

Luciana Maria Almeida de Freitas • Talita de Assis Barreto

# Práctica de la Enseñanza de Lengua Española I

¿Cómo se ha desarrollado la enseñanza del español en Brasil? ¿Cuál es la situación actual de la asignatura en las escuelas de nuestro país? ¿Y la investigación en el área de los estudios hispánicos? ¿Qué y dónde se investiga? ¿Cuáles han sido, a lo largo de la historia, los principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras? ¿Cómo se analiza un material didáctico?

Este libro busca contestar a estas y a otras preguntas acerca de la enseñanza de lengua española en el contexto brasileño. Busca llevar al lector a un viaje a lo largo de catorce Unidades para que pueda aprender, reflexionar sobre todas las cuestiones planteadas y, principalmente, desarrollar su capacidad crítica con relación al universo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Es un área que está en constante cambio y, por lo tanto, requiere un profesor preparado para recibir y evaluar las novedades teórico-metodológicas.

De los pioneros en los estudios hispánicos y en la enseñanza de la lengua española al *boom* del español en los últimos veinte años; del Método Gramática-Traducción a las perspectivas comunicativas y enunciativas; de la visión del libro de texto como único material didáctico en clase a la multiplicidad de recursos para facilitar el proceso de aprendizaje; todo esto es presentado y comentado a lo largo de esta obra.

Luciana Maria Almeida de Freitas  
Talita de Assis Barreto

CCAA  
EDITORA

ISBN 978-85-7778-182-9



9 788577 781829

Luciana Maria Almeida de Freitas • Talita de Assis Barreto

Práctica de la Enseñanza de Lengua Española I

A A2 A7 01 10



Práctica  
de la Enseñanza  
de Lengua  
Española I

Luciana Maria Almeida de Freitas  
Talita de Assis Barreto

# Práctica de la Enseñanza de Lengua Española I



Primera Edición  
Rio de Janeiro



2008



©2008



Todos los derechos están reservados. En los términos de la ley de derechos autorales y de convenciones internacionales está prohibida la reproducción total o parcial, como también la producción de apostillas de esta obra, de cualquier forma o por cualquier medio (electrónico o mecánico, incluso a través de procesos xerográficos, de fotocopias y de grabación u otros medios que puedan ser creados), sin el permiso por escrito de la Editora.

Catalogación bibliográfica hecha por la Biblioteca Brian McComish (Faculdade CCAA).

F862p

Freitas, Luciana Maria Almeida de

Prática de la Enseñanza de Lengua Española I. / Luciana Maria Almeida de Freitas, Talita de Assis Barreto. — Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.

ISBN: 978-85-7778-182-9

1. Língua Espanhola — Estudo e ensino

2. Prática de ensino

I. Título

CDD-460.7

Las imágenes de las figuras públicas presentadas en esta obra se han usado única y exclusivamente con la finalidad de auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los temas en cuestión. Esta iniciativa nos ha proporcionado la oportunidad de contribuir, con sencillez, para la mantención de la popularidad de las referidas figuras, no permitiendo, así, que caigan en el olvido, mas siempre con la preocupación de preservar sus vidas íntimas.

CCAA Editora

Rua Vinte e Quatro de Maio 347

Riachuelo — 20950-090

Rio de Janeiro — RJ — Brasil

Teléfonos: (55) (21) 3982-5000/2501-5208

www.ccaa.com.br

e-mail: geapo@grupoccaa.com.br

#### Cuerpo Editorial

*Revisión de Lengua Española:* Sonia González

*Cubierta:* Claudia Rocha

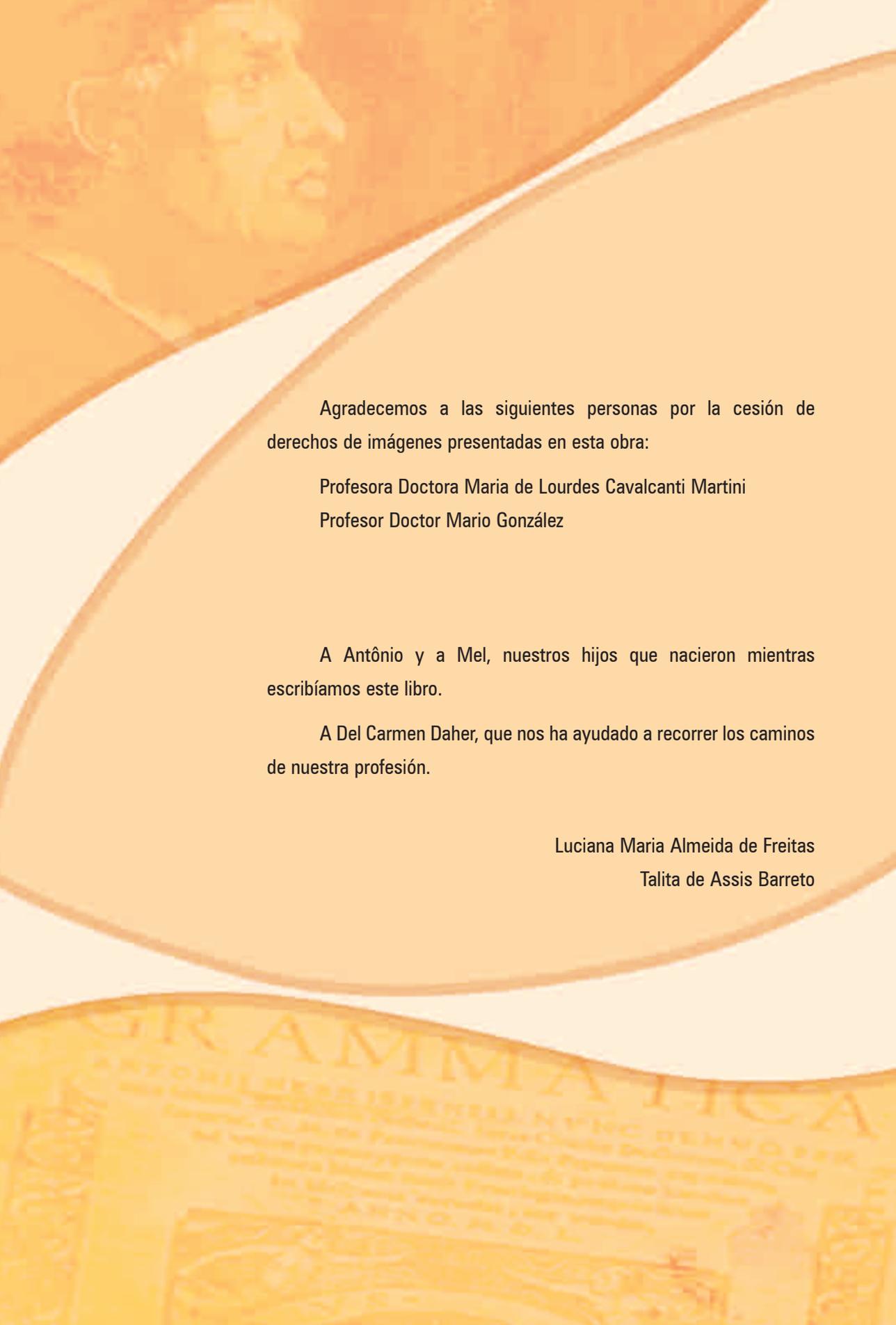
*Coordinadora de Producción:* Valéria Silva

*Directora Ejecutiva de Producción:* Ana Bruno

*Supervisora de Producción:* Ana Salim

*Editora Jefe:* Fátima Adriano

*Director Editorial:* Waldyr Lima

The background features a warm, orange-toned design. In the upper left, there is a faint, stylized profile of a man's face. The lower portion of the image shows the top of a book cover with the title 'GRAMMÁTICA' and other text in a serif font. The overall aesthetic is classic and academic.

Agradecemos a las siguientes personas por la cesión de derechos de imágenes presentadas en esta obra:

Profesora Doctora Maria de Lourdes Cavalcanti Martini

Profesor Doctor Mario González

A Antônio y a Mel, nuestros hijos que nacieron mientras escribíamos este libro.

A Del Carmen Daher, que nos ha ayudado a recorrer los caminos de nuestra profesión.

Luciana Maria Almeida de Freitas

Talita de Assis Barreto

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	9
<b>UNIDAD 1</b>	
<b>LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL     LENGUA EXTRANJERA (E/LE) EN BRASIL I</b>	11
<b>UNIDAD 2</b>	
<b>LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL     LENGUA EXTRANJERA (E/LE) EN BRASIL II</b>	16
<b>UNIDAD 3</b>	
<b>LOS ENFOQUES Y MÉTODOS EN LA     ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS</b>	22
<b>UNIDAD 4</b>	
<b>EL MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN</b>	28
<b>UNIDAD 5</b>	
<b>EL MÉTODO DIRECTO</b>	33
<b>UNIDAD 6</b>	
<b>LOS MÉTODOS DE BASE ESTRUCTURALISTA</b>	39
<b>UNIDAD 7</b>	
<b>LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE     LENGUAS EXTRANJERAS (ECLE) I</b>	43

**UNIDAD 8****LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE  
LENGUAS EXTRANJERAS (ECLE) II**

48

**UNIDAD 9****EL ENFOQUE POR TAREAS**

53

**UNIDAD 10****LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS  
BASADA EN LOS GÉNEROS DEL DISCURSO**

58

**UNIDAD 11****ANÁLISIS DE MATERIALES I**

64

**UNIDAD 12****ANÁLISIS DE MATERIALES II**

70

**UNIDAD 13****LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN  
Y ENSEÑANZA DE E/LE EN BRASIL I**

74

**UNIDAD 14****LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN  
Y ENSEÑANZA DE E/LE EN BRASIL II**

79

## INTRODUCCIÓN

Este libro lo hemos escrito pensando en hacer un viaje contigo a lo largo de catorce Unidades para que, juntos, podamos aprender sobre la enseñanza del español como lengua extranjera.

Hemos traído mucha información que creemos que no conoces, pero todo lo que hemos mencionado no tiene como objetivo presentar una verdad única e indiscutible. Todo lo contrario, hemos querido traerte informaciones relevantes para que puedas, mientras lees, reflexionar sobre todas las cuestiones. Nuestra intención es dejar algunas semillas para futuras discusiones, ya que el universo de la enseñanza de lenguas extranjeras está siempre lleno de novedades y el profesor debe estar preparado para recibirlas y evaluarlas.

Ya verás que el libro lo hemos organizado en bloques de Unidades que tienen puntos comunes e, incluso, suponen una continuidad temática. Ya te explicaremos qué hay en cada uno, ¿de acuerdo?

En las Unidades 1 y 2 hemos hecho una breve presentación del histórico del E/LE en Brasil. Rescatar la historia es importante para poder comprender el presente, ¿verdad? Estamos seguras de que sí. En la Unidad 1, hablamos de la historia del E/LE en nuestro país, desde sus orígenes hasta los años 70 y, en la 2, desde ahí hasta el final del siglo XX.

Enseguida, discutimos los principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, para que puedas tener una mejor comprensión de qué se hace en clase y el porqué de cada elección. Nos dedicamos a ello a lo largo de ocho Unidades, de la 3 a la 10. ¿Crees que es mucho? Pues verás que no, porque hay muchas cuestiones teórico-prácticas involucradas en la discusión de los métodos. Hemos repartido el contenido de la siguiente manera: en la Unidad 3, analizamos qué son los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras; en la 4, vemos el principio de su historia, con el Método Gramática-Traducción; en la 5, enfocamos el Método Directo, primera sistematización de la enseñanza de lenguas extranjeras; en la 6, llegamos al siglo XX con los métodos de base estructuralista, como el Audiolingual; en la 7 y en la 8, buscamos hacer un cuadro lo más completo posible de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Extranjeras, tan mencionada actualmente; en la 9, hablamos de la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas; en la 10, traemos los aportes de la enseñanza a partir del concepto bajtiniano de géneros del discurso.

Tras la discusión de los métodos, pasamos a tratar el análisis de materiales didácticos. Lo hacemos en dos Unidades, la 11 y la 12. Entre otros puntos, reflexionamos sobre qué es “material” y cómo algunos autores han propuesto su análisis.

Finalmente, terminamos en las Unidades 13 y 14 con un recorrido sobre la situación actual de la enseñanza e investigación en el área de español en nuestro país. Entre los asuntos tratados está la Ley 11.161/2005, que determina la obligatoriedad de la oferta del español en las escuelas de *Ensino Médio*.

Ojalá te guste este libro, pues lo hemos escrito con la intención de que te proporcione una lectura agradable, útil y reflexiva.

Empecemos ahora, ¿te parece?

Luciana Maria Almeida de Freitas  
Talita de Assis Barreto

## UNIDAD 1

### LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (E/LE) EN BRASIL I

Estamos empezando ahora una jornada que durará catorce Unidades: la enseñanza de español lengua extranjera (E/LE). En poco tiempo, serás profesor o profesora de español y lo ideal es que, en el futuro cercano, puedas actuar de forma consciente y reflexiva. Entre los elementos que debes saber y que consideramos esenciales están, por ejemplo, la elección de qué enseñar y cómo enseñar. Pero, para llegar a este punto, hay mucho que aprender.

En varios momentos de este libro, veremos asuntos relacionados con la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y del español en Brasil y en el mundo. En esta Unidad y en la siguiente, conoceremos, más específicamente, un poco de la historia de la enseñanza de E/LE en Brasil. Sin embargo, antes de seguir, es importante que reflexiones sobre algunas cuestiones. Es fundamental que no leas lo que hay después mientras no hayas reflexionado y llegado a tus propias conclusiones.

1. ¿Crees que es importante conocer por lo menos un poco de la historia de la enseñanza de E/LE en Brasil? ¿Por qué?
2. ¿Qué relación habrá entre la historia de la enseñanza de E/LE y la historia económica, política, cultural y social de nuestro país?
3. ¿Qué sabes de la historia de la enseñanza de E/LE en Brasil? ¿Sabes o te imaginas cuándo, dónde y por qué se empezó a estudiar español en nuestro país?

Ahora que ya has reflexionado, evalúa si tus conclusiones coinciden o no con lo que vamos a decir enseguida. Considera que las respuestas a las dos primeras preguntas son subjetivas, o sea, lo que vamos a decir no puede ser visto como la única verdad, sino como una manera de ver la cuestión. En cuanto a la última respuesta, la situación es distinta, porque se basa en hechos históricos.

“La incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado”, dijo Marc Bloch<sup>1</sup> (1997, p. 42, traducción nuestra). Estamos de acuerdo con él, pues opinamos que es fundamental conocer la historia para comprender el

<sup>1</sup> Historiador francés (1886-1944). Participó en la Resistencia Francesa contra la invasión alemana durante la Segunda Guerra Mundial y, por ello, fue fusilado por la Gestapo.

presente. Es como ocurre con nosotros mismos: lo que somos es un reflejo de nuestra niñez, de la manera como nuestros padres nos educaron, de la formación escolar que tuvimos, del lugar donde vivimos, de los amigos que tuvimos. Es decir: nuestro pasado es fundamental en la formación de nuestra identidad. Así, creemos que lo que existe hoy en la enseñanza de E/LE en Brasil tiene que ver con todo lo que ha pasado desde que, por primera vez, se enseñó esta lengua en nuestro país.

En 1953, Valbuena Prat (2000) decía que, aparte algunas iniciativas individuales, la situación del hispanismo brasileño era precaria. Hoy todo es muy distinto, pues la expansión de la enseñanza de E/LE en Brasil en los últimos veinte años es impresionante. Antes, ocupaba una posición secundaria entre las lenguas estudiadas en el país y, actualmente, aunque no existen datos sobre el tema,<sup>2</sup> será la segunda en importancia. ¿Qué habrá pasado para que esto cambiara tanto?

Consideramos que la historia del E/LE en Brasil forma parte de un conjunto más amplio que es la historia de nuestro país, es decir, los acontecimientos con relación a la enseñanza de E/LE no están aislados y forman parte del conjunto de los hechos sociales, económicos, políticos y culturales. Ya veremos, por ejemplo, cómo la entrada del español en la enseñanza reglada tuvo todo que ver con el contexto en que vivíamos.

¿Hasta ahora tus opiniones y las nuestras han coincidido? Si no, reflexiona un poco más: ¿son opiniones antagónicas o pueden complementarse?

Entonces veamos, a partir de ahora, un poco de esta historia.<sup>3</sup>

El primer registro conocido de la presencia del español en las escuelas brasileñas se remonta al año 1919, cuando el Prof. Antenor Nascentes asumió la cátedra de Lengua Española del Colegio Pedro II.<sup>4</sup> Con esto, la asignatura fue optativa hasta 1925 en este colegio, que era el principal centro de enseñanza secundaria del país (DAHER, 2006; PARAQUETT, 2006).

<sup>2</sup> El único intento que conocemos es el de la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil (1998).

<sup>3</sup> Si quieres estudiar con profundidad el tema, debes dedicar un poco más de tu tiempo a algunas lecturas que te sugerimos al final de esta Unidad. Sin embargo, creemos que este resumen puede darte un panorama de la situación.

<sup>4</sup> Primera escuela pública de enseñanza secundaria de Brasil, situada en Río de Janeiro y fundada en 1837. Hasta la década de 1950 su currículo servía de parámetro para la educación de calidad.

Hasta 1942, no hay otra noticia acerca de la presencia del español en las escuelas. Es entonces, en plena Segunda Guerra Mundial (1939-1945), cuando ocurre la llamada Reforma Capanema. Se decreta la *Lei Orgânica do Ensino Secundário* nº 4244/42, según la cual la lengua española pasa a integrar el currículo de la secundaria. Específicamente, el alumno del *Científico*<sup>5</sup> tenía que estudiarla durante un año.

Pero, ¿por qué razón el español pasó a formar parte del currículo? Aunque, entonces, no hubo ningún tipo de comentario del gobierno sobre la decisión, en su libro, Picanço (2003) nos presenta explicaciones muy pertinentes. Según esta autora, el español sustituyó al alemán en el currículo. Se enseñaba la lengua alemana en la secundaria desde la fundación del Colegio Pedro II, en 1837. Sin embargo, dejó de ser vista como una buena opción para los colegios brasileños por dos razones. La primera tiene que ver con el intento del gobierno de Getúlio Vargas de eliminar las manifestaciones culturales de los inmigrantes que insistían en mantener su identidad étnica, como era el caso de las colonias alemanas. La segunda se debe a la Guerra Mundial, pues a principios de 1942 el gobierno brasileño rompe relaciones con el Eje.<sup>6</sup> El alemán se convierte, así, en la lengua del enemigo.

Ya sabemos por qué se excluyó el alemán del currículo, pero la pregunta sigue: ¿por qué razón exactamente se eligió el español para sustituirlo?

Nuevamente según Picanço (2003), se veía el español como la lengua de autores consagrados como Cervantes y Lope de Vega y, a la vez, de un pueblo importante en la historia occidental. El francés y el inglés ya formaban parte del currículo, mientras que el italiano también suponía una amenaza a la nación brasileña, ya que era, como el alemán, lengua del enemigo de guerra y de colonos que insistían en mantener su identidad.

Una vez que ya sabes cómo se introduce la enseñanza del español en Brasil, a lo mejor nos preguntarás: ¿y la formación de los profesores de español en nuestro país? Si había clases de español, ¿cómo se formaba a los docentes?

Antiguamente, la formación de profesores no era como hoy. Vamos directo al grano: los años 30 fueron un punto crucial para nuestra historia (nuestra porque, dentro de poco tiempo, tú también serás profesor de español). En esta década,

<sup>5</sup> Con la Reforma Capanema, se dividió el antiguo curso secundario de siete años en dos: el *Ginásio*, con cuatro años de duración, y el *Colegial*, con tres años y que podría ser *Clássico* o *Científico*, a elección del alumno.

<sup>6</sup> En la Segunda Guerra Mundial se enfrentaron los Aliados (Inglaterra, Francia, EE.UU. y Rusia) contra el Eje (Alemania, Italia y Japón).

se crean las *Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras* cuyos objetivos eran los estudios de humanidades y, además, la formación de profesores. Si uno quería ser profesor de Lengua Española, tenía que cursar *Letras Neolatinas*, estudiando español, francés e italiano. De acuerdo con Daher (2006), los primeros cursos de Neolatinas son los siguientes:

- en 1939, el del *Instituto Básico de Letras*, vinculado a la antigua *Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette*, integrada posteriormente al curso de Letras de la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (UERJ);
- en 1941, el de la antigua *Universidade do Brasil*, actual *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ), destacado como el primero en una institución pública;
- en 1942, el de la *Universidade de São Paulo* (USP).

En la *Universidade do Paraná* los estudiantes de Neolatinas deberían elegir dos entre las tres lenguas posibles, pero como el italiano estaba fuera de la enseñanza reglada, la mayoría prefería el francés y el español (PICANÇO, 2003).

Todo iba bastante bien para el español, ¿verdad? Pero, desafortunadamente, esta buena fase no duró 20 años. En 1961, la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) nº 4024/61 acabó con la obligatoriedad de la enseñanza de Lengua Española en el *Científico*. La nueva ley solamente “*sugiere* la oferta de *una lengua extranjera* en las escuelas donde pudiera ser *mínimamente* enseñada” (PICANÇO, 2003, traducción nuestra, destaque de la autora). Los *Conselhos Estaduais de Educação* podrían determinar qué lengua(s) extranjera(s) debería(n) figurar en los currículos y, aún más: podrían determinar que ninguna figuraría, ya que no era una de las asignaturas obligatorias del *Núcleo Comum*.

Diez años más tarde, se firmó una nueva *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 5692/71, que mantenía la anterior en lo que respecta a las lenguas extranjeras. Con esto, a partir de 1961, el español, con rarísimas excepciones, desaparece de las escuelas brasileñas, pues el inglés y el francés se hicieron hegemónicos durante casi tres décadas (BARRETO; FREITAS; MARESMAS, 2006).

Con relación a la formación de profesores de lenguas, hubo la reforma universitaria de 1968 (Ley 5540/68), que acabó con las antiguas *Faculdades de Filosofia* y creó la carrera de Letras, con distintas *habilitações*, entre ellas la de *Português-Espanhol*.

¿Ves cómo es importante conocer el pasado para comprender el presente?

¿Te has dado cuenta de lo mucho que tenemos aún por aprender sobre la enseñanza del español en Brasil? Tus conocimientos y suposiciones al principio de la Unidad ¿han coincidido con lo que acabas de leer en estas páginas?

Te invitamos a seguir con nosotras en la próxima Unidad para que, juntos, conozcamos un poco más sobre la historia del español en Brasil.

### Referencias:

BARRETO, T. A.; FREITAS, L. M. A.; MARESMA, J. El español en Brasil: pasado, presente y futuro. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Málaga, v. 34, mayo 2006, p. 41-50, 2006.

BLOCH, M. *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL. *Datos y cifras* — Informe sobre la enseñanza del español en Brasil. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1998.

DAHER, D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas lingüísticas no Brasil. *Revista Hispanista*, Niterói, n. 27, 2006. Disponible en: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>>. Consulta el: 2 de febrero de 2007.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços Lingüísticos*. Resistências e expansões. Salvador: UFBA, 2006. p. 115-146.

PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.

VALBUENA PRAT, A. En torno al hispanismo de Brasil. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasília, 2000, Suplemento El Hispanismo en Brasil.

## UNIDAD 2

### LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (E/LE) EN BRASIL II

Terminamos la Unidad anterior hablando de un período no muy bueno para la enseñanza de español en Brasil, ¿verdad? Vimos que la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) n° 4024 de 1961 y, luego, la n° 5692 de 1971 acabaron con la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua española. El resultado fue que, desafortunadamente, el español casi desapareció de las escuelas brasileñas, aunque la formación de sus profesores proseguía en las universidades, primero en las *Faculdades de Filosofia* y, a partir de 1968, en la carrera de Letras, *habilitação Português-Espanhol*.

Sin embargo, creemos que nunca en la historia se ha estudiado tanto el español en Brasil como hoy. Como bien sabes, la enseñanza de E/LE en nuestro país ha crecido mucho en los últimos años. Seguro que quieres ser docente de español, en parte, por ello, ¿no? Al fin y al cabo, la lengua que tanto deseas enseñar es, sin duda, la segunda más estudiada en nuestro país. ¿Qué habrá pasado entre 1971 y hoy? Antes de seguir, reflexiona sobre los siguientes puntos y, al final de esta Unidad, podrás evaluar si tus conjeturas coinciden o no con lo que vas a leer.

1. ¿Cuándo crees que la situación volvió a mejorar para el español en Brasil?
2. ¿Podrías enumerar algunas causas del resurgimiento del español en las escuelas brasileñas?
3. ¿Piensas que los factores internos brasileños han sido más importantes que los externos en el desarrollo de la enseñanza de E/LE?
4. ¿Qué papel crees que han tenido los profesores y estudiantes de español en el avance de la enseñanza de E/LE en Brasil?

Es posible que hayas oído que el *boom* del español en Brasil empezó en los años 90 del siglo pasado y se debió al Mercosur. Desde luego, hubo una serie de factores que comenzaron en esa década en la coyuntura nacional e internacional y que tuvieron que ver con el desarrollo de la enseñanza de E/LE en Brasil (FREITAS, 2004; MORENO FERNÁNDEZ, 2000).

El factor más mencionado suele ser la firma del Tratado de Asunción, en 1991, que marcó el inicio del Mercosur, Mercado Común del Sur. El estrechamiento de los lazos comerciales entre Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay creó la primera gran demanda de enseñanza de E/LE en nuestro país.

Otro punto digno de mención es el establecimiento de diversas empresas españolas en Brasil, sobre todo desde 1996. Hoy, España es el segundo mayor inversionista en Brasil y es natural que los interesados en trabajar en las compañías españolas establecidas en nuestro país necesiten estudiar su lengua, ¿no?

Es importante recordar también que actualmente se considera el español la segunda lengua en la comunicación internacional (la primera sigue siendo el inglés). Ello demuestra que su crecimiento no ocurre solamente en Brasil, sino en muchos otros países, con destaque para Estados Unidos y para China (INSTITUTO CERVANTES, 2000).

El gobierno de España también ha actuado fuertemente para impulsar los estudios de E/LE. Entre sus principales acciones están la creación, en 1988, de los exámenes para obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), aplicados por primera vez en Brasil en 1989, y la fundación, en 1991, del Instituto Cervantes, institución cuya función es la promoción de la lengua y de la cultura de los países hispánicos. Desde luego, España ve la lengua como un importante recurso económico, pues puede ser fuente significativa de ingresos en el país. En 1996 se acuñó el concepto de “Español Recurso Económico”, sector que engloba todas las actividades derivadas del idioma, como las editoriales, audiovisuales, musicales, tecnológicas y, principalmente, la enseñanza de E/LE.

Aunque todo esto sí que fue importante para el desarrollo de la enseñanza de E/LE en Brasil, hubo muchas cosas más, que probablemente no sabes, pues no se divulgan mucho fuera del ámbito académico, y que fueron fundamentales para que hoy el castellano sea la segunda lengua extranjera más estudiada en nuestro país. Todo tiene que ver con la actuación de profesores y estudiantes a favor de la vuelta del español a la enseñanza reglada (BARRETO; FREITAS, 2007).

La lucha por el español comienza en los años 80, especialmente tras la fundación, en 1981, de la Asociación de Profesores de Español del Estado de Río de Janeiro (Apeerj). Primera asociación de Brasil, la idealizó, fundó y fue su primera presidenta Maria de Lourdes Cavalcanti Martini, entonces profesora de Lengua Española de la *Universidade Federal Fluminense* y de la *Universidade Federal do Rio de Janeiro*.



Maria de Lourdes Cavalcanti Martini

La fundación de Apeerj tuvo eco en todo el país y, dos años más tarde, en 1983, se creaba la segunda asociación de profesores de español de Brasil, en São Paulo, la Apeesp, idealizada por Mario González, profesor de USP. Poco a poco surgieron asociaciones en los diversos estados brasileños y, hoy, solamente Tocantins todavía no posee una entidad del género.



Mario González

La primera victoria importante de la organización ocurrió en 1984, cuando la *Secretaria Estadual de Educação* de Río de Janeiro aprobó el *Parecer* del *Conselho Estadual de Educação* respecto de la inclusión de la Lengua Española en el entonces llamado *Segundo Grau* (hoy, *Ensino Médio*). En el año siguiente, convocaron oposiciones a profesor de español con 720 plazas. No, no has leído mal: ¡720! Desafortunadamente, en aquella época no había suficientes licenciados y muchas plazas quedaron desiertas. No tenemos noticias de otras oposiciones en nuestro país con tantas plazas para profesores de español.

Un importante factor para el desarrollo de la enseñanza de español fue, en 1986, su inclusión entre las opciones de lengua extranjera (con el inglés y el francés) en los exámenes de la selectividad (*Vestibular*) de Río de Janeiro. Nuevamente vemos la actuación de Apeerj, por medio de peticiones enviadas a la *Fundação Cesgranrio*, entonces responsable de la organización de la selectividad de muchas universidades del estado de Río de Janeiro. Posteriormente, tal medida se extendió a muchos estados, a casi todo el país y, sin duda, fue uno de los

elementos fundamentales para que la lengua española pasara a integrar el currículo de muchas escuelas brasileñas, principalmente los centros privados de enseñanza.

En 1985, hubo el primer congreso nacional de profesores de español, en Río de Janeiro. En 2007 se realizó, en Cuiabá, la decimosegunda edición de ese evento científico, que ahora se llama Congreso Brasileño de Profesores de Español.

Posteriormente, en 1989, el Parlamento de Río aprobó una propuesta popular de enmienda, también liderada por Apeerj, al Proyecto de Constitución del Estado de Río de Janeiro por la enseñanza obligatoria de lengua española en las escuelas administradas por el estado (RIO DE JANEIRO, 1989). Tal determinación fue reforzada por la ley nº 2447/1995 (RIO DE JANEIRO, 1995) que hizo obligatoria la presencia del español en todos los centros públicos de *Ensino Fundamental y Médio*.

Es importante subrayar que, como todos sabemos, las leyes mencionadas no se cumplieron integralmente. Pero esa es otra discusión, que dejaremos para las Unidades 13 y 14.

Ahora que hemos concluido la parte de nuestro libro sobre la historia de la enseñanza de español, hagamos un pequeño balance de lo que has leído:

1. De todo esto, ¿qué no sabías sobre la historia de la enseñanza de español en Brasil?
2. ¿Qué te ha sorprendido más?

¿Te acuerdas de tus conjeturas al principio de la Unidad? Pues ahora reflexiona:

1. ¿Qué papel han tenido los profesores y estudiantes de español en todo este desarrollo de la enseñanza de E/LE?
2. ¿Crees que los factores internos han sido más importantes que los externos en ello?
3. ¿Por qué mucho se menciona el Mercosur como causa del *boom* del español en Brasil y tan poco la actuación de profesores y estudiantes?

Para terminar, lee el siguiente fragmento y reflexiona sobre todo lo que hemos estudiado hasta ahora con relación al español en Brasil:

A primera vista, la noción de memoria nos remite a un fenómeno individual, propio de la historia de cada persona. Sin embargo, como ya se ha discutido ampliamente en los estudios sociales, también se puede concebir la memoria como fenómeno social (LE GOFF, 1994), es decir, una construcción colectiva sujeta a transformaciones constantes. Esta es la perspectiva defendida por Pollak (1992), que, al discurrir sobre el tema, caracteriza la memoria como “selectiva” y como un “fenómeno construido”.

En lo que respecta a su carácter selectivo, el sociólogo esclarece que en la memoria, como bien sabemos, no todo queda grabado [...].

Volvamos, entonces, más específicamente, al foco de la presente discusión: la enseñanza de español en Brasil. ¿Cómo se ha construido esa memoria? [...]

Los sentidos que se producen en esa memoria oficial refuerzan la idea de una especie de *boom* del español en Brasil y silencian otras memorias que, siguiendo la propuesta del mismo teórico, se pueden designar “memorias subterráneas” [...].

Comenzamos este texto recordando uno de los múltiples relatos que conocemos sobre la dificultad enfrentada por los profesores de español en función de la escasez de plazas y de oposiciones —problemas que lamentablemente no se restringen a los docentes de español— sin contar los obstáculos de otras naturalezas que forman parte de la memoria que heredamos y vivimos, como la precariedad de las condiciones de trabajo y los bajos sueldos de nuestra categoría profesional. Se trata, por lo tanto, de un ejemplo concreto de un posible elemento de la memoria subterránea que se podría fácilmente enterrar y olvidar [...]. (BARRETO; FREITAS; VARGENS, 2008, p. 7-9, traducción nuestra).

## Referencias:

BARRETO, T. A.; FREITAS, L. M. A. Construyendo una história: a Apeerj e o ensino de espanhol no Brasil. *Anuario Brasileiro de Estudos Hispánicos*, Suplemento Jubileo de Plata de la APEERJ, v. 2007, p. 65-77, 2007.

BARRETO, T. A.; FREITAS, L. M. A.; VARGENS, D. P. M. O ensino de espanhol no Brasil: entre memórias e esquecimentos. In: DAHER, D. C. *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Paulo: Claraluz, 2008. (No prelo).

FREITAS, L. M. A. *Espanhol para o Turismo: o trabalho dos agentes de viagens*. 2004. Dissertação (mestrado em Letras) — Instituto de Letras, Rio de Janeiro, UERJ.

INSTITUTO CERVANTES. El Español en el Mundo. *Anuario del Instituto Cervantes*, 2000. Disponible en:

<[http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_00/](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/)>. Consulta el: 8 de septiembre de 2002.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El Español en Brasil. El Español en el Mundo. *Anuario del Instituto Cervantes*, 2000. Disponible en:

<[http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_00/](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/)>. Consulta el: 8 de septiembre de 2002.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 2447, de 16 de outubro de 1995. Torna obrigatório a inclusão no currículo escolar do estado, o ensino de língua estrangeira moderna — idioma espanhol. ALERJ. *Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro (Diário Oficial)*, Rio de Janeiro, 17 out. 1995.

\_\_\_\_\_. *Constituição do Estado do Rio de Janeiro*. ALERJ. *Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro (Diário Oficial)*, Rio de Janeiro, 5 out. 1989.

## UNIDAD 3

### LOS ENFOQUES Y MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Ahora que ya conoces lo fundamental sobre la historia de la enseñanza de español en Brasil, vamos a entrar, propiamente, en materia. ¿Preparado/a?

Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas es el título de esta Unidad y a ellos vamos a dedicarnos a lo largo de las próximas siete Unidades. Seguro que ya has oído mucha cosa sobre ellos, ¿verdad?, así has estudiado, por lo menos una lengua extranjera! Entonces, sin leer lo que decimos después del cuadro y sin consultar ningún material, solamente con los conocimientos que tienes hasta ahora, reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

1. ¿Cómo se aprende una lengua extranjera?
2. ¿Cuál es la mejor manera de enseñar una lengua extranjera?

¿Has llevado mucho tiempo reflexionando para contestarlas? ¿Has encontrado buenas respuestas?

Bueno, si has llevado mucho tiempo reflexionando y no has encontrado respuestas o, por lo menos, buenas respuestas, ¡no te preocupes! Es que hemos hecho unas preguntas un poco tramposas... Te lo explicamos: son preguntas que no tienen una respuesta, sino muchas. Desde luego, los distintos métodos de enseñanza existen exactamente porque cada uno contesta a su manera a esas dos cuestiones. Apunta tus respuestas porque en la Unidad 10 volveremos a ellas, ¿de acuerdo?

Sigamos con algunas cuestiones más para reflexión:

1. ¿Cómo definirías “método” en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras?
2. ¿Y enfoque?
3. ¿Qué tiene que ver la teoría sobre la lengua y el método?
4. ¿Se puede enseñar una lengua sin un método?

Si buscamos el significado de “método” en un diccionario de la lengua, no encontramos mucha cosa que nos ayude. El DRAE dice:

método.

(Del lat. methōdus, y este del gr. μέθοδος).

1. m. Modo de decir o hacer con orden.

2. m. Modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa.

3. m. Obra que enseña los elementos de una ciencia o arte.

4. m. Fil. Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla.

(REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2008, no paginado).

Con esto nos enteramos del origen de la palabra, que es griego. También confirmamos algo que ya suponíamos, o sea, que método tiene que ver con algo que se hace con orden, con procedimiento.

Si entramos a la página de un buscador de Internet y escribimos las palabras “método” y “enseñanza”, nos salen frases como: 1. “Pronombres: un método para su enseñanza”; 2. “Primeras experiencias con el método de enseñanza del francés Archipel en la Universidad”; 3. “Seleccione el método y/o las actividades que utilizará en la clase” y 4. “El método de enseñanza utilizado hoy día es dejar que el alumno haga lo que quiere”.

¿De qué “método” se está hablando en estas frases? ¿En todas ellas la palabra tiene el mismo significado? Claro que no, ¿verdad? A ver si estás de acuerdo con nosotras: en la primera, podríamos sustituir “método” por “procedimiento”; en la segunda, por “libro de texto”; en la tercera, por “ejercicio”; en la cuarta, por “manera” o “forma”. Con esto, podemos concluir que aun en el ámbito de la enseñanza, encontramos el término “método” con muchos significados distintos. Ninguno de los mencionados es el que nos interesa en esta Unidad.

Veamos una quinta frase: “En el siglo XX surgieron muchos métodos de enseñanza de lengua extranjera”. ¿El significado es distinto? ¡Pues, sí! Ahora, sí, ¡hemos encontrado el “método” que nos interesa! Una definición rápida sería: “conjunto sistemático de prácticas docentes fundadas en una determinada teoría del lenguaje y del aprendizaje de idiomas” (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 11). ¿Tu respuesta a la pregunta 1 del segundo cuadro se ha acercado a esta definición?

¿Y enfoque? ¿Qué significa este término en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras?

Suponemos que ya has oído, por ejemplo, “método comunicativo” y “enfoque comunicativo”, ¿no? ¿Entonces “método” y “enfoque” serán sinónimos? Desde luego, muchas veces sí se usa el término “enfoque” como sinónimo de “método”. Sin embargo, en este libro no lo emplearemos así.

Uno de los intentos más citados de definición de “método” y de “enfoque” es el de Anthony. Veamos qué dice:

Un enfoque es un conjunto de supuestos relacionados con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático.

[...]

El método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas ellas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, el método es procedimental.

Sobre la base de un enfoque puede haber muchos métodos.

[...]

La técnica es la aplicación: lo que en realidad ocurre en el aula. Es un truco, una estrategia o un artificio que se usa para lograr un objetivo inmediato. Las técnicas deben ser coherentes con el método y, por lo tanto, deben también estar en armonía con el enfoque. (ANTHONY, 1963, p. 63-67, traducción nuestra).

De acuerdo con Anthony (1963), entonces, el enfoque es el componente teórico, mientras que el método es el plan que ordena la puesta en práctica de la teoría, y la técnica es su aplicación.

A partir de esta propuesta de Anthony (1963), Richards y Rodgers (2003) desarrollaron su perspectiva que es, sin duda, la más mencionada en el área. De acuerdo con estos autores, un método posee tres componentes: enfoque, diseño y procedimiento.

Con relación al enfoque, Richards y Rodgers (2003) mantienen lo que propuso Anthony (1963), o sea, sostienen lo que dice respecto al aspecto teórico del método. En ello se incluye la teoría sobre la lengua y sobre el aprendizaje.

Sabemos que ya has estudiado mucho sobre las teorías lingüísticas en las asignaturas de Lengua y de Lingüística, ¿verdad? No vamos a entrar en este tema, pero es importante que sepas que las principales teorías que han inspirado los enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras son, según Richards y Rodgers (2003), el Estructuralismo, el Funcionalismo y el Interaccionismo. En Brasil, añadiríamos también entre las teorías lingüísticas el Sociointeraccionismo y la perspectiva Enunciativa.

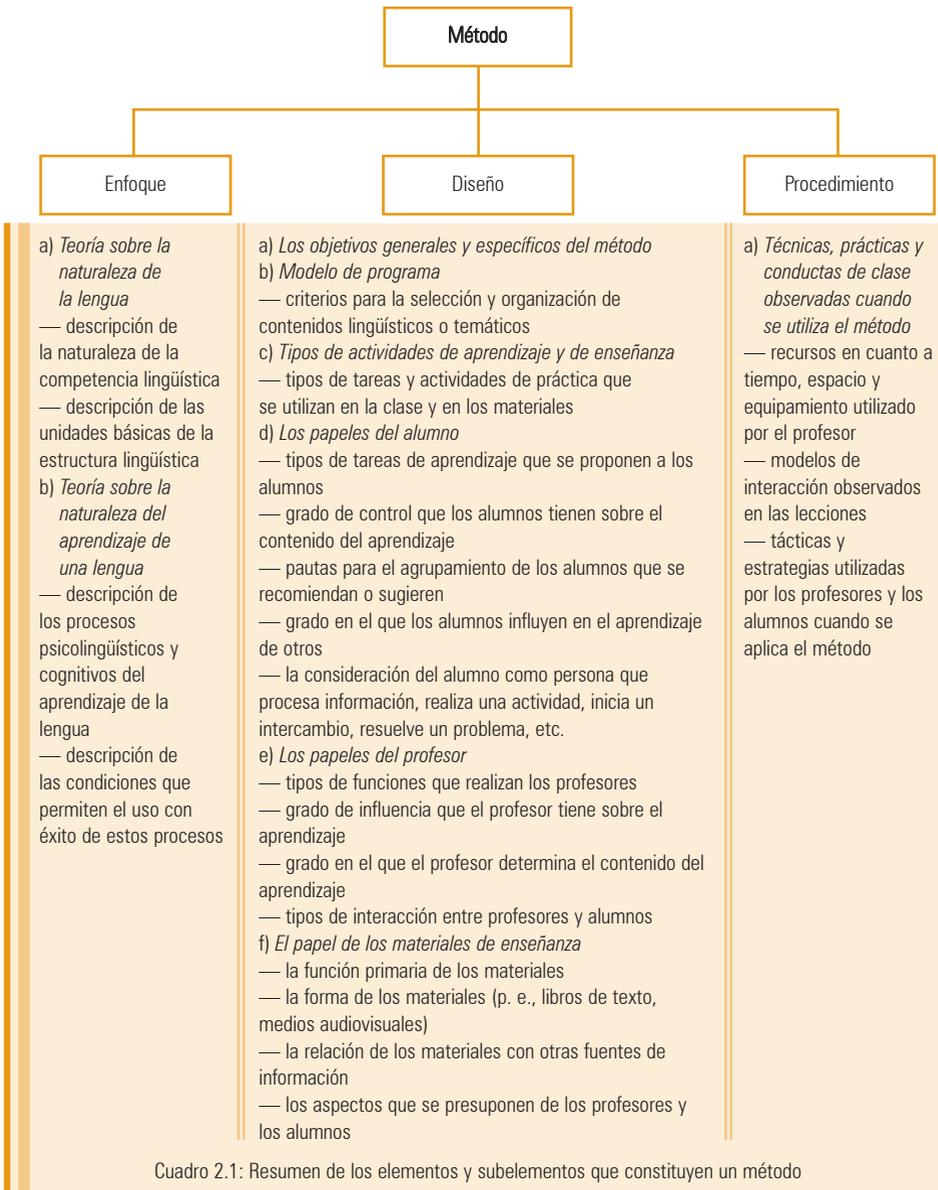
Creemos que la teoría lingüística es el cimiento de todos los métodos, la base sobre la cual todos los demás elementos se construyen. Por ello, un buen profesor debe tener muy buenos conocimientos teóricos. La práctica, la experiencia sí que son importantes, pero por detrás de ellas el docente debe tener sólidos conocimientos de la teoría.

El otro elemento del enfoque es la teoría sobre el aprendizaje. Tampoco vamos a entrar en detalles sobre esto en esta Unidad, pues son muchas perspectivas teóricas distintas y las veremos mejor cuando tratemos cada uno de los principales métodos y enfoques, pero es importante que sepas que estas teorías buscan contestar a una cuestión fundamental: ¿cómo se aprende? Más específicamente, ¿cómo se aprende una lengua extranjera?

El diseño es el componente del método que enlaza la teoría a la práctica. En él se consideran los siguientes elementos: (a) los objetivos de aprendizaje; (b) el programa, o sea, la selección y organización del contenido; (c) los tipos de actividades propuestas para las clases; (d) el papel del profesor y del alumno en la enseñanza; (e) el papel del material en las clases.

El tercer componente de organización del método es el procedimiento. Aquí, Richards y Rodgers (2003) aluden a las técnicas, prácticas y conductas, especialmente, el trascurso de la clase, cómo se hace la presentación, la práctica y la evaluación de los contenidos.

¿Aún tienes dudas con relación a la propuesta de Richards y Rodgers (2003)? ¡No te preocupes! Creemos que a lo largo de las próximas Unidades, cuando nos acerquemos a cada uno de los principales métodos de enseñanza, todo se aclarará. De todas formas, este cuadro te ayudará a visualizarla:



(RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 42)

Es importante que sepas que otros autores han construido propuestas para la descripción y análisis de los métodos de enseñanza. Por ejemplo, Sánchez (2000) entiende que son los siguientes los elementos de un método: (a) el componente teórico lingüístico y pedagógico; (b) el contenido seleccionado a partir de la base teórica; (c) el conjunto de técnicas para su puesta en práctica. Aunque se asemeja a la propuesta de Richards y Rodgers (2003), hay elementos distintos, pero no vamos a detenernos en ello.

Pero, a lo mejor, te preguntarás: ¿y la última pregunta del cuadro? ¿Se puede o no se puede enseñar una lengua extranjera sin un método? Nuestra respuesta y también la de Richards y Rodgers (2003) es sí. El siglo XX fue el auge de los métodos, pero desde mediados de la década de 1980 han perdido la fuerza, aunque, claro, siguen existiendo. Actualmente, cobra aliento la idea de que los enfoques son más amplios y flexibles, pues suponen un conjunto de creencias sobre la lengua y sobre el aprendizaje, pero no determinan el camino que debe seguir cada clase. Servirían, entonces, como amplios parámetros para el profesor, no como un conjunto de reglas y procedimientos. Así, el docente estaría más libre para actuar de acuerdo con su grupo y con el contexto de enseñanza.

Y tú, ¿qué opinas?

### Referencias:

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English Language Teaching*, Oxford, 1963, XVII (2), p. 63-67.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª Edición. Disponible en: <<http://www.rae.es/rae.html>>. Consulta el: 5 de junio de 2008. No paginado.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

SÁNCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 2000.

## UNIDAD 4

### EL MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

El profesor llega al aula. Todos los estudiantes están sentados en fila. El profesor, hablando en la lengua materna de los estudiantes, les pide que abran el libro en la página 30. Allí hay, encabezando la Lección, el título “Artículo Neutro”. El profesor pide, entonces, que uno de los alumnos lea en voz alta el texto que figura justo después del título. Se trata del fragmento de una novela escrita por uno de los escritores más importantes de la literatura española. Terminada la lectura, pasa a una lista del vocabulario aparecido en el texto con su respectiva traducción y, enseguida, al tema gramatical que encabezaba la Lección. El profesor lee la explicación y luego los estudiantes tienen que hacer los ejercicios de gramática, incluso la traducción directa e inversa de algunas frases. Para terminar la clase, el profesor les pide como deberes la traducción del texto de la Lección.

A partir de esta descripción de una clase típica del Método Gramática-Traducción y de lo que vimos en la Unidad 3, intenta rellenar el siguiente cuadro con la mayor cantidad posible de datos:

Enfoque	Diseño	Procedimientos

Al final de la Unidad podrás rehacerlo con las informaciones que veremos a continuación, ¿de acuerdo?

La historia del llamado Método Tradicional o Gramática-Traducción se confunde, de alguna manera, con la historia misma de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Occidente.

Desde la Antigüedad estudiamos lenguas extranjeras, ya que siempre hemos necesitado mantener contactos comerciales, sociales, diplomáticos, culturales, entre otros, con los demás pueblos. Para entablar estas relaciones, ha sido, pues, fundamental conocer la lengua ajena.

Según Sánchez (2000), los registros más antiguos que tenemos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas<sup>1</sup> son de Sumeria (región que hoy es Irak). Hace más de 3 mil años, los Acadios invadieron la región, pero el sumerio mantuvo la posición de lengua de la cultura y empezó, entonces, su enseñanza. También se sabe que los egipcios estudiaban lenguas extranjeras, especialmente de los pueblos que conquistaban. En ambos casos, la enseñanza no se hacía por medio de la gramática, ya que este tipo de análisis de la lengua todavía no existía, sino por frases y listas de vocabulario.

Los griegos, aunque fueron los primeros en hacer estudios formales de la gramática, no se interesaban por las lenguas extranjeras, ya que las consideraban “bárbaras”. Contrariamente, entre los romanos el estudio del griego era fundamental para los miembros de la élite, pues, para ser considerado “culto”, uno debería saber, además del latín, el griego. Esta lengua la enseñaban desde una perspectiva deductiva, o sea, el profesor presentaba la regla, la explicaba y los estudiantes la memorizaban y la practicaban. Un importante hecho ocurrido entonces fue la introducción de ejercicios de traducción directa e inversa de frases y textos (SÁNCHEZ, 2000).

Con la caída del Imperio Romano en el siglo V, el latín mantuvo su fuerza, aunque —ya lo sabrás— el latín clásico, de la lengua escrita y de los eruditos, era distinto del latín vulgar, hablado por la población. En la inestabilidad que se siguió en los primeros tiempos del Medievo, la educación declinó, pero se mantuvo la enseñanza del latín en monasterios. Se enseñaba con base en la gramática y en la memorización de textos clásicos. De acuerdo con Sánchez (2000), otros elementos presentes en las clases eran textos, *coloquios* (técnica de práctica oral basada en preguntas-respuestas entre profesor y alumno) y *glosarios* (vocabulario).

A partir de los siglos IX y X las lenguas románicas se desarrollaron, pero el latín clásico siguió siendo la única lengua estudiada. Con la llegada del Renacimiento, en los alrededores del siglo XV, las lenguas nacionales pasaron a merecer un análisis más detenido, con la publicación de la *Gramática de la lengua castellana*, de Antonio de Nebrija, en 1492, y de otras gramáticas en los años

---

<sup>1</sup> Los conceptos de “lengua extranjera” y “segunda lengua” son distintos. Por ejemplo, en Brasil, el español es una lengua extranjera, pero si un brasileño va a vivir en un país hispanohablante, lo tendrá como segunda lengua. ¿Comprendido?

que se siguieron. Sin embargo, el latín cobró una gran fuerza en virtud del redescubrimiento de la Antigüedad Clásica y de los textos en esta lengua. Su estudio se convierte en un ejercicio intelectual y se limita al análisis abstracto de su gramática.



Antonio de Nebrija



Gramática de la lengua castellana

A lo mejor te preguntas: ¿cómo lo hacían las personas que necesitaban saber una lengua extranjera diferente del latín? Bueno, esto es otra historia, muy distinta, sobre la cual se conoce muy poco. Sabemos que en las escuelas no se enseñaban las lenguas nacionales y, obviamente, tampoco había academias de idiomas, pero sí había libros dirigidos a la enseñanza de las lenguas extranjeras, basados en diálogos y frases. Tales libros, llamados *vocabularios* o *colloquia*, solían contener (SÁNCHEZ, 1992) un catálogo de palabras ordenadas por tema, un glosario de temas dispuesto en orden alfabético y un conjunto de diálogos cortos referidos a la vida diaria. El primer libro de diálogos que contiene el español es de 1520: *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*.

Aunque existía esta vertiente más funcional de la enseñanza de lenguas, ella estaba fuera de las escuelas. Por ello, tras tantos siglos de enseñanza formal del latín a partir de la gramática, nada más natural que, cuando las lenguas modernas empezaron a incluirse en el currículo, en el siglo XVIII, siguieran los mismos procedimientos (RICHARDS; RODGERS, 2003). Tal tradición perduró hasta bien entrado en siglo XX y aún hoy encontramos algunos defensores de su aplicación, ¿verdad?

¿Te has dado cuenta de que el título de esta Unidad es “Método” Gramática-Traducción y que hasta ahora no hemos dado detalles, específicamente, sobre los elementos de este “método”? Desde luego, no lo hemos hecho por una buena razón: el Gramática-Traducción no es propiamente un método —aunque lo llamemos así— sino una tradición de enseñanza. Y no es un método porque, si consideramos la definición de Richards y Rodgers (2003), no se trata de un “conjunto sistemático de prácticas docentes”, pues hubo muchas y variadas líneas de enseñanza que se basaron en la gramática. En este punto, estamos de acuerdo con Sánchez (2000) cuando critica la visión de que el Gramática-Traducción habría nacido de la práctica académica alemana del siglo XIX (RICHARDS; RODGERS, 2003; HOWATT, 1984), ya que sus orígenes, como hemos visto en esta Unidad, están muchísimo más lejos.

Si lo recuerdas bien, te dijimos en la Unidad 3 que en la teoría desarrollada por Richards y Rodgers (2003) un método posee tres componentes: enfoque, diseño y procedimiento. Veamos cuáles son las características del Gramática-Traducción según esta definición. Hemos recopilado, básicamente, lo que dicen Sánchez (2000), Melero Abadía (2000) y Richards y Rodgers (2003).

Con relación al enfoque, o sea, al aspecto teórico sobre la lengua y sobre el aprendizaje, es importante subrayar que, aunque podamos inferirlo, sus defensores no siempre lo tienen muy claro, ya que, como hemos dicho, no se trata de un método sistematizado. Se nota, por lo tanto, que se concibe la lengua como un conjunto de reglas gramaticales y excepciones cuyo modelo es el texto literario canónico. Con relación al aprendizaje, se preconiza fundamentalmente el proceso deductivo: el profesor presenta y explica la regla gramatical y los estudiantes la practican con el objetivo de memorizarla.

El diseño del Gramática-Traducción tiene las siguientes características:

- los principales objetivos son que el estudiante sea capaz de leer textos literarios, traducir y conocer las reglas gramaticales y sus excepciones;
- el eje del contenido es la gramática normativa y, más específicamente, la oración;
- las actividades propuestas son la traducción directa e inversa, conjugación verbal, memorización de reglas y de listas de vocabulario, lectura en voz alta;
- el profesor asume el papel de protagonista de la enseñanza, mientras que el alumno debe tener una actitud pasiva;
- el material, especialmente el libro de texto, ocupa un papel central en las clases.

El procedimiento es el que sigue: el profesor explica las reglas y, luego, los alumnos las memorizan y las practican con ejercicios de traducción. El error no se tolera y se corrige de inmediato. Las clases transcurren en la lengua materna de los estudiantes.

¿Ahora eres capaz de rehacer el cuadro que te hemos propuesto al inicio de esta Unidad? Para ayudarte, puedes consultar el libro de Idel Becker (1996), uno de los primeros manuales de español publicados en Brasil, en 1945, y que sigue a venta.

Antes de terminar, reflexiona:

1. ¿Has estudiado alguna lengua extranjera a partir del Gramática-Traducción?
2. ¿Qué te parece su propuesta? ¿Buena? ¿Mala? ¿Por qué?

## Referencias:

BECKER, I. *Manual de Español*. São Paulo: Nobel, 1996.

HOWATT, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: OUP, 1984.

MELERO ABADÍA, P. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

SÁNCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 2000.

\_\_\_\_\_. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1992.

## UNIDAD 5

### EL MÉTODO DIRECTO

El profesor llega al aula y saluda a los estudiantes en la lengua que están estudiando. No hay ningún libro abierto, excepto, quizás, el del docente. Tras el saludo, les hace algunas preguntas sobre, por ejemplo, objetos del aula o sobre qué hacían minutos antes, a las que los alumnos siempre contestan en la lengua meta. Enseguida, el profesor les enseña una imagen y, con ella, empieza a presentar el vocabulario principal de la lección; nada se traduce, todo se explica en la lengua meta o por imágenes. Los estudiantes deben repetir las palabras cuando se lo pida el profesor. Entonces, el docente pasa a la segunda parte de la clase, en la que hace preguntas relacionadas con el vocabulario de la lección. Los estudiantes contestan siempre en la lengua meta y nunca traducen ninguna frase o palabra. El profesor exige una pronunciación lo más perfecta posible y corrige todos los errores inmediatamente. Si el grupo no es de nivel inicial, al final de la clase el profesor permite que se abra el libro y se lea la lección o algún texto.

Tal como hiciste en la Unidad 4, a partir de esta descripción de una clase del Método Directo, intenta rellenar el siguiente cuadro:

Enfoque	Diseño	Procedimientos

No te olvides de rehacerlo al final de la lectura de esta Unidad, ¿vale?

En la Unidad 4 te dijimos que desde la Antigüedad hasta bien entrado el siglo XX predominó la enseñanza gramatical. Sin embargo, también comentamos que, mucho antes, desde hace tres mil años, ya había una vertiente más “funcional” de la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque estaba fuera de las escuelas, había, por ejemplo, libros de diálogos que ayudaban a los que necesitaban hablar una lengua extranjera. El método que vamos a conocer ahora es, de alguna forma, heredero de esta tradición.

Según Richards y Rodgers (2003), hacia mediados del siglo XIX se empezó a cuestionar el Método Gramática-Traducción. Esto ocurrió, principalmente, porque el aumento de la comunicación y de la circulación de personas planteaba una mayor necesidad de la comunicación oral y, como vimos en la Unidad 4, el Gramática-Traducción no tenía como objetivo el desarrollo de esta destreza.

En aquel entonces, hubo algunos intentos de innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras como, por ejemplo, los propuestos por los franceses C. Marcel y F. Gouin y por el inglés T. Prendergast. Sin embargo, solamente a fines del siglo XIX,

con el llamado Movimiento de Reforma, las propuestas de cambio empezaron a consolidarse. Además, como hemos dicho, la necesidad de interacción oral aumentaba en virtud del desplazamiento, cada vez más frecuente, de personas por el mundo y, con ello, el interés de profesores por un tipo de enseñanza que pudiera adecuarse a esa realidad. Asimismo, no es una coincidencia que esto haya ocurrido exactamente cuando se instituyó la Lingüística como disciplina académica. De esto te acuerdas, ¿no? Estamos seguras de que has estudiado el surgimiento de la Lingüística con F. Saussure, ¿verdad?

Los principales reformistas fueron el inglés Henry Sweet (1845-1912), el francés Paul Passy (1859-1940) y el alemán Wilhelm Viëtor (1850-1918). Defendían, para la enseñanza de lenguas extranjeras, la primacía de la oralidad y de la fonética, los textos conectados y contextualizados, el rechazo a la explicación gramatical y el uso de una metodología inductiva, considerada “natural” (HOWATT, 1984; SÁNCHEZ, 2000). Desde luego, a lo largo de la historia muchas veces surgieron partidarios de una enseñanza “natural” de lenguas extranjeras. Con “natural” se quiere decir semejante a la manera como se adquiere la lengua materna y sin el estudio explícito de las reglas gramaticales. Entre estos defensores podemos mencionar al escritor Michel de Montaigne (Francia, 1533-1592), al filósofo Jean-Jacques Rousseau (Francia, 1712-1778) y al pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi (Suiza, 1746-1827).

El Método Directo es, sin duda, tributario de todos estos movimientos a favor de una enseñanza “natural” y con énfasis en la oralidad. Su historia se confunde con la trayectoria del alemán radicado en los EE.UU., Maximilian D. Berlitz (1852-1921), fundador de la escuela de idiomas de mismo nombre, aunque su creador fue el francés que también vivía en Estados Unidos, Lambert Sauveur (1826-1907).



Maximilian D. Berlitz

CAUSERIES AVEC MES ELEVES

PAR

L. LAMBERT SAUVEUR

DOCTEUR EN LETTRES ET EN DROIT

Se imprime chez



NEW YORK:  
W. J. JENKINS CO.  
PUBLISHERS  
412 9th Street Avenue,  
New York  
DE. E. G. & Co. New York

Portada de *Causeries Avec Mes Eleves*  
(Lambert Sauveur, 1891)

No se sabe si Berlitz conoció el método de Sauveur, pero lo que sí se sabe es que son propuestas semejantes. Desde luego, el Método Berlitz parece ser una sistematización y ampliación del método de Sauveur. Además, Berlitz lo expandió a varias lenguas, incluso al español. El éxito fue impresionante: en 1878, había una escuela Berlitz, en Rhode Island, EE.UU.; en 1914 había 200, en América y Europa.

Pero, te preguntarán: ¿en qué consistía el Método Berlitz o Método Directo?<sup>1</sup> Ya sabemos que hacía hincapié en la oralidad, ¿verdad? Veamos, entonces, los trece “mandamientos” de Berlitz:

- 1º. Nunca traduzca: demuestre.
  - 2º. Nunca explique: actúe.
  - 3º. Nunca pronuncie un discurso: haga preguntas.
  - 4º. Nunca imite errores: corrija.
  - 5º. Nunca utilice palabras sueltas: haga frases.
  - 6º. Nunca hable demasiado: haga que sus alumnos hablen más.
  - 7º. Nunca use el libro: utilice el plan de la lección que ha elaborado.
  - 8º. Nunca salte de una cosa a otra: siga su plan de clase.
  - 9º. Nunca vaya demasiado rápido: siga el paso de los alumnos.
  - 10º. Nunca vaya demasiado lento: hable normal.
  - 11º. Nunca hable demasiado rápido: hable de forma natural.
  - 12º. Nunca suba demasiado la voz: hable de forma natural.
  - 13º. Nunca se impaciente: tómese con calma.
- (TITONE apud RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 22)

¿Qué puedes inferir sobre el Método Directo a partir de los “mandamientos” de Berlitz?

“Una de los legados duraderos del Método Directo fue la idea misma de ‘método’”, dicen Richards y Rodgers (2003, p. 24), pues, por primera vez, se organizó, de manera sistemática, un conjunto de prácticas docentes para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En la primera página de esta Unidad te pedimos que rellenaras un cuadro con las características del Método Directo, ¿lo recuerdas? Pues ahora vamos a ver cuáles son los elementos de su enfoque, diseño y procedimiento, según Sánchez (2000), Melero Abadía (2000) y Omaggio (1986).

<sup>1</sup> Berlitz nunca ha utilizado el nombre “Método Directo”, solamente “Método Berlitz”.

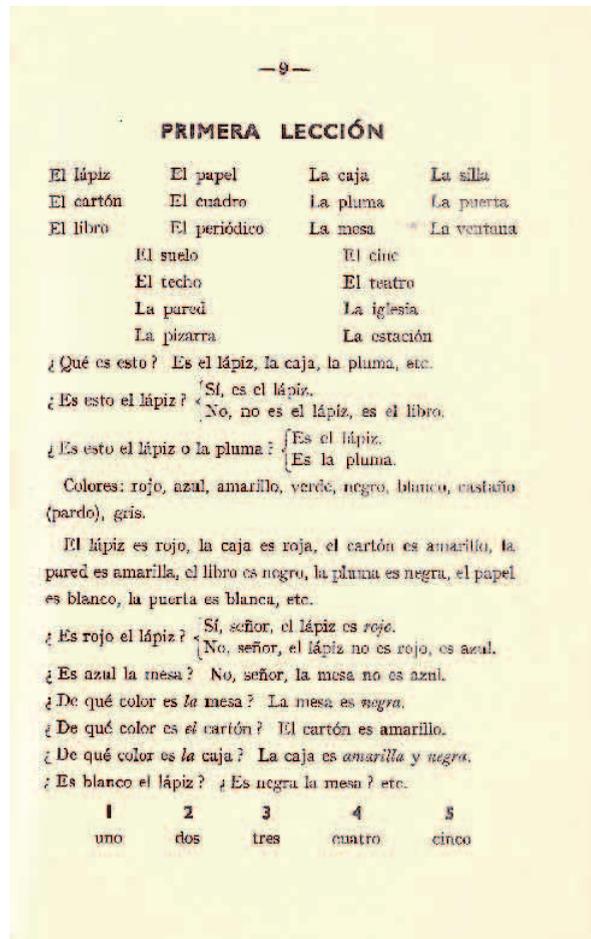
Con relación al enfoque, ocurre con el Método Directo lo mismo que con el Gramática-Traducción, que vimos en la Unidad 4: aunque podemos inferir su concepción teórica sobre la lengua y sobre el aprendizaje, sus defensores no las formularon conscientemente. La lengua se concibe como instrumento de comunicación oral, especialmente, de registro coloquial. La enseñanza se ve como un proceso “natural”, que debería proceder de manera semejante a la adquisición de la lengua materna, o sea, de forma no consciente. Se asocia objeto/idea a la palabra y se aprende por la práctica inductiva.

El diseño del Método Directo tiene las siguientes características:

- el principal objetivo es que el estudiante sea capaz de comunicarse oralmente en contextos cotidianos, con buena pronunciación;
- los ejes del contenido son el vocabulario y las frases usuales en situaciones cotidianas;
- las actividades propuestas son fundamentalmente de pregunta-respuesta;
- el profesor, de preferencia nativo de la lengua que se estudia, asume el papel de protagonista de la enseñanza, pero el alumno tiene una actitud activa;
- el material principal se compone de ilustraciones y objetos; el libro de texto sirve como una guía de referencia.

El procedimiento es el que se sigue: el profesor pregunta y los estudiantes contestan. El docente también utiliza imágenes y objetos para enseñar el vocabulario, todo en la lengua meta, ya que nunca se traduce en una clase según el Método Directo.

Observa un fragmento del libro de M. Berlitz (¿1927?) para la enseñanza del español:



¿Ahora eres capaz de rehacer el cuadro que te hemos propuesto al inicio de esta Unidad?

Antes de terminar, reflexiona:

¿Qué te parece la propuesta del Método Directo? ¿Buena? ¿Mala? ¿Por qué?

### Referencias:

BERLITZ, M. *Método-Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos*. Parte española. Londres: Berlitz Editions, [¿1927?].

HOWATT, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: OUP, 1984.

MELERO ABADÍA, P. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

OMAGGIO, A. *Teaching language in context*. Massachusetts: Heinle, 1986.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

SÁNCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 2000.

## UNIDAD 6

### LOS MÉTODOS DE BASE ESTRUCTURALISTA

El profesor llega al aula. Los estudiantes están sentados en media luna. El profesor presenta imágenes y grabaciones de vocabulario y pequeños diálogos con las estructuras lingüísticas que el estudiante tiene que aprender. El alumno oye algunas veces y tiene que repetir las frases y el vocabulario la cantidad de veces que determine el profesor. Los alumnos lo hacen individualmente y en conjunto, al final, con los demás alumnos. Con eso, memorizan los diálogos y fijan las estructuras. No se usa la traducción; tampoco se permite el uso de una lengua diferente a la que se está estudiando. La grabación es el principal modelo de lengua que se debe seguir. La perfecta pronunciación es fundamental y no se admite el error. No se admite explicaciones gramaticales, puesto que la gramática se aprende de forma subconsciente. Sólo después que el alumno ha practicado oralmente las estructuras, el profesor pasa a la parte de lectura y escritura de lo estudiado. El énfasis está en la parte oral. Hay una secuencia fija de procedimientos para este tipo de clase, que suelen ordenarse de la siguiente manera:

1. presentación oral de las estructuras;
2. práctica controlada;
3. memorización;
4. lectura de los diálogos;
5. ejercicios escritos que se hacen, normalmente, en casa.

En el libro los estudiantes tienen la reproducción de los diálogos, de listas de vocabulario y de pequeños esquemas gramaticales.

Te hemos dado la descripción de una posible clase según los métodos de base estructuralista. Todo debe seguir un orden exacto y el profesor no puede hacer nada que no esté de acuerdo con la secuencia determinada. A partir de ello y de lo que hemos visto en las Unidades anteriores, intenta rellenar el siguiente cuadro con la mayor cantidad posible de datos:

Enfoque	Diseño	Procedimientos

Veamos ahora los orígenes de los métodos de base estructuralista. ¿Recuerdas lo que hemos visto sobre el Método Directo? Pues hay elementos en común entre estos métodos.

En los años 20 y 30 del siglo XX, lingüistas británicos intentaron desarrollar una base científica para el Método Directo. La idea era, principalmente, un trabajo de control del vocabulario y de desarrollo oral de las estructuras gramaticales básicas de la lengua. Bueno, el llamado Enfoque Oral o Enseñanza Situacional de la Lengua presuponía el modelo de clase P-P-P (presentación-práctica-producción) (SÁNCHEZ, 1992).

Mientras tanto, en el mismo periodo (entreguerras), en los EE.UU., se enseñaba por medio de una adaptación del Método Directo o por un enfoque basado en la lectura (Informe Coleman) o bien una mezcla de ambos. Con la entrada del país en la Segunda Guerra (1941), se hace necesario un programa especial de aprendizaje de LE y, para ello, se crea el *Army Specialized Training Program* (ASTP). El llamado “Método del Ejército” se basa en el contacto intenso con la lengua meta, ya que existía la necesidad de pasarse por el enemigo... ¿Te lo puedes imaginar? ¡Saber otra lengua era importante para defenderse (o atacar) en la guerra también! El ejército necesitaba que sus soldados adquirieran un acento lo más cercano posible al de los hablantes nativos, es decir, al de los enemigos, como los alemanes y japoneses, por ejemplo (SÁNCHEZ, 2000). El ASTP fue muy importante para el desarrollo de los estudios sobre enseñanza de LE. Duró de abril a diciembre de 1943 y trabajaron en esto unas quince mil personas, formadas en veintisiete idiomas (SÁNCHEZ, 2000).

En la misma época, miles de alumnos extranjeros iban a los EE.UU. para estudiar en sus universidades, lo que también aumentaba la demanda por la enseñanza de inglés LE. En la Universidad de Michigan se desarrolló un programa de formación de profesores de inglés LE que adoptaba la estructura como punto de partida. Se practicaba la lengua, pues, por medio de repetición de las estructuras, con especial atención a la pronunciación.

Desde luego que pronto se siguió el modelo en otras universidades y se configuró el enfoque conocido como Oral o Audio-Oral o Estructural (SÁNCHEZ, 1992). Cuando este enfoque incorporó los principios de la Psicología Conductista de Skinner<sup>1</sup> y el análisis contrastivo, nació el método Audiolingual o Audiolingüístico (años 50).

---

<sup>1</sup> De acuerdo con esta teoría, todo se aprende mediante el proceso de ensayo y error: el sujeto emite una respuesta a un estímulo (observable o no); posteriormente, si el aprendiente recibe una recompensa, sea verbal o no verbal a su respuesta, esta queda reforzada de manera positiva y, luego de varias repeticiones, se consolida como forma de conducta; si, por el contrario, es “castigado” por haber dado una determinada respuesta, esta se debilita hasta desaparecer como forma de conducta.

Es probable que hayas aprendido una LE por medio de este método ya que, en Brasil, hay muchas academias de idiomas que lo siguen hasta hoy día. Como hemos hecho en las Unidades anteriores, te proponemos algunas cuestiones para que reflexiones, sin consultar ningún material, antes de seguir leyendo lo que decimos después del cuadro:

1. ¿Qué entiendes por métodos de base estructuralista?
2. ¿Ya has oído críticas a esta forma de aprender una lengua? En caso afirmativo, ¿cuál(es)?

Como vimos al inicio de la Unidad, los métodos estructuralistas tienen como objetivo la automatización de las estructuras lingüísticas. El eje de ese método son, por lo tanto, esas estructuras (RICHARDS; RODGERS, 2003).

Veamos cuáles son las características de los métodos de base estructuralista. Una vez más hemos recopilado lo que dicen Sánchez (2000), Melero Abadía (2000) y Richards y Rodgers (2003).

Con relación al enfoque, o sea, al aspecto teórico sobre la lengua y sobre el aprendizaje, es importante subrayar que lengua se entiende como un conjunto de estructuras organizadas de forma jerárquica en los distintos niveles de la descripción lingüística: fonético-fonológico, morfológico y sintáctico. Se da prioridad a la manifestación oral y los elementos lingüísticos están ligados a un contexto o situación. El aprendizaje consiste en la formación de hábitos mediante el proceso estímulo-respuesta-refuerzo, y se consolida mediante procesos de repetición y automatización. El aprendizaje no es fruto de un proceso consciente, como en la adquisición de la LM.

El diseño de los métodos de base estructuralista tiene las siguientes características:

- los principales objetivos son que el estudiante consiga un dominio de las estructuras gramaticales del sistema lingüístico de la lengua meta, que desarrolle prioritariamente las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral con un buen nivel de corrección fonética (como los hablantes nativos) y que sea capaz de reproducir el habla por escrito;
- el eje del contenido son las estructuras;
- las actividades propuestas son la repetición y la memorización de estructuras y de vocabulario;

- el profesor asume el papel de protagonista de la enseñanza y de modelo lingüístico junto con la grabación;
- el material, especialmente la grabación, ocupa un papel central en las clases.

El procedimiento es el que se sigue: práctica controlada y memorización de muestras dialogadas y ficticias; repetición y automatización de estructuras gramaticales, elementos fonéticos y léxicos mediante ejercicios de repetición, expansión, reducción y transferencia de modelos; aprendizaje inductivo de la gramática, que no debe ser presentada explícitamente; se prohíbe el uso de la LM; presentación de vocabulario en un contexto; se considera al profesor solamente como un instructor del método preparado por lingüistas.

Antes de terminar, reflexiona:

1. ¿Has estudiado alguna lengua extranjera a partir de un método de base estructuralista?
2. ¿Qué te parece su propuesta? ¿Buena? ¿Mala? ¿Por qué?

## Referencias:

MELERO ABADÍA, P. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

SÁNCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 2000.

\_\_\_\_\_. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1992.

## UNIDAD 7

### LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LENGUAS EXTRANJERAS (ECLE) I

El profesor llega al aula. Los estudiantes están sentados en media luna, en pequeños grupos o en parejas, pues lo que importa es que haya posibilidad de interacción entre ellos. El profesor, hablando en la lengua extranjera estudiada, puede empezar la clase de distintas maneras. Quizás, empiece con alguna actividad “rompehielo” para que los estudiantes puedan entablar conversación en LE y fijar algunos contenidos ya estudiados, por ejemplo, un rápido juego con dados o pelotas. A lo mejor, prefiere empezar con alguna actividad, oral o escrita, propuesta por el libro didáctico. En el manual hay textos orales y escritos que reproducen situaciones del cotidiano u otros tipos de textos. Se puede discutir el tema de la unidad con la ayuda de, por ejemplo, canciones, textos de periódicos o fragmentos de películas. No hay una secuencia fija de procedimientos para este tipo de clase, aunque las unidades didácticas suelen ordenarse de la siguiente manera: 1) presentación de contenidos; 2) práctica controlada; 3) práctica libre. En el libro los estudiantes tienen esquemas, en recuadros, de la gramática que se estudia a partir del tema y de las funciones lingüísticas presentes en los textos. Lo que importa no es la forma, sino el contenido. Si hace falta, el profesor puede utilizar la lengua materna del alumno u otra lengua que les sea común.

Te hemos dado la descripción de una posible clase de la ECLE. Decimos posible porque no hay nada muy fijo sobre cómo debe ser la secuencia de la clase. A partir de ello y de lo que hemos visto en las Unidades anteriores, intenta rellenar el siguiente cuadro con la mayor cantidad posible de datos:

Enfoque	Diseño	Procedimientos

Como vamos a estudiar sobre la Enseñanza Comunicativa en esta Unidad y en la siguiente, podrás rehacer el cuadro, al final de la Unidad 8, con las informaciones que veremos a continuación, ¿de acuerdo?

Ya sabes lo esencial sobre los primeros métodos para la enseñanza de lenguas. A lo mejor, has aprendido una LE por uno de ellos o, quizás, por medio de una “mezcla” de métodos. Como ves, nos dedicamos ahora a la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras, pero, ¿qué significa esto?

Como lo hemos hecho en las Unidades anteriores, te proponemos algunas cuestiones para que reflexiones —sin consultar ningún material— antes de seguir leyendo lo que decimos después del cuadro:

1. ¿Qué entiendes por enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras?
2. ¿Ya has oído críticas a esta forma de aprender una lengua? En caso positivo, ¿cuál(es)?

Si has contestado, entre otras cosas, que la enseñanza comunicativa pone énfasis en la comunicación, tienes razón. Sin embargo, es mucho más que eso lo que debemos considerar cuando pensamos en el tema. Veamos cómo ha surgido la ECLE.

Como vimos en la última Unidad, los métodos estructuralistas tenían como objetivo la automatización de las estructuras lingüísticas, sin embargo los expertos no lo veían como una forma muy adecuada para el aprendizaje de una lengua extranjera. Los orígenes de la ECLE están, pues, a fines de los años 60 y se explican a partir del impacto de la publicación de *Estructuras Sintácticas*, de Chomsky<sup>1</sup> (1974) y del influjo de los funcionalistas (FIRTH, 1957; HALLIDAY, 1973), de los sociolingüistas (HYMES,<sup>2</sup> 1995; GUMPERZ; HYMES, 1972; LABOV, 1972) y de la filosofía de los actos de habla (AUSTIN,<sup>3</sup> 1990; SEARLE,<sup>4</sup> 1994). Las propuestas para el desarrollo de una nueva perspectiva de enseñanza de LE nacen a principios de los años 70. Paralelamente, el Consejo de Europa<sup>5</sup> realizaba una serie de actividades para desarrollar la enseñanza de lenguas y fueron fundamentales los trabajos de Wilkins (que en 1976 publicó los resultados en *Notional Syllabuses*) y del grupo liderado por Van Ek (SÁNCHEZ, 1992).

En 1971, en el simposio de Rüsclikon, Zúrich, Van Ek presenta un informe sobre el nivel lingüístico necesario a los adultos que quieran acceder a estudios profesionales, el Nivel Umbral (*The threshold level*). Se publica el trabajo de Van Ek en 1973 y en 1979 se elabora el Nivel Umbral del español (SLAGTER, 1979), dependiente del modelo inglés, publicado en 1975 (VAN EK, 1975). En la misma época, la ECLE llega a los EE.UU. y, luego, a los demás países y lenguas (SÁNCHEZ, 1992).

<sup>1</sup> Obra original en inglés publicada en 1957.

<sup>2</sup> Obra original en inglés publicada en 1972.

<sup>3</sup> Obra original en inglés publicada en 1962.

<sup>4</sup> Obra original en inglés publicada en 1969.

<sup>5</sup> "Creado el 5 de mayo de 1949, el Consejo de Europa tiene por objetivo favorecer en Europa un espacio democrático y jurídico común, organizado alrededor del Convenio europeo de los derechos humanos y de otros textos de referencia sobre la protección del individuo" (CONSEJO DE EUROPA, 2008, no paginado). Su Comité de Lenguas (*Language Policy Division*) lleva a cabo una serie de actividades y publica documentos sobre el tema, como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (CONSEJO DE EUROPA, 2002).

Como consecuencia, a inicios de los 80, surge la metodología nocional-funcional que tiene como eje los conceptos de noción, o áreas temáticas, y de funciones lingüísticas, como “saludar”, “pedir información”, “expresar deseos”, por ejemplo. Tras la selección de las nociones y funciones lingüísticas, se especificaba las estructuras lingüísticas necesarias a la realización de cada función y, por consiguiente, también los elementos gramaticales y léxicos. No obstante, se mantenían algunos aspectos del Método Gramática-Traducción y del Método Audio-Oral.

Según Sánchez (1992), se usaba el término “comunicativo” con mucha ambigüedad. Todo era comunicativo, es decir, las actividades eran comunicativas, las clases, los materiales... Sin embargo, no estaba muy claro qué era ser comunicativo. Bueno, la verdad es que de hecho hasta hoy día no todos lo tienen muy claro. Debes saber que la ECLE, contrariando lo que piensa mucha gente, no se centra sólo en la enseñanza de la lengua oral, ¿verdad? Sánchez (1992) subraya que un método comunicativo debe atender a todas las áreas en que se da la comunicación, o sea, a todas las destrezas lingüísticas.<sup>6</sup>

Una crítica que se hace a algunas prácticas y materiales que se dicen comunicativos es que traen todavía actividades propias de los métodos anteriores y no dan la oportunidad a que el estudiante “haga algo” con el idioma (RICHARDS; RODGERS, 2003). ¿No te parece importante que el alumno tenga en clase ejercicios que motiven la real necesidad de comunicación entre ellos en la lengua estudiada? Claro que defendemos que el alumno tiene el derecho a estudiar siguiendo un método/enfoque que esté de acuerdo con sus expectativas y objetivos. ¿Te acuerdas del Método Gramática-Traducción? En nuestra experiencia docente, hemos conocido a alumnos que dicen que sólo consiguen estudiar a partir de la memorización de las normas gramaticales y esto es algo que el profesor tiene que llevar en cuenta para que pueda favorecer el aprendizaje en clase.

Otra crítica que se hace a la ECLE es que los profesores no enseñan gramática en clase, pero la cosa no funciona así, ¿sabías? La verdad es que muchos profesores entienden que una clase comunicativa es para hablar y que no hace falta el estudio sistematizado de la gramática, pero ésa no es la propuesta de la ECLE (RICHARDS; RODGERS, 2003). Hay dificultades para la puesta en práctica de la teoría, lo que provoca todo ese lío en clase.

---

<sup>6</sup> Recuerda que se trata de hablar, leer, escuchar y escribir.

Otro elemento que debemos observar es que la ECLE todavía es, casi treinta años después de su surgimiento, muy novedosa para los alumnos que, acostumbrados a aprender una LE de forma más tradicional (Gramática-Traducción) o mecánica (métodos estructurales), presentan resistencia a esa “nueva” forma de enseñar un idioma.

Aunque la gramática es importante, no es el eje de la ECLE puesto que en la comunicación hay muchos otros elementos fundamentales, tales como los sicolingüísticos, los sociolingüísticos y los situacionales (SÁNCHEZ, 1992). Te imaginas lo importantes que han sido los estudios de lingüística aplicada, ¿verdad?

Según Sánchez (1992), la ECLE traslada el énfasis de la enseñanza al aprendizaje y del profesor al alumno.

Hay un punto importante que necesitamos tratar todavía: la competencia comunicativa. Ello será nuestro foco en la próxima Unidad.

Antes de terminar, reflexiona:

¿Crees que los cursos y manuales que se dicen “comunicativos” lo son de hecho? ¿Por qué?

## Referencias:

AUSTIN, J. L. *Quando Dizer é Fazer* — Palavras e Ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

CHOMSKY, N. *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI, 1974.

CONSEJO DE EUROPA. *Acerca del Consejo de Europa*. Disponible en: <[http://www.coe.int/t/es/com/about\\_coe/](http://www.coe.int/t/es/com/about_coe/)>. Consulta el: 9 de agosto de 2008. No paginado.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y grupo ANAYA, 2002. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>. Consulta el: 18 de agosto de 2008. No paginado.

FIRTH, J. R. *Papers in Linguistics: 1934-1951*. London: Oxford University Press, 1957.

GUMPERZ, J.; HYMES, D. H. (Edit.). *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1973.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

SÁNCHEZ, A. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1992.

SEARLE, J. R. *Actos de habla; ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Editorial Cátedra, 1994.

SLAGTER, P. J. *Un nivel umbral*. Strasbourg: Council of Europe, 1979.

VAN EK, J. A. *The threshold level*. Strasbourg: Council of Europe, 1975.

\_\_\_\_\_. The threshold level. In: TRIM, J. L. M. et al. *Systems development in adult language learning*. Strasbourg: Council of Europe, 1973.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

## UNIDAD 8

### LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LENGUAS EXTRANJERAS (ECLE) II

Seguimos con el tema de la ECLE. ¿Recuerdas lo que estudiamos en la Unidad anterior? Desde luego que sí, ¿verdad? Bueno, como hemos visto, la ECLE no tiene una única referencia como fuente, tampoco tiene un modelo fijo. A continuación, te proponemos algunas preguntas para que reflexiones antes de seguir con la lectura.

1. ¿Qué objetivo(s) crees que tiene la ECLE?
2. ¿Qué entiendes por competencia comunicativa?

¿Has tenido alguna duda sobre las preguntas anteriores? Pues vamos directo al grano. El objetivo principal de la ECLE es que el hablante no nativo alcance la competencia comunicativa en distintos contextos, pero, ¿qué es esto?

El término “competencia comunicativa” se basa en la teoría de Hymes<sup>1</sup> (1995), desarrollada por Canale<sup>2</sup> (1995) que dice que la competencia comunicativa es la capacidad que tiene el hablante no nativo de comunicarse de forma efectiva y apropiada según cada contexto de habla. Según Canale (1995), la competencia comunicativa se compone de las siguientes cuatro subcompetencias:

- gramatical;
- sociolingüística;
- discursiva;
- estratégica.

<sup>1</sup> Obra original en inglés publicada en 1972.

<sup>2</sup> Obra original en inglés publicada en 1980.

Veamos cada una de ellas.

La competencia **gramatical**, como debes de imaginar, se refiere al dominio suficiente de las normas, es decir, es la capacidad de poner en práctica las unidades y reglas de funcionamiento del sistema lingüístico. Ten en cuenta, sin embargo, que la ECLE no exige un alto nivel de corrección gramatical ya que lo más importante es el significado, no la forma.

La **sociolingüística** nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, en consecuencia, seleccionar las normas apropiadas de nuestro comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.

La **discursiva** es la capacidad que nos permite organizar, de manera cohesiva y coherente, los distintos tipos de discurso en virtud de los parámetros de una determinada situación de comunicación.

Finalmente, la **estratégica** es la capacidad que tenemos de definir, matizar o corregir los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción.

1. ¿Crees que todos los métodos/enfoques posibilitan el desarrollo de esas competencias?
2. ¿Los manuales comunicativos traen actividades que exigen la puesta en práctica de esas competencias?

Veamos un ejemplo de un manual comunicativo. Hemos seleccionado un material para alumnos de nivel inicial. Observa las actividades que propone y reflexiona si te parece que su propuesta es, de hecho, comunicativa.<sup>3</sup> ¿Te imaginas lo complejo que es diseñar un manual que atienda a las expectativas de la ECLE?

<sup>3</sup> En las Unidades 11 y 12 vamos a tratar específicamente sobre análisis de materiales.

Unidad 4      Unidad 5      Enlaces

canal 0 canal 1 canal 12 canal 13 canal 14 canal 15      c1 c2 c3 c4 c5 c6 c7 c8 c9 c10 c11 c12 c13 c14 c15      **CANAL 1**

**1** Con otros compañeros, observa a estas personas e imagina:

- cómo se llaman
- cuántos años tienen
- dónde viven
- a qué se dedican

Ejemplo: *El chico de la fotografía a se llama Raúl. Es deportista...*



**2** Ahora, compara lo que has imaginado con lo que estas personas cuentan.



**3** Lee este texto del programa de actividades de *Mundo Verde*. Escucha la audición y señala la información que olvida el ponente.

**MUNDO VERDE**  
**Objetivos:**  
 - Conseguir detener la degradación de nuestra planeta.  
**Campañas:**  
 - Campañas orientadas para toda la población.  
 - Campañas educativas para los niños:  
 • Charlas en escuelas.  
 • Teatro en escuelas.  
 • Talleres de reciclaje.  
 • Distribución de bolsas re-usable.  
 • Grupos de voluntarios.



**4** Escribe un resumen de las actividades de *Mundo Verde*.

Los miembros de *Mundo Verde* hacen campañas...



**GUARDAR**

Las formas verbales de la tercera persona del plural (ellas/ellos/ustedes) terminan en **en**.

Ella/s/ellas/ustedes son miembros de Mundo Verde.

**¡SOS medio ambiente!**

**5** Cuenta a tus compañeros lo que haces en tu vida diaria para preservar el medio ambiente.

once / 11

(GARRIDO ESTEBAN; LLANO DÍAZ-VALLERO; NASCIMENTO CAMPOS, 2001, p. 11)

¿Te has fijado en las actividades presentadas? ¿Crees que siguen la propuesta comunicativa? Si lo recuerdas, te dijimos en la Unidad 7 que deberías rellenar un cuadro con las características de la ECLE. Veamos ahora cuáles son. Hemos recopilado, básicamente, lo que dicen Sánchez (2000), Melero Abadía (2000) y Richards y Rodgers (2003).

Respecto al enfoque, sus defensores no siempre lo tienen muy claro, ya que, como hemos dicho, no se trata de un método sistematizado. Se nota, por lo tanto, que se concibe la lengua como un sistema para expresar significado, es decir, su función principal es la interacción y comunicación.

Con relación al aprendizaje, se entiende que es un proceso activo que se da por medio de actividades en las que el estudiante utiliza la lengua para realizar tareas y comunicarse de hecho con los demás estudiantes. La gramática se aprende por el uso, pues la presentación de los elementos de la lengua en un contexto es fundamental.

El diseño de la ECLE tiene las siguientes características:

- los principales objetivos son que el estudiante sea capaz de comunicarse en situaciones concretas con un dominio aceptable del idioma;
- el eje del contenido es el significado;
- las actividades propuestas presentan los elementos de la lengua dentro de un contexto, puesto que aprender la lengua significa aprender a comunicarse;
- el alumno asume el papel de protagonista del aprendizaje, mientras que el profesor debe motivarlo a usar la lengua;
- el material depende de las necesidades del alumno, puede usarse cualquier recurso didáctico.

El procedimiento no es fijo. El profesor promueve actividades que deben ser significativas y simular una comunicación real. No hace falta la memorización porque la gramática se aprende mediante el uso de la lengua. Se entiende que el error forma parte del proceso de aprendizaje y cada alumno crea la lengua generalmente a través del ensayo y del error. Las clases transcurren en la lengua meta ya que, según la ECLE, se aprende una LE comunicándose. La repetición puede ocurrir, pero de forma tangencial.

Ahora que ya hemos visto lo que consideramos esencial sobre la ECLE, reflexiona:

¿Qué te parece la Enseñanza Comunicativa? ¿Buena? ¿Mala? ¿Por qué?

## Referencias:

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

GARRIDO ESTEBAN, G.; LLANO DÍAZ-VALLERO, J.; NASCIMENTO CAMPOS, S. *Conexión 1*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

MELERO ABADÍA, P. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

SÁNCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 2000.

\_\_\_\_\_. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1992.

## UNIDAD 9

### EL ENFOQUE POR TAREAS

¡Nos encontramos una vez más! En esta Unidad vamos a estudiar lo que se conoce como Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas (ELMT) o Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (ELBT). En las Unidades anteriores presentamos esquemas de clases de acuerdo con los distintos métodos. En esta Unidad nos parece complicado hacerlo, una vez que no hay un guión para la clase, pues todo se negocia entre el profesor y los alumnos. A lo largo de la Unidad vas a entender el porqué de esa negociación.

Antes de seguir con el tema, reflexiona sobre lo que te proponemos a continuación:

1. ¿Qué es una tarea?
2. ¿Qué entiendes por Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas?

¿Has conseguido contestar sin problemas las preguntas? Para aclarar un poco, buscamos la definición de tarea según el diccionario. El DRAE dice:

tarea.

(Del ár. *tariha*, y este de la raíz del ár. clás. {*trh*}, echar).

1. f. Obra o trabajo.

2. f. Trabajo que debe hacerse en tiempo limitado.

3. f. Afán, penalidad o cuidado causado por un trabajo continuo

[...]. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2008, no paginado).

Ya puedes hacerte una idea de qué se quiere decir con ELMT, ¿verdad? Nos parece evidente que el alumno tiene que llevar a cabo alguna(s) tarea(s) en clase usando la lengua meta. Veamos lo que dice Nunan (1996) sobre la tarea desde la perspectiva de enseñanza de lenguas:

[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma. (NUNAN, 1996, p. 10).

La tarea, por lo tanto, se organiza en función de un objetivo concreto y su desarrollo se realiza a través de una serie de etapas establecidas con vistas a la consecución del objetivo propuesto.

Tarea puede significar distintas cosas: desde una tarea muy larga de muchas clases, que correspondería a una unidad didáctica, hasta una simple actividad de parejas, en minutos. En la ELMT la tarea sirve como punto de partida para la

organización de la programación de unidades didácticas, de un curso completo o de un sílabo (*syllabus*) de una institución.

Los orígenes de la ELMT están en los años 50, en las asignaturas prácticas de cursos de formación profesional, sin embargo, con relación a las LE, los primeros intentos surgen en los años 70, en el Programa de Comunicación Malayo y en los 80, en el Proyecto Bangalore (RICHARDS; RODGERS, 2003).

De acuerdo con algunos expertos (RICHARDS; RODGERS, 2003; ZANÓN, 1999), la ELMT se incluye en el enfoque comunicativo, haciéndolo mucho más completo. Muchos de los autores que han tratado el tema (NUNAN, 1996; ZANÓN, 1999; ESTAIRE, 1999) señalan su carácter de actuación lingüística insertada en un contexto de uso impuesto por la realidad de la clase que se puede comparar a las actividades lingüísticas que de manera natural ocurren fuera del aula. Además, se estructura la tarea pedagógicamente según la realidad de los grupos de estudiantes.

Todo en la ELMT tiene que ver con la elaboración de un determinado producto y en ese proceso se hace necesario utilizar la lengua que se está aprendiendo. ¿Te das cuenta de que la comunicación y la práctica lingüística tienen siempre un tema sobre el que versan? Las tareas se relacionan no sólo con los objetivos del curso sino también con el tema de la actividad. Eso significa que los conocimientos se adquieren por medio de la reflexión y de la observación y que las capacidades se desarrollan por su ejercitación.

Si los alumnos realizan actividades de escritura o de lectura de determinados textos, por ejemplo, es porque en ellos hay datos que luego van a utilizar. Si practican formas lingüísticas (gramaticales, nocio-funcionales), es porque las van a necesitar en la ejecución de la tarea, etc., pero, aunque en clase el profesor lo explica todo, está claro que lo que se espera al final es cómo convierte y procesa el alumno todo lo que ha aprendido en el momento de usarlo.

Fíjate cómo la ELMT entiende el aprendizaje de una LE. ¿Te parece interesante esa propuesta? Para nuestra forma de ver, sí es interesante, puesto que promueve la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea en sus distintas partes.

Otro aspecto que nos parece relevante es que las actividades se estructuran en etapas sucesivas e interrelacionadas, que vienen determinadas por las propias características del producto que se elabora, así como por criterios de orden pedagógico. Por ello, tanto su contenido como sus resultados están abiertos. ¿Qué

significa lo que acabamos de decirte? Bueno, llegarás a la conclusión de que el contenido y los resultados pueden tener una previsión aproximada, sin embargo la forma final dependerá de los procesos que cada alumno aplique (GIOVANNINI, 1996).

Para la ELMT, por lo tanto, ser capaz de hablar un nuevo idioma consiste en relacionar el significado de unas determinadas formas y estructuras lingüísticas con un contexto en el que se encuentran quienes las utilizan.

Bueno, después de lo que hemos visto sobre la ELMT, te damos una pequeña tarea. En algunas de las Unidades anteriores rellenaste un cuadro con las características de los métodos/enfoques. ¿Vamos a hacerlo juntos sobre la ELMT? Hemos recopilado, básicamente, lo que dicen Sánchez (2000), Melero Abadía (2000) y Richards y Rodgers (2003).

Con relación al enfoque, se concibe la lengua como un instrumento empleado por los seres humanos para la comunicación, es decir, para la transmisión de significado. La ELMT está configurada según múltiples modelos de lengua y las unidades léxicas son esenciales en el uso de la lengua.

Con relación al aprendizaje, se entiende que es un proceso activo que se encuentra en reestructuración continua para conformar la interlengua<sup>1</sup> y que se da por medio de actividades en las que el estudiante utiliza la lengua para realizar tareas y comunicarse de hecho con los demás estudiantes. La gramática se aprende por el uso, ya que la presentación de los elementos de la lengua en un contexto es fundamental. De acuerdo con la ELMT, las tareas son, pues, motivacionales y proporcionan el *input* y el *output* necesario para el aprendizaje de las LE.

El diseño de la ELMT tiene las siguientes características:

- el principal objetivo es que el estudiante sea capaz de lograr la competencia comunicativa mediante el desarrollo de auténticos procesos de comunicación en los que se seleccione, negocie y transmita significado en tareas reales;
- el eje del contenido es el significado;
- las actividades centradas en aspectos gramaticales se realizan dentro del contexto de la tarea como un elemento de apoyo dirigido a la práctica de contenidos concretos, con vistas al desarrollo de la competencia comunicativa;

<sup>1</sup> Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o LE en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición/aprendizaje por los que pasa en su proceso de aprendizaje, por lo tanto, es algo que está en evolución constante, según Corder (1967).

- el profesor trabaja *para/con* los alumnos, pone la realización de las tareas en manos de los alumnos y toma nota de cuestiones lingüísticas;
- se fomenta la autonomía en el aprendizaje.

Como procedimiento el profesor sigue el siguiente esquema:

- elige un tema;
- define una tarea final y las tareas intermedias;
- define los contenidos comunicativos;
- especifica los exponentes lingüísticos;
- diseña las actividades;
- verifica los materiales necesarios;
- secuencia y temporaliza la unidad.

Tras lo expuesto, reflexiona:

¿Qué te parece la Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas? ¿Buena? ¿Mala?  
¿Por qué?

## Referencias:

CORDER, S. P. The significance of learners errors. *IRAL*, 5, 1967, p. 161-170.

ESTAIRE, S. Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. In: ZANÓN, J. (Coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999.

GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa, 1996. 3 v.

MELERO ABADÍA, P. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

NUNAN, D. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. 22<sup>a</sup> Edición. Disponible en: <<http://www.rae.es/rae.html>>. Consulta el: 1 de agosto de 2008. No paginado.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

SÁNCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 2000.

ZANÓN, J. La enseñanza del español mediante tareas. In: ZANÓN, J. (Coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999.

## UNIDAD 10

### LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS BASADA EN LOS GÉNEROS DEL DISCURSO

Ésta es nuestra última Unidad sobre los métodos y enfoques en la enseñanza de E/LE. ¿Te diste cuenta de que empezamos casi todas las Unidades sobre este tema con una descripción de una clase según el método/enfoque que te presentábamos? Excepto la anterior, ¿verdad? Te dijimos que nos parecía complicado dar un esquema de una clase según la Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas (ELMT), ¿lo recuerdas? Pues si para la ELMT era complicado, con relación a la enseñanza basada en los géneros del discurso lo es más aún. Es que se trata de una perspectiva reciente, si comparada a las anteriores, y que supone una gran diversidad de propuestas de sistematización. Con relación al cuadro con el enfoque, diseño y procedimientos, tenemos datos seguros solamente sobre el primer componente, más específicamente, respecto a la concepción de lengua, a la que vamos a dedicar gran parte de esta Unidad. Sin embargo, vamos a intentar mencionar elementos del diseño y de los procedimientos.

Estamos seguras de que ya has estudiado los géneros en la Literatura, ¿no? Pues lo que vamos a ver ahora es otra cosa: los géneros del discurso. Se trata de un concepto nacido a principios del siglo XX, en la antigua Unión Soviética, en un círculo que reunía a tres pensadores: Medvedev, Voloshinov y Bakhtin.<sup>1</sup> ¿Te suena solamente Bakhtin? Normal, porque el círculo lleva su nombre e incluso, gran parte de la producción del grupo aparece como si fuera solamente suya (SOUZA, 1999).

Lo que vamos a hacer ahora es explicarte un poco qué son los géneros en la perspectiva bakhtiniana. Los fundamentos de todo esto están en un texto intitulado “Géneros del discurso” (BAKHTIN, 2003). ¿Por qué no lo lees? Nos parece muy importante, no sólo porque te enterarías mejor sobre los géneros, sino que conocería una visión teórica sobre el lenguaje que se discute bastante actualmente.

Hoy día mucho se estudia sobre los géneros del discurso<sup>2</sup> en Brasil. Con relación a la transposición de este concepto a la clase de lenguas, el momento clave, nos parece, fue la publicación de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), especialmente el volumen dedicado a la Lengua Portuguesa, que

<sup>1</sup> En español se dice *Bajtin*, pero aquí hemos elegido mantener la forma que se usa en Brasil y en casi todo el mundo: Bakhtin.

<sup>2</sup> Es posible que encuentres también los términos “géneros discursivos” y “géneros textuales”. Para la diferencia entre estas concepciones, te recomendamos que leas el artículo de Rojo (2005).

propone la enseñanza totalmente basada en los géneros. Sin embargo, es importante que sepas que para la enseñanza de E/LE no hay tantas investigaciones como para la lengua materna o, incluso, para otras lenguas extranjeras.<sup>3</sup> Pese a esto, creemos que es una visión importante y que tiende a crecer.

Bueno, ¿vamos al grano?

El fundamento teórico para la noción de género se encuentra, como te hemos dicho, en el Círculo de Bakhtin (2003; 2004), en su concepción dialógica del lenguaje. *Dialógica* viene de *diálogo*, ¿verdad? Es que para Bakhtin todos los enunciados que decimos y escribimos dialogan, o sea, tienen que ver con todos los demás enunciados anteriores. Decía él: “cada enunciado es una eslabón en la cadena complejamente organizada de otros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).<sup>4</sup> Interesante, ¿no? Según el pensador ruso, solamente un mítico Adán sería capaz de enunciar algo que no fuera dialógico. ¡Claro! Si reflexionamos un poco nos damos cuenta de que todo lo que decimos viene de visiones de mundo, creencias, opiniones, informaciones anteriores que apoyamos o rechazamos, ¿no te parece?

Otro punto fundamental en la teoría de Bakhtin y que también tiene que ver con la noción de dialogismo es la idea de que el sentido de un enunciado no está en lo que el locutor quiso decir, sino que se construye en la interacción con el receptor. Esto quiere decir que ningún enunciado está listo y existe fuera de la comunicación entre el emisor y el receptor. De hecho, los papeles tradicionales de sujeto activo y pasivo en la transmisión de un mensaje no existen para Bakhtin, pues la enunciación es siempre dialógica y supone la participación activa de todos los que forman parte del acto comunicativo. Para manifestar la idea de que ambos desempeñan papeles activos en la interacción, el Análisis del Discurso de línea enunciativa prefiere utilizar los términos *enunciador* y *co-enunciador* en lugar de emisor y receptor (CHARADEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 155).

¿Bien comprendido el concepto de dialogismo? Pues pasemos ahora a los géneros del discurso. Según el pensador ruso “cada campo de utilización de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, los cuales

<sup>3</sup> En el último Congreso Brasileño de Hispanistas (2008, en UFMG), entre los más de 400 trabajos presentados sobre lengua y literatura, solamente cuatro enfocaban la enseñanza de E/LE basada en los géneros. Lo mismo ocurrió en el congreso anterior, en UERJ, en 2006.

<sup>4</sup> Traducciones nuestras desde la versión en portugués.

denominamos *géneros del discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, cursiva del autor). Esto quiere decir que no existe lengua fuera de un contexto, de una actividad humana, de una situación social. Además, todos los enunciados de la lengua forman parte de un género, pues poseen características (más o menos) comunes a otros enunciados. Por ejemplo: un poder es un género muy estable, porque casi todos tienen los mismos elementos, incluso frases totalmente idénticas; ya los correos electrónicos informales tienen algunos elementos comunes, pero es un género que supone mucha variación, ¿no? Los géneros son infinitos, pero vamos a mencionar algunos que se nos ocurre ahora solamente para aclarar mejor de qué estamos hablando: postal, libro de texto, folleto turístico, anuncio, canción, discurso político, tesis, entrevista de empleo, noticia periodística, crónica, debate, etc.

Bueno, a lo mejor te preguntarán: ¿qué tiene que ver todo esto con la clase de E/LE? Opinamos que tiene mucho que ver, porque cada concepción de lengua corresponde a una concepción de enseñanza de lengua. Esto ya lo sabes, ¿verdad? Así, pues, se puede enseñar la lengua (materna o extranjera) a partir de los géneros si consideramos que todo lo que enunciamos forma parte de uno de ellos. Bakhtin (2003) menciona, incluso, que muchas veces algunas personas dominan perfectamente una lengua —su lengua materna, por ejemplo— pero no son capaces de comunicarse en determinados campos, puesto que no dominan las formas de sus géneros del discurso. ¿Sabrías escribir un memorándum en tu lengua materna? ¿No? Pues nosotras tampoco.

¿Intentamos ahora definir las características de la enseñanza basada en los géneros? A ver qué elementos conseguimos inferir a partir de lo que observamos en la práctica de profesores que optan por centrar su docencia en los géneros. Te advertimos que otras respuestas serían posibles, ya que, como dijimos al principio de la Unidad, hay una gran diversidad de propuestas de sistematización.

Sobre la teoría lingüística hemos visto mucha cosa, ¿no? ¿Y qué podríamos decir sobre la teoría de aprendizaje? Bueno, sobre esto no escribió Bakhtin, pero muchos de los que trabajamos a partir de los géneros concebimos el aprendizaje desde la perspectiva sociointeraccional de Vygotsky (1993). Según esta teoría, uno aprende a partir de la interacción con otros sujetos más competentes, en este caso, el profesor o incluso un colega de clase que conoce mejor el asunto.

Con relación al diseño, podríamos decir lo siguiente:

- el objetivo es interactuar adecuadamente en los géneros que se trabajan en clase;
- el eje del contenido es el conjunto de géneros que se considera importantes para aquel grupo de alumnos, sean para la comprensión, sean para la producción;
- las actividades enfocan las características lingüísticas de los géneros en cuestión. ¿Por ejemplo? Si elegimos el género cuento de hada, podemos trabajar su vocabulario (príncipe, princesa, sapo, hada, etc.), su fraseología ("Érase una vez", "y fueron felices y comieron perdices", etc.), su gramática (verbos en imperfecto y perfecto simple, temporales), su tipo textual (la narrativa), entre otros elementos;
- el profesor es el sujeto más competente en la interacción, mientras que el estudiante construye su conocimiento interactuando en clase (y fuera de ella) con el docente y con los colegas;
- el material depende del género que se trabaja, pero puede usarse cualquier recurso didáctico.

Como procedimiento reproducimos aquí **una** de las posibilidades, pero de ninguna manera es la única. Se trata de la propuesta de secuencia didáctica para la práctica oral y escrita de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004). Aunque la hayan preparado para la lengua materna, creemos que es perfectamente posible seguirla o adaptarla a clases de lenguas extranjeras:

- presentación de la situación y del género que se trabajará;
- producción inicial;
- módulos (cuantos sean necesarios) para trabajar los problemas que han aparecido en la producción inicial;
- producción final.

Para la comprensión lectora (y también la oral, opinamos), predomina la propuesta interactiva:<sup>5</sup>

- prelectura;
- lectura;
- postlectura.

Ahora reflexiona:

¿Qué te parece la propuesta de la enseñanza basada en los géneros del discurso? ¿Buena? ¿Mala? ¿Por qué?

Y, antes de terminar:

1. ¿Recuerdas que en la Unidad 3 te preguntamos cómo se aprende una lengua extranjera y cuál es la mejor manera de enseñarla? ¿Qué contestaste?
2. Tras haber estudiado todos estos métodos y enfoques, ¿qué cambiarías en tu respuesta?

## Referencias:

ALBUQUERQUE, A. E. D.; JUNGER, C. S. V.; SANTOS, A. C. Lectura Interactiva en clases de E/LE. *Revista Hispanista*. Niterói, v. I, n. 3, 2000. Disponible en: <<http://www.hispanista.com.br/revista/uniminiesp.htm>>. Consulta el: 1 de julio de 2008.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

<sup>5</sup> Para que recuerdes o conozcas la lectura interactiva te sugerimos el texto de Albuquerque, Junger y Santos (2000) y los PCNs, volumen de Lengua Extranjera (BRASIL, 1998).

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do discurso*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SOUZA, G. T. *Introdução à Teoria do Enunciado Concreto do Círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

## UNIDAD 11

### ANÁLISIS DE MATERIALES I

A lo largo de nuestro curso has leído sobre el español en Brasil y los principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Seguro que has aprendido mucho, ¿verdad? Ahora, en esta Unidad y en la siguiente, vamos a ver algo acerca del análisis de materiales didácticos dirigidos al español lengua extranjera.

Antes de entrar en materia propiamente dicho, reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué sabes sobre análisis de materiales de E/LE?
2. ¿Cuál es la importancia de saber sobre análisis de materiales?

¿Has llevado mucho tiempo reflexionando para contestarlas? ¿Has encontrado buenas respuestas?

Bueno, podemos empezar con la definición de materiales. Para eso, tomamos como referencia lo que encontramos en la página *web* del Centro Virtual Cervantes:

Los materiales curriculares, también denominados didácticos, son recursos de distinto tipo —impresos como los libros de texto, audiovisuales como un vídeo, multimedia como un DVD, etc.— que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje. Constituyen un componente más del currículo, por lo que se requiere que mantengan una coherencia con el resto de elementos curriculares, esto es, con los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza-aprendizaje. (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2008, no paginado).

Hay muchas cosas de las que podríamos hablar en esta Unidad, pero, a partir de la definición que te hemos dado, vamos a fijarnos solamente en el análisis de materiales no preparados por el propio profesor, tales como libros y unidades didácticas.

¿Has visto como hoy día hay una cantidad increíble de materiales que se proponen como ideales para la enseñanza del español? En Brasil ya se producen algunos manuales, pero, como sabrás, la mayoría a la que tenemos acceso viene de España. Podemos encontrar algunos materiales de otros países también, pero es cierto que los manuales de editoriales españolas son los que “dominan” los cursos y escuelas brasileñas. En nuestra opinión, esto no es lo ideal. Creemos que, en Brasil, hay muchos expertos que pueden preparar materiales más adecuados a

los estudiantes porque conocen desde muy cerca la realidad brasileña. Sobre ese tema, en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), se hace una observación que nos parece muy importante que tengamos en cuenta como profesores:

Ainda no que se refere à adoção dos materiais didáticos comercializados no país, é preciso considerar em que medida eles contemplam a realidade nacional, regional e local, isto é, até que ponto apresentam a língua estrangeira — no nosso caso o Espanhol — como um idioma genética e tipologicamente próximo do Português, posto que a (relativa) proximidade existente entre ambas as línguas, paradoxalmente, facilita a aprendizagem ao mesmo tempo em que pode ser causadora de interferências ou mesmo de mal-entendidos [...].<sup>1</sup> (BRASIL, 2006, p. 154-155).

Pensamos, además, que el hecho de que la mayoría de los materiales venga de España hace que nuestros estudiantes se alejen de las variantes de Hispanoamérica. Con el Mercosur y la proximidad con nuestros vecinos, opinamos que el alumno debe tener más contacto con esas variantes. ¿Y tú?, ¿qué opinas sobre eso? Es muy probable que hayas aprendido por medio de un libro español, ¿o no?

Según Melone (2000), la mayoría de los materiales de E/LE aparecieron a inicios de los años 90, es decir, hace poco tiempo. Antes sólo había pocos libros disponibles, algunos de España y muy pocos de Brasil. Hoy día crece la cantidad de materiales que se producen en nuestro país (BRASIL, 2006). ¿Conoces algunos? ¿Cuáles?

Volviendo al tema de la Unidad, a lo mejor te puedes imaginar que cuando se hace un análisis, se tiene por objetivo hacer críticas al manual, ¿verdad? ¡Por supuesto que no! El análisis nos permite decidir qué material se presenta como mejor solución para los objetivos del grupo frente a los demás manuales, a partir de la elección de la base teórica (SANZ, 2000). Además, nos sirve para conocer y dar a conocer el material, organizar los distintos manuales de que se dispone en el centro de enseñanza y con el fin de observar los resultados de las distintas metodologías propuestas (FERNÁNDEZ LÓPES, 2004). En el mercado editorial, hay críticas duras respecto a algunos libros y elogios exagerados a otros... El motivo ya lo tendrás claro, ¿no? Vamos a ver, entonces, brevemente, cómo surgió el interés por el análisis de materiales.

En 1973, Izquierda se encargó de un proyecto donde, a pedido de la Junta Directiva de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE), recopilaba informaciones sobre los métodos de español que se utilizaban en Europa. El

---

<sup>1</sup> Texto en portugués, como en la referencia original.

objetivo era conocer el nombre del autor, el método, la metodología y las teorías de aprendizaje sobre las que se basaban dichos métodos. En 1974, se publica el resultado del proyecto con una revisión de los distintos componentes de los manuales, los cuales se deberían describir y valorar desde una perspectiva crítica. Las pretensiones de Ezquerria eran las siguientes:

Poner el contenido de un método de forma explícita y lo más objetiva posible y que permita compararlo con el de otros métodos [...]. Comprobar si un método está bien elaborado con relación a sus propias leyes y conceptos. (EZQUERRA apud FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2004, p. 717).

A partir de ese trabajo, Ezquerria prepara un esqueleto para guiar el análisis de los manuales, esquema este que envió a expertos de distintos países europeos. Veamos el esquema elaborado (1975, p. 4-5):

1. Descripción del método:
  - Ficha bibliográfica.
  - Material impreso.
  - Material sonoro.
  - Material visual.
  - Organización de una lección.
2. Principios metodológicos:
  - Lengua escrita y lengua hablada.
  - Nivel de la lengua que se ha de enseñar.
  - Constitución del léxico del método.
  - Progresión gramatical.
  - Utilización de la lengua 1 para el aprendizaje de la lengua 2.
  - Público a quien se dirige el método.
  - Papel de la imagen.
  - Presentación de la lengua, de tipo más bien global, o más bien analítica.
3. Ensayo de evaluación del método:
  - El léxico.
  - La gramática.
  - Los ejercicios.
  - Los diálogos.
  - Las imágenes.
  - Comentarios generales.

¿Te parece que ese esquema es suficiente para un análisis completo de materiales? En nuestra opinión, no. En aquella época, a lo mejor, sí, pero, hoy día, con el avance de los estudios sobre aprendizaje de lenguas extranjeras, sentimos la falta de la parte dirigida a los elementos comunicativos y discursivos, tales como la situación comunicativa, la perspectiva sociocultural, los géneros y tipos de texto, etc. Lo que pasa es que el esquema de Ezquerria tenía una base más estructural y, claro, necesita, para adecuarse a las nuevas tendencias de la enseñanza, algunos cambios.

Bueno, la verdad es que algunos expertos entendieron que los elementos culturales deberían formar parte de un guión de análisis de materiales didácticos. En Estados Unidos, se publicaron muchos trabajos (ARIZPE; AGUIRRE, 1987; RAMÍREZ; HALL, 1990). En 1987 se publica el *Modern Languages for Communication* (MLFC), programa para la Educación Primaria y Secundaria por el Departamento de Educación del Estado de Nueva York que se basa en las teorías de la metodología comunicativa dictadas por el Consejo de Europa y se centra en los aspectos funcionales de la lengua (FERNÁNDEZ LÓPES, 2004).

Basados en el MLFC, Ramírez y Hall (1990) proponen un guión que incluye, aparte la descripción del diseño curricular, una perspectiva sociolingüística y otra sociocultural.

Como resultado de esos estudios en Estados Unidos, Rueda Bernao (1994), en España, hace los mismos intentos y publica el resultado del análisis que hizo de doce libros de texto que siguen la metodología nocional-funcional o comunicativa. Otra experta que enfoca el tema es Areizaga Orube (1997), quien defiende que las distintas perspectivas teóricas sobre lengua y aprendizaje se proyectan en los manuales y la forma como lo hacen está condicionada también por “factores contextuales del medio en el que se producen y se usan dichos manuales” (AREIZAGA ORUBE, 1997). Por eso, la autora incluye, en el guión de análisis, las siguientes variables: factores contextuales y características metodológicas en relación con los factores contextuales (papel de la L1 en el manual, orientación contrastiva o no contrastiva, orientación de la lengua meta y del componente cultural, tratamiento del componente cultural y formato, organización y tipo de manual).

Como ves, el guión propuesto por Ezquerria ha sido sólo una propuesta de muchas para el análisis de manuales. En la próxima Unidad vamos a seguir con el tema y podremos ver otras aportaciones importantes. Antes de terminar esta Unidad, reflexiona sobre lo que te proponemos:

1. ¿Podrías elaborar un guión de análisis más actual?
2. ¿Qué elementos te parecen indispensables?

## Referencias:

AREIZAGA ORUBE, E. *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1997.

ARIZPE, V.; AGUIRRE, B. E. Mexican, Puerto Rico, and Cuban Ethnic Groups in First-Year College-Level Spanish Textbooks. *The Modern Language Journal*, 71, 2, p. 125-137, 1987.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/diccionario>>. Consulta el: 20 de septiembre de 2008. No paginado.

EZQUERRA, R. Métodos de español utilizados en Europa, I. *Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, 12, p. 3-65, 1975.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.

MELONE, E. L. Cómo trabajar con textos: análisis de materiales didácticos. In: *ACTAS DEL VIII SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES*, São Paulo, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, p. 233-240, 2000.

RAMÍREZ, A. G.; HALL, J. K. Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks. *The Modern Language Journal*, 74, 1, p. 48-65, 1990.

RUEDA BERNAO, M. J. Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español/lengua extranjera. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 2, p. 74-114, 1994.

SANZ, N. Criterios para la evaluación y el diseño de materiales para la enseñanza de ELE. In: *ACTAS DEL VIII SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES*, São Paulo, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, p. 233-240, p. 10-22, 2000.

## UNIDAD 12

### ANÁLISIS DE MATERIALES II

Terminamos la Unidad anterior pidiéndote que elaboraras un guión de análisis de materiales. ¿Has conseguido hacerlo? ¿Has tenido muchas dificultades? Ahora, en esta Unidad, vamos a ver algo más de lo que hay en la literatura sobre análisis de materiales didácticos.

Antes de seguir, sin embargo, te proponemos una cuestión para que reflexiones:

¿Qué importancia tiene el material didáctico para las clases de E/LE en nuestro país?

¿Has tenido alguna duda para contestarla? ¿Has encontrado buenas respuestas?

Se puede pensar que todo profesor necesita seguir un material didáctico y que sin eso es imposible impartir buenas clases. ¡Por supuesto que la cosa no funciona de esa manera! Si recuerdas lo estudiado en las Unidades 9 y 10, es decir, las que trataban del enfoque por tareas y la enseñanza de lenguas basada en los géneros del discurso, sabes que es totalmente posible elaborar tus propios materiales para la clases en lugar de optar por un libro de texto, por ejemplo. Aunque lo tenemos muy claro, en esta Unidad vamos a seguir discutiendo el tema, pues creemos que estos materiales no preparados por el propio profesor pueden ser útiles, siempre y cuando el docente sepa analizarlos y usarlos.

La importancia del libro didáctico en nuestro país, en especial, es aún más grande ya que tenemos el sistema educativo en condiciones que no son las ideales, como bien lo sabes. Desafortunadamente, muchas veces es el material el que acaba por direccionar y determinar los contenidos y estrategias de enseñanza. Es lo que determina qué se enseña y de qué manera se debe enseñar (LAJOLO, 1996). Veamos lo que dice Lajolo sobre su uso y elección:

Por disfrutar de una tal importancia en la escuela brasileña, el libro didáctico necesita estar incluido en las políticas educacionales con las que el poder público cumple su parte en la garantía de educación de calidad para todos. Por la misma razón, su elección y utilización necesitan estar basadas en la competencia de los profesores que, junto con los alumnos, van a hacer del libro un instrumento de aprendizaje. (LAJOLO, 1996, p. 4, traducción nuestra).

Nos parece que vale la pena poner en relieve la necesidad de que haya un buen uso del material. Creemos que estarás de acuerdo con nosotras cuando afirmamos que para nada vale un buen libro si profesor y estudiante no lo saben

usar, ¿verdad? Si seguimos con este pensamiento, vamos a llegar al tema de la formación docente, fundamental en las discusiones sobre enseñanza de E/LE. Aquí, no obstante, no vamos a discutirlo ya que nos toca, en este momento, hablar sobre materiales.

En nuestra opinión, es importante comentar sobre el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). ¿Sabes algo sobre eso? Bueno, para que te enteres, te lo decimos. El gobierno federal distribuye los libros didácticos gratuitamente a los alumnos de todos los grupos de la *Educação Básica* de la red pública y a los alumnos de las clases del programa *Brasil Alfabetizado*, los alumnos de las escuelas públicas de educación especial y de las instituciones comunitarias y filantrópicas. Además los reciben, en braille, los estudiantes ciegos o con problemas visuales. En 2008 se determinó que los estudiantes del 5º al 9º año de *Ensino Fundamental* también recibirán libro de texto de lenguas extranjeras (español o inglés) a partir de 2011. Para *Ensino Médio*, todavía no hay previsión para que lo reciban. ¿Te das cuenta de lo raro que es imponer la obligatoriedad de la oferta del español en *Ensino Médio* y repartir los libros solamente en *Ensino Fundamental*? Desde luego, es importante mencionar que, en 2006, se repartió a los profesores de español de *Ensino Médio* un libro, una gramática, un diccionario monolingüe y uno bilingüe.

Si así es, ¿por qué lo mencionamos? Es que hay algunos criterios para la elección de los libros según el PNLD. Nos pareció interesante que los sepas y reflexiones sobre si también valen para materiales didácticos de lengua extranjera. Veamos lo que se exige para el manual de lengua portuguesa. Seguro que vamos a encontrar elementos importantes también para los de LE:

- hace falta la explicitación de la propuesta metodológica con los preceptos básicos que le confieren identidad y hacen que uno la identifique y la comprenda;
- a partir de la elección metodológica, debe haber coherencia entre lo teórico y lo práctico expuesto en las distintas actividades (lectura, producción textual, prácticas orales y reflexión sobre lengua y lenguaje;
- es fundamental la movilización y el desarrollo de las capacidades básicas del pensamiento autónomo y crítico (como la comprensión, la memorización, el análisis, la síntesis, la formulación de hipótesis, la planificación, la argumentación) presentes/envueltas en la lectura, producción de textos, prácticas orales y reflexión sobre lengua y lenguaje;

- se debe presentar articulación pedagógica entre los distintos tomos que integran una colección;
- por fin, debe contribuir a la percepción de las relaciones entre el conocimiento construido y sus funciones en la vida social. (BRASIL, 2008)

¿Te parece que esos criterios nos sirven como un guión? ¿Has visto cómo el análisis de materiales no puede hacerse al azar, sin que se defina lo que hay que llevar en cuenta?

En la Unidad anterior, te pedimos que elaboraras un guión de análisis con lo que consideras relevante. Ahora, antes de terminar esta Unidad, te presentamos una propuesta de guión que nos parece bastante completa. ¿Recuerdas el cuadro de análisis de los métodos de Richards y Rodgers (2003) que está en la Unidad 3? Pues preparamos el guión a partir de él:

ENFOQUE	DISEÑO/PROCEDIMIENTOS	OTROS
a) <i>Teoría sobre la naturaleza de la lengua</i> b) <i>Teoría sobre la naturaleza del aprendizaje de una lengua</i>	a) <i>Los objetivos generales y específicos del material</i> b) <i>Criterios para la selección y organización de contenidos lingüísticos o temáticos</i> c) <i>Selección de textos</i> — "auténticos", adaptados, creados — géneros y tipos textuales presentes — registros y geolectos que se trabajan — temas/asuntos de los textos — perspectivas de mundo presentes c) <i>Tipos de actividades</i> — adecuación a los objetivos y a la teoría — diversidad de actividades — interactividad/implicación discursiva — papel de la gramática d) <i>Los papeles del alumno</i> — grado de control que los alumnos tienen sobre el contenido del aprendizaje — pautas para el agrupamiento de los alumnos que se recomiendan o sugieren — la consideración del alumno como persona que procesa información, realiza una actividad, inicia un intercambio, resuelve un problema, etc. e) <i>Los papeles del profesor</i> — tipos de funciones que realizan los profesores f) <i>El papel de los materiales de enseñanza</i> — la función primaria de los materiales — la relación de los materiales con otras fuentes de información — los aspectos que se presuponen de los profesores y los alumnos	a) <i>Buena presentación gráfica</i> b) <i>Variedad de soportes (CD, DVD, Libro de actividades, etc.)</i> c) <i>Adecuación al nivel/edad</i> d) <i>Adecuación a los objetivos del grupo meta</i>

Cuadro guión de análisis de materiales didácticos

(Adaptado de RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 42)

Como ves, desde el guión propuesto por Ezquerra ha habido muchas propuestas distintas para el análisis de manuales. No hemos pretendido darte “la correcta”, sino posibilidades de acercamiento a esa tarea tan importante para la elección adecuada de un material para los distintos grupos que tenemos en clase. Antes de terminar esta Unidad, intenta hacer lo que te proponemos abajo:

Busca un libro de texto o unidad didáctica para la enseñanza de E/LE y analízalo con el guión que te hemos propuesto en esta Unidad.

### Referencias:

BRASIL. *Guias de Livros Didáticos PNLD 2008*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2008.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: BRASIL. *Em aberto. Livro didático e qualidade de ensino*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Avaliação e Informação Educacional/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1996.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

## UNIDAD 13

### LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE E/LE EN BRASIL I

¿Te acuerdas de las dos primeras Unidades de nuestro libro? ¿Por qué no vuelves a leerlas? Es que creemos que para hablar de la situación actual de la investigación y enseñanza de español en Brasil es importante recordar lo que habíamos visto sobre su historia. Como dijimos en la Unidad 1, estamos de acuerdo con Marc Bloch (1997, p. 42) cuando afirma que es fundamental conocer la historia para comprender el presente.

Actualmente el tema más discutido entre los expertos y profesores de E/LE en Brasil es la Ley 11.161/2005, que determina la obligatoriedad de la oferta del español en las escuelas de *Ensino Médio* (BRASIL, 2005).

Suponemos que te suena la ley, ¿o no? Bueno, de todas maneras, antes de seguir, reflexiona un poco:

1. ¿Estás a favor o en contra de la obligatoriedad del español en las escuelas brasileñas?
2. ¿Crees que hay profesores de E/LE que estén en contra de la ley?
3. Piensa en tres argumentos a favor y tres en contra de la obligatoriedad del español.

Luego discutiremos esta cuestión, pero antes es mejor que veamos exactamente qué dice la ley en sus principales artículos, ¿verdad?

#### LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

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

Art. 4º 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. 5º 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. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.<sup>1</sup>

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
(BRASIL, 2005, no paginado).

Sabemos que hay mucha confusión en la comprensión del texto de la ley, entonces vamos a comentar algunos puntos.

En primer lugar, es importante observar que el español no se convierte en una asignatura obligatoria para los estudiantes; las escuelas tienen que ofrecerla como asignatura optativa, y cada estudiante decide si la quiere estudiar o no.

En segundo lugar, se menciona la inclusión opcional de la lengua en los dos últimos ciclos del *Ensino Fundamental*. Pero, ¿esto es una novedad? Como bien sabes, no. Según la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) n.º 9.394, del 20 de diciembre de 1996 (BRASIL, 1996), las lenguas extranjeras aparecen a partir del tercer ciclo del *Ensino Fundamental*. La LDB determina que las escuelas tienen la libertad de elección de la lengua que formará parte de su currículo, que puede ser el español o cualquiera de las lenguas extranjeras modernas. En el *Ensino Médio* —que, recordemos, no es enseñanza obligatoria en nuestro país— la Ley 9.394/96 determina que se incluya en el currículo una lengua extranjera moderna, elegida por la comunidad escolar (padres, profesores y alumnos) y una segunda, opcional. Sabemos que no siempre las escuelas ofrecen las dos lenguas que la LDB determina y que el inglés sigue predominando, aunque el español ocupe, poco a poco, un papel más significativo, principalmente en las escuelas privadas.

---

<sup>1</sup> Texto en portugués, como en la referencia original.

Finalmente, la ley determina la total inclusión del español en las escuelas solamente en 2010, cinco años después de su promulgación. Además, su reglamentación depende de los *Conselhos Estaduais de Educação*, o sea, sin esto, la ley no se implementa.

Es importante que sepas que la discusión respecto a la obligatoriedad del español no es reciente. Vimos en las Unidades 1 y 2 que la lengua fue obligatoria entre 1942 y 1961 y que lo es en las escuelas públicas de Río de Janeiro desde 1995, aunque esto no se cumpla. En el ámbito nacional, entre 1958 y la promulgación de la Ley 11.161/2005, se presentaron quince proyectos con este fin en la Cámara de los Diputados (BARROS, 2001). Muchos, ¿no?

No todos los profesores de español de Brasil estamos de acuerdo con la obligatoriedad impuesta por la ley. Desde luego, muchos investigadores del área están en contra. ¿Te imaginas la razón? Vuelve al principio de la Unidad, cuando te pedimos que pensaras en tres argumentos a favor y tres en contra de la obligatoriedad del español. Veamos si los argumentos de los investigadores coinciden con lo que especulaste.

Primeramente, María Zulma M. Kulikowski (2000), profesora de USP y ex vice presidenta de la Asociación de Profesores de Español del Estado de São Paulo (Apeesp):

Nuestra asociación [Apeesp], que luchó contra el monolingüismo y la dictadura del inglés considera que debe ser respetado el plurilingüismo, dejando que cada comunidad escolar —formada por representantes docentes, padres y sociedad local— elija la lengua que considere más importante para la formación de sus alumnos. [...]

No podemos olvidar que hay regiones donde la intensa inmigración de diferentes países europeos, sobre todo en las regiones sur y sudeste, llevan a considerar importante enseñar las lenguas de sus países de origen, especialmente italiano, alemán y japonés. (KULIKOWSKI, 2000, no paginado).

Ahora, lo que dice Marcia Paraquett, docente de UFF y fundadora de Apeerj:

Como especialista del área de E/LE y como miembro de Asociaciones que lucharon por el prestigio que esa lengua necesita tener como lengua extranjera en Brasil (y no sólo ella, claro), nos sentimos muy a gusto para decir que nuestra comunidad está preocupada con esos desdoblamientos. Uno es el riesgo, a largo plazo, de que repitamos la historia de la hegemonía en la elección de la lengua extranjera ofrecida por las escuelas. Tememos que el español ocupe el lugar de ser la única lengua extranjera ofrecida,

sobretudo, por aquelas instituições privadas que tienen la tradición de la enseñanza por el lucro. También nos preocupa que por detrás de un discurso de integración latinoamericana, tomado del Mercosur, la política lingüística externa de España gane fuerzas, recobrando aliento. Vale recordar la función del Instituto Cervantes que, además de São Paulo, ya se instaló en Río de Janeiro, en Brasília y en Salvador.

[...]

Lamento terminar con un cuestionamiento, pero delante de este escenario sólo cabe preguntar si la firma de la Ley 11.161, ¿nos hace avanzar o retroceder? (PARAQUETT, 2007, paginación no disponible, traducción nuestra)

Finalmente, la opinión de Mario González, otro profesor de USP, fundador y ex presidente de Apees y de la Asociación Brasileña de Hispanistas (ABH):

No nos parecería adecuada la opción por la simple obligatoriedad de su estudio, ya que la medida impediría la libertad de opción que la legislación general supone. Al mismo tiempo, la obligación —y la antipatía que este aspecto podría producir, ya que, en lugar de eliminar un monopolio, estaría proponiendo otro— podría llevar a que, si no se resolvieran otros problemas que dificultan el estudio del español, la ley se transformase en letra muerta, como no sería difícil constatar que sucede en otros casos. (GONZÁLEZ, 2001, no paginado).

Hay muchos argumentos a favor de la ley. Veamos lo que dice el proyecto que resultó en la ley:

La mayoría aplastante de los países que integran América Latina se compone de naciones hispánicas, que por consiguiente hablan el idioma español. Brasil, donde se habla solamente el portugués, se convirtió en una isla, en este contexto. Con la consolidación del Mercosur, aumenta la necesidad de conocerse la lengua española, que ya ocupa el segundo lugar como elemento de comunicación del comercio internacional. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2000, no paginado).

¿Qué te han parecido los argumentos? A nosotras nos parecen más sólidos los que están en contra de la obligatoriedad del español. Opinamos que los que están a favor son buenos motivos para la inclusión de la lengua en las escuelas, no para su obligatoriedad.

Pero esto no significa que debas tener la misma opinión, ¿verdad? ¿Qué opinas sobre todo esto?

## Referencias:

BARROS, H. H. D. de. *Língua Espanhola*. Estudo. Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2001.

BLOCH, M. *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, D.F., 8 ago. 2005. Disponible en: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Consulta el: 13 de mayo de 2008. No paginado.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, D.F., 23 dez. 1996. Disponible en: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Consulta el: 13 de mayo de 2008. No paginado.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de lei nº 3.987*, de 2000. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000. No paginado.

GONZÁLEZ, M. M. El hispanismo en Brasil. In: II CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA, Madrid, 2001. *Actas...* Madrid: Real Academia Española — Instituto Cervantes, 2001. Disponible en: <[http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/5\\_espanol\\_y\\_portugues/gonzalez\\_m.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/gonzalez_m.htm)>. Consulta el: 13 de mayo de 2008. No paginado.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La Actualidad de la Lengua Española. Intervención en el coloquio interatlántico. *Unidad en la diversidad*. Portal informativo sobre la lengua castellana, 12 de julio de 2000. Disponible en: <[http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion\\_ant/2000/julio\\_2000/opinion120700\\_06.htm](http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2000/julio_2000/opinion120700_06.htm)>. Consulta el: 13 de mayo de 2008. No paginado.

PARAQUETT, M. Presença e ausência do Espanhol no ensino fundamental e médio do Rio de Janeiro: questões de ordem histórica e política. In: I ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 4-6 de junho de 2007, Rio de Janeiro. *Atas...* Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2007. (En prensa).

## UNIDAD 14

### LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE E/LE EN BRASIL II

Ahora que ya hemos examinado el tema más discutido en el momento por la comunidad hispanista brasileña, la Ley 11.161/2005, que determina la obligatoriedad de la oferta del español en las escuelas de *Ensino Médio* (BRASIL, 2005), pasemos a otros aspectos de la situación actual de la investigación y enseñanza de E/LE en nuestro país.

No sabemos si lo recuerdas, pero en la Unidad 1 citamos a Valbuena Prat (2000) que, en 1953, decía que la situación del hispanismo brasileño era precaria. Hoy, como bien sabes, todo es muy distinto. Aunque todavía estamos lejos de lo óptimo, el español es la segunda lengua extranjera más estudiada en Brasil y la investigación en el área está en constante desarrollo.

Aunque no hay muchos datos numéricos respecto a todo esto, vamos a presentarte en esta Unidad lo poco que hay. El único intento que conocemos de recogida masiva de informaciones sobre el español en Brasil es el de la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, *Datos y cifras — Informe sobre la enseñanza del español en Brasil* (1998). Sin embargo, entre su publicación y hoy muchos años han pasado y nos parece que los datos que aporta no reflejan más nuestra realidad. En algunos casos, lo que vamos a decirte aquí se basa más en nuestra experiencia que en algún dato, ¿de acuerdo?

Pero, antes de seguir, piensa un poco sobre las siguientes cuestiones:

1. ¿En Brasil hay suficientes universidades que ofrecen la carrera de Letras/Español? ¿Y en Río de Janeiro?
2. ¿Crees que con los profesores de español que hay en nuestro país es posible llevar a cabo lo que propone la Ley 11.161/2005?

Actualmente hay en Brasil 300 cursos superiores de Letras/Lengua Española<sup>1</sup> autorizados o reconocidos por el Ministerio de Educación (INEP, 2008). Hay, además, cuatro universidades que ofrecen la Licenciatura en Traducción/Español en el país. Sabemos que algunos centros, aunque tengan la debida autorización del MEC, no ofrecen el curso, por razones que desconocemos.

<sup>1</sup> Si una universidad ofrece el curso en dos *campi*, el INEP registra como si fueran dos cursos distintos. Contamos solamente como uno cuando había dos cursos autorizados o reconocidos en el mismo *campus* y en los casos de “*Bacharelado*” y “*Licenciatura*” en la misma universidad.

De todas formas, creemos que la cifra es muy significativa, pues 300 no son pocos, ¿verdad? En Río de Janeiro están casi un 10% del total: 29 cursos.

Con relación a los cursos universitarios de Letras/Español, es curioso que, de los 300 existentes, 227 están en los siete estados del Sur y del Sudeste del país, mientras que los otros 73 están en las demás 20 unidades de la federación. Hay estados de gran extensión geográfica que cuentan con menos de cinco cursos universitarios, como, por ejemplo, Amazonas y Pará con cuatro cada y Ceará con dos. Acre, Amapá, Paraíba y Piauí tienen solamente uno cada, mientras que en Espírito Santo hay cuatro, pero ninguno en universidades públicas.

No sabemos cuántos licenciados en español hay en el país y mucho menos cuántos profesores efectivamente trabajan en la enseñanza de la lengua. Lo que sí tenemos es un dato del MEC (CANDEAS, 2007), según el cual había, en 2007, 12.840 docentes de lengua española en las 6.217 escuelas públicas brasileñas de *Ensino Médio* que ofrecen la asignatura, de los cuales 168 docentes y 136 centros están en Río de Janeiro.

Según Daher (2006), además de los 168 profesores de la Red de escuelas del estado de Río, había, en la capital, en 2006, 234 profesores en la Red Municipal de *Ensino Fundamental*. Son, sin duda, muy pocos profesores en las escuelas públicas de un estado donde el español es obligatorio desde 1989. Como un dato aproximativo del número total de profesores en nuestro estado, en las oposiciones a profesor de la Red de escuelas del estado de Río, en 2007/2008, 968 candidatos para profesor de lengua española aprobaron. ¡Y eran solamente 33 plazas (FESP, 2008)! Claro que algunos podrían ser todavía estudiantes de español, pero muchos otros profesores no se presentaron o suspendieron el examen.

Vale subrayar que, además de los profesores licenciados, es frecuente que hispanohablantes o personas con conocimiento del español, pero sin un diploma en el área, impartan clases en la enseñanza no reglada, especialmente en academias de idiomas. Es comprensible que esto ocurra, ya que, como acabamos de ver, en muchos estados hay poquísimos cursos de licenciatura en el área.

Es importante señalar que no hay como cumplir ninguna ley de obligatoriedad del español si hay tan pocos profesores en las escuelas públicas. Y, hoy día, si hay pocos profesores es porque no convocan oposiciones o, si las convocan, ofrecen pocas plazas. En Río de Janeiro, además de las oposiciones de 1985 que ofrecieron increíbles 720 plazas, hasta 2008 se convocaron cuatro más (DAHER, 2006): en 1997, para la FAETEC (*Fundação de Apoio à Escola Técnica*) y

en 2001, 2002, 2004 y 2007 para la Red del Estado. Hubo también convocatorias para la Red Municipal de la Ciudad de Río de Janeiro en 1998 y en 2001. Otros municipios, como Duque de Caxias, Campos, Angra dos Reis, São Gonçalo y Niterói también convocaron oposiciones a profesor de español.

No se sabe exactamente cuál sería la demanda de profesores en el caso de que las leyes de obligatoriedad de la enseñanza de español se cumplieran. El Ministerio de la Educación (CANDEAS, 2007) declara la necesidad para las escuelas públicas de *Ensino Médio* de todo el país de 26.268 profesores con 20h semanales de clase, incluidos los docentes que ya están en actuación. Para el Estado do Rio de Janeiro, serían 2.010 profesores con igual número de horas/clase. No se incluyen en estos datos el *Ensino Fundamental* y tampoco los centros privados de enseñanza. Subrayamos, además, que no disponemos de datos sobre la presencia del español en centros privados, aunque suponemos que por lo menos la mitad de los de *Ensino Médio* ofrecen la lengua en Río de Janeiro, en virtud de los exámenes de la selectividad (*Vestibular*).

Con relación al posgrado, hay, actualmente, 85 cursos de Maestría y 45 de Doctorado autorizados por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES, 2008) en los que sería posible desarrollar investigaciones sobre lengua y literatura hispánicas, aunque solamente hay un programa específico de Lengua Española y Literaturas Hispánicas, en la USP. Sabemos que en no todos los programas en los que se podría desarrollar estudios del área del hispanismo esto efectivamente se hace, pues depende de las líneas de investigación existentes y de la existencia de tutores capacitados para dirigir trabajos sobre lengua española y literaturas hispánicas.

Ponemos en relieve algunas de las universidades en las cuales la investigación ha alcanzado niveles muy altos: *Universidade de São Paulo* (USP), *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ), *Universidade Federal Fluminense* (UFF), *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (UERJ), *Universidade de Campinas* (UNICAMP), *Universidade Federal de Santa Catarina* (UFSC), *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG), *Universidade Federal do Paraná* (UFPR), *Universidade Estadual de Londrina* (UEL), *Universidade Estadual Paulista* (UNESP), *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul* (PUC-RS) y *Universidade Federal de Pernambuco* (UFPE).

Todos los años se realiza en Brasil un congreso nacional sobre temas hispánicos. En los años pares, se realiza el Congreso Brasileño de Hispanistas, organizado por la Asociación Brasileña de Hispanistas (ABH); en los impares, el

Congreso Brasileño de Profesores de Español, coordinado por las Asociaciones de Profesores de Español de los distintos estados brasileños. El IV Congreso Brasileño de Hispanistas, realizado en la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* en 2006, contó con cerca de 400 trabajos presentados, todos de investigadores que están, como mínimo, realizando sus estudios de maestría. En septiembre de 2007 tuvo lugar el XII Congreso Brasileño de Profesores de Español en Cuiabá.

El profesor de español que quiera actualizarse tiene a su disposición un sin número de oportunidades, especialmente en las capitales del Sur y Sudeste. Hay, por ejemplo, muchas universidades que ofrecen cursos de Especialización en Lengua y/o Literaturas. Además, el profesor que no puede involucrarse en un curso de larga duración puede ir a eventos científicos, como congresos y seminarios, o hacer cursos breves de perfeccionamiento.

Con relación a la enseñanza de español en cursos libres, no hay datos. Se trata de un área casi inexplorada en lo que concierne a la investigación. Lo poco que se sabe (FREITAS, 2007) es que en Río de Janeiro, en 1956, se fundó una de las primeras academias dedicadas exclusivamente al español de Brasil, el *Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica*. Luego, en principios de la década de 1980, se establece el curso de lengua española de la Casa de España de Río de Janeiro y, finalmente, a partir de los años 90 las grandes cadenas de enseñanza de lenguas extranjeras empiezan a ofrecer clases de español, como el Grupo CCAA en 1993.

1. Después de haber leído las Unidades 13 y 14, ¿qué balance haces de la situación del español en Brasil?
2. ¿Sabes algo más sobre la situación actual del español en Brasil o en nuestro estado? Por ejemplo, ¿alguna novedad surgida tras la publicación de este libro?

Bueno, aquí termina nuestra jornada por la enseñanza de E/LE. Esperamos que hayas disfrutado y aprendido bastante. ¡Ojalá nos encontremos pronto!

## Referencias:

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, D.F., 8 ago. 2005. Disponible en: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Consulta el: 13 de mayo de 2008.

CANDEAS, A. La enseñanza del español en Brasil: un compromiso de integración cultural. In: IV CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA, Paneles y ponencias, Unidad en la diversidad lingüística, Cartagena, 2007. Disponible en: <[http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion\\_3/37/candeas\\_alessandro.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/37/candeas_alessandro.htm)>. Consulta el: 13 de noviembre de 2007.

CAPES. *Mestrado/Doutorado reconhecidos*. Disponible en: <<http://www.capes.gov.br/>>. Consulta el: 5 de abril de 2008.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL. *Datos y cifras* — Informe sobre la enseñanza del español en Brasil. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1998. Disponible en: <<http://www.mepsyd.es/exterior/br/es/publicaciones/datosycifras.shtml>>. Consulta el: 15 de mayo de 2008.

DAHER, D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas lingüísticas no Brasil. *Revista Hispanista*, Niterói, n. 27, 2006. Disponible en: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>>. Consulta el: 2 de febrero de 2007.

FESP. *Magistério*. Disponible en: <[http://www.fesp.rj.gov.br/fesp\\_2007/concursos/magisterio/paginamagisterio.asp](http://www.fesp.rj.gov.br/fesp_2007/concursos/magisterio/paginamagisterio.asp)>. Consulta el: 30 de abril de 2008.

FREITAS, L. M. A. *O ensino de espanhol em cursos livres: o professor e o seu trabalho*. 2007. Projeto (Doutorado em Letras Neolatinas) — Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, UFRJ.

INEP. *Cadastro das Instituições de Ensino Superior*. Disponible en: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>>. Consulta el: 2 de abril de 2008.

VALBUENA PRAT, A. En torno al hispanismo de Brasil. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasília, 2000, Suplemento El Hispanismo en Brasil.