervantes (2013), *Informe El español: una lengua viva*, en línea, disponible en www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EI%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf
 - Jodelet, D. (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Moscovici, S. (Comp.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona: Ediciones Paidós.
 - Klett, E.; Cicurel, F. et al. (Colab.) (2009), *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*, Buenos Aires: Araucaria editora.
 - Nandez Britos, J. y Varela, L. (2015), *Español y portugués: vectores de integración regional. Aportes para la construcción de una política de formación docente*, Buenos Aires: Teseco.
 - Zolin-Vesz, F. (2013), *A (In) Visibilidade da America Latina no Ensino del Espanhol*, Campinas: Ponte Editor.

El Interaccionismo Socio-Discursivo en la enseñanza del español lengua extranjera (ELE) en Brasil

Laura López Vargas

Universidad Nacional de Cuyo

1. Introducción

Analizando *la ley del español* en Brasil y algunos casos puntuales donde se imparte el español y especialmente los Parámetros Curriculares Nacionales, observamos que el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) es un nuevo paradigma en la enseñanza de la lengua extranjera en Brasil, desde una perspectiva en la que importa más el saber hacer que el saber, desde el punto de vista de las capacidades metacognitivas.

Según el Interaccionismo Sociodiscursivo, fundado por Bronckart, el lenguaje es un lugar de interacción y de interlocución. Basado en los estudios de Vigostsky sobre el Interaccionismo Social, que aúna las ideas de la Psicología Cognitiva y las del Humanismo, Bronckart divide las Ciencias Humanas de las Sociales, e inserta al ISD dentro de una corriente de las ciencias de lo humano (2006).

Para tal fin, propone la noción de “género de texto y tipos de discurso”, a los cuales llama “secuencias”, que esperan del profesor -a partir de los enunciados- una enseñanza significativa e innovadora, y por parte del alumno la conciencia sobre las estructuras formales y socio-culturales implicadas en el uso de determinados géneros textuales.

2. En tema

De acuerdo con lo pactado en el Tratado del MERCOSUR en el año 2005, fue creada la Ley N° 11.161 (05/08/2005) que volvió obligatoria la enseñanza del español en los establecimientos de la Enseñanza Media en

Brasil. Esta ley tuvo como fundamento de su creación intereses políticos y económicos, para mejorar las relaciones comerciales entre Brasil y los países de lengua española. A pesar de ello, la enseñanza del español en la Enseñanza Media es facultativa para el alumno.

Para suplir esta demanda, fue lanzado un concurso público para componer el cuadro del magisterio para profesores de español (Carlos y Bordini, 2012). Por tanto, no podemos hablar de una estandarización en los conocimientos sobre español por parte de todos los profesores en esa lengua.

Tampoco encontramos material didáctico específico para la enseñanza; esto hace que el profesor tenga que investigar las necesidades de cada grupo de alumnos y proveerse de las herramientas didácticas para que su práctica sea repensada y significativa, características estas del concepto de *Interaccionismo Sociodiscursivo*.

Estudios recientes han verificado que la metodología basada en un abordaje pragmático, usada actualmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, no resulta eficaz para la enseñanza de lenguas hermanas (próximas) como el portugués y el español. Rodrigues (2010) propone una metodología basada en el uso de textos en clase, con el objetivo de desarrollar en el alumno la conciencia sobre las estructuras formales y socio-culturales implicadas en el uso de determinados géneros textuales. Para eso se fundamenta especialmente en el Interaccionismo Sociodiscursivo.

3. La enseñanza del español en los documentos nacionales

Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) sugieren que el educador deberá considerar:

- La *naturaleza socio-interaccional* de la lengua extranjera, pues involucra a quien la usa, que a su vez tiene en consideración a quien se dirige o a quien produce un enunciado.
- Elegir temas transversales atendiendo a la pluralidad cultural de la lengua meta, en nuestro caso el español.
- Priorizar la lectura y la interpretación de textos, pero siempre teniendo en cuenta los saberes del alumno y posibilitando el

conocimiento sobre su lengua materna por medio de *comparaciones con la lengua extranjera*.

- Contribuir a la formación del alumno como ciudadano, a la formación de una conciencia crítica, analítica y reflexiva y a la apertura a las diferencias culturales.
- La enseñanza debe ser de forma contextualizada y vinculada a la realidad sociocultural del alumno.

Las Directrices Curriculares de la Educación Básica – Lengua Extranjera Moderna (2008) sugieren:

- Se propone que, en las clases de Lengua Extranjera Moderna, el profesor aborde los géneros textuales en actividades diversificadas, analizando la función del género estudiado, su composición, la distribución de los datos, el grado de información allí presente, la intertextualidad, los recursos cohesivos, la coherencia y, solo luego de todo eso, la gramática en sí.
- La lectura, proceso de atribución de sentidos, establece diferentes relaciones ente el sujeto y el texto de acuerdo con las concepciones que se tienen de ambos. El trabajo propuesto en estas Directrices está anclado en la perspectiva de una lectura crítica, la cual se hace efectiva en el contraste de puntos de vista y en la (re) construcción de actitudes delante del mundo.
- Se espera que el alumno use la lengua en situaciones de comunicación oral y escrita, que vivencie, en la clase de Lengua Extranjera, una forma de participación que le posibilite establecer relaciones entre acciones individuales y colectivas, que comprenda que los significados son social e históricamente construidos y, por tanto, pasibles de transformación en la práctica social, que tenga mayor conciencia sobre el papel de las lenguas en la sociedad y que reconozca y comprenda la diversidad lingüística y cultural, tanto como sus beneficios para el desarrollo cultural del país.

4. El Interaccionismo Sociodiscursivo en la enseñanza del español en Brasil

La enseñanza de la lengua extranjera en Brasil, hasta hace poco tiempo, se remitía al enfoque dado por la Lingüística Aplicada. Actualmente hay una preocupación por parte de los educadores en considerar al lenguaje como una acción mediadora de otras actividades humanas. Bronckart (2004), quien concibe el lenguaje desde este punto de vista, y como estudioso de la didáctica de las lenguas, funda la teoría del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), que representa para algunos autores un “nuevo paradigma científico” (Machado, 2010).

Tanto Bronckart como su antecesor Bakhtin, enfatizaron sus investigaciones relativas a la enseñanza y al aprendizaje, a las relaciones entre lenguaje y desarrollo humano. Las prácticas de lenguaje situadas (es decir, los textos-discursos) son instrumentos mayores del desarrollo humano, no solamente bajo el ángulo de los conocimientos y de los saberes, sino sobre todo, desde la capacidad de actuar y la identidad de las personas (Bronckart, 2006).

Este nuevo paradigma denominado Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) tiene sus raíces en el Interaccionismo Social de Vygotsky, quien divide a las ciencias humanas en múltiples disciplinas y sub-disciplinas:

El interaccionismo social es un enfoque de la psicología educativa que aúna ideas de la psicología cognitiva y las del humanismo. Desde esta perspectiva, se considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento en que nacen. La aplicación de este enfoque a la enseñanza de lenguas se traduce en que el aprendiente aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua (Centro Virtual Cervantes, 2015).

Además se asume que la construcción de las capacidades cognitivas es el resultado de un proceso secundario operado sobre las capacidades de pensamiento, una vez que estas se encuentran marcadas por lo sociocultural y por el lenguaje (Miranda, 2008). O sea, el desarrollo de las

capacidades lingüísticas es un proceso de continuidad y ruptura del uso de géneros primarios y secundarios. Los primarios surgen de las comunicaciones espontáneas y los secundarios, de las interacciones culturales.

Bronckart considera que la competencia lingüística media todas las acciones humanas y se exterioriza a través de *enunciados* orales y escritos; los tipos estables en que se organizan son los llamados *géneros del discurso*. Para Bakhtin (1992: 316):

Un enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación de una dada esfera. Las fronteras de ese enunciado se determinan por la alternancia de los sujetos hablantes. Los enunciados no son indiferentes unos a los otros ni son autosuficientes, se conocen unos a otros, se reflejan mutuamente. Son precisamente esos reflejos recíprocos los que le determinan el carácter. El enunciado está repleto de los ecos y recuerdos de otros enunciados, a los cuales está vinculado en el interior de la esfera común de la comunicación verbal. El enunciado debe ser considerado por sobre todo como una respuesta a enunciados anteriores dentro de una dada esfera.

Podemos decir que para Bakhtin los enunciados tienen carácter ideológico, porque al hacerse efectivos se establecen relaciones entre *lengua, ideologías y visiones del mundo*. Es una teoría enfocada hacia un alumno que puede acceder a la información de tal modo que adquiera autonomía en el aprendizaje y sea parte activa en la construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, Bronckart propone un nuevo abordaje de la enseñanza y aprendizaje para el tratamiento de las cuestiones del lenguaje, cuyos signos fundan la constitución del pensamiento conciente humano. Entre las consecuencias de esa posición, divide las ciencias humanas de las ciencias sociales. En esta perspectiva “el ISD [...] es una corriente de la ciencia de lo humano” (2006: 10).

5. Competencias y capacidades

El concepto de *competencia* está muy extendido en la enseñanza de lenguas extranjeras pero se contrapone al de *capacidad*, que es el que permea las actividades basadas en géneros textuales.

Bronckart atribuye a los ergonomistas y especialistas que el término de “competencias” en la formación haya perdido su significado, ya que deben ser “aprendidas [...] al nivel de performances exigidas a los agentes, en el ámbito de una determinada tarea” (2006, 189). En este sentido las capacidades pretendidas pertenecen más al *saber hacer* que a los saberes, y más a los saberes metacognitivos que a los saberes estables.

Así, las competencias son vistas como propiedades del organismo humano por las cuales el sujeto se adapta al medio: constituyen

[...] una disposición innata y universal de que cada humano está biológicamente dotado de una capacidad ideal e intrínseca, y se extienden a las capacidades exigidas, para alcanzar el dominio de prácticas sociales, que a pesar de encontrarse disponibles en organismo, [...] deben ajustarse, por el aprendizaje, al aprendizaje de los modos de intención de un grupo (190).

Cristovão (2005) diferencia estos conceptos -presentados por los PCN-LE de 1998 y los PCNEM de 1999- apoyado en estudios de los investigadores del área de Didáctica de Lenguas de la Universidad de Ginebra, para quienes la competencia es de naturaleza biológica. Emerge con la madurez del sistema nervioso y se aplica al conocimiento formal independientemente de los efectos del contexto. La noción de *capacidad*, por el hecho de que se relaciona con la participación del sujeto en el proceso de aprendizaje, está centrada en un conjunto de construcciones sociohistóricas y se refiere a la apropiación del saber que se efectúa en la interacción con miembros de un grupo social.

Si partimos de los presupuestos teóricos del ISD, el cual defiende que el lenguaje es predominantemente social y derivado de las interacciones, y que el educando se da en la interacción con el otro, podemos concebir el lenguaje como herramienta o instrumento de aprendizaje. De esta forma, es posible pautar la enseñanza de LE en géneros si adoptamos el

concepto de géneros como *instrumento de enseñanza*, defendido por Dolz e Schneuwly (1996; 1998 apud Abreu Tardelli, 2007).

6. Géneros textuales

El ISD deja de lado la noción de *tipo de texto* y propone la de *género de texto y tipos de discurso*, a los cuales llama “secuencias”, que le dan forma a un texto y lo significan. Es así como para el ISD el género de texto es:

aquello que sabemos que existe en las prácticas de lenguaje de una sociedad o aquello que sabemos que sus miembros usuales consideran como objeto de sus prácticas de lenguaje (Machado, 2005: 242).

Se aprende a usar una lengua desde que se nace, pero el aprendizaje en procesos de enseñanza formal, en la propuesta del ISD, tiene en cuenta las prácticas de lenguaje como una de las prácticas de interacción social (situación enunciativa y ambiente discursivo). Además de las dimensiones sociales, tiene en cuenta las cognitivas y lingüísticas del funcionamiento del lenguaje en una determinada situación comunicativa.

Esta teoría espera que el profesor cree, en las secuencias didácticas, situaciones enunciativas que posibiliten nuevos escenarios de aprendizaje, para lo cual debe (re) significar sus conocimientos y prácticas en pro de una enseñanza innovadora. Debe promover las condiciones necesarias y mediaciones significativas por medio de interacciones sociodiscursivas, en las situaciones enunciativas de la enseñanza y el aprendizaje.

Dolz y Schneuwly afirman que los géneros textuales son los que articulan la actividad del aprendiz a las prácticas del lenguaje. Agregan que las capacidades de lenguaje son aptitudes requeridas del estudiante para la producción de un género en una situación de interacción determinada: adaptarse a:

las características del contexto y del referente (capacidad de acción), movilizar modelos discursivos (capacidades discursivas)

y dominar las operaciones psicolingüísticas y las unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas) (1997: 29).

Según Marcuschi (2002), se usa la expresión *género textual* como una noción vaga para hacer referencia a los textos materializados que encontramos en nuestra vida diaria y que presentan características sociocomunicativas definidas por contenidos, propiedades funcionales, estilo y composición. En otro trabajo publicado en 2006, Marcuschi agrega que los géneros son, en principio, hechos sociales y no solo hechos lingüísticos; y más aún, los géneros ligados a la esfera privada son de menor estabilidad formal y los ligados a la esfera de la vida pública son más estables y, en ciertos casos, rígidos.

Pasquier y Dolz (1996) consideran que el trabajo mediante géneros textuales no precisa ser lineal, ya que estos pueden ser abordados según su nivel de complejidad en determinados momentos de la enseñanza. Los autores explican que muchos analistas de las prácticas actuales de la enseñanza de la composición en los países de habla francesa consideran que la “vía real” o la filiación más corriente consiste en empezar trabajando la narración, seguir con la descripción y la correspondencia para coronar el conjunto con un trabajo sistemático sobre la disertación en el bachillerato. Pasquier y Dolz se oponen a este tipo de progresión “lineal” y sugieren la *progresión en espiral*.

En cuanto a las características de los géneros textuales, Florencia Miranda –una de las organizadoras del Taller PELSE 2016, Argentina– afirma que:

- Tienen una función social reconocible;
- Pueden recibir más de un nombre;
- Pueden no recibir un nombre;
- Los hablantes conocen algunos géneros en uso en su comunidad (aunque no conocen todos);
- Algunos conocen los géneros textuales como productores y otros como consumidores;
- Hay géneros que son objeto de enseñanza explícita y hay géneros que son aprendidos por el uso.

7. Instituciones y documentos basados en esta perspectiva

La Universidad Estadual de Londrina (Paraná), imparte una disciplina referida al estudio de los géneros textuales, que contribuye a una formación profesional de acuerdo a las tendencias actuales de enseñanza y aprendizaje (Carlos y Bordini, 2012).

Como parte del Programa de Iniciación a la Docencia - PIBID de la UEPG, Laís Rodrigues y Ligia Couto presentaron el proyecto: *Gêneros textuais no ensino de Espanhol: uma relação teórico-prática, sub área de espanhol*. En el mismo abordaron una experiencia de aproximación entre la teoría de los géneros textuales y la práctica en el aula para la enseñanza del español, y la elaboración de un libro didáctico para dos escuelas públicas. Desde esta perspectiva, la enseñanza de lenguas debe efectuarse con textos de diversos géneros orales y escritos, promoviendo una interacción del alumno con la lectura de modo que se posicione críticamente sobre lo que lee, sin olvidarse de la problematización de las intenciones del autor, de las esferas de circulación, de la función social del texto, etc. (Rodrigues y Couto, 2010).

Por su parte, los parámetros curriculares de la Lengua Española en Pernambuco siguen los principios generales de los PCN:

Es también fundamental que se definan los géneros discursivos adecuados a las expectativas de aprendizaje para cada uno de los niveles de enseñanza, fundamental y medio, entendiendo que su uso es gradual y procesual; su contacto por parte del estudiante beneficiará a la comprensión y la producción significativas en Lengua Española (Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola, 2013: 35).

El V SIGET (*Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 2009) analizó los exámenes de ingreso de dos universidades:

Para el análisis de las pruebas de español de los exámenes de ingreso a la UFRGS y a la PUC-RS, consideramos el hecho de que las cuestiones son elaboradas tomando como base un texto perteneciente a un determinado género textual. O sea, los exámenes de las dos instituciones utilizan esos textos como

medio para evaluar el conocimiento sobre la Lengua Española” (V SIGET; 2009).

En la Universidad de San Pablo (USP) se dicta la Disciplina FLM5537: *Textos, Interação Sociodiscursiva e Gêneros Textuais*:

La presente propuesta de Escuela de Altos Estudios propone un ámbito de actualización y profundización, orientado para el nivel de la pos-graduación (doctorado y maestría), que permita no solo conocer una perspectiva teórico-metodológica de estudio de la lengua, sino también apropiarse de instrumentos y categorías de análisis. Los dos cursos ofrecidos focalizan aspectos centrales de la perspectiva interaccionista sociodiscursiva; el primero está centrado en el problema del texto y sus relaciones (texto-contexto, texto-género, texto-discurso, etc.); el segundo está más orientado a la actualización del conocimiento sobre el modelo de análisis textual y discursivo desarrollado en el ISD (Gouvêa Lousada y Miranda, 2014).

8. CONSIDERACIONES FINALES

Analizando la enseñanza del español en Brasil a partir de la Ley Nacional, observamos que se prioriza la situación sociodiscursiva. Una muestra de ello son los Parámetros Curriculares Nacionales de Brasil y las Directrices para la Educación Básica. Sugieren que la enseñanza de la lengua extranjera –como es el caso de la que nos ocupa- sea aplicada desde este punto de vista *sociointeraccional*, que prioriza las capacidades del alumno y facilita la construcción de la propia identidad en la comparación con la cultura ajena, y de ese modo permite un aprendizaje significativo.

El interaccionismo sociodiscursivo es un nuevo paradigma científico que pretende demostrar que el lenguaje es una acción mediadora de otras actividades humanas. En cuanto a las prácticas de lenguaje contextualizadas -los textos discursivos- son instrumentos mayores del desarrollo humano. Se ocupan de la apropiación del conocimiento en la interacción con el grupo social, de las capacidades metacognitivas y del *saber hacer*.

Bibliografía

- Abreu Tardelli, L. (2007), “Utilização de sequências didáticas para o ensino do francês a partir de gêneros textuais: aportes e questionamentos”, en *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v.2, n°2, 2012.
- Bakhtin, M. (1996), *Estética da Criação Verbal*, São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil (1996), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB – 9.394), Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil (2005), *Ley n° 11.161 (05/08/2005)*, en línea, disponible en <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm>
- Brasil e Secretaria da Educação (2013), *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola – Educação de Jovens e Adultos*, en línea, disponible en http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_ES_PANHOL_EJA.pdf
- Brasil e Secretaria de Educação Média e Tecnológica (1998), *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*, Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil e Secretaria de Educação Média e Tecnológica (1999), “Lei de Diretrizes e Bases”, en Brasil, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Brasileiro*, Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1998), *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília: MEC/SEF, en línea, disponible en <http://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-09-lingua-estrangeira.pdf>
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (2000), *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, en línea, disponible en <http://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-lingua-estrangeira#ixzz41xwBCgJD>
- Bronckart, J.P. (1999), *Atividades de Linguagens, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*, São Paulo: Educ.
- Bronckart, J.P. (2006), “Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart”, en *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, vol. 4, n°6, en línea, disponible en www.revel.inf.br
- Carlos, V. G. y Bordini, M. (2012), “Ensino de Língua Estrangeira por meio de Gêneros Textuais: qual é a percepção dos professores em formação?”, en *Revista X*, Universidade Estadual de Londrina, vol. 1, en línea, disponible en <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/view/File/24705/19374>

- Cristovão, V. L. L. y Nascimento, E. L. (Orgs.) (2005), *Gêneros textuais: teoria e prática II*, Paraná: Kayguangue.
- *Diccionario de términos clave de ELE* (2016), “Interaccionismo social”, Centro Virtual Cervantes, en línea, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccionismo.htm Accesado 23NOV2015
- Guia de livros didáticos (2011), *PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, disponible en <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-dopnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>
- Labella Sánchez, N. y Lorecena Souza, H. D. (2009), O uso do interacionismo sociodiscursivo e das capacidades de linguagem nas reflexões sobre a implementação do ensino da Língua Espanhola no currículo de Ensino Médio, en *V SIGET (V Simpósio Internacional de Gêneros Textuais)*, en línea, disponible en https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/o_uso_do_interacionismo_sociodiscursivo_e_das_capacidades_de_linguagem_nas_reflexoes_sobre.pdf
- Machado, D. y Acosta Pereira, R. (2010), “A infraestrutura textual do gênero obudsman: um estudo interacionista sociodiscursivo”, en *Working Papers em Linguística. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística*, Universidade Federal de Santa Catarina, vol. 10, edição especial. Disponible en <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/12735>
- Marcuschi, L. A. (2003), “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, en Dionisio, A. et al. (Orgs.), *Gêneros textuais & ensino*, Rio de Janeiro: Lucerna, 19-36.
- Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica (2000), *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*, Brasilia, en línea, disponible en http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70&Itemid=265:legislacoes
- Miranda, F. (2006), “Lengua(s) y diversidad: notas sobre los géneros (de texto) en los estudios lingüísticos comparativos”, en Cariello, G. y Ortiz, G. (Comp.), *Tramos y tramas. Culturas, lenguas y literaturas. Estudios comparativos*, Rosario: Laborde Editor, 63-72.
- -----(2007), “Marcadores de gênero: uma pista para identificar a ficcionalização de gêneros textuais”, en *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, disponible en <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/54.pdf>

-
- -----(2008), “Gêneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interaccionismo sociodiscursivo: que relações?”, en *Revista Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, vol. 1, 81-100.
 - -----(2012) “Os gêneros de texto na dinâmica das práticas de linguagem”, en *Cadernos Cenpec*, v. 2, n. 1, 121-139, en línea, disponible en <http://cadernos.cenpec.org.br/index.php/cadernos/article/view/101/104>
 - -----(2012), “Los géneros: una perspectiva interaccionista”, en Shiro, M.; Charaudeau, P. y Granato, L. (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, Madrid: Iberoamericana, 69-86.
 - Pereira Rodrigues, D. (2010), “O uso ou a forma? Repensando a Metodologia de Ensino de Línguas irmãs como Línguas Estrangeiras”, en *Revista X*, Universidade Federal do Paraná, vol. 1.
 - Soldatelli Paviani, N.M. (2011), “Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart”, en *Revista Espaço Pedagógico*, Universidade de Passo Fundo, vol. 18, nº1, en línea, disponible en <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2066>
 - Vigotski, L. S. (1998), *Pensamento e linguagem*, São Paulo: Martins Fontes.

Nociones, conceptos, creencias y expectativas de los docentes de ELE en Brasil

Silvia Patricia María Acosta

Universidad Nacional de Cuyo

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, especialmente de una lengua extranjera, sea de manera presencial o en entornos virtuales de aprendizaje, está mediado y acompañado por un docente. Es este actor/actriz quien, munido de sus nociones y conceptos sobre la disciplina, conceptualiza creencias, desarrolla estrategias, aplica métodos de enseñanza y guarda ilusiones sobre el efecto de su trabajo en sus estudiantes y en el proceso como un todo. Son precisamente esas nociones, esos conceptos, esas creencias las que marcan el rumbo de la metodología y generan las expectativas del docente. Por ello, es necesario reflexionar sobre este punto para intentar comprender una realidad.

En el presente apartado reflexionaré brevemente acerca de la mirada del docente sobre su objeto de enseñanza y sobre la influencia del contexto en sus decisiones pedagógicas. La presentación será circular; es decir, primero me referiré al contexto relacionado con decisiones políticas, luego al docente y al concepto de *prejuicio lingüístico* para finalizar con una referencia al contexto ahora relacionado con los recursos didácticos.

2. Para comenzar

El español como lengua extranjera se ha tornado en una necesidad en el Brasil contemporáneo debido a una serie de factores. Entre ellos se puede y debe mencionar en primer lugar la situación geográfica de dicho país, que en su mayor parte limita con países hispanohablantes. En el segundo lugar en importancia, aparece una razón político-económica: la creación del MERCOSUR y con él la necesidad de los Estados miembro de

comunicarse entre sí. Junto a estas variables se observa una que no puede soslayarse, la *política lingüística*, según la define Lía Varela:

Una política lingüística es un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tiene por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y está racionalmente orientada hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el *corpus* de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos (2007: 165).

Varela explica su referencia a *objetivos no lingüísticos* dando ejemplos como el de la “integración regional”, en el que juzgo pertinente centrarse para esta investigación. Junto con otras acciones de política lingüística, esta variable se fortalece y consolida a través del conocimiento y contacto con las lenguas y culturas vecinas: en este caso, Brasil con sus vecinos hispanohablantes.

3. La enseñanza del español en Brasil

La situación de la enseñanza del español como lengua extranjera y segunda en Brasil, el caso de estudio de este trabajo, tiene muchas aristas. En primer lugar, el hecho de que el español haya devenido en una lengua de estudio necesario, en particular a partir de la promulgación de la Ley 11.161 del 5 de agosto de 2005, ha generado una gran demanda de docentes y de materiales de ELE, en particular en la red pública. Según los informes, estadísticas e investigaciones que se dan a conocer sobre el tema, los puestos docentes se cubren de tres maneras al menos: profesores egresados de instituciones formadoras, docentes extranjeros (muchas veces de los países hispanohablantes vecinos) y hablantes nativos de español con experticia docente o no.

Son estos actores quienes juegan un rol fundamental a la hora de acercar la lengua meta a los estudiantes, ya que se produce una interacción entre la mirada del docente sobre la lengua a enseñar, los materiales didácticos que elige y la metodología que utiliza; todo esto junto a su formación -o la falta de la misma- en didáctica de las lenguas extranjeras y/o segundas. Respecto a los materiales, las investigaciones reportan una gran mayoría de textos elaborados en España. En este punto no debe dejar de mencionarse el papel importantísimo que juega el Instituto Cervantes y

sus fuertes inversiones en la difusión del español peninsular, lo cual ejerce una gran influencia en la enseñanza del español y levanta la bandera de la variante peninsular en la producción de material didáctico.

En segundo lugar y a partir de lo dicho en el párrafo anterior, podría pensarse entonces que estamos ante una situación paradójica, tal como lo explica Lopes de Camargos (2009: 54): “justificamos el estudio o la enseñanza del castellano a causa del MERCOSUR, pero con pies y ojos vueltos hacia España”. Se deduce muy fácilmente que la variante peninsular (el español de España) es la que se considera de prestigio y el modelo a alcanzar. En este sentido continúa el autor:

Así, la admiración y encantamiento por un modelo europeo de lengua y de cultura pasó a ser el ideal a conquistar por gran parte de alumnos y profesores brasileños. Obviamente, siendo Europa el paraíso soñado, el primer mundo que alberga la cuna del idioma de Cervantes, el rechazo a las variantes de Latinoamérica se pudo notar de forma explícita. Consecuentemente, junto con el prejuicio difundido respecto de las variantes, todo lo que es cultura y arte del mundo hispánico no es considerado o tratado como elementos exóticos de admiración como por ejemplo, incas, mayas, aztecas. Hay una excepción por la literatura, una vez que hay algunos autores latinoamericanos consagrados mundialmente como Neruda, Gabriel García Márquez, entre otros (55-56).

A esta altura no puede omitirse el concepto de “prejuicio lingüístico” aplicado a las variantes latinoamericanas del español. Las encuestas, investigaciones y sus resultados reportan un uso mayoritario de material didáctico que propone al español peninsular como modelo a seguir. El voseo, por ejemplo, se presenta como una curiosidad o se deja librado a aportes individuales de los docentes, en algunos casos argentinos o con estrecho contacto con Argentina. Frente a esta situación, cabría preguntarse qué decisiones respecto a qué español enseñar a sus alumnos toma el docente de ELE en Brasil. La respuesta a esta pregunta debería estar determinada en parte por la formación del docente pero, en gran medida, la elección es el resultado de decisiones político-lingüísticas ya tomadas.

Nuevamente podría hablarse de otra paradoja en Brasil: se menosprecia la lengua de los vecinos hispanohablantes por considerarla “impura” o “incorrecta” sin ver que el propio Brasil y su lengua son también resultado de un proceso de colonización política y lingüística. En la misma Argentina hay hablantes, entre ellos muchos docentes, que consideran la variante peninsular de mayor pureza. Esta situación nos lleva directamente a un estado de negación de las propias raíces y de la riqueza y variedad del español latinoamericano así como de su cultura. Nuevamente la acción poderosa del Instituto Cervantes y sus fuertes inversiones en la producción de material didáctico contribuyen a fortalecer esta situación de “admiración”, “encantamiento” y “deleite” por un modelo de lengua y cultura puro, sin “desviaciones” ni “contaminaciones”, y pone al alcance de la mano de los docentes de ELE de Brasil recursos didácticos basados en el español peninsular.

4. Conclusión

Así el estado de cosas, es necesario redoblar los esfuerzos en el diseño de políticas lingüísticas en el seno del MERCOSUR tendientes a fortalecer las variantes latinoamericanas del español y fomentar su enseñanza en Brasil, único miembro del MERCOSUR no hispanohablante. La producción de material didáctico variado que refleje la riqueza, diversidad, complejidad de lo lingüístico-cultural en Latinoamérica sería una línea de trabajo prioritaria en este sentido. La movilidad docente desde los países hispanohablantes, especialmente los vecinos, apoyaría estas acciones. El resultado sería un fuerte apoyo a la enseñanza del español en sus variantes latinoamericanas en Brasil. Por último, tales decisiones podrían, en el mediano plazo, ser de beneficio también para países hispanohablantes como la Argentina, donde la enseñanza del portugués está siendo fomentada en los últimos años.

Bibliografía

- Lopes de Camargos, M. (2009), “Reflexiones acerca de la Enseñanza del Castellano en Brasil: variantes lingüísticas y arte prehispánico”, en *Revista Estudios Digital*, n°21, en línea, disponible en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/download/11623/13503>
- Varela, L. (2007). “Política lingüística: ¿Qué está pasando en Argentina?”, en *Indicadores Culturales 2007*, UNTREF, 164-173, en línea, disponible en

<http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>.

La enseñanza de la lengua española en Brasil: creencias del profesor y su identificación con la lengua

Fabrizio Dias de Andrade

Dorotea Frank Kersch

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

1. Introducción

En este trabajo, vamos a discutir las creencias de profesoras de lengua española que actúan en la enseñanza media de la red pública brasileña sobre lo que es ser un buen profesor de español y las implicaciones en el contenido que trabajan con los alumnos, como es el caso de la opción de considerar una única variedad del español o si los docentes llaman la atención de los alumnos hacia las diferentes variedades de la lengua. Para tanto, fueron realizadas entrevistas con cuatro profesoras que actúan en ese contexto, dos recibidas en curso de profesorado a distancia y dos en curso presencial.

Esta investigación está basada en el marco teórico de los estudios sobre creencias, enseñanza de lengua española en Brasil, alfabetización e identidades. A partir de los datos recogidos, pudimos percibir que la identificación de las profesoras con la variación lingüística recibió influencia de la formación que obtuvieron. La calidad de la enseñanza de la lengua en las escuelas públicas padece aún de falta de profundidad y motivación, sea por parte de los alumnos cuanto de los profesores.

De este modo, se hace necesario que todos los involucrados en ese proceso de enseñanza reconozcan la importancia y la necesidad de valorizar la lengua española, principalmente para la inserción en un mundo globalizado.

2. El buen profesor

La profesión de profesor no es un don especial; ella se forja a partir de la formación inicial y continúa siendo construida a lo largo de la labor docente. Es en la interacción con los pares –alumnos, escuela, padres, comunidad, órganos del gobierno– con lo que el profesor va construyendo su identidad. Antes de comenzar a dar clases, el profesor ya construye algunas ideas y concepciones de cómo será su actuación, de quién y cómo serán sus alumnos, lo que necesitará para que el proceso de enseñanza–aprendizaje de ELE sea exitoso. Son las creencias que él construye las que van a direccionar sus prácticas. En este trabajo, a partir de entrevistas hechas a cuatro profesoras de lengua española que actúan en la enseñanza media de la red pública, dos recibidas en curso de profesorado a distancia y dos en curso presencial, vamos a discutir sobre sus creencias respecto de lo que es ser un buen profesor de español y las implicaciones en el contenido que trabajan con los alumnos, como es el caso de la opción de considerar una única variedad del español o si los docentes llaman la atención de los alumnos hacia las diferentes variedades de la lengua.

La discusión de los datos de este artículo se realizará en tres partes, a saber: la primera abordará las creencias y la formación del profesor de español; la segunda, discurrirá sobre el docente y el trabajo con la variación lingüística y la tercera, sobre la obligatoriedad del español en la enseñanza brasileña.

3. Creencias y formación del profesor de español

La implementación de la Ley Brasileña Nº 11.161/2005, llamada Ley del Español, abrió nuevos espacios de actuación para los profesores de ese idioma. Por este motivo las escuelas pasaron a buscar docentes que pudiesen atender a esa nueva demanda. Entretanto, la ausencia de profesionales con formación suficiente para enfrentar dicha realidad, obligó a las instituciones de enseñanza superior a formar tales profesionales. En este contexto, tanto la oferta del curso de Letras Español por parte de la Universidade Aberta do Brasil – UAB- como el curso de Letras Portugués-Español por parte de las universidades privadas posibilitaron que diferentes profesionales, con perfiles distintos, eligiesen el profesorado de español. Entre los cuales, aquellos a quienes

siempre les había gustado la lengua y ahora veían la posibilidad de poder estudiarla para enseñarla, hasta aquellos que se sintieron atraídos por un curso superior gratuito (como es el caso de muchos de los egresos de UAB).

En los datos generados a partir de la entrevista, nos hemos sorprendido con esos dos perfiles: las egresadas de la UAB dicen haberse interesado por el curso gracias al hecho de que no necesitaban pagarlo, como afirma Celeste al comentar por qué resolvió estudiar Letras Español:

Na verdade, eu escolhi fazer o espanhol porque era de graça, literalmente, porque apareceu a oportunidade e só tinha o espanhol, então eu resolvi fazer, literalmente porque era de graça... porque eu fiz pela universidade federal.

Para María, también alumna de la UAB, el profesorado en español incrementó sus posibilidades de trabajo, dado que ya estaba recibida en Letras Portugués; es decir, buscó el curso por fines prácticos. Rosa y Lucila, alumnas de la universidad privada, cursaron sus materias hasta graduarse de forma presencial y construyeron una identidad social más fuerte, relacionada con un profesor con mayor dominio de la lengua. Además, procuraron mejorar su desempeño en el idioma con viajes a países de habla hispana (Lucila) o ya tenían el español en el currículo de la carrera, como relata Rosa:

Escolhi o espanhol pra ter uma segunda língua né, e eu já gostava do espanhol antes, gostava muito de músicas, enfim, quando eu iniciei o curso só tinha português né, tinha português/inglês, mas o inglês pra mim, eu acho muito complicado e teria que fazer um cursinho fora, não tinha condições né.

A partir de allí, percibimos que los motivos que llevan a los profesores a la búsqueda de determinada formación claramente impactan en las creencias que alimentan en relación al trabajo que van a desarrollar y a lo que entienden cuanto a ser un buen profesor. Barcelos (2004), afirma que las creencias son: a) una forma de pensamiento y de construcción de la realidad; b) sociales e individuales; c) resultan de un proceso interactivo de interpretación y (re)significación.

Lucila, que obtuvo su formación en la universidad privada después de vivir dos años en Colombia, parece tener una mayor conciencia de la realidad en la que sus alumnos están insertados y cómo podría impactar ese contexto en su actuación. En la interacción con ellos, construyó la idea de que algunos no tenían dónde vivir y que por esa razón no llegarían a hacer un viaje de intercambio. Para ella, ese conocimiento de la realidad haría que como profesora cambiase su manera de trabajar, y así organizaba su trabajo en forma de proyectos:

Um bom professor ele **tem que trabalhar com projetos**, e ele tem que ver o foco e a comunidade onde tá inserido, **não adianta querer** trazer... é... querer **que meus alunos**, por exemplo, **façam uma viagem de intercâmbio**... muitos não tem nem onde morar [El subrayado es nuestro].

Las afirmaciones de Lucila retratan la realidad de muchas escuelas estatales: deben atender a alumnos que viven en situaciones de vulnerabilidad social y que tienen poco contacto diario con materiales escritos. El contacto con libros y otros materiales diferenciados se produce solamente en la escuela. Dentro de esa realidad, el trabajo del profesor también tiene que ser diferenciado, y la elaboración de proyectos se recomienda altamente pues disminuye la jerarquía profesor-alumno y da protagonismo al estudiante. Pero, ¿cómo implementarlo con 50 minutos semanales de clase o 35, en el caso del turno nocturno? Actuando en esa realidad, la propia entrevistada no se considera una profesora que consiga llevar a cabo ese ideal, ya sea por falta de infraestructura, por falta de tiempo o, incluso, por la heterogeneidad que caracteriza al aula contemporánea. Lucila, hablando de las necesidades que encuentra en la labor docente, afirma:

Ah, eu acho que eu particularmente **deixo muito a desejar**. Eu gostaria de tá, de melhorar muito assim, muito muito, eu **gostaria de ter mais aul... mais horas assim**, mas principalmente eu **gostaria de ter uma infraestrutura melhor**, né, eu gostaria que a minha sala de aula pudesse ter alguns equipamentos que os alunos pudessem usar... [El subrayado es nuestro].

El posicionamiento de Rosa es semejante cuando habla de lo que es ser un buen profesor de español:

Aquele professor que consegue motivar, aquele professor que consegue motivar o aluno, como é que eu vou te explicar, que **consegue relacionar a parte cultural com língua e incluir, inserir esse aluno nesse contexto** [El subrayado es nuestro].

Para ella, reconociendo el origen de sus alumnos, el trabajo del profesor también es conseguir insertarlos en el nuevo contexto que se les está presentando: una lengua y una cultura diferentes de la propia. En ambas declaraciones, se percibe una concepción de enseñanza que no está centrada solo en el profesor ni solo en el alumno; por el contrario, está focalizada en la interacción.

En cuanto a María y Celeste, que obtuvieron la formación por la UAB, alimentan otra creencia: la de que el profesor necesita amar lo que hace y transmitírselo a los alumnos, de modo que les interese aprender la lengua. María intenta definir qué es ser un buen profesor de español en estos términos:

o bom professor, e não só o professor de espanhol, é aquele professor que **ama o que faz** e que **transmite** isso pro aluno. Agora, o professor de língua estrangeira, obviamente acho que deve gostar dessa língua e **mostrar** pros alunos que ele gosta, para que através do professor, eles também se interessem e se aprofundem nesse idioma [El subrayado es nuestro].

De forma semejante, Celeste también considera central el papel del profesor en las clases:

Tu tem que saber que, tipo assim, ah, nessa turma agora despertou interesse em tal coisa. Então **tu para aquele teu planejamento** e consegue ir pra um outro lado, mas eu acho que **tu tem que tá preparado**. Se tu planejou tua aula, se tu tá preparado pra tua aula, **tu consegue modificar** tranquilamente sem.... sem problema nenhum, **sem danificar** nada, porque eu acho que tu tem que ter em vista **mesmo é o aprendizado**, né [El subrayado es nuestro].

Nuestra identidad y nuestras creencias son forjadas en la interacción. Enseñamos lo que somos o como fuimos formados. Las creencias de las cuatro profesoras se moldearon a lo largo de sus prácticas. Así, se puede

observar que dos de ellas parecen creer más en la construcción conjunta de conocimientos y en la necesidad de tener en cuenta la realidad de los alumnos. Las otras dos, cuya formación según los datos se dio más en función de ejecutar tareas, acaban haciendo reflexiones sobre su actuación: al profesor le encanta lo que hace, muestra eso a los alumnos, planea, ejecuta la planificación, los alumnos responden, el aprendizaje se lleva a cabo.

El profesor prepara la clase y el alumno debe interesarse por aprender. Una creencia muy semejante a lo que Freire (1983) llamó de “educación bancaria”: el profesor deposita los contenidos en el alumno, que debe “archivarlos”; y los mejores estudiantes serán aquellos que más informaciones depositadas archiven.

4. El profesor y el trabajo con la variación

Si, como dijimos antes, enseñamos lo que somos, una serie de decisiones (políticas) van a visibilizarse en nuestras clases. Para que el profesor pueda llamar la atención sobre las diferentes variedades del español (y no tener ideas preconcebidas en relación con ninguna de ellas) es necesario que las conozca, debe haber sido educado a ese respecto.

Así, cuando se les preguntó a las entrevistadas sobre la variante con la que más se identifican, se percibe que sus formaciones contribuyeron sustancialmente en su elección. María y Celeste, las dos recibidas a distancia, dijeron identificarse con la variante de España, y ambas lo explicaron teniendo en cuenta el curso de graduación que tuvieron. Celeste comentó que nadie antes le había hablado de la existencia de variantes. Cuando empezó el curso, algunos profesores abordaron estas cuestiones mencionando las variaciones de pronunciación (b/v) y así tuvo que buscar información sobre esos asuntos junto con otras compañeras. Ya María comentó que en el curso la gran mayoría de los videos y de las explicaciones eran de España, lo que de cierto modo la aproximó a la variante. María también dijo que era imposible que no hubiera identificación con un acento y resaltó que para ella el español de España es mucho más claro, limpio y más fácil de comprender.

De esta forma, se pueden ver claramente los resultados de la política de inversión de España en el mercado editorial (no solo brasileño, sino también en todo el contexto de América Latina) en lo que respecta al

suministro o venta de material didáctico en Brasil, asunto ya bastante discutido en la Academia (Villa y del Valle, 2008). En contrapunto, las docentes demostraron cierta dificultad y sensación de diferencia con el español de Latinoamérica, dándonos ambas como ejemplo la variante de Argentina. Para María el español argentino es pesado, principalmente en una conversación rápida. Celeste, a su vez, dijo que en Argentina utilizan un “acento de ellos”. Ambas apuntan una dificultad para comprender lo que los argentinos dicen y afirman que la pronunciación llega a confundirlas un poco.

Zolin-Vesz (2013) habla de la invisibilidad que el mundo hispano todavía tiene en relación con la lengua y señala que la centralidad de España aún es nítida, sea por la proximidad del nombre, español, como también por otras cuestiones, como el hecho de ser la cuna de la propagación de la lengua. En nuestra investigación, muchas veces María y Celeste necesitaron explicar situaciones del curso de profesorado que realizaron para poder llegar a una respuesta adecuada a ciertas preguntas. En tales casos, por ejemplo, demostraron que se identifican más con el español de España porque fue la variante con la que más tuvieron contacto; según ellas, también hubo otros docentes y situaciones de proximidad con otras variantes, pero en baja escala durante el curso. En este caso, la metodología adoptada repercutió en una adopción de la variante europea por parte de las estudiantes y las distanció del español de Latinoamérica, influyendo esta adopción en sus propias prácticas como profesoras de lengua española.

Si volvemos a la presuposición del gobierno brasileño de formar profesores de lengua para suplir la carencia y demanda de los profesionales de lengua española en las escuelas públicas de Brasil, como fue el caso de ellas, y pensamos en los objetivos del acuerdo del MERCOSUR que, como vimos anteriormente, tienen la educación como principal medio de contacto entre los países de América vinculados con ese tratado, ¿cómo podemos pensar que en esos cursos se están graduando profesionales cautivos de los modelos europeos? Quizá sería interesante evaluar esta cuestión y estudiar medios para aproximar esos profesionales a metodologías que ya contengan variantes del español y, principalmente, las variantes de Latinoamérica. Así el gobierno

conseguiría aproximarse de sus objetivos y, por supuesto, la educación agregaría valor en este aspecto.

Entendemos que en los cursos de Letras es fundamental invertir en formación de profesores que sean sensibles a la diversidad y tolerantes a las diferencias. No puede haber espacio para el prejuicio lingüístico y, sobre todo, dar la espalda a América Latina, que tiene culturas tan ricas y variedades lingüísticas tan eficientes como las del español peninsular.

5. El profesor y la obligatoriedad del español

La *Ley del Español*, como se mencionó anteriormente, generó expectativas en relación con nuevos puestos de trabajo y posibilidades de integración entre los países del MERCOSUR. Hay propuestas del gobierno federal brasileño -como el Programa de Becas Universitarias de Graduación en Lengua Española y Portuguesa en el MERCOSUR, financiado por CAPES- cuyo objetivo es fomentar intercambios entre Argentina y Brasil y estimular la aproximación de las estructuras curriculares, e incluso la equivalencia y el reconocimiento mutuo de créditos obtenidos en las instituciones participantes, que vienen invirtiendo en la formación del profesor de español. Estas acciones son indicativas del deseo de aproximación de Brasil con los países vecinos.

Las creencias, al igual que las identidades, son contradictorias y dinámicas. Podemos re-significar una creencia con otra creencia. Esa contrariedad se percibe claramente en las afirmaciones de las participantes de la investigación, cuya formación se la dio la UAB y, aunque privilegian el español peninsular en sus clases, les parece importante la obligatoriedad de la *Ley del Español en razón del MERCOSUR*, como manifiesta Celeste:

depois que eles têm contato com a língua, fica bem mais fácil, né... Então acho que é importante sim essa obrigatoriedade do espanhol na escola pública, principalmente aqui no Sul, porque eu acho que fica mais fácil o aluno depois ter o contato com a língua estrangeira...

Celeste reconoce que un alumno de Río Grande del Sur tiene fuertes posibilidades de ejercitar la lengua en función de la proximidad con Argentina y Uruguay. Si hay ocasión para que un alumno use la lengua

que le ha sido enseñada en la escuela en alguna situación cotidiana, esto ciertamente sucederá con individuos de los países de América Latina. El fenómeno ocurre de esa forma, aunque el alumno esté más familiarizado con el español peninsular, en razón del material al que ha accedido durante su formación académica y por el hecho de tener poco conocimiento de otras variantes. Celeste cree que es muy fácil ser profesora en la escuela pública brasileña:

É muito fácil tu ser professor de espanhol na escola pública. Talvez por ser novidade, porque entrou há pouco tempo no currículo ou porque os alunos gostam **tudo que vem assim de fora** e no primeiro momento **eles acham que é muito fácil**, porque é **muito parecido com o português**. Só que quando eles vão conhecendo a língua, a própria gramática, aquela coisa toda eles veem que não é tão fácil, mas ainda assim eles estão encantados pela língua [El subrayado es nuestro].

Celeste en otro momento de la entrevista menciona que no considera ser fluida en español, de modo especial en la oralidad. Sus clases, por lo tanto, acaban siguiendo el material didáctico según la variedad de español que traiga. Su mayor preocupación es ser un buen ejemplo para los alumnos, para que a ellos les agrade su profesora y, por extensión, les guste la asignatura. La afirmación de Celeste también vehiculiza la creencia de que el español es fácil, concepción que necesita ser deconstruida por profesores y alumnos.

El discurso y la postura de María siguen la misma línea: por un lado, trabaja solamente la variedad europea pero por otro, reconoce que la proximidad con los países vecinos sería una posibilidad para que un alumno interactuara en una situación real, usando el español que aprendió en la escuela:

Ele é muito mais beneficiado do que os estudantes anteriores, por exemplo, sem falar que nós, aqui no Rio Grande do Sul, **estamos muito próximos dos países que falam espanhol**, então, uma hora ou outra, **esse aluno vai se deparar com a língua por aí**, seja realizando uma viagem ou até encontrando **alguém que fala o espanhol por aqui** [El subrayado es nuestro].

Ella también alimenta la creencia de que la opción por el español como lengua extranjera se da en razón de ser más fácil:

eu observo que a **grande maioria deles prefere o espanhol** como língua estrangeira, tendo em vista a **facilidade de compreensão do idioma**, mas ainda existe uma grande barreira quanto à pronúncia, mas eles adoram [El subrayado es nuestro].

Por una parte, María considera que los alumnos optan por el español por su facilidad; por otro lado, los estudiantes tienen una barrera en relación con la pronunciación de esta lengua. La contradicción queda marcada en el habla de la profesora con el uso de adversativos: piensa que la lengua es fácil para los estudiantes, pero ellos “tienen barreras” aunque lo mismo les gusta. Podríamos extender la paradoja: no les agrada el español de Argentina y Uruguay, pero es justamente con las personas de estos países con las que los alumnos tienen más oportunidades de hablar el español.

Por su parte, Rosa no trabaja directamente con la variedad europea; en sus relatos se puede obtener mayor información de lo que hace en clase con la realidad de sus alumnos:

Eu acho muito bom, **pelo Mercosul**, pela **nossa proximidade ali com a fronteira**, pela **nossa cultura** também, né, eu acho que ta **tudo um pouco meio misturado**. Eu acho muito importante principalmente aqui no Rio Grande do Sul [El subrayado es nuestro].

Rosa parece sentirse perteneciente al MERCOSUR (“...*nossa cultura... está tudomeio misturado...*”), lo que la hace ver la obligatoriedad del español en las escuelas como algo que va a aproximarnos a nuestros vecinos. Es un hecho que habla a respecto de lo que sucede una vez que estamos próximos a la frontera.

Lucila ve en la enseñanza del español una posibilidad para los alumnos de acceder a otro mundo, quizá por el perfil de los estudiantes de sus clases. Las fragilidades que ella identifica en la enseñanza del español son un indicativo de los varios problemas que la escuela pública enfrenta; de modo especial, la fragmentación de contenidos, que, con seguridad, no se restringe solamente a esta asignatura. Hay un déficit de conocimiento

de mundo en los alumnos; hace falta llevarlos a situaciones que establezcan relaciones entre las diferentes materias; es necesario que los profesores puedan trabajar de forma integrada, utilizando una metodología de trabajo por proyectos:

Aqui trabalho com uma comunidade que infelizmente eles não têm um grande conhecimento de mundo, né, nós temos inclusive alunos, muitos alunos do Ensino Médio que não reconhecem mais que um país da Europa, então hoje eles podem dizer que um país, por exemplo, é a Espanha, mas eles não sabiam, pra eles muitos, a maioria, no México eles falam mexicano, né, então...

La propuesta de la enseñanza media hoy es ofrecer una educación interdisciplinar, en la que todos tengan que asumir protagonismo, incluso los alumnos. Por el relato de Lucila nos parece que, con sus alumnos, existe una gran posibilidad de integrar Geografía, Historia y Lengua Española. Si fuese posible realizar un proyecto en el cual los múltiples saberes (Street, 2012) fuesen estimulados y desarrollados, la escuela estaría cumpliendo su papel de principal agencia de saberes y alfabetización en lenguas. Cuando se le preguntó si el profesor estaría preparado para ese tipo de trabajo, a Lucila le pareció que no:

ainda falta muita preparação. Pros alunos isso foi muito bem recebido, assim, eles adoraram, inclusive no início eles sugeriram, sugeriam que que tirasse o inglês e deixasse o espanhol, é.. depois..é... continuou, continuou com essa mesma vontade, **eles gostam de aprender** [El subrayado es nuestro].

No podemos cambiar la sociedad en la que los alumnos viven, pero podemos darles herramientas no solo para sobrevivir sino para vivir dignamente, capacitándolos para el ejercicio de su ciudadanía, para que puedan efectivamente participar de las prácticas sociales que hacen parte de su vida; la lengua extranjera -en el caso tratado aquí, el español- puede ayudar a la inclusión de alumnos que, muchas veces, están al margen de la sociedad del conocimiento. Nuestra tarea no debe ser solo enseñar la gramática de la lengua, sino también formar ciudadanos. Como dice Lucila, a los estudiantes les gusta aprender; solo necesitan que la escuela se prepare para esto.

6. Consideraciones finales

A partir de los resultados encontrados en el análisis de las entrevistas, se pudo responder la pregunta que ha direccionado esta investigación, a saber: ¿quién es el profesor de español de la red pública y cómo trabaja la variación en español con los alumnos en clase?

En el presente trabajo hemos podido percibir que la identificación de las profesoras con la variación lingüística fue influenciada por la formación que tuvieron. Los análisis de las entrevistas demostraron el conocimiento de la existencia de las variaciones por parte de las docentes, acercándonos a lo que Alatorre (2000) llama “lengua viva”, con muchas posibilidades de uso, aunque las graduadas a distancia poseen una identidad más relacionada con la lengua europea, considerando que fue el contacto que más tuvieron en el curso de graduación. Las otras dos se acercaron a la identidad latinoamericana, dado que tuvieron contactos con profesores del continente en sus clases y los viajes de intercambio las aproximaron a esas variantes. Eso también impacta en sus creencias respecto de la obligatoriedad del español. De esta manera, podemos concluir que la formación de las profesoras influye en su postura en relación con la lengua y, sobre todo, en lo que les pasa a los alumnos en clase.

Además, todas las entrevistadas demostraron abordar la enseñanza de las variantes con los alumnos, como apuntan principalmente las orientaciones de la enseñanza secundaria (OCES: 2006), ya sea con un abordaje en los primeros días de clase como introducción general o cuando eran indagadas por ellos. Esos abordajes se relacionan principalmente con la parte cultural de los países, pues así la clase consigue trabajar con aspectos contrastivos de la propia lengua y sus diferencias geográficas.

Para finalizar, la enseñanza de la lengua en las escuelas públicas todavía carece de calidad y motivación, sea por parte de los alumnos como de los profesores. De este modo, se hace necesario que todos los involucrados en el proceso de enseñanza del español reconozcan la importancia y la necesidad de valorar la lengua, principalmente para su inserción en un mundo globalizado.

Las universidades no pueden solo graduar profesores. Necesitan formar profesionales que, de acuerdo con las OCEMs (Brasil), sean capaces de hacer la urgente reflexión sobre el lugar que la lengua puede ocupar en el proceso educativo.

Bibliografía

- Alatorre, A. (2000), *Los 1001 años de la lengua española*, México: Tezontle.
- Brasil (2014), Mercosul. Brasília, en línea, disponible en: <<http://www.mercosul.gov.br>>, consultado el 2 abril de 2014.
- _____ (2014), *Orientações Curriculares do Ensino Médio, Brasília: MEC*. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>, consultado el 2 abril de 2014.
- Ferreira Barcelos, A. M. (2004), “Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas”, en *Linguagem & Ensino*, vol. 7, n° 1, 123-156.
- Freire, P. (1983), *Pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra*.
- Street, B.V. (2012) *Literacy and multimodality*, disponible en: <http://arquivos.lingtec.org/stis/STISLectureLitandMMMarch2012.pdf>.
- Villa, L. y Del Valle, J. (2008) “¡Oye!: Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha”, en *Calidoscópio*, vol. 6, n° 1, 45-55.
- Zolin-Vesz, F. (2013), “A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença?”, en Zolin Vesz, F. (Org), *A (in) visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*, Campinas: Ponte Editores.

Necesidades, creencias y expectativas de alumnos brasileños respecto al aprendizaje del ELE: su visión sobre la lengua española y sobre los argentinos

Fabiana Marcela Font

Universidad Nacional de Cuyo

1. Introducción

La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Brasil ha ido creciendo progresivamente desde la aprobación de la Ley 11.161. Ante la eventual posibilidad de planificar una oferta de cursos de ELE destinados a alumnos brasileños o producir material para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera en Brasil, se hace necesario conocer la motivación de los alumnos a la hora de elegir el español como lengua extranjera y cuál es su imagen de los argentinos y de su cultura. En este trabajo se analizan, a través de los resultados de encuestas realizadas a casi un centenar de alumnos brasileños de la secundaria actual, las creencias, estereotipos y representaciones de la lengua española y de Argentina, su cultura y sus habitantes.

2. La investigación en sí

Desde la aprobación en 2005 de la denominada *ley del español* se ha incrementado el número de alumnos que optan por estudiar este idioma en lugar de otras lenguas extranjeras. El interés que despierta la lengua española en Brasil es, desde años antes de esta ley, innegable sobre todo a partir de la creación del MERCOSUR.

En este análisis- que no pretende ser exhaustivo- proponemos una primera aproximación a las necesidades, creencias y expectativas de los alumnos brasileños respecto del aprendizaje del ELE. Particularmente se apunta a conocer la percepción que poseen de la Argentina, de sus habitantes y de su cultura con el propósito de clarificar la importancia

atribuida al español en Brasil y si a la hora de aprender esa lengua extranjera ponen en consideración que es la lengua hablada por la gran mayoría de los países vecinos, entre ellos la Argentina, y que la lengua es asimismo vehículo de la cultura, idiosincrasia, tradiciones, perspectivas y valores de todo un pueblo.

A continuación se presenta el análisis y algunas consideraciones en relación con las respuestas que surgieron de las encuestas realizadas a alumnos de escuelas de nivel medio de Rio Grande do Sul, gracias a la intermediación de la Dra. Tania Trinidad Natel (UNISINOS), en 2014 – 2015.

A los fines de llevar a cabo la recolección de datos, se elaboró la encuesta que seguidamente se transcribe:

FICHA PARA DETECTAR A PERCEPÇÃO DE APRENDIZES DE ESPANHOL, ADOLESCENTES BRASILEIROS, A RESPEITO DE ESTUDANTES ARGENTINOS DE SUA IDADE

ATENÇÃO! TODAS AS QUESTÕES DEVERÃO SER RESPONDIDAS EM PORTUGUÊS

1. Data de nascimento:

2. Sexo:

() Masculino

() Feminino

3. Idade:

4. Série/ano/ciclo escolar que frequenta:

5. Cidade em que reside:

6. Tipo de escola onde estuda:

() Estadual () Municipal () Particular

7. Tipo de contato que mantém com a língua espanhola:

7.1. Alguém da sua família fala espanhol?

() Não () Sim () Quem?

8. Que outros contatos você mantém com o espanhol? Assinale-os dentre as opções abaixo.

	Diariamente	As vezes	Raramente
Conversa�o			
Músicas			
Filmes/Teatro			
Jornais			
Revistas			
Rádio			
TV a cabo			
Livros			
Internet			

9. Assinale os itens que você admira nos aspectos culturais da Argentina. Pode marcar uma ou mais respostas.

Literatura Arquitetura Teatro Arte Dança

Costumes Outros? Quais?

10. Você conhece a Argentina?

Sim Não

11. Em caso de resposta afirmativa, quando você visitou esse país?

12. Que lugares da Argentina você conheceu?

13. Você conhece algum ator/atriz, atleta, cantor(a) argentino(a)? Quem?

14. Qual a sua opinião sobre ele/ela?

15. Descreva um argentino de sua idade. Utilize, no mínimo, 8 (oito) adjetivos em sua descri o.

16. Há mais alguma coisa que você gostaria de nos dizer e que não lhe perguntamos? O quê?

En la instancia de recolección de datos fueron encuestados un total de 92 estudiantes de segundo y tercer a o de Ense anza Media, pertenecientes a liceos públicos del estado de Rio Grande do Sul, Brasil. Para ilustrar la riqueza de las respuestas registradas, se transcribe a continuación la encuesta completada por uno de los alumnos:

FICHA PARA DETECTAR A PERCEPÇÃO DE APRENDIZES DE ESPANHOL, ADOLESCENTES BRASILEIROS, A RESPEITO DE ESTUDANTES ARGENTINOS DE SUA IDADE

ATENÇÃO! TODAS AS QUESTÕES DEVERÃO SER RESPONDIDAS EM PORTUGUÊS

1. Data de nascimento: **22/01/1998**

2. Sexo: **masculino**

(**X**) Masculino () Feminino

3. Idade: **16**

4. Série/ano/ciclo escolar que frequenta: **3° E. M.**

5. Cidade em que reside: **São Leopoldo**

6. Tipo de escola onde estuda:

(**X**) Estadual () Municipal () Particular

7. Tipo de contato que mantém com a língua espanhola: **curso pré-vestibular, escola, parentes argentinos**

7.1. Alguém da sua família fala espanhol?

() Não (**X**) Sim () Quem? **pai e tios**

8. Que outros contatos você mantém com o espanhol? Assinale-os dentre as opções abaixo.

	Diariamente	As vezes	Raramente
Conversaço			raramente
Músicas		as vezes	
Filmes/Teatro		as vezes	
Jornais		as vezes	
Revistas		as vezes	
Rádio			raramente
TV a cabo		as vezes	
Livros			raramente
Internet		as vezes	

9. Assinale os itens que você admira nos aspectos culturais da Argentina. Pode marcar uma ou mais respostas.

() Literatura () Arquitetura (**X**) Teatro (**X**) Arte (**X**) Dança

() Costumes () Outros? Quais?

10. Você conhece a Argentina?

() Sim () Não

11. Em caso de resposta afirmativa, quando você visitou esse país?
anualmente desde 2 anos de idade

12. Que lugares da Argentina você conheceu? **San Javier**

13. Você conhece algum ator/atriz, atleta, cantor(a) argentino(a)? Quem?
Sim. Perla, Julio Iglesias

14. Qual a sua opinião sobre ele/ela? **Boa cantora**

15. Descreva um argentino de sua idade. Utilize, no mínimo, 8 (oito) adjetivos em sua descrição. Confuso, preocupado com a crise atual no país, preocupado com seu futuro profissional, possivelmente preocupado com sua sexualidade, provavelmente não-saudável, sedentário, estressado, como todo adolescente comum

16. Há mais alguma coisa que você gostaria de nos dizer e que não lhe perguntamos? O quê? **não**

Las encuestas realizadas fueron procesadas informáticamente; la información obtenida se registró en hojas de cálculo Excel. Este tipo de documento facilita el filtro y la visualización de los datos allí volcados e incluso permite la elaboración de distintos tipos de gráficos, basándose en la información registrada y seleccionada. A partir de los datos reunidos en el documento Excel, es posible realizar las consideraciones que a continuación se exponen.

Los encuestados son en un 74% de sexo masculino y el porcentaje restante de sexo femenino. La edad de los alumnos y alumnas que colaboraron con esta actividad de recolección de datos oscila entre los 15 y los 20 años. Todos ellos cursan el segundo o tercer año en escuelas de nivel medio de gestión estatal. Viven en el estado de Rio Grande do Sul, en ciudades como São Leopoldo, Sapucaia do Sul, Esteio, Novo Hamburgo y Porto Alegre.

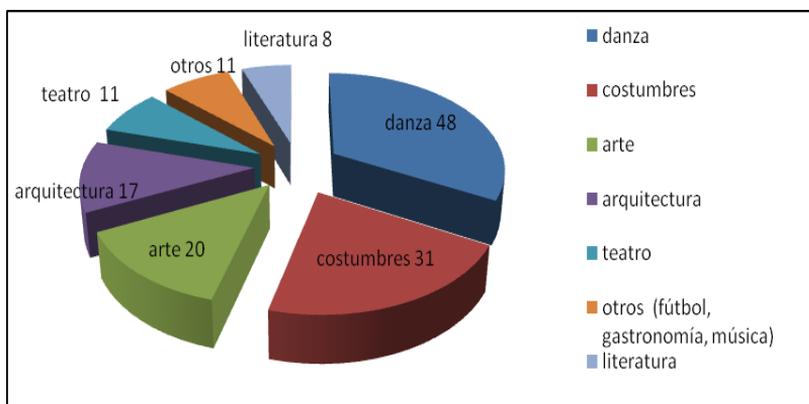
En la mayoría de los casos, el único contacto que tienen con la lengua española es a través de la escuela y esa asignatura tiene solo 1 instancia semanal de cursado. Un porcentaje reducido de estudiantes expresa que,

además del aprendizaje formal, tiene otras posibilidades de contacto ya sea a través de la música, películas, Internet, redes sociales o porque tiene familiares argentinos -solo 10 de los encuestados- y dispone también de ese modo de interacción, sea a través de la comunicación en línea o de viajes. Se observa que ninguno de los alumnos encuestados manifiesta haber realizado cursos de aprendizaje de español fuera del sistema de enseñanza formal.

Al consultárseles sobre otras posibilidades de contacto con el español, se les proporcionan las siguientes opciones: conversación, música, films/teatro, diarios, revistas, radio, TV por cable, libros e Internet, debiendo señalar para cada ítem si el contacto se produce diariamente, a veces o raramente. En la mayoría de los casos, la aproximación al español por los medios indicados se produce "raramente", mientras que al tratarse de música o de Internet la opción más seleccionada es "a veces", y con respecto de la posibilidad de contacto diario con la lengua, Internet es el ítem que registra mayor frecuencia, tal como se aprecia en la tabla a continuación:

	diariamente	a veces	a veces / raramente	raramente	no responde
Conversación		22		58	12
Música	4	47	1	37	3
Films / Teatro	1	26		57	8
Diarios	1	6		75	10
Revistas	1	9		70	12
Radio	1	11	1	66	13
TV por cable	3	31		47	11
Libros	1	7		72	12
Internet	12	56		20	4

Se solicitó asimismo a los encuestados que señalaran los aspectos socio-culturales de la Argentina que más admiran. Las opciones propuestas fueron: literatura, arquitectura, teatro, arte, danza, costumbres y otros, debiendo indicar en este último caso el elemento que destacan. Las respuestas son variadas. Entre los aspectos más seleccionados cabe señalar la danza, las costumbres, el arte y la arquitectura.



Los estudiantes también debían mencionar si conocían la Argentina, detallando los lugares visitados. La mayoría de ellos no ha viajado a nuestro país; solo 13 manifestaron conocerlo, por medio de la visita a ciudades como Buenos Aires, Puerto Iguazú, Paso de los Libres y San Javier.

Al interrogárseles sobre las personalidades argentinas que conocen, la mitad de los encuestados no responde o responde negativamente. Por su parte, el otro 50% menciona en su mayoría deportistas, fundamentalmente futbolistas, algunos artistas -actores o cantantes- o al Papa. En ciertos casos, las personalidades citadas son de habla hispana pero no de nacionalidad argentina.

Seguramente la pregunta más interesante, por la variedad y riqueza de las respuestas, es la relacionada con la opinión respecto de los argentinos. Aunque más de la mitad de los encuestados no brinda esta valiosa información, otros, por su parte, a la hora de hacer una pintura del argentino tipo, despliegan un interesante abanico de adjetivos relacionados con aspectos físicos y/o morales: “igual a mim, porém, mais

moreno. Ele seria sonhador, alegre, responsável, engraçado, participativo, sorridente, carismático e talentoso”; “espertos, extrovertidos, intuentes, imaginativos, esperançosos, criativos, originais, únicos”; “porco, arrogante, feio, inteligente, infiel”; “dedicado, viajante, trabalhador, bebedor, ligeiro, esperto, malandro, 171”.

Este último aporte es muy interesante. Entre los adjetivos que el encuestado menciona, agrega un número que puede carecer de valor para nosotros; sin embargo en el vecino país hace referencia a un artículo del Código Penal. Al asignarle el 171, el alumno está calificando al argentino como engañador, falsario, mentiroso, de algún modo “delincuente”. Aun cuando la gran mayoría de los calificativos expresa aspectos positivos, también se destacan valores negativos vinculados a su arrogancia, su infidelidad y su deshonestidad.

Para cerrar la encuesta se les consultaba a los estudiantes si deseaban agregar algo más o hacer alguna consulta o aporte. El 86% no respondió o dio una respuesta negativa, pero entre aquellos que realizaron sus aportes podríamos citar algunas respuestas interesantes como: “Sempre gostei da língua e acho que fica muito mais fácil aprender quando criança”; “Há uma briga entre brasileiros e argentinos por causa do futebol, mas creio que ambos somos iguais, apenas temos língua, cultura e moramos em um local diferente”, o en el plano deportivo: “Qual é mas grandioso: ¿Pelé o Maradona?”.

3. Conclusiones

A través de las respuestas y aportes realizados por los encuestados, y contrastándolos con los comentarios y estudios realizados por profesores brasileños de ELE, se puede concluir que hay un número cada vez mayor de alumnos que eligen el español como lengua extranjera. Los motivos que determinan tal elección son variados. Muchos se proponen afianzar sus conocimientos para lograr una mejor retroalimentación en la comunicación con familiares y amigos argentinos, o porque a través de las nuevas tecnologías son cada vez más grandes las posibilidades de acceso a nuestra música, a emisiones televisivas o films argentinos, como así también al contacto con internautas de habla hispana.

Sea cual fuere la razón que determine la elección, los docentes que tengan a su cargo los procesos de enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera deberán interesarse por tener un mejor conocimiento de los necesidades y expectativas de sus alumnos, a fin de seleccionar la metodología más adecuada para alcanzar los objetivos propuestos.

Bibliografía

- Campos, S. N. (2000), “Gente de Brasil: La enseñanza del español lengua extranjera para estudiantes brasileños”, en *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, n° 11, 183-194, en línea, disponible en: <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.19.pdf>, consultado el 14/02/2015.
- Duarte Boéssio, C. P. (2007), “La enseñanza de español en Brasil: discursos y reflexiones”, en *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional*, n° 16, en línea, disponible en: <http://www.um.es/glosas/didacticas/gd16/09boessio.pdf>, consultado el 01/04/2014.
- Molinero Brasso, M.I.A. (s/f), *El español en... Brasil*. Entrevista concedida a Edinumen, en línea, disponible en: http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=274:el-espanol-en-brasil&catid=16:espanol-en-el-mundo&Itemid=50, consultado el 13/02/2015.
- Nodoca Takeuchi, N. (1984), “La semejanza con la lengua materna: tropiezos para el aprendizaje del español”, en *Revista Letras*, vol. 33, 181-185, en línea, disponible en: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/viewFile/19325/12610>, consultado el 14/02/2015.
- Ordóñez Contreras, E. L. (2008), “La enseñanza de una lengua extranjera: el español como lengua extranjera en Brasil”, en *Revista Evidência, Araxá*, vol. 4, n° 4, 195-205, en línea, disponible en: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/331>, consultado el 13/02/2015.

Análisis de las guías del Plan Nacional del Libro Didáctico (PNLD) 2015 y 2012

Clara Violeta Puertas

Universidad Nacional de Cuyo

1. Introducción

El siguiente trabajo busca analizar los criterios de selección de la Guía PNLD (Plan Nacional del Libro Didáctico) 2012 y 2015. La guía es una publicación del Ministerio de Educación de Brasil y está hecha por profesores de universidades públicas brasileñas que son previamente seleccionados por concurso. Se encuentra dirigida a:

- Dar orientación a los docentes de la educación básica a la hora de elegir sus materiales.
- Informar a investigadores interesados en analizar los alcances, límites y contribuciones del PNLB.
- Fomentar el debate social acerca de esa política pública, es decir, ser un instrumento de mediación pedagógica.

En este contexto, la presente investigación busca entender los criterios por los cuales los libros son incluidos o excluidos de dicha guía, además de encontrar indicios de la visión de enseñar y aprender lenguas extranjeras presente actualmente en Brasil.

Según algunos estudios, definir el abordaje no es solo pensar la visión de lengua, de enseñar y aprender y de los papeles de los profesores y alumnos. Pensar el abordaje es parte de un proceso que involucra, además, entender y prever las posibles perturbaciones del sistema y también:

- El método: procedimientos de enseñar y aprender;
- Evaluación y producción de materiales;

- Planificación de unidades, lo que define los objetivos del curso junto a la descripción de la situación de enseñanza y sus antecedentes;
- La evaluación del propio proceso de planificación.

En ese marco y a partir de la *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB 9.394/1996) y de los PCN (Parámetros Curriculares Nacionales), se buscó hacer una lectura crítica de las guías de 2012 y 2015 para responder a las temáticas planteadas anteriormente.

2. Criterios de selección en el PNLD

Ambas guías describen los criterios de selección de los materiales didácticos que la integran en su Introducción. Entre los criterios que podemos destacar está, por un lado, la adecuación a la LDB 9.394/1996 que define que la educación tiene como principales objetivos:

la formación ética del educando; el desarrollo de su autonomía intelectual y de su pensamiento crítico; y la preparación general para el trabajo y su formación como ciudadano (2012: 3).

La misma ley destaca la relevancia del libro didáctico en la educación formal en Brasil, donde el concepto de *aprender* pasa por:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir (percepción del otro)
- Aprender a ser

Como se mencionó al comienzo de este trabajo, otro documento que sirve de base para la redacción de la Guía PNLD son los Parámetros Curriculares Nacionales *PCN Língua Extranjera*. Los PCNs son la base del desarrollo de los currículos estatales (provinciales) y de los planes político-pedagógicos de las escuelas públicas y privadas en Brasil.

Ya en su Introducción, el documento destaca el problema de la educación de LE en Brasil. Aunque la legislación ya recomendaba desde la mitad del siglo XX el carácter práctico que necesitaba tener la enseñanza de LE, en Brasil eso no siempre ocurrió. Los principales problemas para el desarrollo de una educación con carácter práctico son el número de

alumnos por grupo (alrededor de 35/40 en las escuelas públicas y privadas) y el poco tiempo de clase dedicado a idiomas – normalmente 2 horas/clase divididas en dos días de la semana, es decir, 45 minutos cada día-. Sumemos a ello la poca formación lingüística y pedagógica de los profesores, y el resultado es una escuela que, en lugar de capacitar al alumno a hablar, leer y escribir en la LE, se convierte en un lugar monótono, repetitivo y poco motivador para profesores y alumnos.

Vale decir que el panorama actual no es solo resultado de los factores mencionados: la valoración del inglés frente a las otras LE hace que sea difícil hallar personal capacitado en otras lenguas. Así, aunque la escuela tenga interés en ofrecer otros idiomas, se encuentra ante una falta de profesores con la formación necesaria.

Por último, el cuadro de la enseñanza actual de LE se completa con la escasez de materiales didácticos adecuados o, cuando los hay, el alto costo no permite que se acceda a ellos. Así, la última versión de los PCN de lengua extranjera propone medidas que buscan solucionar esos problemas y plantea los nuevos lineamientos para la enseñanza de LE. En primer lugar, el punto de partida de la enseñanza es el texto y se adopta una visión discursiva de la lengua. Podemos definir *texto* con las palabras de Marcuschi (1983: 22):

O texto deve ser visto como uma sequênciade atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequênciade frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas.

Otro punto significativo que los PCN desarrollan es la importancia de la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula de LE. Dos aspectos son esenciales en lo que se refiere a las TICs asociadas a la enseñanza de LE. Por un lado, el acceso a las redes de información que posibilita el conocimiento de lenguas extranjeras, y por otro, el *software* disponible para la enseñanza de LE:

É inegável que aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo Internet, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes. O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior (PCN, 2012: 87).

Respecto del *software*, el texto destaca la importancia de una actitud crítica para que su uso no se resuma a la reproducción de instrucciones programadas. La inclusión de este tipo de herramienta debe constituir un apoyo eficaz a la enseñanza, particularmente si incluye elementos visuales y sonoros acompañados de contenido lingüístico y no se aleja del carácter discursivo de la lengua.

Es importante aclarar que la guía no tiene carácter obligatorio, es decir, no determina que los libros seleccionados en ella sean los únicos que se puedan usar en el aula de LE en las escuelas de Brasil. Su función es de recomendación: la guía busca describir criterios teóricos y metodológicos muy claros y acordes al marco legislativo vigente. Dicho esto, es papel del profesor y de su equipo seleccionar el libro de clase. Tal tarea supone un compromiso didáctico-pedagógico que atienda a las circunstancias socio-históricas de los alumnos y de la escuela.

Ambas guías destacan la importancia del libro didáctico. De acuerdo con estas:

el libro didáctico de LE gana papel relevante cuando se produce bajo fundamentos teórico-metodológicos que garanticen el compromiso discursivo de los estudiantes y favorezcan el compromiso de la formación escolar constructora de ciudadanía (2015: 7).

Las guías destacan además otros puntos a tener en cuenta a la hora de seleccionar el material didáctico, por ejemplo: el compromiso ciudadano con el entorno en el país y en otros países, la formación de un lector crítico, los diferentes contextos y propósitos sociales de uso de la lengua, y finalmente, la valoración de la pluralidad. Cabe aquí una observación: pensando en un contexto de integración regional y políticas lingüísticas para la promoción tanto del español como lengua extranjera como del

portugués lengua extranjera, en los puntos mencionados -que aparecen también en los NAPs de Argentina para la LE- se hace de gran importancia buscar materiales que no muestren visiones estereotipadas de ambos países (Brasil y Argentina). Dicho esto, pasemos a las preguntas que, por lo tanto, los responsables de la selección de materiales deben hacerse a la hora de llevar a cabo la tarea. Veamos algunos ejemplos:

- aproxima-se mais, em seus fundamentos, do Projeto Político Pedagógico da escola?
- pauta-se em fundamentos teórico-metodológicos que você e a sua equipe consideram mais adequados ao seu contexto de ensino?
- apresenta, em sua organização de conteúdos, maior semelhança com o planejamento anual da escola/turma?
- oferece maior foco nos conteúdos que você e a sua equipe entendem que são de maior relevância para seu contexto?
- Qual coleção:
- oferece textos (escritos e orais) sobre temas que você e a sua equipe consideram mais apropriados aos interesses dos seus alunos?
- oferece textos (escritos e orais) sobre temas que possibilitam aos alunos maior reflexão sobre o contexto social e regional no qual a escola está inserida?
- propõe atividades que estão de acordo com a média do conhecimento prévio dos alunos, tanto de mundo, quando da língua estrangeira?
- propõe atividades que permitam aos alunos estabelecer, com mais solidez, relações com suas experiências e seus conhecimentos acumulados?
- traz um conjunto maior de atividades atraentes para os alunos, que possibilite um maior engajamento de todos?
- favorece, por meio do seu Manual do Professor, tanto a formação continuada quanto um diálogo com os conhecimentos e crenças que você e a sua equipe partilham?

Evidentemente las preguntas se refieren a todos los puntos antes mencionados; es decir, cuestiones teóricas, políticas, contextuales, metodológicas y prácticas tanto desde el punto de vista del profesor como del alumno. La guía PNLD analiza no solo el material del alumno, sino también el material de apoyo metodológico para el docente.

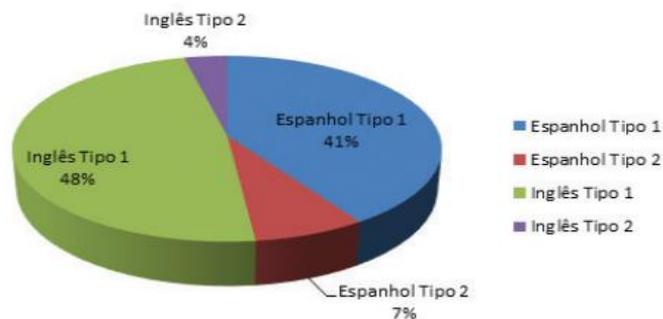
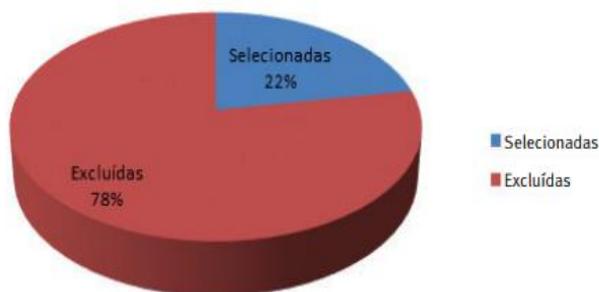
Pasemos ahora a los libros seleccionados por ambas guías⁷. Se detallan a continuación los datos sobre los libros seleccionados y la cantidad recibida para el análisis. Los materiales se clasifican en dos grupos.

El Tipo 1 son obras compuestas por *Libro del alumno*, *Manual del profesor*, CD de audio y *Libro digital*. El Tipo 2 son obras totalmente digitales. En 2015 se recibió la inscripción de 27 colecciones, de las cuales 13 eran de español. Del total de libros, 24 eran de Tipo 1 (siendo 11 de español), y 3 de Tipo 2 (siendo 2 de español). Llama la atención el hecho de que el volumen de publicación de material en español se equipara al del inglés, ya que se recibió casi la mitad de colecciones de ese idioma (es posible ver la división en los gráficos 1, 2 y 3).

Por su parte en 2012 se recibieron 32 colecciones que no estaban divididas por la misma tipología de 2015. Del total de colecciones recibidas, 12 eran de español (Gráficos 1 y 2 de 2012). El aumento del número de materiales didácticos recibidos en el lapso de tres años, nos hace notar una tendencia de crecimiento de la propia enseñanza de ELE en Brasil.

La guía de 2015 tiene 2 colecciones aprobadas: *Cercanía Joven* (SM) y *Enlaces* (MacMillan). La de 2012, a su vez, aprobó 3 colecciones: *El arte de leer español* (Base), *Enlaces* (MacMillan) y *Síntesis* (Ática).

⁷ En el transcurso de este trabajo, se publicó la Guía 2016; sin embargo, esta no incluye Lengua Extranjera. Así, la de 2015 continúa vigente.

Gráfico 1: Total de coleções inscritas como Tipo 1 e Tipo 2**Gráfico 2: Total de coleções selecionadas e excluídas****Gráfico 3: Total de coleções de Espanhol selecionadas e excluídas**

Gráficos de 2012:

Gráfico 1: Total de coleções selecionadas e excluídas de língua estrangeira.

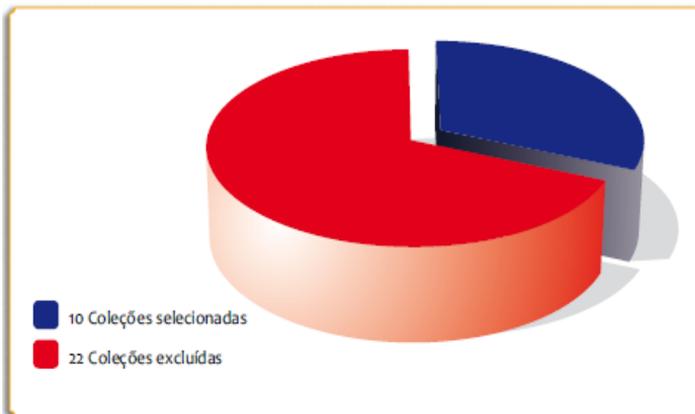
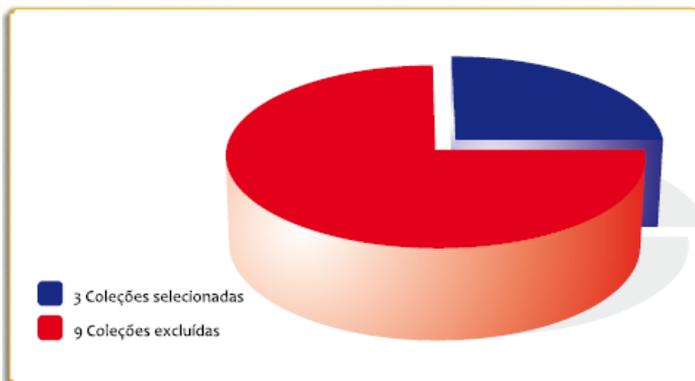


Gráfico 2: Coleções selecionadas e excluídas de espanhol:



Fuente: Plan Nacional del Libro Didáctico

3. Criterios para la selección

Como se dijo anteriormente, las guías detallan los criterios que llevaron a la selección de los materiales recomendados. Si analizamos esos criterios, es posible notar que no hay diferencia significativa entre ambas guías. La principal variación entre las dos publicaciones es la inclusión en 2015 de un apartado que define criterios legales, éticos y democráticos que no estaba presente en 2012.

PARTE B: CRITÉRIOS LEGAIS, ÉTICOS E DEMOCRÁTICOS**A COLEÇÃO:**

- 1. Atende à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio?**
- 2. É isenta de estereótipos e preconceitos?**
Caso a resposta acima seja negativa, marque a natureza do preconceito ou estereótipo apresentado:
 - socioeconômico
 - regional
 - étnico-racial
 - cultural
 - de gênero
 - de orientação sexual
 - de idade
 - de linguagem
 - outras formas de discriminação ou de violação de direitos
- 3. É isenta de doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público?**
- 4. É isenta de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais?**

A continuación se detalla la tipología de criterios de las dos publicaciones. Cada bloque viene acompañado de una serie de preguntas que el seleccionador debe responder; las mismas configuran fichas de evaluación. En el Anexo 1, ejemplificaremos algunas de esas preguntas a modo ilustrativo. En síntesis, los criterios son los siguientes:

Criterios 2015:

Bloque 1 – relativo al proyecto gráfico y editorial.

Bloque 2 – respecto a los textos.

Bloque 3 – referido a la comprensión lectora.

Bloque 4 – relacionado con la comprensión escrita.

Bloque 5 – referido a la oralidad.

Bloque 6 – relativo a los elementos lingüísticos.

Bloque 7 – respecto a las actividades.

Bloque 8 – referido al manual del profesor.

Bloque 9 – relacionado con el conjunto de la colección.

Crterios 2012:

Producción gráfica y editorial.

Selección de textos.

Comprensión escrita.

Producción escrita.

Comprensión oral.

Elementos lingüísticos.

Actividades.

Cuestiones teórico-metodológicas.

Manual del profesor.

Como podemos notar, la variación de aspectos y nomenclatura no es significativa; además del apartado B citado anteriormente, hay una exclusión de la sección sobre cuestiones teórico-metodológicas y el cambio de nomenclatura “comprensión escrita/comprensión lectora”, “producción oral/oralidad”. En ambos casos es evidente la revisión bibliográfica por parte de los autores de la Guía, que incluye términos actualmente usados y aceptados en el campo de las LE.

4. Conclusiones

A partir del análisis de las Guías 2012 y 2015, se puede destacar su notable conexión con la Ley de Educación de Brasil (LDB) y los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs). Los aspectos de interculturalidad, el abordaje cultural, la construcción de ciudadanía a partir de la enseñanza de LE, son tomados en cuenta a la hora de pensar los materiales que van a ser utilizados en las aulas de las escuelas de enseñanza media en Brasil.

Es importante pensar también en los usos de la Guía fuera de su contexto original. Por un lado, la publicación trae información sobre la visión de enseñanza, LE, texto y cultura vigente hoy en Brasil. Por otro lado, sirve de instrumento de análisis de materiales en otros contextos similares. En el primer caso, en el marco de las políticas lingüísticas y de integración, conocer las visiones compartidas ayuda a promover desde Argentina

medidas de acercamiento a la enseñanza de ELE en Brasil, que actualmente es más cercana a España y a los modelos lingüísticos y culturales de este país que de Argentina, con quien comparte no solo frontera sino además acuerdos políticos, relaciones económicas y contextos culturales. Ya en el segundo caso, disponer de una herramienta de análisis de materiales ayuda a la tarea del docente como evaluador pero también como productor de los mismos. Si hacemos una “lectura al revés”, las publicaciones del PNLD nos proveen datos sobre qué debe contener un libro didáctico en el marco de las teorías y metodologías actuales en LE, y se convierte en importante herramienta de la labor docente.

Bibliografía

- Brasil (1996), *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, en línea, disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1998), *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (2000), *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- Guia de livros didáticos (2011), *PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, disponible en <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>
- Guia de livros didáticos (2014), *PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna: Ensino Médio*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, disponible en <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>
- Marcuschi, L. A. (1983), *Linguística textual: o que é e como se faz*, Recife: UFPE.
- Viana, N. (2009), “Planejamento de cursos de línguas – Pressupostos e percurso”, en De Almeida Filho, J.C.P., *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*, Campinas: Pontes.

Anexo 1 - Criterios para la selección – Aspectos a considerar en la obra

1. Reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;

2. Selecciona textos que favorecem o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;

21. Utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas.

Criterios para la selección – fichas de evaluación

Bloque 1 – proyecto gráfico

4.8. Reprodução adequada da diversidade étnica, cultural e social da população brasileira?

4.9. Reprodução da diversidade étnica, cultural e social das comunidades, regiões e países onde a língua estrangeira é falada?

Bloque 2 – en relación con los textos

9. Contribui para a compreensão da diversidade (cultural, social, étnica, etária e de gênero) como inerente à constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam?

Bloque 9 – en su conjunto

49. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais?

52. Oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver a fruição de produções artísticas?

Parte B – Criterios legales, éticos y democráticos

2. É isenta de estereótipos e preconceitos?

Proposta de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira por meio de tarefas colaborativas no ensino médio

Tania Beatriz Trindade Natel

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

1. Introdução

O presente estudo tem como objetivo, em sua perspectiva teórica, refletir acerca da relevância das tarefas colaborativas para a promoção do insumo e da interação no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, apresentamos um conjunto de tarefas colaborativas, com tema retirado das vivências dos aprendizes, que pode funcionar como ferramenta essencial na aprendizagem da língua alvo, pois gira em torno de um tema, contribui para a geração de insumo e de interação na língua estrangeira. As bases teóricas que norteiam o presente estudo são a perspectiva sociocultural e as tarefas colaborativas. Primeiramente, mencionamos e discutimos a perspectiva sociocultural proposta por Vygotsky (1978), que concebe a noção de língua como ação social.

Em seguida, definimos e empreendemos uma reflexão sobre a pertinência das tarefas colaborativas na sala de aula de espanhol como língua estrangeira. Por fim, apresentamos uma tarefa colaborativa com sete atividades e discorremos sobre sua relevância para ensinar a língua espanhola a aprendizes de ensino médio, de escolas públicas. Nessa proposta de ensino, o professor, além de auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem, também proporciona que os aprendizes sejam autônomos e ativos na construção do conhecimento em língua espanhola, uma vez que os estudantes são igualmente responsáveis por gerar insumo e por contribuir no processo de interação.

A avaliação institucional, conforme os *PCN* (Brasil, 1998) e o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009) sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira em ambiente instrucional regular do ensino fundamental e médio, tem apontado para resultados insatisfatórios em relação à aquisição das competências e dos saberes previstos nas propostas curriculares.

Pesquisas desenvolvidas acerca dessa problemática, (Fontana, 2005 e Longaray, 2005) evidenciam as diversas lacunas na formação de professores (Lima e Fontana, 2007), que são os responsáveis pela mediação do processo de construção de conhecimento em língua estrangeira, especialmente no que diz respeito aos princípios socioculturais contidos nos *PCN* (Brasil, 1998) para uma educação linguística, apoiados nas teorias de Vygotsky, com foco no trabalho interacional de sala de aula.

O conjunto dessas lacunas e sua repercussão na sala de aula levam a crer que, na maioria das escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, não estão sendo atendidas as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009), quanto à promoção da aprendizagem em língua estrangeira como “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (Brasil, 1998: 15), respeitando suas identidades sócio-históricas. Ao invés disso, o que acontece é um tipo de ensino que explora aspectos ou estruturas gramaticais descontextualizados, conforme sinalizam os *PCN* (Brasil, 1998) e o Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009).

De acordo com Travaglia (2003), esse tipo de prática dificulta uma negociação que promova a construção colaborativa de conhecimentos entre os aprendizes, bem como a interação entre eles no processo de ensino e aprendizagem. Em consequência disso e somado à falta de recursos, à pouca valorização dos professores, tanto profissional como pessoal, entre outros fatores, o que notamos, em várias escolas públicas brasileiras, como, por exemplo, as pesquisadas por Fontana (2005) e por Longaray (2005), é o pouco interesse dos alunos com relação ao ensino e a aprendizagem de um novo idioma. As pesquisas desenvolvidas pelas referidas autoras mostram que o trabalho empreendido nas salas de aula observadas por elas não atendia aos interesses dos aprendizes, sendo um

ensino centrado na gramática normativa, além de haver lacunas no planejamento dos professores participantes de ambas as investigações.

Contudo, embora esse tipo de ensino ainda prevaleça na sala de aula de língua estrangeira, há importantes estudos efetivados no Brasil, como, por exemplo, o desenvolvido por Silva (2011), o realizado por Graça (2011) e o levado a cabo por Natel (2014), entre outros, que mostram resultados de práticas eficazes no ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas brasileiras, ao utilizar como fundamento a teoria sociocultural vygotskiana. São práticas realizadas com tarefas colaborativas, as quais envolvem os aprendizes no uso da língua para fins comunicativos, revelando que a aprendizagem ocorre essencialmente por meio da interação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Esse tipo de prática tem-se mostrado eficaz para tornar a sala de aula de línguas um espaço dinâmico de aprendizagem, e a seleção de tarefas colaborativas relevantes feita por esses professores pesquisadores tem-se mostrado potencializadora do ensino de línguas, por instigar os aprendizes à negociação conjunta dos resultados de suas produções, levando-os a uma aprendizagem significativa na língua alvo.

Após as reflexões empreendidas, frutos do projeto “*La ley del español en Brasil: análisis y perspectivas para Argentina*” que tinha como um de seus objetivos conhecer e refletir sobre a eficácia dos recursos didáticos utilizados para ensinar espanhol a alunos de ensino médio, cabe expor os objetivos deste estudo, que são: refletir sobre a importância das tarefas colaborativas para favorecer o insumo e promover a interação no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola por aprendizes do primeiro ano do ensino médio.

Na sequência, disponibilizamos um conjunto de tarefas colaborativas, para promover a construção de conhecimento em espanhol como língua estrangeira em turmas de ensino médio, primeiro ou segundo ano, que já tenham estudado a língua espanhola no ensino fundamental, de tal forma que propicie a construção de saberes com a comunidade na qual os alunos estão inseridos, conforme recomendado pelos PCN (Brasil, 1998) e pelo Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009). Acreditamos que essa proposta de ensino através de tarefa colaborativa, com tema retirado do cotidiano dos aprendizes, pode funcionar como ferramenta essencial na aprendizagem da língua alvo, pois gira em torno

de um tema e contribui para a geração de insumo e de interação na língua estrangeira.

A pertinência de um estudo como o aqui proposto reside, primeiro, na necessidade de refletir acerca da problemática do ensino calcado em regras gramaticais isoladas, as quais fazem com que os estudantes tenham pouco interesse pela aprendizagem da língua estrangeira PCN (Brasil, 1998; Rio Grande do Sul, 2009). Outra contribuição deste estudo diz respeito ao ensino e a aprendizagem da língua espanhola através de tarefas colaborativas, com tema relevante para os alunos, que envolvam suas comunidades de origem e suas histórias de vida.

2. A perspectiva da teoria sociocultural no ensino-aprendizagem de língua estrangeira

A perspectiva sociocultural vygotskiana (1978) concebe a mente humana como um sistema funcional no qual as propriedades naturais ou biologicamente específicas do cérebro estão organizadas dentro de uma mente elevada e culturalmente modelada por meio da integração de ferramentas simbólicas dentro do pensamento.

Segundo Vygotsky (1987), os processos mentais mais elevados encontram suas origens na interação entre os indivíduos e nos artefatos criados por eles, já que os seres humanos não agem diretamente no mundo físico; ao invés disso, usam ferramentas concretas ou simbólicas, para mediar e regular o relacionamento deles com os outros e com eles mesmos e assim mudar a natureza desses relacionamentos. Alguns exemplos de artefatos simbólicos usados pelas pessoas para interagir com o mundo são números, músicas, dicionário, livro, lápis, computador, arte e todas as línguas.

Conforme Vygotsky (1978), a língua é uma das ferramentas mediacionais mais importantes que os seres humanos têm ao seu dispor para o desenvolvimento dos processos cognitivos mentais mais elevados. Tal capacidade mental inclui atenção voluntária, memória intencional, planejamento, pensamento lógico e solução de problema, aprendizagem e avaliação da efetividade desses processos.

Pesquisadores neovygotkianos, entre eles Lantolf (2006) e Kozulin (1990), referem-se aos meios de mediação (verbais, visuais, ou físicos,

incluindo, além do recurso linguístico, recursos tecnológicos, gráficos, mapas, etc.), e aos agentes que estruturam não só as atividades comunicativas que são transformadas em conhecimento e habilidades individuais, mas também os valores e significados relacionados a elas e que servem de referência para negociar a própria inclusão, enquanto participantes competentes das interações. Assim, os meios de mediação são marcados por padrões socioculturais de conhecimento e são utilizados na realização de atividades com os outros; já os modos através dos quais eles são empregados com esse fim são agentes estruturadores, tanto da forma quanto do conteúdo do que é aprendido. Não só contribuem para a organização da atividade em si, como ainda para a percepção dos valores e significados incluídos, permitindo a negociação de sentido ao longo do processo de construção de conhecimento.

É fundamental destacar, entre os aspectos sociais da teoria de Vygotsky (1978), a importância dada à língua na interação com as pessoas, não somente a língua falada, mas também os sinais e os símbolos, já que é por meio da língua que a cultura é adquirida, o pensamento é desenvolvido e a aprendizagem ocorre. É por meio da convivência com outras pessoas que os indivíduos têm possibilidade de aprender e dar sentido ao mundo em que vivem.

Na abordagem de Vygotsky (1988), o ensino e a aprendizagem ocorrem por meio de instrumentos e de tutores mais experientes, pois o ser humano não é capaz de administrar este mundo sem a mediação e a assistência do outro, o que ocorre por meio da interação. Por isso, é preciso haver interação no processo de ensino e aprendizagem, e ele propõe que a interação ocorra dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela iniciativa independente de solucionar um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado no processo de solucionar um problema com a assistência de um adulto ou em colaboração com um aprendiz mais capaz. Esse tipo de assistência oferecida pelo participante mais capaz – não necessariamente o professor – ao menos hábil para a realização de uma tarefa que ele não pode executar sozinho foi denominada de *andaimento* pelos pesquisadores Wood, Bruner e Ross (1976).

No que diz respeito à relevância do papel do *andamento* na aprendizagem de línguas estrangeiras, pesquisadores como Brooks (1992), Donato e McCormick (1994), Antón e Di Camilla (1999), Ohta (1995, 1997, 1999, 2000 e 2001), Foster e Ohta (2005) desenvolveram estudos que mostraram como os aprendizes têm sucesso nas interações de pares em sala de aula de segunda língua, pois, trabalhando juntos, eles alcançaram um nível de desempenho mais elevado na língua alvo por prestarem assistência um ao outro. Além disso, Greenfield (1984) destaca que a relevância do *andamento* consiste em não somente apoiar o aprendiz iniciante na realização da tarefa, mas também em fornecer informações que, ao serem assimiladas, possibilitam que ele atue na tarefa de forma independente.

Sobre a interação, também Lantolf (2000) enfatiza que a ZDP, além de envolver a interação entre um aprendiz menos proficiente e um mais proficiente, abrange também a construção colaborativa de oportunidades entre os estudantes, por meio das quais eles têm a possibilidade de aprender.

Igualmente, pesquisadores como Nunan (1992), Nyikos e Hashimoto (1997), Bruffee (1999), Figueiredo (2001, 2002, 2003, 2006), destacam que a interação não somente ajuda o colega menos proficiente na realização de uma tarefa como também faz com que o companheiro mais capacitado descubra novas maneiras de aprender, mediante a negociação.

Quanto ao trabalho em pares, é fundamental destacar a importância da negociação. Por exemplo, Pica (1994) afirma que têm sido referidas como negociação a modificação e a reestruturação da interação que ocorrem quando os aprendizes e seus interlocutores antecipam, percebem, ou experienciam dificuldades na compreensão da mensagem. É por meio da negociação que a compreensibilidade é alcançada, e isso ocorre mediante a repetição e a reconstrução das frases dos interlocutores através da conversa com seus pares. A esse respeito, Gass (2002: 172) afirma: “todos os participantes em uma conversa precisam ser verdadeiramente participantes”. Fica evidente, nas palavras da autora, que colocar os aprendizes em pares ou grupos não garante o trabalho colaborativo.

Na verdade, o trabalho colaborativo requer engajamento dos estudantes na realização de tarefas colaborativas em sala de aula, e, para que isso aconteça, eles precisam aprender a trabalhar colaborativamente, discutir as produções orais e escritas com os colegas de aula, auxiliarem-se em suas dificuldades de aprendizagem.

Outrossim, o trabalho colaborativo é fundamental para ensinar línguas estrangeiras na realidade de escola pública, uma vez que resulta mais difícil aprender uma língua qualquer, com o professor passando no quadro os exercícios e os alunos executando cópias. Além disso, ressaltamos que as tarefas colaborativas realizadas em pequenos grupos viabilizam o trabalho do professor, com salas lotadas, muitas delas contendo mais de quarenta alunos. Portanto, é preciso reinventar a sala de aula, oportunizando aos estudantes boas práticas para o ensino de línguas, isto é, práticas com tarefas colaborativas que tenham sentido para eles.

3. Tarefas colaborativas

O uso de tarefas comunicativas/ colaborativas para o ensino e a aprendizagem da língua espanhola de forma significativa encontra suporte na perspectiva teórica sociocultural vygotskiana, a qual concebe o uso da língua como uma ação cognitiva e social, já que o sentido é construído durante a interação entre os indivíduos para agir no mundo com um propósito social.

Assim, o ensino por meio de tarefas comunicativas apresenta suas especificidades, conforme Brown (2001) e Wesche e Skehan (2002): (1) a comunicação é primordial; (2) há um problema de comunicação a ser solucionado; (3) existe alguma relação com atividades do mundo real; (4) a conclusão da tarefa é fundamental; (5) a tarefa é avaliada pelos resultados alcançados.

A esse tipo de ensino, Lima (2002a) acrescenta os aspectos abaixo mencionados para que a tarefa seja colaborativa e contribua para o aproveitamento máximo da produção dos aprendizes: (I) o foco deve estar no processo colaborativo; (II) o aprendiz precisa ter a oportunidade de revisar sua própria produção ou as produções de seus colegas, procedendo a uma correção conjunta ou individual; (III) a reflexão crítica

se faz necessária por parte do(s) discente(s) e do docente; (IV) a prática para aprender a equivocar-se e o entendimento a respeito da aprendizagem vão ocorrer em etapas evolutivas.

Após ter apresentado as particularidades do ensino através de tarefas colaborativas, mencionamos, de acordo com Moreno Garcia (2004), os seguintes princípios do ensino por meio de tarefas colaborativas: (a) a língua é um instrumento de comunicação que deve desenvolver-se mediante o uso em contextos reais; (b) a análise linguística deve ser feita levando em conta os fatores pragmáticos e discursivos, isto é, a língua em uso; (c) os conteúdos linguísticos devem ser originados da prática, ou seja, devem ser retirados da realidade dos aprendizes; (d) a aprendizagem da segunda língua é um processo de construção criativa, e os erros são considerados como etapas do desenvolvimento da aprendizagem, que pode levar o estudante ao domínio da língua alvo; (e) as estratégias comunicativas são, por um lado, universais e, por outro, próprias de cada aprendiz; (f) a consciência intercultural será um dos fatores de enriquecimento das atividades de sala de aula.

Na sequência, são apresentadas algumas definições de tarefas. De acordo com Nunan (1989), as tarefas envolvem o uso da linguagem em situações comunicativas nas quais a atenção do usuário não está focada na estrutura linguística, e sim no significado. Swain (1999) compartilha a definição de Nunan, mas acrescenta que a tarefa colaborativa pode tanto focar-se no significado como na forma da língua, pois entende que, embora os alunos focalizem a forma, eles precisam estar engajados no ato de *fazer significado*.

Por sua vez, Wesche e Skehan (2002) entendem que as tarefas colaborativas são atividades comunicativas inseridas na sala de aula de língua estrangeira que envolvem os alunos na compreensão, manipulação, produção e interação na língua que estão aprendendo.

Já Lima e Pinho (2007) concebem as tarefas colaborativas como tarefas comunicativas introduzidas na sala de aula de língua estrangeira, que envolvem os aprendizes na interação, exploração, compreensão e produção na língua alvo, enquanto a atenção deles está focada mais no sentido do que apenas na forma linguística.

Por fim, Natel (2014) partilha as definições de tarefas anteriores e acrescenta que uma tarefa colaborativa é uma atividade comunicativa baseada nas vivências dos aprendizes que promove o engajamento comunicativo e linguístico deles na língua estrangeira por meio da compreensão, criatividade, manipulação, interação e produção na língua alvo, com a finalidade de compreender e/ou resolver um problema social. Isso significa que o professor, ao trabalhar com alunos de escolas públicas, precisa ter como ponto de partida, para o ensino da língua estrangeira, as necessidades inerentes à realidade deles e trabalhá-las mediante tarefas colaborativas. Isso implica abordar os problemas sociais enfrentados pelos aprendizes em seu cotidiano, para que a língua estrangeira se torne significativa para eles, na medida em que, por meio dela, entendem os seus problemas, podendo buscar recursos junto à comunidade escolar, associação de moradores, autoridades competentes para resolvê-los.

Finalmente, corroboramos com a visão desses autores por entender, também, que, no ensino através de tarefas colaborativas, a negociação com os aprendizes é uma importante forma de organizar o trabalho no contexto de sala de aula, e que a tomada de decisões facilita a sua aprendizagem.

4. O estudo

A sequência de tarefas colaborativas, com sete tarefas, apresentadas nesta seção, está destinada à aprendizagem da língua espanhola por parte de aprendizes brasileiros de espanhol, que frequentam o ensino médio, primeiro ou segundo ano, que já tenham estudado a língua espanhola no ensino fundamental. A sequência de tarefas intitulada “Conhecendo seu bairro” tem a finalidade de tornar mais significativo o ensino da língua espanhola, envolver os estudantes na construção de conhecimentos, promovendo negociação de significados, reflexão crítica sobre o que está sendo aprendido e ensinado, por meio da interação. Acreditamos que a mesma consistirá em uma importante ferramenta para a construção mais rica e significativa da aprendizagem de espanhol, pois o trabalho a ser realizado pretende proporcionar uma interação real dos aprendizes com outros estudantes da turma, da escola e com a comunidade escolar.

5. Planejamento de uma sequência de tarefas sobre as localizações no espaço

Professora: Maria Antonieta

Instituição: Escola Municipal de Ensino Médio Francisco Fagundes

Local: Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Turmas: alunos de 1º e 2º ano do ensino médio

Temática

Conhecendo seu bairro (localização e informações sobre estabelecimentos comerciais - supermercados, paradas de ônibus, praças, lojas, papelarias, etc.). Os alunos vão se localizar no bairro Parque dos Anjos, local onde vivem e no qual está também localizada a sua escola. Eles vão falar e escrever sobre as coisas principais que o bairro possui.

Objetivos comunicativos

Nesta tarefa, os alunos terão a oportunidade de conhecer melhor seu bairro, identificar vantagens e inconvenientes no bairro Parque dos Anjos, fotografar lugares e descrevê-los, além de identificar facilidades e dificuldades próprias do bairro onde moram. Também irão escrever uma carta bilíngue (português e espanhol) ao prefeito de sua cidade para informar os principais problemas existentes em seu bairro.

Objetivos lingüísticos

Utilizar corretamente os verbos *ir*, *tener* e *haber* (haver), os advérbios *cerca* (perto), *lejos* (longe), as expressões *a la izquierda* (à esquerda), *a la derecha* (à direita) e os verbos no imperativo afirmativo (*sigue/siga*, *dobra/doble*).

Empregar as estruturas próprias de cartas formais, tais como: formas de tratamento: *Estimado Sr.*, *Estimada Sra.*, *Estimada Srta*, *Señor*, *Señores*, *Señora*, *Señoras*, *Estimado cliente*, *Distinguido Sr.*, *Distinguida Sra.*, *Señoría* (tratamiento usado para intendentés).

Usar as fórmulas de despedidas: Atentamente, Un atento saludo, Cordiales saludos, Reciba(n) un atento (cordial) saludo e outras estruturas como, por exemplo, Le escribo para/porque..., La presente es para..., Lamentamos comunicarle que..., Agradecemos su comprensión, Muchas gracias por..., Quedo/Quedamos a la espera de una respuesta... .

Atividade 01

A professora elabora um texto sobre o mapa do bairro. Nesse texto, os aprendizes vão poder localizar-se, tendo que:

- a) responder à pergunta *Cómo voy a ... desde la escuela Francisco Fagundes*;
- b) localizar o endereço de sua casa e o da casa de seus colegas no mapa do bairro;
- c) localizar endereços e caminhos que podem realizar entre casa de amigos, pontos de comércio e de ônibus no bairro;
- d) responder quais facilidades, comércios, e outras coisas **hay (há)** no bairro onde moram;
- e) identificar o que o bairro tem para oferecer aos seus moradores e visitantes.

Atividade 02

A professora elabora um jogo e confecciona um dado, tendo como ponto de partida a casa dos alunos. Ao fazê-los, utilizará advérbios, tais como *cerca (perto)*, *lejos (longe)*, os verbos *haber (haver)* e *tener (ter)*, as expressões *a la izquierda (à esquerda)*, *a la derecha (à direita)*, *detrás (atrás)*, *delante (adiante)* e os verbos no imperativo afirmativo (*sigue/siga todo recto*, *dobla/doble a la derecha* ou *a la izquierda*). Ressalto que a educadora escreve todas as questões trabalhadas anteriormente em um dado. A tarefa consiste em os alunos jogarem o dado e escolherem uma palavra para elaborar uma frase, em duplas, e oralmente. Isso ocorrerá no grande grupo, quando todos os aprendizes estiverem sentados em círculo. Os colegas mais próximos, bem como a professora, vão auxiliar os estudantes no preenchimento das informações que faltarem, tanto comunicativas como gramaticais.

Atividade 03

Novamente os alunos observam o mapa do bairro e utilizam as expressões **a la izquierda, a la derecha, detrás, delante, enfrente, alrededor, cerca, lejos** para completar e criar pequenos textos que farão parte de um manual de orientação do bairro, que terá como ponto de partida a escola. Exemplo: **La plaza central está delante de la escuela Francisco Fagundes.**

Atividade 04

Os aprendizes farão uma caminhada pelo bairro onde moram, com a finalidade de observar e registrar os estabelecimentos comerciais do bairro. No trajeto percorrido, vão fotografar aqueles que considerarem mais importantes e fazer o relato, em espanhol, para apresentar aos demais estudantes da escola.

Atividade 05

Os aprendizes colocarão, no mural da escola, as fotos do bairro e as explicações de cada lugar visitado.

Atividade 06

Os estudantes vão organizar um pequeno jornal on-line com informações culturais sobre o seu bairro (indicação de como é o local, onde está localizado, o que existe para ver e fazer ali). Além disso, vão fazer um levantamento dos principais problemas do bairro e discutir o que fazer para resolvê-los.

Atividade 07

Os aprendizes estudam o gênero textual cartas e elaboram uma carta ao prefeito de sua cidade a fim de informar quais os problemas do bairro, solicitando alternativas para saná-los. Quando o prefeito responder a carta enviada pelos alunos, eles deverão compartilhar essa informação com os colegas de outras turmas de ensino médio.

Nesta tarefa, os alunos terão a oportunidade de conhecer melhor seu bairro, fotografar lugares e descrevê-los, além de identificar facilidades e dificuldades próprias do bairro onde moram. Também irão escrever uma

carta bilíngue (português e espanhol) ao prefeito de sua cidade para informá-lo sobre os principais problemas existentes em seu bairro.

6. Considerações finais

Esperamos que a sequência de tarefas colaborativas fornecidas para o ensino da língua espanhola a alunos de ensino médio possibilite a construção conjunta de conhecimentos em língua espanhola das estruturas funcionais utilizadas para indicação de localização dos aprendizes no bairro onde moram. Também que eles testem hipóteses, reflitam sobre a forma da língua espanhola e consigam, um auxiliando o outro, reestruturar as produções ao contexto de uso da língua. Além disso, que as tarefas colaborativas oportunizem o uso da língua que estão aprendendo de forma significativa, objetivando a aprendizagem e a prática de estruturas gramaticais que podem não ser aprendidas apenas mediante a exposição dos aprendizes ao insumo compreensível.

Acreditamos que as tarefas colaborativas realizadas pelos aprendizes nas aulas de espanhol, tendo como foco o seu bairro, sejam eficazes, visto que promovem a colaboração, o *andamento* e a aprendizagem linguística. Ademais, as tarefas colaborativas visam a estimular práticas reflexivas que envolvem a correção de equívocos na língua alvo, já que os estudantes podem discutir e refletir com seus pares acerca do uso de formas linguísticas do espanhol.

Ressaltamos, ainda, a relevância de as tarefas sobre localizações envolverem a cultura local dos aprendizes, valorizando, assim, seu bairro e o conhecimento de mundo que eles possuem a respeito deste, promovendo uma aprendizagem para além da sala de aula.

Cabe enfatizar que a escola tem de ser desafiadora para ser significativa para os aprendizes. Isso implica que o docente assuma sua função de mediador do processo de ensino e aprendizagem, oportunizando aos discentes tarefas colaborativas nas quais eles possam engajar-se e construir conhecimentos, tarefas que sejam integradoras e que impulsionem reflexões cognitivas entre os interagentes, minimizando a função centralizadora do professor. A esse respeito, é pertinente trazer à baila as lições de Freire (1996), quando afirma que a função do educador é formar educandos com consciência crítica, visualizando a realidade na

qual estão inseridos. E os materiais didáticos são peças fundamentais nesse processo, pois, se bem selecionados pelos professores, com tarefas motivadoras e significativas, ajudam o aprendiz a ver além de suas lentes. Com isso, os discentes e os docentes atingirão os objetivos a que se propõem, que é estabelecer a coconstrução do conhecimento na língua alvo.

Referências bibliográficas

- Antón, M. (1999), "The discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in Second-Language Classroom", in *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 3, p. 303-318.
- Brasil. Secretaria da Educação (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Língua Estrangeira, Brasília: MEC.
- Brooks, F. (1992), "Communicative competence and the conversation course: A socio interaction perspective", in *Linguistics and Education*, v. 4, p. 219-246.
- Brown, H. D. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York: Pearson Education.
- Bruffee, K. A. (1999), *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*, London: The Johns Hopkins University Press.
- Donato, R.; McCormick, D. A. (1994), "Sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation", in *Modern Language Journal*, v. 78, 453-464.
- Figueiredo, F. J. Q. (2001) *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*, Tese de doutorado em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- _____. (2002), "Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa: semeando a interação", in *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 39, 105-129.
- _____. (2003), "A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada", in Leffa, V. J. (Org.), *A interação na aprendizagem das línguas*, Pelotas: Educat.
- _____. (2006), "A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas", in Figueiredo, F. J. Q. de

- (Org.), *A aprendizagem colaborativa de línguas*, Goiânia: Ed. da UFG, 11-45.
- Fontana, B. (2005), *Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades*. Tese, Doutorado em Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.
 - Foster, P. e Ohta, S. (2005) “Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms”, in *Applied linguistics*, v. 26, n° 3, 402-430.
 - Freire, P. (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra.
 - Gass, S. (2002), “An Interactionist perspective on second language acquisition”, in *The Oxford handbook of applied linguistics*, New York: Oxford University Press, 170-181.
 - Graça, R. M. O. (2011), *O ensino-aprendizagem interativo e colaborativo de FLE na escola*, Tese, Doutorado em Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.
 - Greenfield, P. M. (1984), “A theory of teacher in learning activities of everyday life”, in Rogoff, B. e Lave, J. (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*, Cambridge, Cambridge University Press, 117-138.
 - Kozulin, A. (1990), *Vygotsky's psychology: a biography of ideas*, Cambridge, Harvard University Press.
 - Lantolf, J. P. (2000), “Introducing sociocultural theory”, in Lantolf, J. P. (Org.) *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, 1-26.
 - _____. (2006), *Sociocultural theory and L2: State of the Art*. United States of America: Cambridge University Press.
 - Lima, M. S. (2002), “O uso dos possessivos *his* e *her* por aprendizes brasileiros: uma contribuição para o estudo de estágios evolutivos”, in Lima, M. S. (Org.), *A língua estrangeira em sala de aula*, Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, PPG-Letras/UFRGS, 67-78.
 - Lima, M. S.; Pinho, I. C. (2007), “A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira”, in Lima, M. S. y Graça, R. M. O. (Orgs.), *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá*, Porto Alegre: Armazém Digital, 87-101.
 - Lima, M.S.; Fontana, B. (2007), “Constructing pedagogical awareness with Brazilian language educators”, *TESOL Quarterly*, v. 41, 417-421.

- Longaray, E. A. (2005), *Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira*, Dissertação, Mestrado em Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.
- Moreno Garcia, C. (2004), *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar: un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Madrid: Catarata.
- Natel, T. B. (2014), *Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública*, Doutorado em Linguística Aplicada, - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo.
- Nunan, D. (1992), *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nyikos, M.; Hashimoto, R. (1997), "Constructivist Theory Applied to Collaborative Learning in Teacher Education", in *The Modern Language Journal*, v. 81, n° 4, 506-517.
- Ohta, A. S. (1995), "Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development", in *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n° 2, 93-121.
- _____ (1997), "The development of pragmatic competence in learner-learner interaction", in Bouton, L. (Ed.), *Pragmatics and Language Learning*, Urbana-Champaign: University of Illinois, v. 8, 233-242.
- _____ (1999), "Interactional routines and the socialisation of interactional style in adult learners of Japanese", in *Journal of Pragmatics*, v. 31, n° 11, 1493-1512.
- _____ (2000), "Re-thinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar", in Lantolf, J. P., *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 51-78.
- _____ (2001), *Second Language Acquisition Processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pica, T. (1994), "Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, outcomes?", in *Language Learning*, v. 44, n° 3, 493-527.
- Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação e Departamento Pedagógico (2009), *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, Porto Alegre: SE/DP.

-
- Silva, P. A. P. (2011), *Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: resignificando a produção textual na escola*, Tese, Doutorado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.
 - Swain, M. (1999), “Integrating language and content teaching through collaborative tasks”, in *The Canadian Modern Language Review*, v. 58, n° 1, 44-63.
 - Travaglia, L. C. (2003), *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*, São Paulo: Cortez.
 - Wesche, M. B. e Skehan, P. (2003), “Communicative, task-based, and content-based language instruction”, in Kaplan, R. B. (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 208-228.
 - Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge: Harvard University Press.
 - _____ (1987), *Pensamento e linguagem*, São Paulo: Martins Fontes.
 - Vygotsky, L. S. et al. (1988), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, São Paulo: Ícone/Edusp.
 - Wood, D.; Bruner, J. S. e Ross, G. (1976), “The role of tutoring in problem solving”, in *Journal of child psychology and psychiatry*, Londres, v. 17, 89-100.

Las TIC e Internet: la realidad áulica en los libros didácticos ELE en las escuelas secundarias de Brasil

José Luis Chapa Correa

Universidad Nacional de Cuyo

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire, 1979)

1. Introducción

Se sabe que los avances tecnológicos están a la orden del día y que la escuela no puede soslayar esta realidad social. En las clases de Español Lengua Extranjera (ELE) en Brasil, la mayoría de los docentes se valen de los Libros Didácticos (LD) que el gobierno o la institución escolar les otorga para planificar sus clases. Entonces, es necesario conocer de qué forma ese material didáctico se acerca al contexto digital en el que están inmersos los alumnos.

Este trabajo tiene por objetivo presentar la realidad áulica que enfrentan los profesores brasileños de ELE al usar las TIC que aparecen en sus LD. Además, esta investigación tratará de aumentar la literatura sobre la temática partiendo de la visión de los profesores que dan clases de español en las escuelas de Brasil.

Desde la segunda mitad del siglo XX, se vive en un mundo globalizado en el que las personas han tenido que reconfigurar su visión sobre el uso de los medios de comunicación y las diversas tecnologías (computadoras, televisores, *tablets*, *iPhones*) para poder adaptarse e incorporarlas a sus

vidas. El planeta se ha transformado en una aldea global (McLuhan, 1962) y esta realidad ha modificado y reestructurado los ámbitos de lo social, personal, académico, laboral.

Las TIC no solo han servido para entrecortar las distancias geográficas y para mantenerse informado, en el momento, de los acontecimientos que suceden en diferentes partes del mundo; sino que también constituyen una importante herramienta pedagógica que posibilita una mayor capacidad de aprehensión, si el recurso es bien empleado, de los conocimientos en el sistema educativo. Así, las instituciones escolares han debido equiparse y pensar la educación desde un punto de vista más flexible para poder estar a la orden del día de los educandos contemporáneos. Estos *nativos digitales* (Marc Prensky, 2001) han modificado su forma de pensar, leer y escribir debido a los nuevos avances tecnológicos y, en consecuencia, los diferentes actores del sistema educativo han tenido que alfabetizarse en este ámbito de las comunicaciones que continúa en desarrollo.

Cada país, y luego cada dependencia, establece las bases sobre las cuales su sistema educativo se debe asentar y además destina determinada cantidad de dinero para invertir en TIC como insumo educativo. De esta forma, encontramos Estados brasileños en los que las escuelas cuentan con un importante arsenal tecnológico y la red de Internet es sumamente eficiente, y sectores donde hay otras instituciones en las que este tipo de material no está tan actualizado y termina generando más inconvenientes que aciertos. En este sentido, la incorporación de las TIC en la educación ha sido cuestionada por numerosos motivos (el uso limitado que los alumnos y profesores hacen de este tipo de tecnologías; la reducida capacidad que tienen para promover procesos de innovación y mejora en las prácticas educativas; el hecho de que cuando son utilizadas es para hacer lo mismo que ya se hacía antes sin intervención de Internet o de aparatos tecnológicos, entre otros) que han disminuido las esperanzas de incursionar en ámbitos del aprendizaje que los métodos pedagógicos convencionales no han logrado (Coll, 2010).

2. Antecedentes

Los estudios sobre la presencia y uso de las TIC e Internet en los libros didácticos de ELE no son significativos; incluso, se podría decir que son inexistentes. En general, los trabajos se centran en detallar los beneficios y desventajas que determinan la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula, en contraposición a las tradicionales (pizarrón, tiza, cuadernos).

Estos recursos digitales han sido estudiados no solo por ser un importante medio pedagógico para enseñar contenidos específicos disciplinares, sino también por los procesos cognitivos, sociales y afectivos que suscitan en los estudiantes (Bianconcini de Almeida, 2001). No obstante, la mayoría de las investigaciones coinciden en destacar el escaso efecto transformador que la incorporación de las TIC provocó, hasta ahora, en el sistema educativo (Coll, 2010).

En general se observa que los estudiosos del tema se enfocan en las TIC como mediadoras de las relaciones entre alumnos y contenidos de aprendizaje y de las relaciones entre profesores y contenidos de enseñanza/aprendizaje, pero nada hay sobre la relación entre estas tecnologías y los libros didácticos de ELE.

3. Formulación del problema

Las TIC han invadido la cotidianeidad de las personas y su uso se ha desplazado a acciones muy importantes de sus vidas (por ejemplo, hacer transferencias de dinero o llenar formularios *online* para conseguir trabajo). La escuela no puede ignorar esta realidad y debe incorporar a su escenario áulico estas tecnologías para que los estudiantes puedan desenvolverse sin inconvenientes en un mundo en el que lo digital está vigente.

Los docentes, conscientes de su labor de formadores de personas para la vida ciudadana, no dejan (o no deberían dejar) de lado la demanda social de vincular la realidad en que viven los alumnos fuera de la escuela con la realidad de la clase. Algunos profesores, basándose en una educación más transmisora y tradicional, recurren a las TIC para reforzar sus estrategias de transmisión de contenidos. En contraposición, otros con una visión más constructivista tienden a usar Internet y los recursos

tecnológicos para promover actividades de exploración o indagación con los alumnos, gracias a lo cual consiguen un trabajo autónomo o colaborativo (Coll, 2010).

Teniendo presente lo antes dicho, se debe considerar que en la clase de ELE la realidad no es diferente y que algunos profesores, centrándose en el contexto brasileño y las características de su curso, siguen los preceptos y consejos de sus LD. Se sabe que este tipo de material pedagógico reviste una importancia fundamental y, por lo tanto, habría que examinar de qué forma se acerca a los avances de esta era digital.

Debido a las posturas antagónicas sobre el uso de las TIC en educación y a la escasa literatura existente sobre la presencia o utilización de las mismas en los libros didácticos de ELE, en este trabajo se tratará de profundizar y dar un panorama sobre la incidencia que tienen las nuevas tecnologías en el material didáctico de ELE que usan los estudiantes brasileños.

4. Metodología

Para tener un conocimiento más cabal y preciso sobre la presencia/ausencia y uso de las TIC e Internet en los LD de ELE en Brasil, se presentarán los resultados de una encuesta hecha vía *e-mail* a docentes de español que trabajan en instituciones educativas de dicho país. Asimismo, se consignará un análisis de la colección *Síntesis* (LD de ELE seleccionado por el *Programa Nacional do Livro Didático – PNLD-* en 2012) de Ivan Martín, para ilustrar con mayor exactitud el tema en cuestión.

El trabajo se hizo en base a los aportes de diez profesores, siete mujeres y tres hombres. La franja etaria de la muestra comprende entre los veintiún y los treinta y seis años de edad (seis de ellos pasan los veintisiete años). Estos docentes, en su mayoría, se han insertado en el sistema educativo hace más de dos años e incluso, en dos casos, llegan a tener más de siete años de experiencia.

Con la finalidad de que los resultados no fueran condicionados y entendidos a la luz de una sola perspectiva y realidad *estadual* (haciendo referencia a los Estados brasileños) se encuestó a cinco profesores de

español de Rio Grande do Sul y a cinco de São Paulo. Todos accedieron con total predisposición.

El instrumento de recolección de datos usado fue una encuesta con catorce ítems. Trece de ellos presentaban opciones que los docentes debían marcar según su criterio; en seis ocasiones podían escoger más de una alternativa. El último de los ítems era de opinión personal y, por lo tanto, los profesores realizaron una breve redacción que podía hacerse en español o en portugués. Todos prefirieron hacer el escrito en su segunda lengua (L2).

Para obtener información contundente sobre el contexto en el que los LD de ELE son usados, la encuesta se dividió en dos grandes bloques que estaban relacionados. Una primera parte estaba compuesta por preguntas generales y la otra por preguntas enfocadas en las TIC en los LD.

Cabe destacar que la encuesta fue examinada y validada por la Doctora Marisa Fazio (FFyL, UNCuyo), especialista en la confección de este tipo de instrumentos de recolección de información. El marco teórico se presentará en el análisis de los datos aportados por los docentes. A continuación se consigna el instrumento:

Tabla 1

Preguntas generales

Incorporo TIC e Internet en las clases de ELE:

- SIEMPRE
- FRECUENTEMENTE
- CASI NUNCA
- NUNCA

Considero la aplicación de las TIC como:

- MUY IMPORTANTE
- IMPORTANTE
- POCO IMPORTANTE

Incorporo TIC en actividades de:

- LECTURA
- ESCRITURA

- ORALIDAD
- ESCUCHA

A los alumnos les gusta trabajar con TIC en las clases de ELE:

- MUCHO
- POCO
- NADA

Las actividades con TIC en las clases de ELE que MÁS les gustan a los alumnos son:

- LAS RELACIONADAS CON LA LECTURA
- LAS RELACIONADAS CON LA ESCRITURA
- LAS RELACIONADAS CON LA ORALIDAD
- LAS RELACIONADAS CON LA ESCUCHA

Las actividades con TIC en las clases de ELE que MENOS les gustan a los alumnos son:

- LAS RELACIONADAS CON LA LECTURA
- LAS RELACIONADAS CON LA ESCRITURA
- LAS RELACIONADAS CON LA ORALIDAD
- LAS RELACIONADAS CON LA ESCUCHA

Los recursos (condiciones edilicias, artefactos tecnológicos, aulas) para incorporar TIC en la clase:

- SON LOS INDICADOS
- NO SIEMPRE ESTÁN EN CONDICIONES
- NO ESTÁN PRESENTES

Preguntas enfocadas en los Libros Didácticos (LD):

- Los LD que uso en mis clases de ELE propician el uso de las TIC e Internet:
- FRECUENTEMENTE
- A VECES

Las actividades/tareas con TIC que figuran en los LD de ELE que utilizo en mis clases se focalizan en:

- LA LECTURA
- LA ESCRITURA
- LA ORALIDAD
- LA ESCUCHA

Las TIC que utilizo siguiendo los LD que uso en mis clases de ELE son:

- DVD
- INTERNET
- CD
- OTROS: _____

Los LD que uso en mis clases vienen con:

- CD
- DVD
- LIBRO DEL PROFESOR
- ENLACES A PÁGINAS DE INTERNET

Las actividades/tareas con TIC que aparecen en los LD apuntan a:

- ASPECTOS CULTURALES
- ASPECTOS GRAMATICALES

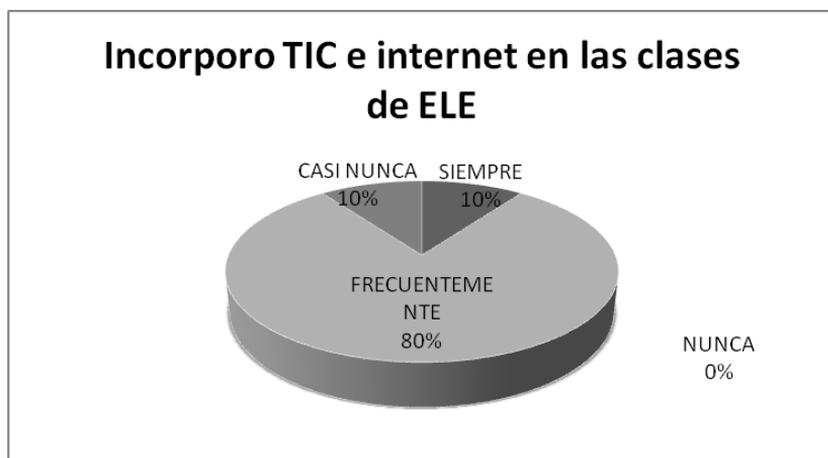
La variedad de español que se trabaja en los LD de ELE es:

- LA VARIEDAD PENINSULAR
- LA VARIEDAD LATINOAMERICANA
- AMBAS

Dé una breve valoración sobre la incorporación de las TIC en los LD:

- ANÁLISIS
- PREGUNTAS GENERALES

Tabla 2



Uno de los argumentos fundamentales por el que se cree que se han introducido las TIC en la educación es el que dice que las escuelas deben preparar a su alumnado para el mercado laboral. Este, sin dudas, es un factor importante en la sociedad en la que vivimos, ya que muchas empresas están sustituyendo su mano de obra por diferentes aparatos tecnológicos. Saber usar este tipo de artefactos hará de los alumnos personas mejor capacitadas para asumir determinadas funciones, pero no debería ser la razón principal.

Borba y Penteado (2001) explican que una visión amplia de la educación debe sujetarse al concepto de *ciudadanía*. Aseguran que se debe luchar para que esta noción incluya los deberes y derechos no subordinados a los intereses de las grandes corporaciones. Ser alfabetizado tecnológicamente es un derecho y, en este sentido, la escuela debe asumir la responsabilidad de disminuir el abismo existente entre los que están y los que no están conectados, es decir, aquellos que tienen acceso a las TIC e Internet y aquellos que no.

Si esa institución que todos en edad escolar tienen la obligatoriedad de frecuentar por las exigencias de la *Lei de Diretrizes e Bases* (Brasil, 1996) no promueve el acceso a las tecnologías, las capas más desfavorecidas de la población no podrán tener la oportunidad de adaptarse a la nueva realidad. Así, más allá de las desigualdades causadas por las diferencias sociales, surgirá una nueva forma de exclusión: la exclusión digital (Borba y Penteado, 2001).

Como se puede observar en el gráfico de la Tabla 2, los docentes de español encuestados, en un ochenta por ciento, aseguran usar con frecuencia las TIC e Internet. Posiblemente, porque estos recursos tecnológicos permiten traspasar las paredes de la institución educativa e integrar a toda la comunidad que la rodea, a la sociedad de la información y a los diferentes productores del conocimiento (Bianconcini de Almeida, 2001). Además, estos recursos posibilitan acercar el objeto de estudio escolar a la realidad cotidiana y a ejemplos auténticos. De esta forma el ambiente educacional se enriquece, propiciando la aprehensión de conocimiento por medio de una actuación activa, crítica y creativa por parte de los alumnos y profesores (PCN, 1998).

El hecho de incorporar TIC en la educación no solo supone una obligación unívoca de la escuela como proveedora de los recursos tecnológicos e Internet, sino que también supone un compromiso de los docentes. Estos han tenido que dejar su zona de confort (White, 2009) donde casi todo es conocido, previsible y cómodo, para caminar en dirección a la zona de riesgo, donde aparecen los problemas técnicos, la diversidad de caminos y dudas que los alumnos tienen cuando trabajan con una computadora (Borda y Penteado, 2001).

Según Ponte (2000) al incorporar las TIC en el aula, los docentes y estudiantes están en la misma situación de aprendizaje y, de este modo, los primeros pueden acercarse a los segundos. La relación entre ambas partes deja de ser verticalista; se convierte en una relación cooperativa en la que profesores y educandos desarrollan y construyen conocimientos.

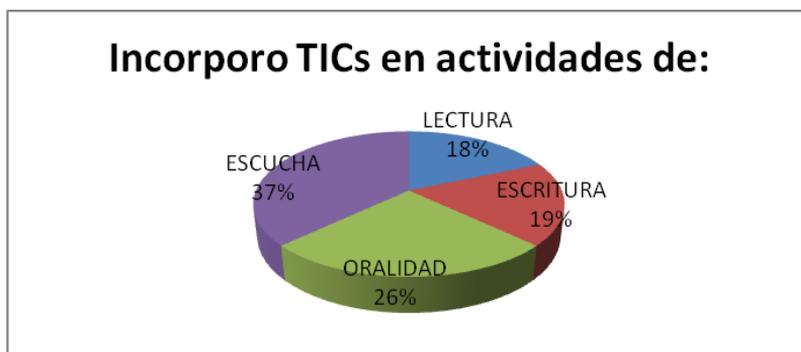
Tabla 3



Como se observa en este ítem hay paridad de opiniones. Los profesores brasileños de español consideran que es relevante usar TIC en sus clases de ELE. Son conscientes de que viven en un mundo de permanentes innovaciones tecnológicas y que cualquier clase de información puede obtenerse en cuestión de minutos. Y, si bien tienen en cuenta que no es equitativa la implementación de este tipo de tecnologías, saben que los recursos e innovaciones digitales han permeado el aula y deben hacer frente a esta realidad. Cabría preguntarse si el uso que los docentes hacen de este material digital en sus clases de ELE incluye algún tipo de reflexión previa o si los estudiantes conocen la finalidad y los beneficios que tendrán al trabajar determinado contenido con el uso de las TIC (Cassany, 2012).

Como señalan Coll, Mauri y Ornuibia (2010), los usos que en la actualidad se hacen de las TIC e Internet en clase solo se limitan a las acciones de escribir o investigar. Está lejos el uso reflexivo de estas tecnologías por parte de los alumnos y, por lo tanto, se aparta de una educación con fines humanistas (que apunte a expandir las potencialidades del estudiante), para lo cual sería necesario estimular la creatividad y la criticidad del alumnado. Criticidad entendida como el posicionamiento del individuo en el contexto, mediante el cual puede hacer una representación objetiva de la realidad (Freire, 1996).

Tabla 4



Según Tarcia y Cabral (2010), muchas de las tecnologías empleadas en la educación son definidas y usadas por el contexto. Así, en este caso, podemos percibir que los docentes recurren a los recursos digitales cuando tienen que lograr que los alumnos de español practiquen o mejoren alguna habilidad (escucha, oralidad, lectura, escritura).

Como se aprecia en el gráfico, las TIC en clases de ELE se incorporan con mayor frecuencia para trabajar las habilidades de escucha y oralidad y en un menor porcentaje para mejorar o adquirir destrezas en la escritura y lectura.

Ante estos datos, es importante considerar lo que plantean los PCN (1998) al respecto. Estas medidas curriculares comentan que en Brasil solamente una pequeña parte de la población tiene la oportunidad de usar lenguas extranjeras como medio de comunicación oral, dentro o fuera del país. Dicen, además, que el uso de una L2 tiende a estar vinculado más que nada a la lectura que puede ser técnica o de placer.

De este modo, consideran que estimar el desarrollo de la habilidad oral como un aspecto central en la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil no comporta tanta relevancia social como practicar la habilidad de la lectura.

Entonces, la inclinación hacia la enseñanza de la lectura en Brasil por un lado atiende a las necesidades de la educación formal (los exámenes en lengua extranjera para el *vestibular* y la admisión a los *cursos de pós-graduação* requieren el dominio de la habilidad de la lectura) y, por otro, es la habilidad que el alumno puede usar en su contexto social inmediato. Además, los *PCN* argumentan que el aprendizaje de la lectura en LE puede ayudar al desarrollo integral del *letramento* (alfabetización) del estudiante y colaborar con el desempeño del alumno como lector en su lengua materna.

En definitiva, en los *PCN* el foco en la lectura se justifica por la función social de las lenguas extranjeras en el país y también por los objetivos realizables teniendo en cuenta las condiciones existentes. Aspectos que, por los resultados de las encuesta, los profesores de español en Brasil desconocen.

Tabla 5



La implementación de las diferentes herramientas tecnológicas en la vida social exigió que los ciudadanos desarrollaran formas de aprendizaje y comportamiento específicas para relacionarse con su entorno. El alumnado presente en las escuelas, desde pequeño, ha tenido contacto

con este tipo de tecnologías a las que los adultos tuvieron que adaptarse y aprender a usar reconfigurando sus esquemas tradicionales.

Según Xavier (2002) este fenómeno de lo tecnológico en la vida diaria determina un proceso de "*letramento digital*" –alfabetización digital– (Pierre Lévy, 1999) mediante el cual toda persona asume cambios en los modos de leer y escribir códigos y señales verbales y no verbales (como imágenes y dibujos). Entonces, los estudiantes que desde sus primeros años de vida fueron afectados por este tipo de alfabetización, sin lugar a dudas, se sentirán atraídos por las TIC y todo lo relacionado a ellas. Situación reflejada en este ítem, ya que, según la percepción de los profesores encuestados, a un noventa por ciento de los alumnos les gusta en cantidad de "MUCHO" trabajar con las tecnologías actuales e Internet en las clases de ELE.

Jonassen (1995) resumió algunas de las características o beneficios que trae aparejado el uso de las TIC e Internet en los entornos de aprendizaje de una manera constructivista y no instructivista (esta última centrada en la adquisición de *corpus* cerrados de información, objetivos predefinidos e innegociables, evaluaciones que miden el grado de fidelidad de la información adquirida). El autor afirmaba que el uso de estos recursos digitales determina: aulas activas en las que los estudiantes participan en la elaboración de información relevante; aulas constructivas en las que las ideas nuevas se integran con los conocimientos previos y se promueve la construcción de nuevos significados; aulas donde se realizan actividades intencionadas en las que los estudiantes persiguen objetivos que están claramente formulados; aulas conversacionales cuyo intercambio de ideas es permanente; aulas personalizadas donde las actividades y proyectos tienen mucho que ver con la realidad que rodea a la escuela; y aulas reflexivas en las que se repiensa lo que se aprende, cómo se aprende y lo que vale la pena aprender.

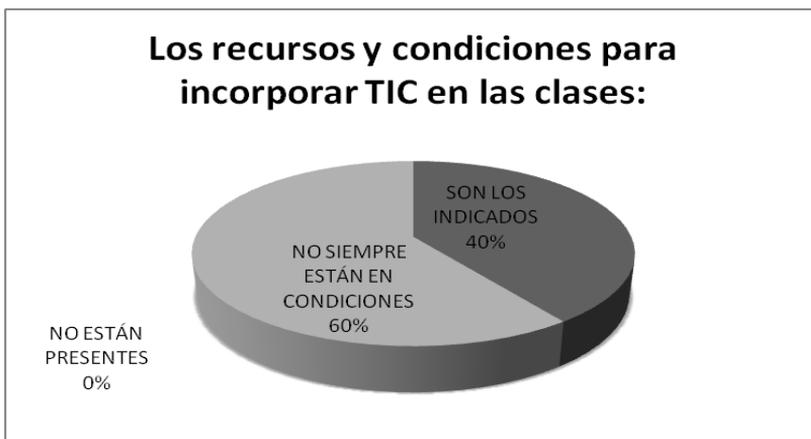
Si trasladamos las características planteadas por el autor anteriormente citado a la enseñanza de ELE, se podría decir que el aprendizaje de una L2 mediado por TIC promovería la autonomía y mejoraría la calidad de dicho proceso en el estudiante. Asimismo, ofrecería a los aprendices la oportunidad de usar la lengua que aprenden de manera significativa en contextos auténticos. El profesor tutor asumiría un papel de mediador y ofrecería una orientación individual o personalizada a los alumnos.

En este sentido, la utilización de elementos tecnológicos como audios y videos basados en contextos auténticos y experiencias reales ayudarían a los aprendices de L2, con estilos de aprendizaje diferentes, a asimilar los contenidos de acuerdo con sus necesidades (Morcillo Herrera, Ivars Ferrer y García Perez, 2012).

En los datos aportados por los docentes se observa que las actividades con TIC que más les gustan a los alumnos en las clases de ELE son las relacionadas con la oralidad y con la escucha. Esta última cuenta con más adeptos. Por otro lado, todos coincidieron en afirmar que las actividades relacionadas con la lectura y la escritura son las que menos contentan a los aprendices.

Como se ve y conforme lo presentan los *PCN*, las actividades de escucha, más allá de ser una actividad que da placer al alumno, tienen la función de aumentar la percepción lingüística del mismo (consciencia de los sonidos, valores estéticos y usos sociales de una lengua). Al practicar esta habilidad, los estudiantes aumentan la vinculación afectiva con el aprendizaje, aunque no es la habilidad que se debería trabajar con frecuencia en el aula según la realidad social y educativa de Brasil.

Tabla 6



Más de la mitad de los docentes encuestados confirmó que los recursos (condiciones edilicias, artefactos tecnológicos) para incorporar las TIC en sus clases de ELE, no siempre están en condiciones. Al respecto, los *PCN*

comentan que las circunstancias en el aula de la mayoría de las escuelas brasileñas que enseñan L2 (escasa carga horaria, clases llenas, poco dominio de las habilidades orales por parte de los profesores, material didáctico reducido a tiza y libro didáctico) obstaculizan la enseñanza de las cuatro habilidades comunicativas e impiden que se estimule el uso de las nuevas tecnologías.

5. Preguntas relacionadas con los libros didácticos

Según lo que dice la Guía del *PNLD* (2012), para la enseñanza de español en Brasil fueron evaluadas doce colecciones de libros. De acuerdo a los preceptos organizadores con los que se fundamentó el análisis, los LD seleccionados tenían que presentar el lenguaje: 1- como actividad social y política que envuelve concepciones, valores e ideologías inherentes a los grupos sociales; 2- como actividad en permanente construcción, por eso heterogénea e históricamente situada; 3- como práctica discursiva, expresada por medio de manifestaciones verbales y no verbales que se concretizan en diferentes lenguas y culturas.

Del total del material examinado durante 2012 por la institución mencionada, siguiendo los criterios anteriormente aludidos, solamente tres colecciones fueron aprobadas para su distribución en las escuelas secundarias de los estados brasileños: *Enlaces*, *El Arte de Leer* y *Síntesis*. Esta selección se hizo teniendo en cuenta aspectos importantes para la enseñanza de una L2 (como lo es la concepción de lenguaje), pero se dejó de lado la incorporación/uso de las TIC e Internet. Esta desestimación del uso de las nuevas tecnologías fue expresada por los profesores encuestados, ya que aseguraron que las actividades de los LD que usan en sus clases de ELE “*ESCASAMENTE*” o “*A VECES*” propician el uso de estos recursos.

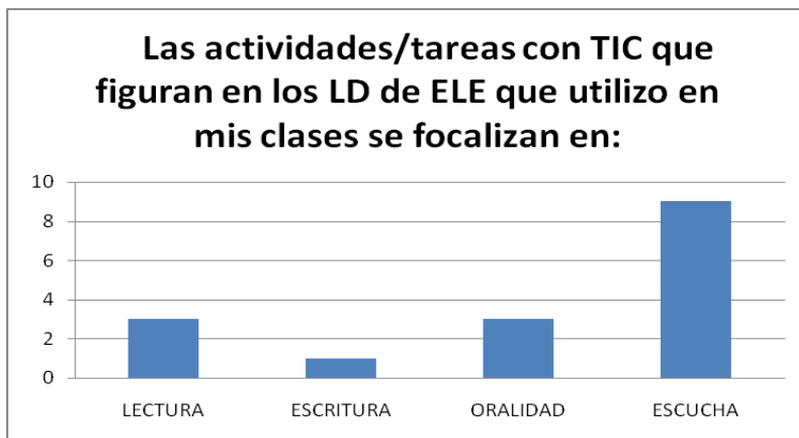
Para respaldar lo dicho se analizó la colección *Síntesis* de Ivan Martin, que se ha usado en las escuelas de Brasil hasta finales del 2014. En la misma solo se halló una **única** actividad que propone el uso de Internet a los alumnos y se encuentra en el volumen número tres (destinado al último año de la secundaria), capítulo dos: *¿Para qué sirve la red?*, en la parte *Aprende un poco más* (página 35). La dinámica se encuentra en la sección “*Actividades Complementarias*” y, por lo tanto, no reviste una importancia significativa dentro del libro.

Sin ningún tipo de introducción a lo que son los medios de comunicación digitales y el uso de Internet, la tarea presentada en el volumen consiste en que los alumnos revisen diarios de países hispanos y vean las temáticas vigentes que aparecen en ellos para después presentarlas en debate. Si bien esta actividad es de provecho porque apunta a conocer la realidad cultural de los países de habla española, no plantea un uso crítico de los recursos electrónicos.

Además, en los manuales se presentan textos (fichas de búsqueda de google, e-mails y blogs) que fueron extraídos de la virtualidad para plasmarse en la hoja, sin ninguna preocupación por el soporte y por el tipo de contaminación al que se ve expuesto el género fuera de su ambiente natural (Drumond Alves, Palha Colaça y Coêlho Menezes, 2012).

Si bien el *PNLD* realiza un análisis cuidadoso de los LD con los que los alumnos de secundaria trabajan, no tiene en cuenta el *letramento digital*; es decir, no privilegia el uso crítico y real de las TIC pensando en la vida del futuro ciudadano.

Tabla 7



Según los datos aportados por los docentes, la metodología de la vieja escuela sigue vigente y se concentra en la escucha. El uso de grabadores para completar una grilla con la información que va aportando el audio o

para llenar los espacios en blanco de letras de canciones, todavía es muy recurrente.

Generalmente, las TIC que los profesores ELE utilizan siguiendo sus LD los remiten a CD, enlaces de Internet y, escasamente, a DVD. En ocasiones, los docentes tienen que descargar el audio del libro de un enlace de Internet para después pasarlo a un *pendrive* y utilizarlo en sus clases.

En las escuelas donde enseñan L2, por lo que se percibe, no hay un uso real de los recursos y medios digitales que promueva un aprendizaje significativo. La mayoría de las actividades están descontextualizadas y no enfrentan a los estudiantes a realidades auténticas en las que tengan que usar su criticidad y hacer uso de las habilidades electrónicas adquiridas.

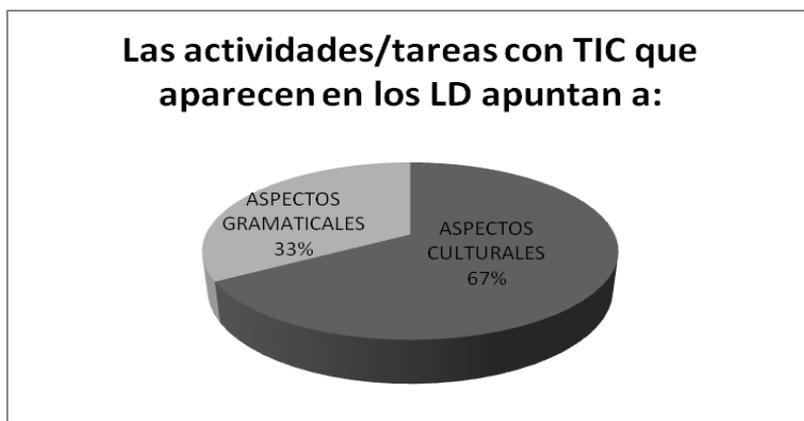
Tabla 8



Los CD son los elementos más usados en las clases de ELE, según los profesores encuestados. La mayoría de los LD viene acompañada por este material para que los alumnos puedan resolver determinadas actividades de escucha en casa, pero no plantea ningún tipo de reflexión o trabajo que fortalezca el espíritu crítico y autónomo frente a tecnologías digitales más complejas. Lo mismo sucede con los *links* que remiten a páginas de edificios culturales y diarios; los DVD que vienen a cumplir una función similar a la de los CD, solo que apelan al sentido de la vista; y con el *Libro del Profesor*, que no tiene muchas especificaciones sobre cómo acercarse a las nuevas tecnologías para tornar más atractivo y efectivo el uso de una L2. Esta realidad nos da indicios de que las clases de ELE todavía están muy lejos de la sociedad de la información y el conocimiento.

Nardi (1999) presenta el término *ecología de la información* y dice que en la densa red de interrelaciones entre artefactos, personas y sus prácticas en un contexto, lo más importante no es la tecnología en sí, sino la actividad humana que se realiza y que tiene total interdependencia con las TIC. Si esa actividad a la que se hace referencia y que casi no existe en los LD de ELE está poco contextualizada, el estudiante no puede escoger sus propios caminos para aprender, no tiene oportunidad de transitar por vías desconocidas y sentirse perdido o descubrir aspectos nuevos de una realidad.

Tabla 9

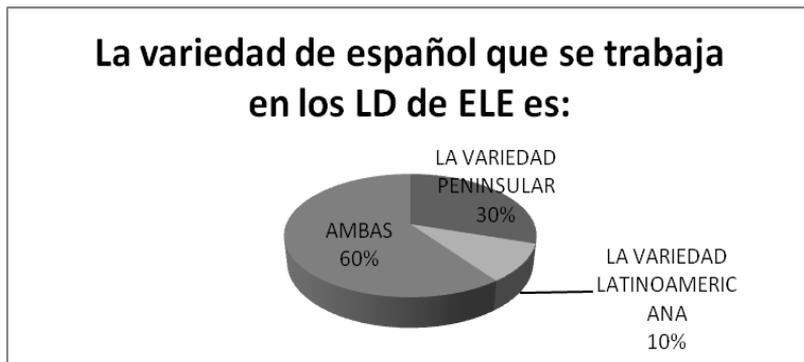


Para los encuestados, las actividades con TIC que aparecen en sus manuales de ELE apuntan, en su mayoría, a fortalecer o adquirir aspectos culturales del español. Si bien trabajan contenidos gramaticales, no se focalizan en estos de manera tradicional y poco funcional. Por lo que se observa, los LD apuntan a un conocimiento práctico de la lengua que le permita al alumno desempeñarse de una manera eficiente en los intercambios comunicativos con hablantes nativos de español.

Ahora bien, los datos consignados en los *PCN* muestran una realidad totalmente diferente a la planteada por los educadores, ya que afirman que al momento de enseñar una L2 siempre hay problemas de enfoque. La mayoría de las propuestas se sitúan en el aprendizaje comunicativo (y por lo tanto cultural) de la enseñanza de lenguas, pero, en general, los

ejercicios propuestos exploran puntos o estructuras gramaticales descontextualizadas.

Tabla 10



Como se refleja en el cuadro, la mayoría de los docentes aseguró que en sus libros aparecen consignadas las diferentes variedades del español (la latinoamericana y la peninsular). Pero no es menos significativo que tres profesores consignaran que la variedad que más está presente en sus libros es la peninsular. Los PCN dicen al respecto que los alumnos deben aprender una L2 teniendo en cuenta realidades que estén cercanas. De esta forma, resulta paradójico que todavía la variedad latinoamericana no sea la privilegiada.

Ya concluyendo este trabajo, se consignarán algunas de las valoraciones que los docentes hicieron sobre la incorporación de las TIC en los LD. En general, comentaron situaciones ya analizadas en las encuestas como la falta de condiciones edilicias y tecnológicas para trabajar con las TIC en el aula; su conocimiento sobre la realidad en que están insertos los alumnos y la forma de aprender que tienen fuera de la escuela; la necesidad de crear material auténtico debido a las deficiencias de los libros de ELE.

6. VALORACIONES (Se consignan como las enviaron los docentes):

“Creo que no hay muchas relaciones del libro didáctico y internet. En general cuando hay, es para consultar el enlace de un museo, parque o actividad extra de la editora del libro. Doy clases en dos escuelas,

utilizamos el *NUEVO VEN* y *CLAVE*. Una de las escuelas empezó a hacer su propio material didáctico, pero aún no tuve contacto con este nuevo libro.

En las clases particulares me gusta usar el *PASAPORTE* y traer alguna lectura de *blogs* o videos de *youtube* sobre variados asuntos” (Maiara Raquel Q. Pereira, *São Paulo*).

“Pienso que las TIC sirven para motivar y crear interés de los alumnos en clase, pues nos permiten realizar nuevas actividades. Tenemos la posibilidad de actualizar, problematizar los temas, así como emitir lo que hicimos y mirar lo que otros grupos producirán.

Una fuente de información y canal de comunicación que puede servir para informar, orientar y motivar que para mí resulta en enseñanza.

Tenemos rápido acceso a información, actividades que promueven la interacción y cambio de conocimiento, eso para mí resulta en aprendizaje.

La mayoría de los libros no trae ideas de como emplear las TICs en clase. Podrían traer ejemplos de cómo emplearlas con el tema que estoy trabajando. Los libros podrían traer sugerencias para hacer una clase más interactiva y dinámica. Por otro lado también facilitar el trabajo de planificación del profesor que muchas veces no tiene tiempo para planificar, buscar y crear todo. Por eso muchas veces no hace una clase tan dinámica y productiva como podría ser” (Diane Söchtig, *Rio Grande do Sul*).

“Las TIC son elementos importantes para las clases de lengua extranjera, pues tornan las clases más dinámicas, permite que el alumno conozca y tenga acceso a materiales y actividades que pueden ser utilizados no solamente en clase, pero también en su propia casa. Además, da autonomía al alumno habiendo con que perciba que puede tener la información o el conocimiento que desea sin necesariamente consultar a un profesor” (Virginia Zilio, *Rio Grande do Sul*).

“Las TICs son muy importantes en los LD, ellas ayudan el profesor y los alumnos a comprender mejor las actividades y los aspectos culturales. Podemos utilizar varias, pero en realidad en la mayoría de las veces no es

posible, utilizamos solamente algunos audios del CD y pedimos para el alumno buscar algo más en su casa, en Internet.

Los LD tiene que acompañar la realidad de los estudiantes, entonces las TIC añaden más posibilidades de aprendizaje, con eso las clases quedan más interesantes y los alumnos más autónomos también” (Beatriz Ferreira do Nascimento, *São Paulo*).

“Trabajamos con la colección “Español en Marcha”, de un editorial de Espanha (SGEL). El libro antiguo traía algunos pocos enlaces y muchas grabaciones para utilizar en clase. El nuevo, que lo sustituirá en la nueva colección, tiene muchos recursos TIC más, pero creo que es función del profesor buscar recursos fuera del LD, siempre que perciba la necesidad” (Reginaldo Ferreira, *Rio Grande do Sul*).

7. Conclusiones

Se concluye afirmando que la realidad de las clases de ELE todavía está muy apartada de la realidad social y tecnológica en la que viven los alumnos brasileños. El material didáctico y en especial el LD que se usa en las escuelas de Brasil presenta ciertas debilidades en cuanto a la implementación y uso crítico de las TIC. Incluso, puede observarse que hasta los organismos encargados de seleccionar los LD (*PNLD*) no consideran mayormente como criterio importante de selección la incorporación de las nuevas tecnologías. Así, los manuales que usan los alumnos tendrían que estar provistos con mayor frecuencia de encuentros significativos con estos recursos digitales que, se sabe, proporcionan experiencias auténticas y reales para los alumnos.

Son muchos los beneficios que los educandos obtienen si los responsables de realizar los LD integran las TIC de una forma eficaz e impulsan un uso real contextualizado en o fuera de las clases de ELE. Hasta el momento, se ha percibido que el uso de las nuevas tecnologías en el aula de ELE presenta fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas a ponderar.

Bibliografía

- Adell, J. (2003), “Internet en el aula: a la caza del tesoro”, en *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 16.

-
- Adell, J. (2004), “Internet en el aula: las WebQuest”, en *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 17.
 - Area Moreira, M. (1996), “La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del currículum”, en *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía*, tomo I, San Sebastián.
 - Azofra, M. J. (1999), *Cuestionarios*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
 - Barrios, A. (2002), *Variação lingüística e o ensino universitário de espanhol como língua estrangeira em Porto Alegre*, dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
 - Barros García, P. (2005), *La enseñanza de español y la formación docente de español como lengua extranjera*, Granada: Porta Linguarum 4.
 - Cope, B. y Kalantzis, M. (2009), *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*, Illinois: University of Illinois Press.
 - Coscarelli, C. y Ribeiro, A. (Orgs.) (2007), *Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas*, Belo Horizonte: Ceale, Autêntica.
 - Coll, C. (2009), “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”, en Carneiro, R. y Toscano, J. C., *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid: OEI – Fundación Santillana.
 - Da Silva, K. (2003), “Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro”, *XVII Spring Conference*, Centro Universitário Ibero-Americano, 25/10/03.
 - Drumond Alves, S. e Palha Colaça, J. (2012), “Letramento Digital e o Material Didático de Espanhol na Educação Básica Brasileira: Em que está contribuindo o PNLD 2012?”, en *VI Coloquio Internacional “Educação e contemporaneidade”*, São Cristovão, Brasil.
 - Escandiel de Souza, A. e Nicolodi Dias, C. (2013), *O Ensino da Língua Estrangeira na Escola Pública e as Proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Um Estudo Reflexivo*, en línea, disponible en www.letras.ufscar.br/linguasagem
 - Feldman, D. (2010), *Didáctica general*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
 - Instituto Cervantes (1994), *La enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.
 - Lévy, P. (1999), *Cibercultura*, São Paulo: Editora 34.
 - Martin, I. R. (2011), *Síntesis*, São Paulo: Ática.

- Brasil (1998), *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília: MEC, SEF.
- Menezes, V. y Braga, J., (s/f), *Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem*, UFMG, en línea, disponible en <http://www.veramenezes.com/verajunia.pdf>
- Mercado, L. P. L. (2002), “Formação docente e novas tecnologias”, en Mercado, L. P. L. (Org.). *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*, Maceió: EDUFAL.
- Brasil (1996), Ministerio da Educação, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- Murillo Torrecilla, F. (2006), *Cuestionario y escala de actitudes*, Universidad Autónoma de Madrid, en línea, disponible en https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf
- Silveira Moraes, F. (2010), *Ensino de língua Espanhola: Desafios à atuação docente*, dissertação de Mestrado, São Paulo.
- Pallof, R. M. e Pratt, K. (2002), *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula*, Porto Alegre: Artmed.
- Paraquett, M. (2009), “O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil”, en *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: Diálogos Interamericanos, n° 38.
- Penteadó, Miriam G. (1999), “Novos atores, novos cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente”, em Bicudo, Maria A.V. (Org.), *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*, São Paulo: UNESP.
- Ponte, J. P. (2000), “Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?” en *Revista Ibero-americana de Educação*, n° 24.
- Ponte, J. P. et al. (2003), “O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional”, en Fiorentini, D., *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*, Campinas: Mercado de Letras.
- Xavier, A.C.S. (2002), *Letramento Digital e Ensino*, en línea, disponible en <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>

Uso de TIC en la clase de ELE: el caso de Moodle

María Sol Miralles

Universidad Nacional de Cuyo

1. Introducción

Desde 2005 Brasil postula la oferta obligatoria del idioma español en las escuelas secundarias, lo que implica un respaldo estratégico a esta lengua, una de las oficiales del MERCOSUR. El material en uso para enseñar español lleva a los alumnos brasileños de escuela media a enfrentarse con una variedad considerada prestigiosa: la peninsular, propuesta por España, en detrimento de las otras variedades del español existentes en América Latina.

Teniendo en cuenta que la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras puede representar un puente para el conocimiento de otras culturas, esta situación frena las iniciativas emanadas desde distintos ámbitos para reducir la brecha cultural entre los países. Así, proponemos trabajar el componente cultural en el aula de Español Lengua Extranjera (ELE) para que los alumnos tengan acceso a las múltiples culturas del mundo hispánico. Para ello, consideramos el uso de recursos acordes con la creciente digitalización del ámbito educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Dentro de las mismas los Ambientes Virtuales de Aprendizaje, en especial la plataforma Moodle, aportan múltiples ventajas al proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE. Prestigiosas instituciones educativas a nivel mundial ya la han implementado con éxito, por lo que constituye también una opción válida para los alumnos de escuela media brasileña que se enfrentan con el español.

2. La ley del español en Brasil y el componente cultural en ELE

En 2005, el gobierno brasileño sancionó la Ley N° 11.161, que dictamina que todas las escuelas de enseñanza media del país deben ofrecer Español como Lengua Extranjera entre sus asignaturas. Esta medida apunta a lograr una mayor integración de los países del mundo hispanohablante, objetivo que comparte con muchas otras estrategias emanadas desde el MERCOSUR.

Desde el año de su creación, este organismo impulsa una fuerte integración regional de varios países latinoamericanos. Sus esferas de injerencia son amplísimas, desde el desarrollo económico hasta el cultural; al mismo tiempo, representa el cuarto bloque económico más importante a nivel mundial. Dadas estas circunstancias, se necesita la comunicación en las lenguas regionales, una de las cuales es el español.

Si bien se han ampliado mucho las posibilidades de aprender español gracias a la Ley 11.161, lo cierto es que se ha aplicado con algunas falencias. Una de las mayores ausencias es la escasez de materiales que tomen en cuenta la gran diversidad cultural y lingüística del español. La mayor parte de los libros de estudio proviene de España; es muy probable que, así, la mayoría de los alumnos de escuela secundaria que aprenda español utilice este material. En consecuencia, absorberá un bagaje de conocimientos lingüísticos y culturales de la variedad española, haciendo a un lado la diversidad que ofrece, en este sentido, América Latina.

De esta explicación se desprende una concepción particular de la lengua, que es mucho más que un mero instrumento mediador de comunicación. A menudo, en el área de enseñanza de idiomas extranjeros, la cultura de los pueblos que hablan una lengua queda relegada a un segundo plano. Así, el alumno termina construyendo un imaginario que a menudo está bastante lejos de la realidad y que no carece de estereotipos. El español no está exento de dicha situación: durante muchos años existió y aún existe una fuerte disociación entre este idioma y el “conocimiento” cultural que estos países crean en el estudiante extranjero.

De hecho, en un mundo cada vez más globalizado, es frecuente observar cómo los productos culturales propios de cada región terminan simplificados y tipificados, convirtiéndose en estereotipos. Estos amplían

las limitaciones entre las diferentes comunidades; se expanden más allá de las fronteras geográficas e idiomáticas entre países, para terminar en un grave desconocimiento mutuo (Sedycias, 2005). En este sentido, resulta interesante observar que, si bien estos son los más próximos -geográficamente hablando- a Brasil, a la vez son los menos conocidos y familiares para los brasileños.

Por todo esto, es esencial colaborar con nuevas herramientas para tratar en forma verdaderamente integral el español en toda su riqueza lingüística y cultural. A través de la elaboración de materiales didácticos con una visión amplia sobre los productos culturales tanto de Latinoamérica como de la Península, se contribuye a derribar preconcepciones en relación con los países latinoamericanos. Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) representan una de las posibilidades de producción de materiales didácticos para el aprendizaje del español en Brasil.

3. El uso de nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras

La vida moderna está signada por el uso de la tecnología, que se ha extendido a una gran cantidad de esferas de actividad de los sujetos. La educación, a través de las llamadas TIC, es uno de los ámbitos donde actualmente ejerce mayor influencia. Aquellas se dividen en tres tipos básicos: las *redes*, que incluyen por ejemplo la telefonía móvil e Internet; los *terminales*, que consisten en todos aquellos dispositivos para transmitir la información, tales como la computadora o los reproductores de audio y video; y finalmente, los *servicios*, entre ellos el correo electrónico, el cine y las plataformas virtuales (Mela, 2011).

Tal como afirman Starc y Benedetti, hoy las TIC “forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y su gran impacto en todos los ámbitos de nuestra vida hace que cada vez sea más difícil prescindir de ellas para comunicarnos, relacionarnos y acceder al conocimiento” (2015: 1).

El trabajo con estas tecnologías brinda ricas oportunidades para mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. Su uso aporta ventajas para el profesor y para los alumnos:

3.1. El alumno se ejercita como *aprendiente autónomo*

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Molina, 2006: 30) se proponen los objetivos de los niveles de referencia en base a tres dimensiones según la perspectiva del alumno: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. Este último es definido como aquel capaz de:

- 3.1.1. Identificar las áreas en las que es capaz de llevar a cabo el proceso de aprendizaje de forma autónoma y el grado en el que es capaz de hacerlo.
- 3.1.2. Tomar conciencia de la influencia que ejercen los sistemas de creencias en el proceso de aprendizaje de lenguas (y la posibilidad de flexibilizar esas creencias).
- 3.1.3. Identificar los rasgos que configuran su propio perfil de aprendiente de lenguas.

Este objetivo implica:

- Uso de procedimientos de reflexión, evaluación, etc. para: identificar y valorar la diversidad de formas de enfrentarse al aprendizaje; identificar los factores que pueden condicionar este proceso (actitudes, percepciones, creencias, tendencias, estilos de aprendizaje); valorar la posibilidad de establecer control consciente sobre estos factores.
- Intercambio de experiencias con el grupo.
- Seguimiento de las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza para incorporar y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios.

Un aprendiente autónomo se vuelve consciente de su propio proceso de aprendizaje, identificando hasta qué punto es capaz de realizar tareas en forma independiente y qué le falta por aprender. Asimismo puede seguir las pautas propuestas por el profesor y los materiales de trabajo para adquirir los saberes necesarios. De acuerdo con Starc y Benedetti estos objetivos se cumplen en tanto a través de las TIC el alumno “identifica lo que sabe a la vez que adquiere nuevos conocimientos, toma conciencia

de sus fortalezas y debilidades y reflexiona acerca de su propio desempeño”. Sin lugar a dudas:

Con el apoyo de las TIC es más fácil pasar del esquema tradicional, centrado en el profesor como transmisor de información, a un enfoque constructivista centrado en el alumno, que se hace responsable de su propio aprendizaje con la ayuda del profesor en su nuevo rol de mediador o facilitador de este proceso. [...] A medida que el alumno realiza las distintas actividades de la plataforma, se va conformando una colección sistemática y organizada de evidencias de su trabajo. Desde una perspectiva constructivista, el estudiante identifica lo que sabe a la vez que adquiere nuevos conocimientos, toma conciencia de sus fortalezas y debilidades y reflexiona acerca de su propio desempeño (2015: 1-6).

Este método de aprendizaje está de acuerdo con “el rol de agente activo que asumen las personas en la sociedad moderna desde muy temprana edad, impulsadas por factores económicos y socio-políticos” (Liruso *et al.*, 2015: 367).

3.2. Los profesores pueden trabajar diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje

Como muchas de las TIC operan a través de Internet, permiten el acceso a una gran cantidad de información aprovechable para instancias de trabajo individuales o grupales, ya que por medio de la red los usuarios pueden comunicarse y realizar tareas colaborativas. Además, la posibilidad de conectarse con una computadora permite trabajar en coordenadas de tiempo y espacio diferidas, ya que en no todos los casos se requiere la participación simultánea de los alumnos y su profesor en el espacio virtual. Así se hace posible estudiar de manera remota, por ejemplo, desde casa.

Por otra parte, cada docente tendrá la oportunidad de utilizar las herramientas digitales de acuerdo con sus objetivos, ya que representan una herramienta flexible y adaptable a diferentes necesidades. Señala Liruso:

en la actualidad, las posibilidades de producción se han multiplicado y los recursos utilizados provocan una explosión de significados (2015: 364).

En suma, tal como sostienen Starc y Benedetti:

Las TICs son versátiles en la medida en que nos permiten trabajar de muchas formas diferentes. Aplicadas a la enseñanza de ELE, es posible utilizarlas como herramientas tanto para la búsqueda y elaboración de información como para la adquisición de destrezas de interacción social. Además, se las puede orientar al trabajo individual o al aprendizaje colaborativo entre grupos de estudiantes. Por otra parte, se las puede aprovechar en clase o más allá del espacio del aula (2015: 9).

3.3. Representan una herramienta accesible en términos económicos y de conocimiento

Starc y Benedetti citan el caso de la plataforma educativa *Quia* para ejemplificar una interfaz de usuario simple que ofrece muchas herramientas digitales. En general, el profesor no necesita capacitación previa para aprender a utilizarlas, y cada alumno puede acceder al aula virtual por medio de un usuario y contraseña. Además, la mayor parte de las plataformas virtuales cuentan con licencia de *software* libre y sus servicios básicos son gratuitos. De esto se desprende que el uso de TIC no suele demandar una fuerte inversión de dinero ni entrenamiento a profesores o alumnos:

Quia (<http://www.quia.com>) es un sitio web que provee una colección de herramientas para crear material online. En general, su uso es intuitivo y no requiere entrenamiento previo. La principal ventaja es que permite integrar los contenidos en un entorno educativo seguro y controlado en el que todos los usuarios están identificados y pueden acceder sencillamente con un nombre de usuario y una contraseña desde cualquier computadora. [...] No es necesario disponer de un elevado presupuesto o de grandes conocimientos para poner en práctica nuevas formas de actuar con los alumnos (Starc y Benedetti, 2015: 6-9).

3.4. Representan una solución a la posible escasez de tiempo para enseñar y aprender

Una de las quejas más frecuentes entre los docentes de lenguas extranjeras es el escaso tiempo de clase con que cuentan, lo que no les permite enseñar todos los contenidos que desean ni tampoco deja margen al alumno para que gestione sus propios tiempos de aprendizaje. Además, la cultura y en especial la literatura parecen estar entre las áreas más afectadas a la hora de releer contenidos, ya que se da prioridad a la gramática y en los libros puede escasear el material cultural. El siguiente fragmento de una entrevista hecha a una docente de español de una escuela pública de Rio Grande do Sul, Brasil, en 2014, describe claramente esta situación:

M: (+) del tiempo semanal dispuesto en clase para enseñar español, ¿deja algún tiempo para enseñar contenidos culturales?

C: el tiempo que tengo por semana es solamente una clase. Es poquísimo [...] y muchas veces no hay tiempo para todo lo que me gustaría hacer con ellos, traer para ellos, eh mirar una película, que lleva más tiempo, hacer reflexiones, investigaciones [...].

M: ¿y ese tiempo es suficiente para que los alumnos APRENDAN?

C: no. Me parece que no.

M: eem entre los recursos que usa para, para enseñar todo esto, ¿la literatura es parte de esos recursos?

C: (+) no como me [gustaría].

M: [hmm.]

C: hace falta de contenidos, de materiales, libros, cuentos... Tenemos una (+) –cómo se dice- una falta de materiales disponibles para trabajar, entonces ah trabajo mucho con

canciones, poemas (+) ¿sí? poemas cortas, mas me gustaría hacer más una- un estudio más *aprofundado* [sic: profundo] de la literatura⁸.

Dado que las TIC permiten el trabajo a distancia, es posible extender el tiempo de aprendizaje mediante el estudio en casa. Con una plataforma virtual, cada alumno dispondrá de una mayor cantidad de horas para dedicar al idioma y podrá seguir un ritmo de estudio más acorde a sus necesidades. Por su parte, el profesor podrá investigar y generar su propio material sobre cultura y particularmente, literatura, un ítem escaso en muchos manuales de enseñanza de español.

Finalmente, cabe señalar que el conjunto de las TIC es sumamente diverso; ofrece un haz de recursos muy amplio, especialmente en cuanto a herramientas educativas a través de Internet. Entre los más utilizados están los Ambientes Virtuales de Aprendizaje, “aulas” en línea que constituyen un lugar de encuentro para el profesor y los alumnos. A continuación describiremos el caso de Moodle, una de las plataformas virtuales más prestigiosas y empleadas a nivel mundial para educación, como así también algunas de sus aplicaciones en el ámbito del Español Lengua Extranjera.

3.5. El caso de la plataforma virtual Moodle. Algunos ejemplos de uso para ELE

De acuerdo con la definición que aparece en su página principal:

⁸ El fragmento citado corresponde a una entrevista incluida en el trabajo *El componente literario como parte de la interculturalidad en las clases de ELE en Brasil*, que realicé en la Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, en 2014, como becaria del programa PRATIC (Programa de Prática Acadêmica Optativa de Iniciação Científica), dirigido por la Dra. Dorotea Frank Kersch entre agosto y diciembre de 2014. La docente entrevistada lleva el nombre ficticio de “Candela” y se graduó en una Universidad con modalidad presencial. Cuenta con tres años de experiencia docente y se ha desempeñado en establecimientos educativos estatales. La profesora también dio clases por poco tiempo en una escuela particular. Para la transcripción de la entrevista seguimos una adaptación del modelo propuesto por Marcuschi (2005).

Moodle es un sistema para el Manejo del Aprendizaje en línea gratuito, que les permite a los educadores la creación de sus propios sitios web privados, llenos de cursos dinámicos que extienden el aprendizaje, en cualquier momento, en cualquier sitio (Moodle, 2015).

A través de la plataforma, cualquier persona conectada a Internet puede crear un curso propio para el aprendizaje en línea, que podrá ser utilizado por una comunidad de usuarios.

Moodle fue creado en 2002 por Martin Dougiamas, graduado en Ciencias de la Computación y Educación en la Universidad de Curtin, Australia. Se trata de una aplicación web de distribución libre, con licencia GPL⁹; esto significa que no existen restricciones en cuanto a quiénes pueden utilizar el servicio. Desde la aparición de su primera versión, el software ha tenido numerosas actualizaciones y la más reciente es del 2014. Actualmente es uno de los recursos más utilizados para realizar cursos en modalidad a distancia y en línea.

Con más de 7 millones de cursos creados en el mundo entero (Moodle Statistics, 2015), actualmente Moodle es uno de los ambientes educativos virtuales más utilizados a nivel global en todo tipo de disciplinas, entre ellas la literatura. Específicamente en el área del ELE, podemos citar casos de prestigiosas instituciones que se valen de este recurso. Una de ellas es la Universidad de Córdoba, España, cuya *Aula Virtual Español para Extranjeros* cuenta con cinco asignaturas distintas dentro del sistema Moodle: *Arte Español*, *Español para Estudiantes Chinos*, *Estudios Europeos*, *Historia y Civilización* y *Literatura y Cine* (Ucoidiomas, 2015). Otro ejemplo lo constituyen los cursos de Español Lengua Extranjera de la Universidad de Lanús, Buenos Aires, Argentina. Si bien las clases son presenciales:

⁹ La sigla proviene del inglés *General Public License* y significa "Licencia Pública General". Cualquier software catalogado bajo dicha denominación puede ser utilizado, modificado y compartido libremente por cualquier tipo de usuario, ya sea un particular, empresa u organización. Cfr. http://es.wikipedia.org/wiki/GNU_General_Public_License En línea.

la universidad cuenta con un Campus Virtual que utiliza la plataforma 'Moodle', por lo que el programa de español aprovecha las TIC (Tecnologías de la Comunicación y la Información) para enfatizar el aprendizaje interactivo (Universidad Nacional de Lanús, 2015).

De hecho, varias universidades públicas brasileñas ofrecen, mediante convenios con la Universidad Abierta de Brasil (UAB), carreras de grado a distancia para ser profesor de español (Ilha Gonçalves y Bernardi, 2012: 81).

Aunque estos ejemplos corresponden al uso de Moodle a nivel universitario, la formación académica de los profesores de ELE que tengan contacto con Ambientes Virtuales de Aprendizaje es una oportunidad para aplicar Moodle en sus propias clases de escuela secundaria. Su conocimiento teórico y práctico posibilitaría el entrenamiento de los alumnos para que manejen la plataforma y además, se promovería un mayor aprovechamiento de otras TIC.

4. Conclusiones

Es necesario tratar el componente cultural en las clases para favorecer el intercambio y la integración entre países, especialmente entre Brasil y Latinoamérica, a partir de la vigencia de la Ley 11.161. Ofrecer materiales didácticos que consideren las distintas variedades del español, puede ser punto de partida para tratar el habla y la cultura del mundo hispanohablante con una visión amplia y matizada. En este sentido, las TIC proveen grandes oportunidades para el trabajo didáctico en ELE y ofrecen solución a la escasez de tiempo o material para abordar temas culturales, especialmente a través de la literatura.

Si bien las TIC contemplan muchos recursos diferentes, uno de los más relevantes son los Ambientes Educativos Virtuales, que permiten crear cursos en línea. Moodle es una de las plataformas que brinda dicha posibilidad, y así, es factible crear secuencias didácticas que extiendan el aprendizaje, trascendiendo la limitación que representa la disponibilidad de determinados materiales impresos.

Bibliografía

- Brasil (2005), *Lei N° 11.161, de 5 de agosto*. Presidência da República, en línea, disponible en <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>
- Guillén Díaz, C. (2004), “Los contenidos culturales”, en Casado, V. L. (Coord), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Ilha Goncalves, A. y Bernardi, G. (2012), “Moodle: ambiente virtual de aprendizagem de espanhol? A visão dos professores”, en *Horizontes de Linguística Aplicada*, año 11, n°1, en línea, disponible en <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/6112/6153>
- Instituto Cervantes – AVE (2016), *Información general*, en línea, disponible en <http://ave.cervantes.es/informacion_general/default.htm>
- ----- (2013), *El español: una lengua viva*, en línea, disponible en <<http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EI%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf>>
- Liruso, Susana *et al.* (2015), “El libro de texto de lengua extranjera: recursos multimodales para lectores actuales”, en Muse, C. (Ed.) *Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*, en línea, disponible en <<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2313>>
- Mela, M. (2011), *¿Qué son las TIC y para qué sirven?*, en línea, disponible en <<http://noticias.iberestudios.com/%C2%BFque-son-las-tic-y-para-que-sirven/>>
- Miquel López, L. (2004), “La subcompetencia sociocultural”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 511-531.
- Molina, C. A. (Ed.) (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español B1-B2*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moodle (s/f), en línea, disponible en <<https://docs.moodle.org/all/es/Caracter%C3%ADsticas>>
- Sedycias, J. (2005), *O ensino do espanhol no Brasil. Passado, presente, futuro*, São Paulo: Parábola.
- Starc, M. K. y Benedetti, L. A. (s/f), *La utilización de las TIC en la clase de Español como Lengua Extranjera*, en línea, disponible en <<http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/starcbenedetti.pdf>>

- Universidad de Córdoba (s/f), *Español para extranjeros. Aula Virtual Español para Extranjeros*, en línea, disponible en <https://www.uco.es/empresa/ucoidiomas/spanish_elearning.php>
- Universidad Nacional de Lanús (s/f), *Español Lengua Extranjera*, en línea, disponible en <<http://www.unla.edu.ar/index.php/cooperacion-internacional-espanol-lengua-extranjera>>
- Wikipedia (2015) *GNU - General Public License*, en línea, disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/GNU_General_Public_License>
- Wikipedia (2015), *Moodle*, en línea, disponible en <<http://es.wikipedia.org/wiki/Moodle>>
- Zolin-Vesz, F. (2013), “A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola - A quem interessa essa crença?”, en Zolin-Vesz, F. (Ed.), *A (In) Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*, Campinas: Ponte Editor.

El componente teatral en la clase de español como lengua extranjera: desafío y propuesta

Laura Martín

Universidad Nacional de Cuyo

1. Introducción

En este capítulo nos proponemos demostrar de qué manera el componente teatral contribuye a mejorar la competencia comunicativa oral en estudiantes no nativos de español. Planteamos como desafío la incorporación al aula de ELE del trabajo constante con el juego dramático o la improvisación. Ofrecemos la experiencia en *IMPRO-ELE* (Improvisación en Español Lengua Extranjera) y los logros alcanzados con esta tarea. Los resultados altamente positivos de esta experiencia en la UNCuyo es de gran valor para replicarse en el aula de ELE en Brasil.

2. Consideraciones iniciales

El teatro ha formado parte de la educación en distintas épocas y momentos históricos; ha sido utilizado como recurso didáctico para desarrollar las capacidades de expresión y comunicación de los estudiantes. En este sentido, y en cuanto a la enseñanza de segundas lenguas, se conocen propuestas de aprendizaje a través de juegos de roles o improvisaciones motivadas por la gramática inserta en el manual de trabajo áulico.

Sin embargo, existen propuestas más abarcadoras -aunque son las menos- que no utilizan el teatro como mero instrumento didáctico sino que le dan un enfoque global desde las diferentes áreas de conocimiento, las que han tenido resultados muy satisfactorios en el aprendizaje del español como lengua extranjera en diversos países. Es en este camino, al decir de sus propulsores, como se ha logrado una mejor asimilación de

los diversos aspectos de la lengua, tanto a nivel escrito como oral, facilitando la incorporación de saberes prácticos tales como la entonación, el ritmo y la gestualidad propias del idioma en estudiantes extranjeros.

Por esta razón, creemos que incorporar el componente teatral –el juego dramático o la improvisación– a las clases de Español como Lengua Extranjera es un desafío posible de asumir y a través del cual lograremos una significativa mejora de la competencia comunicativa de los alumnos.

3. Marco teórico

El origen griego de la palabra teatro, θέατρον, revela una propiedad fundamental de este arte: es el lugar donde el público observa una acción que se le presenta en otro lugar. Ya Aristóteles en el siglo IV a.C. se propuso investigar las especies poéticas y afirmó que todas son imitaciones pero que difieren entre sí según los medios que se utilicen, según lo que se imite y el modo en que se lo haga. Él asegura que “se puede imitar con los mismos medios y a los mismos objetos o bien narrándolos [...] o bien haciendo obrar y actuar a todos los imitados” (1959: 40). A estos últimos poemas él los denominará dramas, δράμα, acción, porque son imitación de los que actúan. Es decir que en la obra de teatro se trata de la palabra representada, la palabra interpretada a través de cualidades fónicas precisas, acompañada de gestos, silencios, movimientos, vestuario, luces, música, etc.

Stanislavsky, en *Preparación del actor*, asegura que “en el escenario se debe estar siempre representando algún papel; acción, movimiento, es la base del arte a que aspira el actor” (1954: 42). Es decir, lo que prima para este autor es el trabajo del actor sobre sí mismo; las técnicas, las prácticas y los ensayos que se llevan a cabo para lograr un producto final de calidad. Desde su mundo interno, el actor debe comunicarse con un público que espera lo mejor de él allí adelante.

Ahora bien, ¿a esto nos referimos cuando hablamos de teatro en el aula? Sí y no. Porque si bien es cierto que en clases trabajamos con recursos similares a los que se utilizan para la actuación, los objetivos son bien diversos. Entonces, para referirnos al teatro en el entorno educativo debemos precisar y delimitar el concepto.

Ester Trozzo, en el libro *Didáctica del teatro 2*, sostiene que:

la tarea [...] de la asignatura Teatro debe consistir en un trabajo permanente de reflexión en la acción, de recuperación de la experiencia y de visualización de otros mundos posibles (2004: 31).

Más adelante continúa diciendo que:

los aprendizajes teatrales [...] posibilitan procesos heurísticos inéditos que impactan en la calidad de todos los aprendizajes de los alumnos y en su modo de percibir, de percibirse aprendiendo y de interactuar con la realidad (2004: 31).

Es justamente allí adonde apuntamos: a esa reflexión constante sobre el hacer, al descubrimiento que, a través de la exposición del cuerpo en una simulación de situación habitual, puede obtener un estudiante sobre la lengua y sus capacidades comunicativas durante la clase de ELE.

Así lo afirma Pérez Gutiérrez, en la cita que tomamos del valioso artículo “La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de LE” de Jeanne Renaudin:

el teatro desarrolla la capacidad estética de la persona; la dramatización o drama educativo propicia la capacidad de resolución de problemas por medio de la experiencia directa en situaciones de la vida cotidiana (2012: 2).

Entonces, en nuestras clases de ELE, más que de teatro hablaremos de *juego dramático* o de *improvisación*. Puesto que, como sostiene Patrice Pavice en su *Diccionario del teatro*, el juego dramático es la:

práctica colectiva que reúne a un grupo de ‘jugadores’ (y no de actores) que improvisan colectivamente según un tema elegido de antemano y/o precisado por la situación (1984: 286).

4. El desafío

El juego dramático es una herramienta útil para el aprendizaje e incorporación de una segunda lengua. Podemos afirmar que, desde el punto de vista comunicacional, brinda a los alumnos la capacidad de comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes.

Es decir, a través de la utilización continua de esta herramienta los jóvenes pueden adquirir no solo un mayor vocabulario sino también gestos, entonaciones y ritmos que son parte de la cultura implícita e invisible que identifica la idiosincrasia de los hablantes nativos de una lengua.

Los componentes de la competencia comunicativa -lingüístico, sociolingüístico y pragmático- pueden ser trabajados desde la improvisación en la clase de ELE. Esta permite que el estudiante los utilice de manera espontánea, en la inmediatez del juego propuesto, y que amplíe su capacidad de resolución de los problemas que una situación cotidiana pueda presentarle. A través de los ejercicios propuestos en el aula, el extranjero podrá mejorar la pronunciación, la dicción y la corrección de los sonidos; mediante las situaciones planteadas por el docente, podrá practicar y entender ciertas convenciones sociales.

También la improvisación es un instrumento adecuado para trabajar el lenguaje no verbal: kinésica, cronémica y proxémica serán trabajadas naturalmente en las clases. El estudiante podrá adquirir gestos y posturas, pausas y ritmo, acercamiento o distancia corporal para utilizar adecuadamente en diversas situaciones comunicativas a través de los juegos realizados durante la hora de trabajo.

Por lo tanto, es una apuesta segura para una natural adquisición de la segunda lengua la utilización de la improvisación de forma sistemática en las clases de ELE. Más allá de los ejercicios que pueda aportar el manual de trabajo áulico, es interesante plantear la improvisación como un espacio independiente. Proponer un programa que destine algunas horas semanales a la puesta en situación de la lengua y a la integración con el cuerpo y la voz, es sumamente provechoso para que el aprendizaje del nuevo idioma se haga como un juego placentero a partir del cual se pueda reflexionar sobre lo realizado y visualizar de forma individual y grupal las dificultades que cada uno tenga con esta segunda lengua. La corrección de errores de pronunciación, la ampliación del vocabulario, el conocimiento de saberes imprescindibles sobre cómo moverse en ese idioma con los hablantes nativos son algunos de los aspectos que se enriquecen con el trabajo que proponemos.

5. La propuesta

A continuación presentaremos nuestra experiencia en *IMPRO-ELE*. Tuvimos la oportunidad de llevar a cabo esta propuesta con estudiantes de los Estados Unidos. Ofrecimos nuestro trabajo dentro de un programa de enseñanza de español, de ochenta horas, que incluía formación en Gramática y Cultura. Pudimos destinar –dentro de ese paquete– diez horas, distribuidas en cinco clases, al trabajo del español desde la improvisación. En la **Tabla 1** presentamos el programa elaborado y desarrollado recientemente durante cinco semanas en la Universidad Nacional de Cuyo, para integrar niveles A2 – B1.

Tabla 1. PROGRAMA *IMPRO-ELE*

PRIMER ENCUENTRO: Aterrizar en un lugar llamado Mendoza...	
CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Pronunciación de vocales	1) Ejercicios de respiración y pronunciación: -Pre calentamiento “ta-te-ti-to-tu”: juego de atención grupal de movimientos y sonidos. En ronda, los alumnos le pasarán a la persona de la derecha —con un movimiento de mano— la sílaba “ta”. Finalizada la ronda, podrán utilizar la sílaba “te”, para combinar con la anterior. Deben elegir a cualquier persona con los brazos estirados señalándola para que continúe. Posteriormente la “ti”, moviendo la cabeza en dirección al elegido, cambia el sentido de la ronda. Luego “to” y todos saltan y repiten. El que sigue puede elegir “tu” y todos giran sobre sí mismos. El juego continúa en el sentido en que venía
Vocabulario referido al ámbito: personal, familiar, educativo. Saludar	2) Presentación: 2.1) “En el baile de bienvenida”: Estamos en el baile de bienvenida, hay música de fondo (selección de bandas mendocinas: “Karamelo Santo”, “La nueva guardia”,

<p>Valorar. Expresar gustos, deseos y sentimientos; aprobación o desaprobación. Narrar</p>	<p>“Parió la choca”). Cada uno de los jóvenes dice su nombre y elige una manera de moverse. La profesora comenzará: “Yo soy Laura y aquí (en Mendoza) se baila así” (lo hace con gran expresividad). Los chicos repiten lo dicho por la docente y luego: “Yo soy... y en mi ciudad (dicen el nombre) se baila así: ...”. El ejercicio reitera lo que hizo el compañero anterior y finaliza una vez que cada uno haya dicho su nombre</p> <p>2.2) La fiesta continúa. Llegan varios estudiantes mendocinos para interactuar con ustedes. “¿Cómo los saludarían? ¿Cómo piensan que ellos los saludarían a ustedes? ¿Un beso o un apretón de manos?”. Juguemos con diferentes formas de saludos: cómo lo hacen ellos en su país y cómo lo hacemos en Argentina</p> <p>3) Situación:</p> <p>3.1) “Chau, chau... adiós”: La profesora distribuye fotografías, que muestran situaciones de despedidas por viajes. Les pide a los estudiantes que caminen por el espacio, que lo observen y que examinen cada elemento existente, les sugiere que estén atentos a sus compañeros, siendo conscientes del lugar del otro y del propio. Los hace caminar a distintos ritmos, impulsándolos por el golpe de palmas. Cuando ella para, los chicos deben quedarse estáticos. Esto se repite tres veces. Cuando la docente lo pida, los chicos buscarán una de las fotografías y la observarán detenidamente. Volverán a caminar pensando en lo que han visto, a la próxima indicación la mirarán nuevamente y la dejarán para volver a caminar. Cuando la profesora lo indique, intentarán representar con su cuerpo la idea que la fotografía les dejó (tres veces). Nos</p>
--	---

<p>Dar y pedir información. Pedir y ofrecer ayuda. Establecer comunicación y reaccionar ante una determinada situación</p>	<p>ponemos en ronda, cada uno tendrá la fotografía en la mano, y al estímulo de la profesora, narrarán su experiencia de salir de su país y de llegar a Argentina</p> <p>3.2) “Para el recién llegado...”: La persona que te recibió en Mendoza quiso prepararte algo típico argentino. Estamos en ronda y la profesora reparte tarjetones con grandes imágenes: empanadas, mate, asado, vino, etc. Los jóvenes deben dar las gracias, expresar si ya conocen de qué se trata y si les gusta o no</p> <p>4) Improvisación:</p> <p>4.1). La profesora divide la clase en grupos y reparte la letra de “La argentinidad al palo” de la banda musical Bersuit Vergarabat. Escuchan la canción y la comentarán en conjunto.</p> <p>4.2). Les pedirá que piensen cómo fue su llegada al país, qué situaciones les sorprendieron, cuáles les disgustaron, qué les agradó. Deberán comentarlas y compartirlas en su grupo de trabajo.</p> <p>4.3). Con toda esa información más el material de la clase, tendrán que realizar una improvisación. Esta deberá comenzar y finalizar con una foto. Es decir, los estudiantes partirán del estatismo para comenzar a actuar y terminarán tiesos una vez más representando una fotografía. Podrán utilizar alguna de las ofrecidas en la situación de inicio o una propia o, simplemente, inventarse una. Buscarán una situación conflictiva de su llegada e intentarán resolverla en el desarrollo de la improvisación.</p> <p>4.4). Se realizará la muestra de lo preparado y un comentario final</p>
--	---

SEGUNDO ENCUENTRO:	
Caminando las calles de la nueva ciudad...	
CONTENIDOS	ACTIVIDADES
<p>1) Pronunciación grupo consonántico: “rr”.</p>	<p>1) Ejercicios de respiración y pronunciación: - Pre calentamiento: trabajamos con un destrabalenguas original (creado por la docente), al que le daremos ritmo y acompañaremos con movimientos corporales (palmas y zapateo). Lo repetiremos tres veces, cambiando la intención y la entonación:</p> <p><i>El rojo dragón rápido corre y brama a la bruma. La brisa brillante se ríe de él. El Rey Ramiro mira las rosas relajadas por el rocío. Y mientras Drácula duerme, el bruto gorrión cruza las ramas de los rudos cipreses</i></p>
<p>2) Vocabulario referido a puntos cardinales y medios de transporte. Preguntar por la ubicación de algún lugar y el tiempo que demanda llegar. Horarios y ritmos cotidianos</p>	<p>2) Situación:</p> <p>“Perdidos en la ciudad”: entregaremos algunos mapas del microcentro mendocino a los estudiantes, en los que se habrán resaltado algunos lugares importantes. La situación que se representará será: “acabás de llegar a Mendoza y necesitás encontrar un sitio, estás un poco perdido, pedís ayuda a alguien”</p>
<p>3) Preguntar. Pedir y dar opinión. Expresar preferencias y deseos</p> <p>Encuestas de opinión. Fiestas regionales: “Fiesta Nacional de la Vendimia”, “Fiesta del Sol”, etc. Cocina tradicional. Épocas del año en la que se realizan esas celebraciones y en las que pueden disfrutarse esos platos típicos</p>	<p>3) Juego de roles:</p> <p>3.1) “Preguntando en la calle”: en grupos de tres o cuatro personas, haremos una “encuesta callejera”. Uno de los estudiantes será el encuestador; los otros, los encuestados: ¿Qué piensan sobre los concursos de belleza? ¿Qué les pareció el espectáculo artístico? ¿Qué conoce sobre los orígenes de esa fiesta?</p> <p>3.2) “En el restaurante”: estamos en un restaurante, somos turistas y pedimos el</p>

<p>4) Recetas de cocina: leer y reconocer características principales. Manifestar certeza o incertidumbre</p> <p>La televisión: programas de interés general y franja horaria en la que se transmiten, canales de mayor audiencia</p>	<p>plato típico. Queremos comer algo delicioso y tradicional. En parejas o en pequeños grupos haremos una breve improvisación de esta situación recordando formas básicas de pedir</p> <p>4) Improvisación:</p> <p>4.1) La profesora repartirá recetas de cocina con platos típicos argentinos. Le propondrá a cada uno que lea la que le tocó.</p> <p>4.2) Las comentaremos: cada uno dirá si ya probó esa comida, si le gustaría hacerla, si prefiere otra cosa, etc.</p> <p>4.3) Con esa información, agregando lo trabajado anteriormente, realizarán una dramatización. Deberán hacer un programa televisivo de cocina en el que no solo cocinen sino que además realicen encuestas populares sobre temas de actualidad, recomendaciones de los mejores restaurantes de la provincia y de lugares para visitar. Uno o dos conductores darán inicio y comentarán la receta del día, que irán preparando a lo largo del programa, receta que será interrumpida por los demás bloques.</p> <p>4.4). Se realizará la presentación y un comentario final</p>
<p>TERCER ENCUENTRO:</p> <p>¡Ah, yo venía a estudiar!</p>	
<p>CONTENIDOS</p>	<p>ACTIVIDADES</p>
<p>1) Pronunciación de grupo consonántico: “s”-“ce-ci”</p>	<p>1) Ejercicios de pronunciación:- Precalentamiento: trabajamos en ronda con un destrabalenguas original (creado por la docente), al que daremos diferentes intencionalidades al repetirlo:</p>

<p>2) La vivienda: características y tipos; servicios y zonas. Relaciones con vecinos y compañeros de habitación</p> <p>Utilizar verbos gustar/preferir. Nociones temporales: presente, pasado y futuro. Tiempos y modos verbales</p> <p>3) Vocabulario referido al ámbito estudiantil: instituciones educativas, ciclos formativos, universidades representativas, titulaciones. Formas de identificarse y llamarse entre los alumnos, de vestirse, relación con los docentes, horarios y modalidad de cursado</p> <p>4) Compras, tiendas y lugares. Comerciantes y clientes. Saberes y comportamientos socioculturales. Expresar acuerdo/desacuerdo, certeza y evidencia. Estrategias de reformulación</p>	<p><i>Suaves sonidos sordos se sienten en San Sebastián. Se santigua el sacerdote Saturnino sabiendo las sátiras sucias de los secretos secuaces</i></p> <p>2) Situación:</p> <p>2.1) “Buscando depto”: acabás de llegar a Mendoza, estás buscando un departamento para compartir con un compañero. Discuten e intentan ponerse de acuerdo sobre qué tipo de vivienda elegir, la zona en la que debe estar ubicada. Se distribuyen las tareas a realizar según los gustos personales</p> <p>2.2) “Volviendo al pago”: regresás a tu ciudad natal y te juntás con un amigo al que no ves desde que saliste. Se contarán lo que ha ocurrido en esos meses: sitios recorridos, experiencias vividas, gustos y preferencias, modos de vida.</p> <p>3) Juego de roles:</p> <p>“A la facu”: visitás la Universidad por primera vez. Te reunís con tu tutor, que te dará las indicaciones necesarias para que puedas desenvolverte correctamente en la vida universitaria</p> <p>4) Improvisación:</p> <p>4.1) La docente repartirá imágenes de distintos locales comerciales de la ciudad. Conversaremos sobre sus experiencias, las situaciones vividas en estos lugares, precios, ofertas, trato, etc.</p> <p>4.2) Con toda esta información, en grupos realizarán una comedia de enredos: “Las dificultades de un extranjero para comprar</p>
--	--

	<p>en Argentina". Mostrarán diferentes estrategias de reformulación para expresar lo que desean, acuerdo o desacuerdo, enojo, alegría, etc.</p> <p>4.3) Se realizará la presentación y un comentario final</p>
<p>CUARTO ENCUENTRO: "Hoy el diario no hablaba de ti, ni de mí..."</p>	
<p>CONTENIDOS</p>	<p>ACTIVIDADES</p>
<p>1) Pronunciación grupos consonánticos: "t-d"</p> <p>2) Vocabulario referido a accidentes geográficos y lugares turísticos. Reconocer y brindar información. Convencer. Textos informativos y publicitarios</p> <p>3) Entrevistar. Valorar y pedir valoración. Posicionarse a favor o en contra. Presentar un contraargumento. Expresar obligación y necesidad</p>	<p>1) Ejercicio de pronunciación:</p> <p>- Pre calentamiento: trabajamos con un destrabalenguas original (creado por la docente). Nos desplazaremos por el espacio dándonos aires de pensadores y pronunciaremos el destrabalenguas con diferentes intencionalidades. Cada vez que se encuentren con un compañero se lo dirán mirándolo a los ojos:</p> <p><i>Tarde o temprano todos tendremos tiempo de tertulias, tardecitas de té y timbres que inviten a la diversión</i></p> <p>2) Situación:</p> <p>Dividiremos el grupo en parejas. La profesora entregará una tarjeta en la que se verá una región argentina con sus cualidades, lugares turísticos, gastronomía, cultura, etc. Ellos deberán promocionarla, como si fuese una campaña publicitaria, para atraer a personas de distintos lugares del mundo</p> <p>3) Juego de roles:</p> <p>Cambiaremos de parejas. Cada una recibirá una tarjeta con roles, uno será el entrevistador y otro el entrevistado. Las indicaciones estarán expuestas en el papel:</p>

<p>4) Prensa escrita: principales periódicos provinciales y nacionales. Periódicos culturales y revistas del corazón. Formatos, secciones y suplementos. Tipos de textos</p> <p>Radio: cadenas de radio de mayor difusión en la provincia y el país. Publicidad. Periodistas de prestigio. Guión radial</p>	<p>activista del medio ambiente, político, actor famoso, educador, etc. Deberán preparar una entrevista con los objetos de “contenidos” y presentarla delante de los compañeros</p> <p>4) Improvisación:</p> <p>4.1) La profesora leerá el cuento “El diario a diario” de Julio Cortázar y lo comentarán entre todos</p> <p>4.2) Posteriormente, repartirá por grupos algunos diarios, revistas y periódicos locales. Los jóvenes los hojearán, buscarán noticias de su interés, las leerán, las comentarán y escogerán aquellas que les resulten más relevantes</p> <p>4.3) Deberán preparar un programa radial de noticias, que contará con los siguientes bloques: informativo, entrevistas, clima, promoción de lugares turísticos de Argentina. Si lo prefieren, podrán agregar publicidades en las pausas</p> <p>4.4) Se presentará delante de todos y luego se lo comentará</p>
<p>QUINTO ENCUENTRO: Con alas para volar...</p>	
<p>CONTENIDOS</p>	<p>ACTIVIDADES</p>
<p>En este último encuentro, haremos una integración de los contenidos y estrategias trabajados durante este mes. La propuesta es compartir con todos los compañeros las actividades realizadas y preparar una dramatización para llegar a la clase y mostrarla.</p>	<p>Guía de actividades previas al encuentro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar el registro de clases que fuiste haciendo durante este mes 2. Seleccionar la/las improvisación/improvisaciones que te resultó/resultaron más interesante/interesantes

	<ol style="list-style-type: none">3. Buscar una pareja o grupo de trabajo4. Elegir una (o más) de las improvisaciones realizadas5. Preparar la dramatización junto a tus compañeros, recordando las tareas realizadas en clases y agregando nuevas propuestas para enriquecerla6. Ensayar las veces que sea necesario hasta que se sientan seguros, sin olvidarse de que este será un momento de distensión y camaradería. La presentación tendrá un comienzo, un nudo-conflicto y un desenlace y deberá durar entre 10 y 15 minutos7. Buscar el vestuario y/o elementos que crean necesarios para su representación (también pueden pedírselos a la profesora)8. Enviar por correo electrónico a la profesora: grupo, integrantes y actividad a realizar <p>Durante el encuentro:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Pre calentamiento: ejercicios de respiración y pronunciación, ejercicios corporales (recordamos los realizados en clases anteriores)2) Muestra grupal de improvisaciones3) Cierre, puesta en común sobre lo vivenciado a lo largo del taller: ¿Qué descubrí? ¿Qué sentí? ¿Qué apreciaciones puedo hacer desde el trabajo individual y cuáles desde el grupo? ¿Cuáles fueron los logros comunicativos orales y las dificultades que tuve?4) Evaluación individual y anónima del curso
--	--

Al finalizar nuestros encuentros, y como se evidencia en la tabla anterior, pedimos a cada estudiante que hiciera una evaluación individual y anónima del desarrollo del curso y de su propio desenvolvimiento durante las actividades. Fundamentalmente apuntamos al desempeño en la comunicación oral. En todos los casos los resultados fueron muy significativos. La mayoría de los alumnos coincidió en que su nivel de esta habilidad había mejorado ampliamente. Ellos se sentían más seguros para hablar el español y con gran confianza en las intervenciones que hacían a diario en esta segunda lengua. Todos concordaban en que desearían tener más tiempo de trabajo de improvisación en ELE para perfeccionar la pronunciación y llevar a la práctica todos los aprendizajes realizados en clases de gramática.

6. Conclusión

Para concluir, podemos afirmar que la incorporación del componente teatral –juego dramático o improvisación– durante las clases de ELE favorece ampliamente las destrezas en lengua oral que un estudiante extranjero pueda adquirir.

A través del trabajo constante con destrabalenguas se contribuye a la mejora de la pronunciación de la segunda lengua; mediante los juegos de roles o situaciones realizados se logra ampliar el vocabulario y aprender gestos, entonaciones, ritmos y posturas propios de los hablantes nativos; el entrenamiento continuo con improvisaciones ayuda a que el joven se sienta más seguro en el momento de tener que resolver problemas cotidianos de comunicación en la L2.

Con esta propuesta pretendimos demostrar que la utilización de la improvisación en clases de Español como Lengua Extranjera es absolutamente factible y que, si bien puede demandar un trabajo extra para los docentes que no estén acostumbrados a este tipo de tareas, los resultados son verdaderamente significativos. Destinar algunas horas semanales a la implementación de este recurso contribuirá a la mejora de la competencia comunicativa en lengua oral de los estudiantes extranjeros.

Bibliografía

- Aristóteles (1946), *Poética*, México: Universidad Autónoma de México.

-
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en línea, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
 - Pavis, P. (1984), *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Barcelona: Paidós.
 - Stanislavsky, C. (1954), *Preparación del actor*, Buenos Aires: Psique.
 - Renaudine, J. (2012), “La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de LE”, en *Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 14, Salamanca: Universidad de Salamanca.
 - Trozzo, E. (2004), *Didáctica del teatro 2: una didáctica del teatro para el nivel polimodal*, Mendoza: INT – Facultad de Artes y Diseño, UNCuyo.