

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

SEMINARIO

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

EL PROFESOR DE ELE EN BRASIL

XXI/2013



ACTAS DEL XX SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

EL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA EN BRASIL

São Paulo, 13 de abril de 2013

Coordinación editorial
Begoña Sáez Martínez
José Suárez-Inclán García de la Peña



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BRASIL

EMBAJADA DE ESPAÑA

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es/

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (13-4-2013 : São Paulo, SP).

Actas del XIX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: El profesor de español como lengua extranjera en Brasil, São Paulo, 13 de abril de 2013-Brasilia: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España, 2013-

139 p.: il.

I. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación II. Ministerio de Educación de España II. Título

CDU 806.0: 371.3 : 061.3

CDD 461.07



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio - www.educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales - www.060.es

Texto completo de esta obra:

<http://www.mecd.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

Foto de portada tomada de http://www.jerezsiempre.com/index.php/El_ET

Edición: octubre de 2013

NIPO: 030-13-111-0

ISSN: 1677-4051

ACTAS DEL XXI SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

EL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA EN BRASIL

São Paulo, 13 de abril de 2013

ORGANIZACIÓN

Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo – Brasil

COORDINACIÓN

Begoña Sáez Martínez
María Cibeles González Pellizzari Alonso

EDICIÓN

Begoña Sáez Martínez
José Suárez-Inclán García de la Peña
Marcial Izquierdo Blanco

ÍNDICE

CONFERENCIA INAUGURAL

- Del aprendizaje a la enseñanza: realidad, dificultades y posibilidades en la formación de profesores**11
Isabel Gretel Eres Fernández. Universidade de São Paulo

COMUNICACIONES

- El reto de seguir siendo profesor de español: del estructuralismo a las nuevas tecnologías en la clase de ELE**.....21

Dulce Maria Cassilha Andrigueto. Instituto Rio Branco y APEDF

- ¿Es posible ser un profesor autónomo utilizando libro didáctico?**.....31

Mariana Daré Vargas. Colegio SESI. Valdirene Zorzo-Veloso. Universidade Estadual de Londrina

- El profesor de español como lengua extranjera / adicional en Brasil y el aporte de la Lingüística Contrastiva a la formación teórico-metodológica de ese profesional**.....41

Otávio Goes de Andrade. Universidade Estadual de Londrina

- Enseñanza de español a niños**.....55

Simone Rinaldi. Universidade Estadual de Londrina

Maria Camila Bedin. Faculdade de Tecnologia de Americana

- Octubre no terminó de terminar**65

Susana Beatriz Slepoy de Zipman. Centro Latino de Línguas

- Creencias de profesores de ELE en formación universitaria. ¿Quién soy y qué profesor quiero ser?**75

Vânia Aparecida Lopes Leal. Universidade Federal de Viçosa

TALLERES

- La enseñanza de español a brasileños: el lugar de la cultura**85

Antonio Roberto Esteves. UNESP- Assis

- Los animados en la escuela: Una forma de conocer el perfil de cada profesor**.....97

Carlos Enrique Musse Torres. Secretaria de Educação do Distrito Federal

- Incidentes críticos (significativos) y rejillas de observación como apoyo para la observación de clases y reflexión de profesores de lengua española en formación**..... 107

Gonzalo Abio. Universidade Federal de Alagoas.

- La adquisición de léxico en clase de ELE: propuestas didácticas**..... 129

Juan Manuel García Calviño. Consejería de Educación en Brasil. Embajada de España

- Evaluación de la competencia lingüístico-comunicativa oral del profesor en el aula de ELE** 137

Rosilei Justiniano Carayannis. Universidade de Brasilia.

CONFERENCIA INAUGURAL

Del aprendizaje a la enseñanza: realidad, dificultades y posibilidades en la formación de profesores

Gretel Eres Fernández
Faculdade de Educação – USP

Introducción

Para tratar un tema tan amplio e importante como el propuesto para esta XXI edición del *Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* – El profesor de Español como lengua extranjera en Brasil – el primer reto que he tenido que enfrentar ha sido delimitar el foco sobre el cual incidirían mis reflexiones, precisamente por considerar que son varios los aspectos que merecen nuestra atención.

Considerando que llevo más de dos décadas dedicándome a la formación inicial de profesores de Español Lengua Extranjera (ELE) y también porque últimamente uno de los aspectos que gana fuerza en los debates del área es el conocimiento lingüístico y pedagógico del profesor, he optado por presentar algunos elementos que, espero, cumplan la función de provocar la reflexión y el debate. Para eso, empezaré por trazar un brevísimo panorama sobre qué aspectos se han valorado a lo largo del tiempo en la formación de profesores de lenguas extranjeras (LE) y qué se espera hoy de esa formación inicial.

En un segundo momento llamo la atención sobre la configuración de tales cursos y sobre sus consecuencias tanto en la formación inicial como en la formación continuada, contexto al que también le dedico algunas reflexiones. Por último, sugiero algunos caminos que, desde mi punto de vista, pueden conducir a cambios no solo en el panorama que tenemos actualmente sino – y principalmente – en nuestra actitud frente a esa situación de insatisfacción y, en ocasiones, de cierta apatía, además de relativamente cómoda.

Panorama general de la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras

Cuando analizamos cómo ha evolucionado la formación de profesores de lenguas extranjeras desde una perspectiva pedagógica considerada en sentido amplio, constatamos que a lo largo del tiempo el foco ha variado considerablemente. Así, en dado momento se valoraban ciertos aspectos y, por lo tanto, sobre ellos incidían las atenciones y, claro está, los programas de los cursos de formación inicial. Ya en un momento posterior el eje de los programas formativos apuntaba hacia otros elementos y los anteriores o bien se pasaban a rechazar, o bien quedaban en segundo plano.

De ese modo, durante mucho tiempo se entendió que el buen profesor era aquel que dominaba los diferentes *contenidos*, es decir, el que tenía muy buenos conocimientos gramaticales, sintácticos, morfológicos, ortográficos, fonéticos, etc., pues la enseñanza de idiomas se pautaba precisamente en esos contenidos. Consecuentemente, la formación inicial de docentes giraba alrededor de esos elementos y de su enseñanza, con el propósito de garantizar, tanto como fuera posible, que los profesores tendrían condiciones de impartir buenas clases.

En un momento posterior los contenidos dejaron de ser tan relevantes y cedieron lugar a las *habilidades*. El entender, hablar, leer y escribir ganaron fuerza y se impusieron, lo cual exigió que los profesores de lenguas extranjeras ya no solo dominaran los contenidos y las reglas – normalmente de la norma culta y de la modalidad escrita – sino que fueran capaces de efectivamente usar el idioma (oral y escrito) pues también tendrían, de alguna manera, que perseguir ese objetivo en sus clases.

Más tarde vivimos la era de las *metodologías* y, con ella, en los cursos de formación inicial de profesores se pasó a hacer hincapié en el conocimiento y aplicación de los distintos métodos de enseñanza de idiomas, claro está que con el propósito de que el profesor fuera capaz de aplicar adecuadamente el método de enseñanza en boga. En ese sentido, si, por ejemplo, se trataba de seguir el método audiolingual, el profesor debería conocer a fondo todas sus etapas y procedimientos, de modo a poder aplicarlo eficazmente en clase.

En los tiempos que corren vivimos el auge de las *competencias*, de tal forma que se espera que el profesor de LE desarrolle varias de ellas: lingüística, comunicativa, pedagógica, metodológica, sociocultural, estratégica, discursiva, teórica, profesional, reflexiva, didáctica, político-educativa, etc. Es común que se espere que el (buen) profesor alcance óptimos niveles en todas esas competencias ya durante su formación inicial, puesto

que ellas son parte integrante de su profesión, como señala Almeida (2005: 3), “discutir os pressupostos da formação do professor é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da **competência** profissional” (subrayado mío).

Además, la competencia como eje en la formación de docentes es lo que defienden y estipulan textos legales brasileños, como la *Resolução CNE/CP 1*, de 18/02/2002, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica y de la cual podemos tomar como ejemplo ilustrativo el siguiente fragmento:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias;

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (subrayados míos)

Ante tal reiteración del término *competencia*, no cabe duda que es imprescindible contar con una definición objetiva, pero, más allá de simplemente intentar definir qué se entiende por competencia, en nuestro caso importa aclarar de qué concepción de *competencia de profesor* estamos tratando. Para eso, recorro a Basso (2008: 128), quien considera que es:

a capacidade de agir na e pela nova língua, no contexto específico designado pela sua profissão, com base em conhecimentos adquiridos tanto empírica quanto teoricamente, bem como em crenças, intuições e modelos que compõem sua história de vida como aluno e como professor de forma crítica e protagonista, visando promover as transformações rumo a uma sociedade mais justa e a uma educação de línguas que possibilite ao aluno atuar com maior autonomia e liberdade na sociedade em que vive.

Ahora bien: ¿podemos afirmar que en nuestros cursos de formación inicial los futuros profesores desarrollan esa competencia docente?

La realidad de los cursos de formación inicial

La *Resolução CNE/CP 2*, de 19/02/02, establece que los cursos superiores de formación inicial deben tener como mínimo 2.800 horas de clase, repartidas en por lo menos 3 años. Esas 2.800 horas de que trata el texto legal se distribuyen, desde mi punto de vista, de modo insatisfactorio pues son insuficientes para atender a todas las áreas de conocimiento y a todas las asignaturas necesarias a la formación inicial de los docentes. La primera consecuencia directa de esa reducida cantidad de horas de curso es que el nivel de conocimiento lingüístico (en nuestro caso de español) de los futuros profesores es deficiente.

Tomando como base los datos relativos a la carrera de Letras en el estado de São Paulo disponibles en el estudio de Galván y otros (2010), se llega al asustador promedio de 393,4 horas destinadas a las clases de lengua española. Consideradas en el ámbito de las 2.800 horas estipuladas por el texto legal nacional, tan solo 14,05% de ese total corresponden a clases de español lo cual, por supuesto, es insuficiente para alcanzar un

buen nivel de conocimiento lingüístico, en especial si se considera que la mayoría de los estudiantes ingresa en la carrera sin haber tenido contactos previos con el idioma extranjero.

Además, como también se destinan pocas horas a la formación pedagógica específica (en general 120 horas de clases teóricas de Metodología o Prácticas de Enseñanza y otras 120 horas dedicadas a las prácticas en colegios), hay otra deficiencia añadida: en este caso, el precario nivel de dominio del lenguaje pedagógico y del conocimiento didáctico-metodológico.

En síntesis, lo que actualmente se hace en gran parte de los cursos superiores de Letras es enseñar la LE *desde el principio*, ya que los alumnos ingresan sin conocimientos previos, en lugar de destinar ese lugar a discusiones sobre aspectos más teóricos y abstractos sobre el idioma. Como se dispone de pocas horas de clase, se reduce el tiempo para reflexiones sobre usos, variedades lingüísticas y socioculturales, contrastes, prejuicios lingüísticos, etc. Por la misma razón la oralidad ocupa un lugar secundario y se valoran más los conocimientos formales, es decir, se privilegia la gramática normativa de la modalidad escrita de la lengua, y no el uso efectivo del idioma.

En lo que concierne a la formación pedagógica, cabe señalar que raramente se le da importancia al lenguaje pedagógico, es decir, al lenguaje corriente de clase y por eso muchos profesores lo desconocen o no lo dominan adecuadamente. También hay que señalar que no siempre se discute la realidad del cotidiano escolar y, en lugar de eso, lo que se hace es centrar la atención y las discusiones en contextos de enseñanza ideales que, como sabemos, no existen. Hay que añadir, además, que no siempre se articula la formación pedagógica a formación en Letras, es decir, los conocimientos pedagógicos y los lingüísticos muchas veces constituyen bloques separados, incomunicados y aislados.

Vista así, la formación inicial tiene serias deficiencias y algunas de ellas se procuran eliminar en los programas de formación continuada, aunque no siempre sean esos los espacios más indicados.

La formación continuada de profesores como solución

Los programas de formación continuada de profesores se configuran, en ocasiones, como una posibilidad para reducir los problemas de la formación inicial. Sin embargo, muchas veces en lugar de solucionarlos se crean otros, incluso porque no siempre se le da a la formación continuada el tratamiento que le corresponde. Aquí, entendemos por formación continuada de profesores:

Atividades com vocação formadora desenvolvidas com professores de línguas após a certificação na formação inicial ou pré-serviço e paralelamente às atividades docentes do professor ou profissional da linguagem. Tais atividades têm como objetivo um aprofundamento do conteúdo disciplinar que o professor ou profissional ministra, uma atualização na concepção filosófica de ensinar essa língua-alvo e uma (re)orientação renovadora das práticas empreendidas pelos professores em formação continuada. (Almeida Filho, 2011: s/p)

Es decir, este tipo de formación debe ocuparse de ofrecerle al docente oportunidades para reflexionar en profundidad sobre asuntos que ya conoce y domina, así como para que se actualice, en especial desde perspectivas conceptuales teóricas, sobre las prácticas pedagógicas vigentes. Sin embargo, a lo largo de los años la experiencia nos ha demostrado que, salvo raras excepciones, lo que se ve con frecuencia no son programas de formación continuada, sino charlas o talleres pedagógicos que procuran suplir algunas de las deficiencias lingüísticas y/o pedagógicas de los cursos de formación inicial. Dicho de otra forma: aquello que no se hace en los cursos de formación inicial se procura hacer en la formación continuada y, en cierto sentido, la responsabilidad que le correspondería a los cursos de pregrado recae sobre esas iniciativas tan variadas como son las de formación permanente.

Esas iniciativas –que se llevan a cabo con la mejor de las intenciones y que son muy útiles, hay que decirlo– si bien le ofrecen algún soporte principalmente a los profesores con poca experiencia, están lejos de constituirse de hecho como iniciativas de formación

permanente. Lo que muchas veces se ve en ese tipo de propuesta es la oferta de sugerencias –¿modelos?– de actividades para las clases (con foco en contenidos, habilidades o estrategias y procedimientos) que puedan llevar a resultados supuestamente eficaces, aunque no siempre tienen en cuenta el proyecto político pedagógico del curso. Así, en lugar de que sea el profesor quien se haga responsable por definir qué hacer en cada momento del curso en función del contexto de enseñanza, de los objetivos establecidos, de los problemas o dificultades encontrados, quien da las directrices sobre los procedimientos o actividades a incorporar en las clases es el cursillo al que se asistió, estén o no en consonancia con el diseño curricular seguido.

También suele ser común discutir, en tales actividades de formación continuada algunas cuestiones teóricas, tanto lingüísticas como pedagógicas, pero no siempre se asocian a la práctica. Dicho de otra forma, se plantean asuntos importantes desde la perspectiva externa, del expositor, que no vive exactamente la misma realidad del profesor que participa de la actividad de formación continuada y en raras ocasiones se vinculan esos puntos teóricos a las situaciones que viven, en su cotidiano escolar esos docentes, con lo cual poco o ningún valor de reorientación profesional tienen esas propuestas.

En los últimos años, en especial en la última década, se han ampliado en Brasil las oportunidades de formación continuada. A cada mes se divulgan diversas iniciativas que tienen por finalidad contribuir al perfeccionamiento lingüístico y/o metodológico del profesorado. Sin embargo, por mejores que sean esas propuestas –y no cabe duda que lo son– están pensadas desde el punto de vista de quienes las ofrecen sin tener en cuenta el público al que se destinan, es decir, los profesores. Ya hace algunos años indiqué, en otra edición de este mismo *Seminario*, la necesidad de darles voz a los profesores y preguntarles qué necesitan, sobre qué quieren que se trate en los programas de formación continuada. Ha pasado el tiempo, no les hemos preguntado nada a los profesores y seguimos ofreciéndoles lo que creemos que es importante, lo que consideramos que les hace falta. Pero esa es nuestra visión, el punto de vista de las instituciones formadoras, del que está fuera y ajeno de la escuela, en especial de la pública. Por lo tanto, considero que aunque tenemos buenas intenciones, conviene preguntarles a los profesores qué quieren, qué necesitan. Somos nosotros, los formadores, los que debemos ajustarnos a sus necesidades y no lo contrario.

Caminos posibles

Resulta claro que hay muchos problemas y dificultades pero no por eso debemos considerar que la situación es inmutable, sino todo lo contrario. Precisamente porque se detectan problemas hay que tratar de buscar soluciones que afectan tanto a la formación inicial como a la continuada y, en ese sentido, estamos frente a la necesidad urgente de contar con una efectiva política de formación de profesores.

Según Guimarães (2005: 33), aunque ambas tienen naturaleza y características diferentes, la formación inicial y la continuada “têm o mesmo objetivo, que é propiciar preparo ao professor para atuar bem, de maneira criativa, assegurando aprendizagem de qualidade aos alunos”.

Como se sabe, no es fácil garantizar que se alcancen unos niveles de calidad mínima en los cursos de formación inicial de profesores de español, así como tampoco se pueden asegurar condiciones efectivas para que los profesores participen de programas de formación continuada, ya que ni el estado ni los municipios contribuyen efectiva y eficazmente para eso. Sin embargo, entiendo que es hora de que cada uno de nosotros, formadores y profesores, nos empeñemos y nos comprometamos para que se produzcan algunos cambios. En ese sentido, considero que es hora de que hagamos menos política y de que hagamos *más política lingüística* y *más política de formación de profesores*. Mientras nos preocupemos con asuntos que nos son ajenos (y con los que algunos quieren que nos preocupemos) no direccionaremos nuestra atención a lo que verdaderamente importa, es decir, a exigir que se cuente con una política de enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil y con una política de formación de profesores consistente y eficaz.

De igual importancia es hacerles ver a los profesores y futuros profesores que cada uno de ellos es (co)responsable por su formación lingüística y pedagógica, lo cual supone, por otra parte, que nosotros, los formadores, debemos auxiliarlos a desarrollar su autonomía de aprendizaje durante la formación inicial y continuada así como también debemos auxiliarlos a que desarrollen su autonomía como docentes, a que desarrollen la crítica y la autocrítica, de modo a que pasen a exigir más de los cursos y de los programas de formación.

Paralelamente, al exigir más de los cursos y programas, el profesor y el futuro profesor también han de exigir más de sí mismos, de modo que puedan ser profesionales más autónomos lo cual, a su vez, supone asumir una actitud proactiva. Y, como se sabe, la “proactividad no significa solo tomar la iniciativa, sino asumir la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan; decidir en cada momento lo que queremos hacer y cómo lo vamos a hacer”. La proactividad, según Viktor Frankl, es “la libertad de elegir nuestra actitud frente a las circunstancias de nuestra propia vida” (Pallarés, 2006: s/p).

Bibliografía

- ALMEIDA, M.I., 2005, “Formação contínua de professores”, en MEC. 2005. *Formação contínua de professores. Boletim 13*. Brasília, agosto/2005, p.3-10. Disponible en: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acceso: 21 feb. 2013.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. de, 2011, *Projeto Glossa*. Disponible en: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acceso: 11 mar. 2013.
- BASSO, E.A. 2008, “As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE”, em Silva, K.A. da; Ortiz Álvarez, M.L., 2008, *Perspectivas de Investigação em Lingüística Aplicada*, São Paulo, Pontes, pp. 127-155.
- BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO, *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP2002.pdf>>. Acceso: 13 dic. 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acceso: 21 feb. 2013.
- GALVÁN, C.B., ALONSO, M.C.G.P., TOFFOLI, T.C., 2010, *O Espanhol no Ensino Universitário Brasileiro. El español en la enseñanza universitaria brasileña*, Brasília, DF., Consejería de Educación de la Embajada de España.
- GUIMARÃES, V.S., 2005, “Os saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua”, en MEC., 2005, *Formação contínua de professores. Boletim 13*. Brasília, agosto/2005, pp.33-38. Disponible en: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acceso: 21 feb. 2013.
- PALLARES, M., 2006, “Proactividad, ¿qué es?”, en *La Flecha. Tu diario de ciencia y tecnología*. Disponible en: <http://www.laflecha.net/articulos/empresas/que_es_proactividad?page=1>. Acceso: 11 mar. 2013.

COMUNICACIONES

El reto de seguir siendo profesor de español: del estructuralismo a las nuevas tecnologías en la clase de ELE

Dulce Maria Cassilha Andrigueto
Instituto Rio Branco y APEDF

Introducción

En esta comunicación se relatará la experiencia como profesor de ELE desde el año de 1987 cuando recién había empezado la oferta de lengua española en los Centros de Lenguas de Distrito federal. Se comparará la dificultad inicial en busca de materiales para las clases, la elección del libro didáctico y el aporte de actividades ya desarrolladas en las clases de lengua inglesa adaptadas a la enseñanza de ELE. También serán abordados los cursos de formación continuada ofertados por la Secretaría de Educación de D.F. y los cambios en el papel del profesor y del alumno a lo largo de estos años con la oferta de nuevos manuales y el uso de las nuevas tecnologías.

El inicio de la oferta de lengua española en los Centros de Lenguas de D.F.

En 1986, los Centros de Lenguas de D.F. empezaron la oferta de lengua española a los alumnos de escuelas públicas. Las plazas sobrantes eran ofertadas a los alumnos de la comunidad. En esos Centros, tres en esa época, ya eran ofertadas las lenguas inglesa y francesa cuyos profesores ya tenían a su disposición una gran variedad de materiales y manuales. Lo mismo no ocurría con la enseñanza de lengua española. Los profesores contábamos con escaso material, lo que nos tomaba mucho tiempo para preparar las clases. Adoptamos el manual *Español en Directo*, de Aquilino Sánchez, con base estructural. Las lecciones siempre iniciaban con un diálogo donde eran presentadas las estructuras gramaticales a ser estudiadas a lo largo de la unidad. Como era un manual adoptado para la enseñanza del español en varios países, el estudiante brasileño muchas veces tenía la impresión de que avanzábamos muy despacio, pues su comprensión de las estructuras era facilitada por la proximidad existente entre el español y el portugués. Los propios autores sintieron la necesidad de una complementación gramatical al manual y lanzaron la *Gramática Práctica de Español para Extranjeros*. Y la adoptamos en nuestras clases, acompañada de ejercicios complementarios variados. También adoptábamos el *Manual de Español*, de Idel Becker, con estudios de gramática, ejercicios y lecturas.

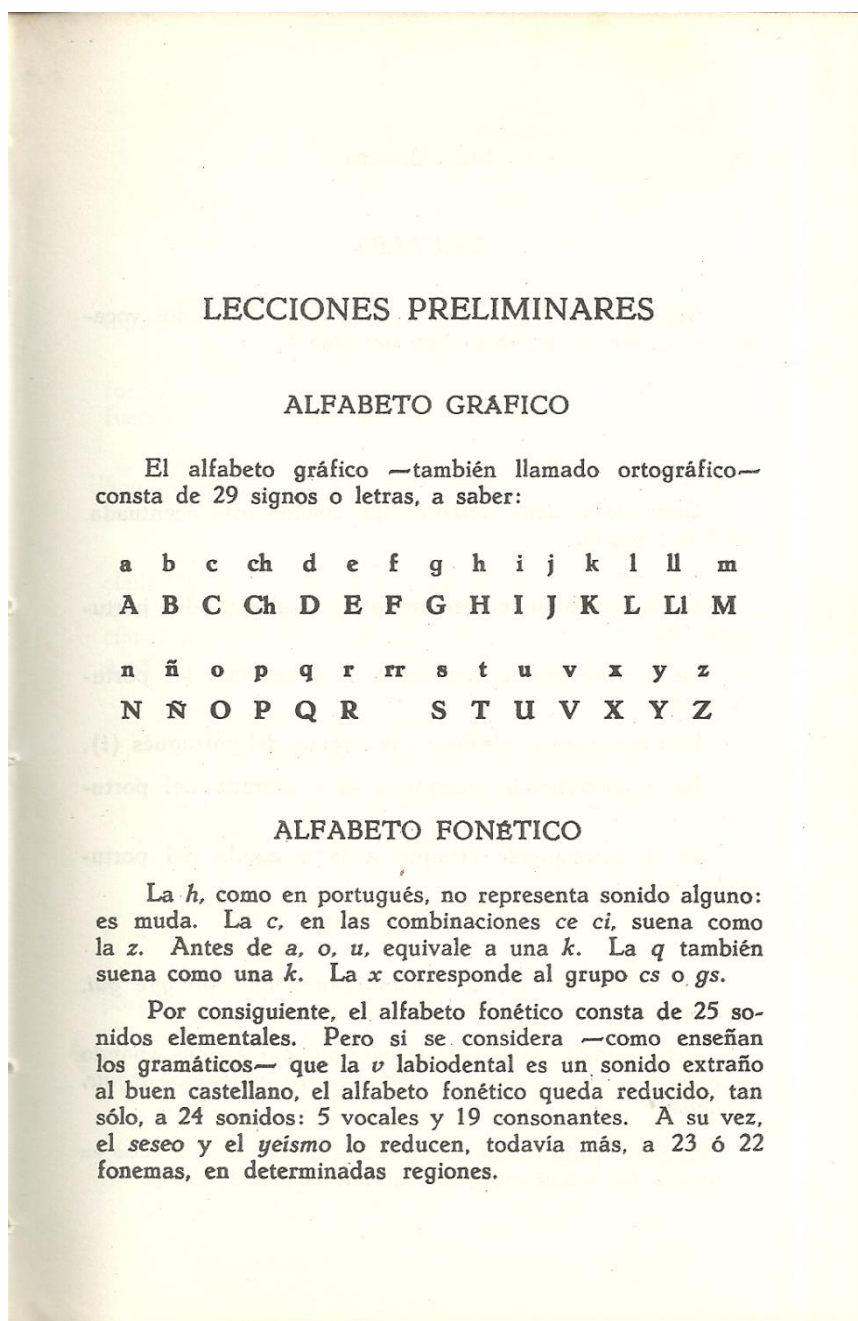


Figura 1: Becker, Idel, *Manual de Español*, Nobel, 73ª. Edición, 1986. Muestra de la introducción del alfabeto en los primeros manuales de español; se comparará con la muestra en la Figura 5.

En esos primeros manuales para el estudio de ELE que adoptamos en nuestras clases, las sugerencias de actividades orales y trabajo en parejas o pequeños grupos eran prácticamente inexistentes. No pasaban de un 10% de las actividades. Lo positivo en ellas, es que “plantean situaciones y temas de la vida real y proponen a los alumnos que las analicen y las comenten según determinados guiones; en algunos casos, se sugiere el uso de determinados repertorios léxicos o de determinadas estructuras gramaticales” (Ezeiza: 3).

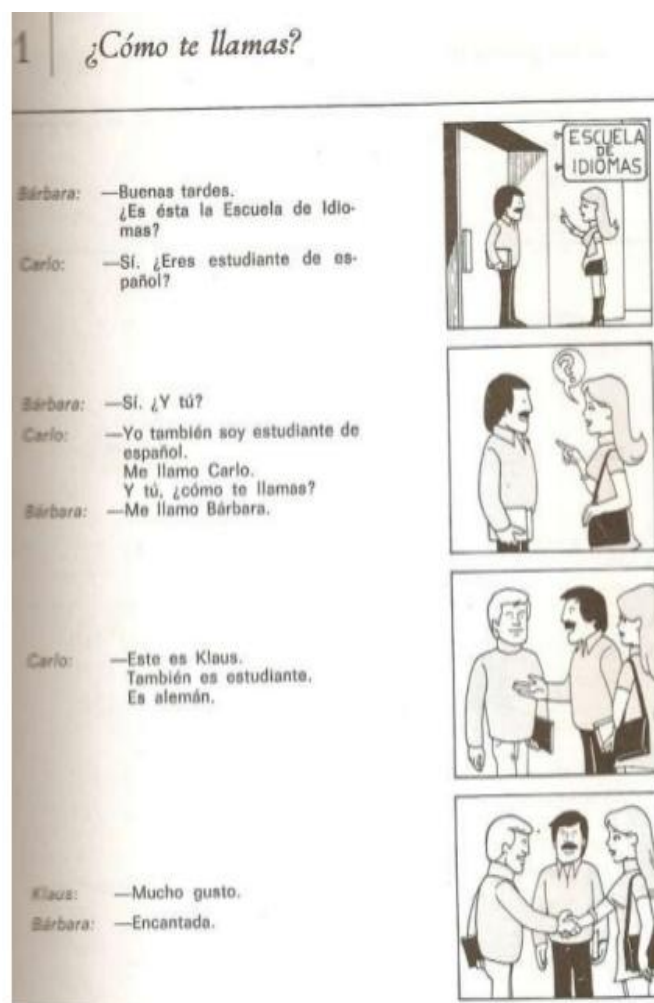


Figura 2: Sánchez, A. et ál., *Español en directo*, Madrid, SGEL, 1974, página 1. Muestra de la presentación de los diálogos introductorios a las unidades en los primeros manuales del español.

La clase era casi siempre centrada en el profesor, que era quien proponía las actividades. La experiencia como profesora de lengua inglesa contribuyó para un acercamiento a actividades más interactivas con los grupos de español. Aunque el manual *Español en Directo* no ofreciera actividades contextualizadas, intentaba partir de una discusión de las situaciones presentadas en las fotos antes de presentar los diálogos. Además, tras la representación de los diálogos, estimulaba a los alumnos a que presentaran sus versiones basándose en datos reales, de su propia experiencia, tras una práctica oral en parejas o pequeños grupos para que hubiera interacción entre ellos. El intento era que, tras esa práctica oral, el estudiante transfiriera las estructuras estudiadas para elaborar nuevos diálogos, demostrando su competencia oral, lo que casi siempre no ocurría.

Cambio de manual en las clases

Como las editoriales ya empezaban a ofrecer materiales y manuales distintos, la coordinación de los Centros de Lenguas empezó a analizarlos junto al grupo de profesores y fue adoptado, en uno de los tres Centros de Lenguas, el *Español 2000*. En los otros centros, eran aprovechadas actividades para la práctica en clase. En el prólogo del manual, los autores se proponen trabajar con un método más comunicativo. Si lo comparamos con el primer manual adoptado, de los mismos autores, vemos que hubo cambios, pero la parte comunicativa todavía era insuficiente.

1

LECCIÓN

Una entrevista con el jefe de personal

título
dibujo
L.C. - cinta
2, 6, 7

El jefe: Buenos días, señorita. Tome asiento, por favor. ¿En qué puedo servirle?

Pilar: Buenos días. Vengo para informarme sobre el anuncio que ustedes publicaron ayer en el periódico, en el que solicitaban una secretaria para la sección de correspondencia con el extranjero.

El jefe: ¡Ah, sí! ¿Ha traído usted su *curriculum vitae* y el carnet de identidad?

Pilar: Sí, aquí los tiene. ¿Tengo que hacer algún examen?

El jefe: Primero le haré unas preguntas, y mañana tendrá usted que hacer unas pruebas prácticas. Vamos a ver, ¿ha trabajado usted antes en alguna empresa?

Pilar: Sí, el año pasado estuve de secretaria en una oficina de seguros y este año he trabajado como traductora de inglés en una empresa comercial. Ahora estoy en paro porque la empresa tuvo que cerrar por suspensión de pagos.

El jefe: ¿Cuántos años ha estudiado usted inglés?

Pilar: En total, cinco años. En mil novecientos ochenta me fui a Londres para perfeccionar mis conocimientos. Por las mañanas trabajaba como chica *au-pair* en casa de una familia inglesa que tenía dos niños pequeños. Por las tardes iba a clase a una academia privada, donde obtuve el certificado que adjunto en mi *curriculum vitae*.

El jefe: Muy bien, de acuerdo. Como usted habrá leído en nuestro anuncio, la jornada laboral en nuestra empresa es de ocho a tres de la tarde, excepto sábados. El sueldo que ofrecemos es de noventa mil pesetas mensuales más dos pagas extraordinarias. Si usted es admitida, tendrá derecho a veintiocho días de vacaciones al año.

Pilar: ¿A qué hora serán mañana las pruebas y en qué consistirán?



El jefe: Mañana empezaremos a las ocho en punto. Les haremos a todos los candidatos un dictado y una traducción del inglés al español. También tendrán ustedes que escribir a máquina para ver cuántas pulsaciones por minuto tiene cada uno de los aspirantes a este puesto.

Pilar: De acuerdo. Muchas gracias por su información y hasta mañana.

El jefe: Hasta mañana, señorita, ¡y sea usted puntual!

Figura 3: Sánchez, J. y García, N., *Español 2000*, Madrid, SGEL, 1981, página 1.

Intentábamos también ofrecer sesiones de visionado, adoptando el *Viaje al Español*, vídeos producidos por RTVE en asociación con la Universidad de Salamanca. Lo complementábamos con actividades pre y pos visionado.

Al adoptar los manuales *Antena 1* y *Rápido, Rápido* buscábamos un método más comunicativo. Ya son visibles los cambios metodológicos en ellos, denominados materiales de orientación comunicativa moderada, donde las actividades que implican las destrezas orales alcanzan un promedio del 40%. Ya están presentes las actividades con vacío de información que permiten que el estudiante interactúe con un compañero en busca de la información que le falta. En la comprensión lectora de un texto, se abandona la actividad de pregunta-respuesta y se busca que el estudiante cumpla determinado objetivo, sacando del texto leído, por ejemplo, la idea principal. Complementando su análisis de esos manuales de orientación comunicativa moderada, Joseba Ezeiza Ramos concluye que “son más explícitos a la hora de declarar los fines comunicativos de las actividades; introducen con mayor frecuencia un componente de ensayo; permiten al alumno que puedan cotejar su actuación con la de los compañeros; y, en ocasiones, incluso se sugieren criterios para orientar y evaluar dicha actuación” (3).




I. Saludos.

1 Escucha el diálogo.

Mi nombre es Manolo
(En una fiesta de carnaval)

Manolo: *Oiga, ¿es usted Juan Martínez?*
José: *No, no lo soy. Me llamo José López. Y, ¿usted quién es?*
Manolo: *Mi nombre es Manolo Rodríguez. Perdona.*

2 Practica con tu compañero/a.

▶ ¿Quién es usted?
▶ Mi nombre es **Francisco**.

3 Escucha el diálogo.

¿Cómo estás?

Manolo: *Oye, ¿eres tú Juan Martínez?*
Juan: *Sí, yo soy Juan Martínez. Y tú, ¿quién eres?*
Manolo: *Soy Manuel Rodríguez, Manolo.*
Juan: *¡Hola, Manolo! ¿Cómo estás?*
Manolo: *Muy bien, y tú, ¿qué tal estás?*
Juan: *Bien, muy bien*

4 Practica con tu compañero/a.

▶ ¿Quién eres tú?
▶ Soy **Manolo**.
▶ ¿Cómo estás?
▶ **Bien, gracias.**

5 Escucha el diálogo.

¿Cómo se llama usted?

María: *Buenas tardes.*
Portero: *Buenas tardes. ¿Cómo se llama usted?*
María: *Me llamo María Jiménez.*
Portero: *Gracias, puede pasar.*

11

Figura 4: Equipo Avance, Antena 1, SGEL, 1986, página 11.

La adopción del manual *Ven* fue bien aceptada. Tras algunos años de experiencia, hubo el cambio para el *Nuevo Ven*, ya siguiendo las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia*.

Para grupos del nivel avanzado adoptamos *Punto Final*, uno de los manuales centrados en la preparación del DELE. Con grupos de adultos funcionarios públicos a quienes también impartíamos clases fue adoptado el manual *Gente*, basado en el enfoque por tareas. Al analizar esa nueva tendencia metodológica, Fernández López concluye que con este nuevo enfoque “es posible llevar a la práctica un programa organizado en torno a elementos gramaticales mediante la ejecución de juegos y actividades que promuevan la interacción en el aula, en las que se maneje el vacío de información y la nueva tipología de ejercicios incorporada con la metodología comunicativa” (2012: 1).

FORMAS Y RECURSOS 1

gente que estudia español


PARA LA CLASE

¿Cómo se escribe?
Se escribe con hache / be / uve...?
¿Cómo se dice... en español?
¿Cómo se pronuncia...?
¿Qué significa...?


EL ALFABETO

A	B	C
a	be	ce
D	E	F
de	e	efe
G	H	I
ge	hache	i
J	K	L
jota	ka	ele
M	N	Ñ
me	ene	efie
O	P	Q
o	pe	cu
R	S	T
rrorre	ese	te
U	V	W
u	uve	uve doble
X	Y	Z
quis	i griega	zeta

7 Sonidos y letras
Escucha estos nombres y apellidos. Observa cómo se escriben.

 H Hugo Hernández Hoyo	C/Qu Carolina Cueto Cobos Quique Quesada	G/J Jaime Jiménez Juárez Gerardo Ginés	B/V Borja Bermúdez Bárcena Vicente Velasco
C/Z Celia Cisneros Zara Zorrilla	R Marina Pérez Arturo Aranda	R/rr Rita Rodrigo Curro Parra	Ch Pancho Chaves Chelo
G/Gu Gonzalo Guerra Guadalupe Guillén	Ll Valle Llorente Llanos	Ñ Toño Yáñez Paños	

8 ¿Qué ciudad es?
Elige una de estas etiquetas de aeropuerto y deletréala. Tus compañeros tienen que adivinar el nombre de la ciudad.



- Ele, i, eme.
- ¡Lima!

Figura 5: Sans, N. y Martín Peris, E., *Gente*, Barcelona:, Difusión, 2004 (1997), página 15. Si comparamos la actividad para la práctica del vocabulario en esta página con la presentada en la Figura 1, vemos que el papel desempeñado por el alumno es mucho más activo.

En esos manuales el desarrollo de las destrezas orales es proporcionado por la mayoría de las actividades (un 70%), donde la interacción se produce en parejas o pequeños grupos que interactúan en busca del intercambio de experiencias personales (Ezeiza, 7).

Son dos las áreas que fundamentan el enfoque por tareas: “el área de las investigaciones sobre el proceso de adquisición de lenguas extranjeras, y el área del currículo, donde se propone pasar de un currículo que enfatiza los contenidos lingüísticos a un currículo que enfatiza los procesos de aprendizaje y en la cual las tareas serían la unidad organizativa” (Abio, 2011:7)

La crítica que hace Ezeiza Ramos de esos manuales, de que “adolecerían, quizás, de cierta falta de sistematicidad en los diseños de sus propuestas lo cual puede provocar en el alumno la sensación de que no tiene la oportunidad de consolidar escalonadamente su competencia en la realización de determinadas tareas” (8), era también escuchada en clase, cuando evaluábamos el tipo de trabajo realizado, pues los estudiantes afirmaban que tenían la impresión de que no habían aprendido muchos contenidos, que ellos estaban sueltos y no se les veía en secuencia. A pesar de sus críticas, reconocían que su fluidez oral se había desarrollado mucho.

Complementa Abio que ser comunicativo y seguir el enfoque comunicativo “supone entender que una lengua es más que un instrumento de comunicación; supone concebir la lengua desde una perspectiva dialógica, que se realiza y concreta a partir de la interacción con los demás, en un determinado contexto social, político, cultural e histórico” (2011: 14).

Léxico **Ficha 1** **Información personal y profesiones**

MÓDULO 1


2 **Dar sus datos**


5 **Escucha y completa la ficha.**


Apellido 1: Nacionalidad:
 Apellido 2: Sexo:
 Nombre: Profesión:


6 **¿Quién quieres ser?**
Haz tu propia tarjeta y preséntate a tu compañero.


7 **¿Qué hacen?**
¿Qué profesiones representan estos dibujos? Escribe el nombre.



1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.


8.


9.


10.


11.


12.

8 **Manuales o intelectuales**
Clasifica las profesiones anteriores.

Manuales	Intelectuales




Figura 6: Cerrolaza Aragón, M., Cerrolaza Gili, O., Llovet Barquero, B., *Pasaporte*, Madrid, 2009 (2007), Libro de Ejercicios, página 6.

Contribución de la experiencia como profesora de inglés y de los cursos de actualización

Desde el inicio de mi experiencia docente, ha sido grande la contribución de la experiencia como profesora de inglés a las clases de lengua española. La adopción de nuevas técnicas en el aula eran frecuentemente adaptadas a la enseñanza de español. Además, el estudio de los autores que buscaban nuevos métodos comunicativos ha sido fundamental para seguir perfeccionando la metodología adoptada. Las discusiones con los compañeros de profesión en el trabajo diario y en los cursos de actualización han permitido evaluar nuestro trabajo y perfeccionarlo constantemente.

Hoy día valoramos el enfoque orientado a la acción, la lengua en uso y la competencia comunicativa, además de la concepción intercultural del aula de lenguas. (Ezeiza: 3). Y ese enfoque demuestra el cambio en el papel del aprendiz, que ocupa el papel central en las actividades, algo

muy distinto de lo que se notaba en los métodos más antiguos. Como afirma Cerrolaza, “nosotros, los profesores, potenciamos, apoyamos y hacemos posible su aprendizaje” (1999: 35).

Sin embargo, al adoptar los nuevos manuales publicados, no podemos olvidarnos del aporte que nos han propiciado los manuales anteriores: las gramáticas, los diccionarios y los materiales complementarios que “fueron antaño esenciales en el aprendizaje de lenguas, del mismo modo que hoy seguimos precisando de su ayuda” (Redondo Rodríguez: 6). Será nuestro papel seguir adaptándolos al interés de nuestros alumnos y a los objetivos del aprendizaje.

El aporte de Internet en las clases actuales

En las clases de español en el “Instituto Rio Branco” no adoptamos manuales específicos para las clases. Buscamos materiales para complementar el conocimiento que traen los diplomáticos al ser aprobados en el examen de acceso a su carrera. Al iniciar su entrenamiento como terceros secretarios, tendrán 3 semestres de estudio en diversas asignaturas, incluyendo las lenguas extranjeras, entre ellas la lengua española, que en el examen de acceso actualmente no es eliminatoria, sino clasificatoria en el promedio final.

Por esa razón, el conocimiento que traen algunos estudiantes demuestra que se han preparado para lograr éxito en la comprensión de textos y por lo tanto necesitan un estudio más profundizado del idioma. Para atender a sus necesidades reales, se presentan al inicio del primer semestre lectivo para pruebas de clasificación oral y escrita y son divididos en tres niveles, siguiendo las orientaciones del *Marco Común Europeo de Referencia*: elemental (niveles A1, A2), intermedio (niveles B1, B2) y superior (niveles C1, C2) para poder aprovechar el conocimiento anteriormente adquirido y de ahí seguir para su competencia lingüística, fundamental para su carrera diplomática.

Buscamos material fotocopiable en manuales diversos y hacemos uso de Internet. Entre los sitios frecuentemente utilizados destacamos los diccionarios en línea, los periódicos, cortometrajes y documentales en youtube. Lo fundamental en la elección de los múltiples sitios en Internet es utilizar los que sean de utilidad e interés a los estudiantes.

Conclusión

En las consideraciones finales de su libro *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*, Melero Abadía afirma:

a pesar de los avances de las investigaciones, nuestra profesión plantea hoy más dilemas que soluciones. Aunque podemos aprovechar las contribuciones de las distintas teorías que concurren en la enseñanza de lenguas para fundamentar nuestras propias hipótesis, deberemos en todo caso contrastar cualquier propuesta con la experiencia del día a día. Los programas y los materiales de enseñanza pueden ser instrumentos útiles, pero no dan respuestas definitivas. Las /os docentes debemos ampliar nuestra labor profesional hacia el diseño de cursos, teniendo en cuenta que las situaciones de enseñanza responden a características que no pueden generalizarse. Además deberemos completar las propuestas de los manuales de enseñanza en función de las necesidades de las /os estudiantes. En definitiva, las rutas que se han ido abriendo en la enseñanza de las lenguas, y del español en particular, en los últimos cuarenta años, han dejado trazados los retos de la /del docente del nuevo milenio. (134)

Por lo expuesto en este relato de experiencia se concluye que seguir siendo profesor de español es un reto que uno se propone, siempre y cuando busque perfeccionar su labor, teniendo en cuenta el interés de los estudiantes para que alcancen la fluidez necesaria en el estudio de ELE. Distintamente de los primeros años de adopción del español en las escuelas de D.F., hoy día es muy amplia la diversidad de materiales disponibles al profesor. Su papel, de esta manera, será seleccionar lo fundamental para las clases, donde los alumnos tendrán un papel central en las actividades y el profesor, desempeñando el papel de guía, les propiciará condiciones para un aprendizaje autónomo y satisfactorio.

Bibliografía

- ABIO, Gonzalo, “Un paseo por la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras con foco en el papel de la comprensión auditiva, la expresión oral y las tecnologías de apoyo”, Universidade Federal de Alagoas, Junio de 2011. Disponible en: <http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/documents/curso-oral-historia.pdf> [04/04/2013].
- CERROLAZA, Matilde y CERROLAZA, Óscar, 1999, *Programa de Autoformación y perfeccionamiento del profesorado. Cómo trabajar con libros de texto*, Madrid, Edelsa, 1ª edición.
- EZEIZA RAMOS, Joseba, “El tratamiento de la expresión y la interacción oral en los manuales de ELE. Una perspectiva de síntesis”, Universidad del País Vasco. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0525.pdf [29/03/2013].
- , “Analizar y comprender la evolución metodológica de los manuales de E/LE”, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0247.pdf [03/04/2013].
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Mª del Carmen, “Selección de manuales y materiales didácticos”, Universidad de Alcalá. Disponible en: http://www.cuadernosocervantes.com/ele_27_materiales.html [02/04/2013].
- MELERO ABADÍA, Pilar, 2000, *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 1ª edición.
- REDONDO RODRÍGUEZ, Mª Jesús, “Manuales para la enseñanza de lenguas en la Europa del S. XVI: el embrión de la lingüística aplicada”, en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0717.pdf [03/04/2013].

Manuales analizados

- SÁNCHEZ, A. et ál., 1974, *Español en directo*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ, J. y N. GARCÍA, 1981, *Español 2000*, Madrid, SGEL.
- SANS, N. y E. MARTÍN PERIS, 2004 (1997), *Gente*, Barcelona, Difusión.
- CASTRO, F., F. Marín, R. Morales y S. Rosa, *Ven*, Edelsa/Edió. Nivel I, 1990 y Nivel II, 1991; Nivel III, 1992 (F. Castro y S. Sosa). Cassettes.
- EQUIPO AVANCE (A. Sánchez, J.M. Fernández, Mª C. Díaz), 1986, *Antena*, SGEL, tres niveles. Cassettes.
- MIQUEL, L. y N. SANS, 2006 (1994), *Rápido, Rápido*. Barcelona, Difusión, Cassettes y vocabulario.
- MARCOS DE LA LOSA, M.C., y M. R., Obra Rodríguez, 1997, *Punto final. Curso superior de ELE*, Madrid, Edelsa, Incluye preparación al Diploma Superior DELE. Vídeo.
- CERROLAZA ARAGÓN, Matilde, Cerrolaza Gili, Óscar, LLOVET BARQUERO, Begoña, 2009 (2007), *Pasaporte*, Madrid.

Gramáticas analizadas

- SÁNCHEZ, A., E. MARTÍN PERIS y MATILLA, 1978, *Gramática práctica de español para extranjeros*, Ejercicios complementarios, SGEL.
- BECKER, Idel, 1986, *Manual de Español*, Nobel, 73ª. Edición,

Materiales Multimedia

- Viaje al Español*, 1993 (1991), Madrid, Santillana. Curso multimedia creado y producido conjuntamente por Radiotelevisión Española y la Universidad de Salamanca.

Recursos en Internet para la enseñanza del español, disponibles en

- <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/albuquerque/es/documentos-pdf/Recursosenlaweb.pdf>
- www.rae.es
- <http://www.todoele.net/index.html>
- <http://www.ver-taal.com>
- www.elpais.es
- www.clarin.com
- www.lanacion.com.ar
- www.youtube.com.br

¿Es posible ser un profesor autónomo utilizando libro didáctico?

Mariana Daré Vargas
Colégio SESI

Valdirene Zorzo-Veloso
Universidade Estadual de Londrina

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo observar la actuación del profesor de Español como Lengua Extranjera en el contexto del *Ensino Fundamental 2* en Brasil, a través del análisis del Libro del Profesor de una colección de libros didácticos aprobada por el *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, la que profesores y alumnos de la enseñanza pública brasileña utilizan desde 2011. Averiguamos la imagen del profesor subyacente al Libro del Profesor, los impactos que este promueve en la práctica del profesor en las clases, y si propicia o no, la autonomía del docente. Igualmente, según Machado y Bronckart (2004), Neves (2000), Fernandez (2009) y Lousada (2011), analizamos la situación de producción del Libro del Profesor elegido y las características generales de la obra de la cual forma parte. Por lo tanto, contestamos al término del trabajo a la siguiente pregunta: “Es posible ser un profesor autónomo utilizando libro didáctico?”.

Introducción

El profesor en su cotidiano profesional se inserta en un determinado contexto socio-histórico y en un determinado sistema educacional, en los que se establecen múltiples relaciones sociales. Para realizar su trabajo, el docente recurre a artefactos materiales o simbólicos, en los que aparece el libro didáctico (LD) (Machado, 2007).

El LD es un artefacto material, herramienta para el docente en el planeamiento de los contenidos que van a ser suministrados y de optimización de su tiempo, ya vez que las actividades ya vienen elaboradas, y el profesor debe ponderar cuándo y de qué modo puede aplicarlas, y si hay necesidad de reformulaciones de los ejercicios propuestos o de producción de nuevas actividades.

El LD a que el profesor de la escuela pública brasileña tiene acceso es fornecido por el Gobierno, a través del *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), y está compuesto del Libro del Alumno y del Manual del Profesor (MP). En ambos los volúmenes, hay respuestas de actividades, orientaciones para su aplicación y propuestas de trabajo y de investigaciones al docente. Esos enunciados son denominados en la literatura de textos prescriptivos.

Según Registro y Stutz (2008), textos prescriptivos anteceden el actuar en el trabajo del profesor y son producciones que pretenden definir y delimitar las tareas que los trabajadores, en ese contexto, los profesores, necesitan desempeñar. El análisis de los textos prescriptivos presentes en los libros didácticos (LDs), objeto de nuestro trabajo, es necesario porque las prescripciones ejercen función determinante en el trabajo del profesor y en sus representaciones (Registro; Stutz, 2008). “Ver” los escritos que ejercen el papel de prescribir el trabajo del profesor nos posibilita, por lo tanto, verificar cómo la figura del profesor es concebida por el(los) autor(es) del LD y por los evaluadores que analizan y aprueban el LD en el PNLD. Además, investigaciones de esa naturaleza son todavía escasas (Amigues, 2004), de modo que, emprenderlas es esencial.

Este trabajo está apoyado en la monografía escrita para la conclusión de la *Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras* (EELE), de la Universidade Estadual de Londrina (UEL), bajo la orientación de la Profa. Dra. Valdirene Zorzo-Veloso y concluida en el año 2012.

El libro didáctico y el manual del profesor

El LD es presencia garantizada en el espacio escolar, y ocupa lugar de destaque en las clases, porque, con frecuencia, es el único recurso de que el profesor dispone para impartir sus clases, sea de lengua materna (LM), sea de lengua extranjera (LE), convirtiéndose en indispensable e incuestionable (Sebold, 1998; Marcuschi, 2001; Tilio, 2008), determinando contenidos y estrategias de enseñanza y marcando de forma decisiva “o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (Lajolo, 1996: 4).

En lo que respecta a las clases de LE, sobre todo en la década de 1990, la entrada del LD, en este contexto, por, a menudo, ser la única forma de contacto con los idiomas, transformó la acción docente, pues se convirtió en un aliado del profesor en la enseñanza, facilitador en el momento de superar las dificultades por él encontradas y adquirió estatus de “discurso da verdade” (Werner, 2007: 111).

Como el LD posee como lectores el profesor y los alumnos, está formado de, al menos, como ya dicho, un Libro del Alumno y del Manual del Profesor. El Manual del Profesor está formado de un Libro del Alumno con las respuestas de los ejercicios, explicaciones e informaciones al docente, y de orientaciones pedagógicas, en las cuales hay la presentación de la estructura de la obra, su fundamentación teórica y sugerencias para el trabajo con el LD. En el caso de las obras para el gobierno, es decir, que estén inscritos en el PNLD, el MP es obligatorio.

Además del MP, el LD puede venir acompañado de elementos opcionales tales como cuadernos de ejercicios, CDs de audio, DVDs, CD-ROM, etc. Dentro del LD, verificamos el modo en que es concebido por investigadores, estudiosos y documentos oficiales, puesto

que, como afirma Marcuschi (2001: 140), “el profesor no puede actuar de forma solitaria, de modo que recurre a un conjunto de aistencias”, entre las cuales el MP – herramienta, de gran implicación didáctica en el trabajo docente.

El trabajo del profesor

El trabajo del profesor se considera "verdadeiro trabalho" (Bronckart, 2004: 203) tan sólo hace unos años, porque antes, las actividades educativas no eran tratadas como trabajo. El trabajo del profesor se ha convertido en el foco de la investigación después de que la evolución del mundo del trabajo, desde finales de 1990, con la influencia del Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio (OMC) en la educación, y que trajeron “consequências profundas sobre o agir do professor, sobre sua subjetividade e sua identidade” (Machado, 2007: 89-90).

Ante este escenario preocupante, los investigadores centrados en temas educativos en diferentes áreas, tales como la ergonomía, la psicología ocupacional, sociología del trabajo y la educación, entre otros, vieron la necesidad de revisar el papel del profesor, puesto que este, a partir de ese momento, se concibió como el profesional que debería solamente ejecutar las prescripciones del gobierno acerca de la enseñanza y aprendizaje y utilizar los artefactos materiales o simbólicos, seleccionados y prescritos por el gobierno, elaborados por especialistas que para él trabajaban (Machado, 2007: 90).

Machado (2007: 90-91) insiste en que no hay conceptos definitivos preparados sobre la labor del docente, porque las conceptualizaciones se construyen y desconstruyen de acuerdo con los resultados de las investigaciones realizadas. Sin embargo, se puede ver que el profesor no trabaja solo, por sí solo, sino que “em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema educacional específico” (2007: 92).

La investigadora propone una definición del trabajo docente:

[...] o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros, que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (Machado, 2007: 93).

Sin embargo, señala Lousada (2011), estos artefactos no son ni pueden ser la solución a todos los problemas del trabajo. Los artefactos simbólicos o materiales se convierten en instrumentos cuando el profesor se apropia de ellos. La apropiación de ellos, alerta Lousada (2011), se produce sólo cuando el docente cree que son útiles para su propia transformación, para su bienestar. El MP por lo tanto es un artefacto material, que se puede convertir en un instrumento, el que el profesor lo utiliza en el contexto de la escuela con el fin de realizar su trabajo por completo.

La autonomía del profesor

El concepto de autonomía del profesor no es todavía un consenso entre los investigadores en el campo de la educación y la enseñanza de LE, ya que, de acuerdo con Benson y Huang (2008: 422), no hubo suficiente discusión sobre este tema. Sin embargo, según los investigadores, es posible identificar tres conceptos propuestos por los estudiosos en los últimos años sobre la autonomía del profesor.

El primer concepto es que la autonomía del profesor se relaciona directamente con el alumno, de forma que es la capacidad del profesor para desarrollar la autonomía de los estudiantes en relación con el aprendizaje.

La segunda noción, sugerida por los investigadores en el campo de la enseñanza de LE es que la autonomía del profesor es un atributo profesional que se debe desarrollar en el proceso de formación y desarrollo profesional.

La tercera noción de autonomía docente se refiere a la condición de la libertad profesional (Benson, 2000; Mackenzie, 2002 apud Benson; Huang, 2008: 430). Así que, para los autores, profesor con autonomía es aquel que no se somete a las decisiones impuestas por otros en su espacio de trabajo, en la clase, y que, por lo tanto, participa activamente en el desarrollo del plan de estudios en el que opera.

En nuestra investigación, el concepto de autonomía adoptado es el de la libertad profesional, por lo tanto, creemos que el maestro autónomo es aquel que reflexiona sobre las decisiones impuestas por otros para su trabajo, sea el director de la escuela, el coordinador o los alumnos, sea el autor del LD de que hace uso, obedeciéndolas o no, y que, como lo sugiere Lajolo (1996), sabe adaptar los materiales de aprendizaje a su contexto de trabajo, y no los usa como una "biblia", un manual de instrucciones o un manual indiscutible.

Situación de producción del MP

La colección a la que pertenece el MP se ha editada y publicada por la *Editora Saraiva*, que forma parte del *Grupo Saraiva*. El *Grupo Saraiva*, de origen nacional, está en el mercado editorial brasileño desde hace más de 90 años. Por eso, tiene gran inserción en los distintos segmentos del contexto editorial, como literatura infantil y juvenil, libros didácticos y paradidácticos, libros de apoyo didáctico, libros de ficción y no ficción, libros jurídicos, educación multimedia, sistemas escolares, libros universitarios y de empresas, y de interés general. En cuanto a los LDs, el *Grupo Saraiva* publica varias obras para la *Educação Básica*, a través de los sellos *Editora Atual* y *Editora Saraiva*.

En el PNL 2011, el número de LDs aprobados de este grupo editorial fue bastante expresivo: 11, uno de LEM, uno de Ciencia, uno de Geografía, tres de Historia, dos de Matemáticas y tres de Lengua Portuguesa. Se trata, por lo tanto, de una editorial con una amplia experiencia en el contexto educativo brasileño y que está acostumbrada a que sus libros se utilicen en escuelas públicas brasileñas.

Características generales de la obra

La colección de la que el MP forma parte consta de cuatro volúmenes, uno dirigido a cada año del segundo segmento del *Ensino Fundamental*. Cada volumen incluye un disco compacto de audio, canciones, diálogos y ejercicios. Cada libro consta de ocho unidades y cada una trabaja un tema específico. En el 8^o año, volumen de análisis de nuestra investigación, por ejemplo, los temas explorados en cada unidad son, respectivamente, escuela, ciudad, comunicación, salud, familia, profesiones, deportes y fiestas.

En cada unidad, hay un Taller de Creación, espacio dedicado a la elaboración de proyectos. Al final hay un apéndice en el que se proponen ejercicios complementarios de escucha, ejercicios de pronunciación y juegos. Además, hay una sección llamada Lectura, en la que se trabaja un texto literario con cuestiones de interpretación y vocabulario.

En cada unidad se trabajan las cuatro competencias (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita), que se identifican mediante iconos denominados hablar, escuchar, leer y escribir.

La gramática se trabaja en una sección de la unidad, en la que se presentan explicaciones y reglas gramaticales. Sobre el aspecto visual del volumen, este es un libro muy colorido y "aireado" con el texto verbal bien distribuido y las imágenes (fotografías, ilustraciones, cuadros, libros de historietas, tiras, dibujos animados, etc.), lo que nos parece ser muy relevante para el público preadolescente y adolescente actualmente más interesado en imágenes y textos verbales cortos.

Los datos de la investigación

La muestra se compone de las páginas del 8º año del MP de la colección de lengua española *¡Entérate!*, publicada por la *Editora Saraiva* en 2009, escrito por Fátima Cabral Bruno Teves, Margaret Benassi, Toni Martínez y Silvia Aparecida Ferrari de Arruda, y aprobado en PNL D LEM - 2011. Las páginas seleccionadas son de la unidad 3 (páginas 34 a 45) y la unidad de orientaciones específicas 3 (páginas 33 a 35). Elegimos la unidad 3, cuyo nombre es "Nos comunicamos", ya que se remonta a lo que es analizado por el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), uno de los fundamentos teóricos de nuestra investigación, ya que su tema es la interacción y la comunicación entre las personas. La selección de esta colección se debe a:

a) la experiencia de la investigadora con libros didácticos de uno de los autores de esta colección, cuando hizo pasantía en el *Laboratório de Línguas* en la Universidade Estadual de Londrina, en los años 2007 y 2008;

b) la aprobación del gobierno de Brasil para estar presente en las aulas de las escuelas públicas de brasileñas; al impacto que tuvo en la sociedad brasileña, ya que millones de brasileños (estudiantes y profesores) han hecho y están haciendo uso de esta obra.

Procedimientos de análisis de la muestra

Los procedimientos para el análisis de la muestra de nuestra investigación son guiados en Bronckart y Machado (2004) y Neves (2000). Por lo tanto, hemos identificado los protagonistas de los textos del MP, a través del análisis de los sujetos y los verbos de las oraciones que contienen, a fin de comprobar la imagen del profesor en el trasfondo subyacente de MP.

Para ello, en primer lugar, según Lousada (2011), se analiza el contexto sociointeraccional y las características globales del MP. Para el análisis textual, seguimos los siguientes pasos de análisis realizados por Fernández (2009), al examinar un MP de lengua inglesa, a saber:

- Identificación de los períodos de la muestra. Como período entendemos la frase que contiene una o más oraciones y se termina por el punto final.
- Identificación de voz activa y pasiva en cada oración del texto.
- Subdivisión de las oraciones en principal y subordinada.
- Restricción de análisis para las oraciones sólo en la voz activa porque creemos que proporciona la identificación de los protagonistas del texto en cuestión.
- Clasificación de los tipos de oración en: principal activa (PA), principal pasiva (PP), subordinada activa (AS), subordinada pasiva (SP).
- Identificación del tipo de verbo que aparece en la oración, con base en la clasificación propuesta por Neves (2000): los verbos dinámicos (que expresan una acción o una actividad realizada por un participante o agente causal, por ejemplo: "El maestro **saludó** a los estudiantes cuando llegó a la clase."); verbos procesos (indican una relación entre un nombre y un estado, aquel paciente del verbo, por ejemplo: "Las semillas **germinaron** en muy poco tiempo en el jardín de Amalia."), verbos no dinámicos (acompañados de sintagma nominal, que es soporte del estado que expresa, por ejemplo: "Gabriela **siguió** durmiendo incluso después de su madre haberla llamado.") verbos modales, que no son predicados, y pueden expresar necesidad epistémica (por ejemplo: "En mi opinión, una buena escuela **debe** educar a sus estudiantes para la vida."), posibilidad epistémica (ejemplo: "Una mala acción del gobierno **podría** poner en peligro toda la educación."), necesidad deóntica (por ejemplo: "Marina **debe** notificar a su madre cuando se quiere salir sola.") y posibilidad deóntica (ejemplo: "Si usted gana su propio dinero, usted **puede** hacerlo que quiere en la vida.").

Análisis

Para el análisis de la muestra, adoptamos la sigla EE-8 para indicar la referencia Español: ¡Entérate!, 8° año.

Profesor

I – Denominaciones:

El profesor, en las treinta y dos ocurrencias en las que es mencionado, es referido a través del pronombre personal “tú”, implícito y que se puede inferir por las formas verbales y por el contexto:

1. “[tú] Puedes permitir que los/as alumnos/as formulen las prohibiciones usando tú, usted, vosotros/as, ustedes.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
2. “Antes de hacer esta actividad, lee [tú] con ellos/as la definición de comunicación no verbal.” (EE-8, miolo, 2009, p. 36)
3. “Aprovecha [tú] sus conocimientos sobre los diferentes significados de los símbolos y gestos en cada cultura.” (EE-8, miolo, p. 36)
4. “Si la expresión me estoy meando les parece malsonante a los/as aprendices explícales [tú] que, en español, no lo es y que corresponde, en português, a la expresión “estou louco para fazer xixi.” (EE-8, miolo, 2009, p. 37)
5. “Solicita [tú] a los/as alumnos/as que entreguen el final que han creado para la historieta. [EE-8, miolo, 2009, p. 38]
6. “Pueden escribirla en casa o en clase, en grupos, parejas o individualmente, según te [a ti]parezca más adecuado.” (EE-8, miolo, 2009, p. 38)
7. “Consulta [tú] el Manual del Profesor.” (EE-8, miolo, 2009, p. 39; 41; 43; 45)
8. “Si [tú] dispones de tiempo, puedes proponer a los/as estudiantes un debate sobre las actividades inadecuadas de Nina abordadas en las alternativas f y g.” (EE-8, miolo, 2009, p. 43)
9. “Corrige [tú] el ejercicio oralmente con todo el grupo antes de que escriban la respuesta a la pregunta.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
10. “Compara [tú] las características de las propagandas educativas con las comerciales.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
11. “Discute [tú] también el carácter formador de opinión de la propaganda.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
12. “Puedes [tú] pedirles a los/as alumnos/as que encuentren estos datos en las propagandas anteriores (helado frío y la campaña de conductores) y que los indiquen oralmente.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
13. “Puedes [tú] ampliar esta actividad: elige [tú] otras propagandas de revistas y/o periódicos hispánicos en *internet* y tráelas [tú] para que los/as alumnos/as encuentren en ellas las características de las propagandas vistas en el TIP de la página 44.” (EE-8, miolo, 2009, p. 45)
14. “Puedes [tú] pedirles que entreguen la propaganda como evaluación.” [EE-8, miolo, 2009, p. 45)
15. “Puedes [tú] permitir que los/as alumnos/as formulen las prohibiciones usando tú, usted, vosotros/as, ustedes.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
16. “Aclara [tú] las posibles dudas que tengan sobre el uso y la colocación de los pronombres personales y de complemento, relacionadas con el tema de las variantes lingüísticas formal e informal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
17. “Es conveniente que [tú] corrijas la actividad en la pizarra.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
18. “Sugerencia: Puedes [tú] proponer a los/as aprendices que formulen otros enunciados relacionados con el Tema Transversal de la educación para la paz y la buena convivencia en la escuela.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)

19. “Aprovecha [tú] la historieta para discutir el tema de la intolerancia.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
20. “Discute [tú] con los/as alumnos/as, a partir de las preguntas, la actitud final de Nina.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
21. “Pregúntales [tú] qué otras actitudes podría haber tomado Nina en la parte final de la historieta, como, por ejemplo, explicarle a su hermana lo que le había pasado.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
22. “Pregúntales [tú] también qué piensan sobre las propagandas y su repetición tan a menudo en los medios de comunicación.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
23. “Puedes [tú] sugerirles que traten de las relaciones interpersonales en clase, de la limpieza y conservación del colegio, de la droga, que den consejos sobre cómo estudiar o usar la biblioteca, la videoteca, la sala de informática, la inclusión de los discapacitados/as etc.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
24. “Pasa [tú] por los grupos corrigiendo los textos.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
25. “Puedes [tú] retomar el trabajo con los emoticonos que figuran en la actividad de apertura de la Unidad.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
26. “Solicita [tú] a los/as alumnos/as que, usando los emoticonos, formen frases(mínimo una con cada uno de los emoticonos) de manera que escriban un mensaje código en el que haya comunicación verbal y no verbal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
27. “Si [tú] dispones de tiempo y los/as aprendices demuestran interés, puedes pedirles que investiguen otros emoticonos y/o que creen otros nuevos y se los presenten a todo el grupo en carteles, en un mensaje código, etc.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
28. “Para ayudarte [a ti] te damos una frase de modelo.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
29. “Solicita [tú] a los/as alumnos/as que escriban cinco cosas que están prohibidas en cada una de estas situaciones.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
30. “Puedes [tú] buscar escenas (ilustración o foto) como las del ejercicio 8, para que los/as alumnos/as expresen prohibiciones usando el imperativo en la forma negativa.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
31. “Ten [tú] cuidado al elegir las situaciones para que no sea necesario usar verbos irregulares en presente de subjuntivo para describirlas.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
32. “Para ello, es importante que [tú] corrijas el texto de las propagandas, antes de que lo ensayen y escenifiquen la propaganda.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

Profesor

Muestras de PA:

En relación al profesor, el número más grande de ocurrencias es de PA, con dieciséis ocurrencias:

1. “Si la expresión me estoy meando les parece malsonante a los/as aprendices *explícales que, en español, no lo es y que corresponde, en portugués, a la expresión “estou louco para fazer xixi.”* [EE-8, miolo, 2009, p. 37]
2. “*Corrige el ejercicio oralmente con todo el grupo* antes de que escriban la respuesta a la pregunta.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
3. “*Puedes pedirles a los/as alumnos/as* que encuentren estos datos en las propagandas anteriores (helado frío y la campaña de conductores) y que los indiquen oralmente.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
4. “*Tráelas* para que los/as alumnos/as encuentren en ellas las características de las propagandas vistas en el TIP de la página 44.” (EE-8, miolo, 2009, p. 45)
5. “*Puedes permitir* que los/as alumnos/as formulen las prohibiciones usando tú, usted, vosotros/as, ustedes.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)

6. “*Aclara las posibles dudas* que tengan sobre el uso y la colocación de los pronombres personales y de complemento, relacionadas con el tema de las variantes lingüísticas formal e informal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
7. “Sugerencia: *Puedes proponer* a los/as aprendices que formulen otros enunciados relacionados con el Tema Transversal de la educación para la paz y la buena convivencia en la escuela.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
8. “*Pregúntales* qué otras actitudes podría haber tomado Nina en la parte final de la historieta, como, por ejemplo, explicarle a su hermana lo que le había pasado.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
9. “*Pregúntales* también qué piensan sobre las propagandas y su repetición tan a menudo en los medios de comunicación.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
10. “*Puedes sugerirles* que traten de las relaciones interpersonales en clase, de la limpieza y conservación del colegio, de la droga, que den consejos sobre cómo estudiar o usar la biblioteca, la videoteca, la sala de informática, la inclusión de los discapacitados/as etc.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
11. “*Puedes retomar el trabajo con los emoticonos* que figuran en la actividad de apertura de la Unidad.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
12. “Si dispones de tiempo y los/as *aprendices* demuestran interés, *puedes pedirles que investiguen otros emoticonos y/o que creen otros nuevos y se los presenten a todo el grupo en carteles, en un mensaje código, etc.*” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
13. “*Solicita a los/as alumnos/as* que escriban cinco cosas que están prohibidas en cada una de estas situaciones.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
14. “*Puedes buscar escenas (ilustración o foto) como las del ejercicio 8*, para que los/as alumnos/as expresen prohibiciones usando el imperativo en la forma negativa.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
15. “*Ten cuidado* al elegir las situaciones para que no sea necesario usar verbos irregulares en presente de subjuntivo para describirlas.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
16. “Para ello, es importante *que corrijas el texto de las propagandas*, antes de que lo ensayen y escenifiquen la propaganda.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

Profesor

Muestras de verbos dinámicos:

En lo que respecta al profesor, hubo más ocurrencias de verbos dinámicos de que de no dinámicos, totalizando veinticinco:

1. “*Aclara* las posibles dudas que tengan sobre el uso y la colocación de los pronombres personales y de complemento, relacionadas con el tema de las variantes lingüísticas formal e informal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34).
2. “Antes de hacer esta actividad, *lee* con ellos/as la definición de comunicación no verbal.” (EE-8, miolo, 2009, p. 36)
3. “*Aprovecha* sus conocimientos sobre los diferentes significados de los símbolos y gestos en cada cultura.” (EE-8, miolo, p. 36)
4. “Si la expresión me estoy meando les parece malsonante a los/as aprendices *explícales* que, en español, no lo es y que corresponde, en português, a la expresión “*estou louco para fazer xixi.*” (EE-8, miolo, 2009, p. 37)
5. “*Solicita* a los/as alumnos/as que entreguen el final que han creado para la historieta. (EE-8, miolo, 2009, p. 38)
6. “*Consulta* el Manual del Profesor.” (EE-8, miolo, 2009, p. 39; 41; 43; 45)
7. “*Corrige* el ejercicio oralmente con todo el grupo antes de que escriban la respuesta a la pregunta.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
8. “*Compara* las características de las propagandas educativas con las comerciales.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
9. “*Discute* también el carácter formador de opinión de la propaganda.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)

10. “*Aclara* las posibles dudas que tengan sobre el uso y la colocación de los pronombres personales y de complemento, relacionadas con el tema de las variantes lingüísticas formal e informal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
11. “Es conveniente que *corrijas* la actividad en la pizarra.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
12. “*Aprovecha* la historieta para discutir el tema de la intolerancia.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
13. “*Discute* con los/as alumnos/as, a partir de las preguntas, la actitud final de Nina.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
14. “*Pregúntales* qué otras actitudes podría haber tomado Nina en la parte final de la historieta, como, por ejemplo, explicarle a su hermana lo que le había pasado.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
15. “*Pregúntales* también qué piensan sobre las propagandas y su repetición tan a menudo en los medios de comunicación.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
16. “*Pasa* por los grupos corrigiendo los textos.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
17. “*Solicita* a los/as alumnos/as que, usando los emoticonos, formen frases (mínimo una con cada uno de los emoticonos) de manera que escriban un mensaje código en el que haya comunicación verbal y no verbal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
18. “*Solicita* a los/as alumnos/as que escriban cinco cosas que están prohibidas en cada una de estas situaciones:” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
19. “*Ten* cuidado al elegir las situaciones para que no sea necesario usar verbos irregulares en presente de subjuntivo para describirlas.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
20. “Para ello, es importante que *corrijas* el texto de las propagandas, antes de que lo ensayen y escenifiquen la propaganda.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

Resultados y conclusiones

En nuestro trabajo, hicimos el análisis de los textos prescriptivos presentes en el MP elegido, en un total de 51 periodos, con restricción para las oraciones principales en la voz activa. Igualmente, identificamos el tipo de verbo que aparece en la oración (Neves, 2000): dinámico, proceso, no dinámico y modalizador.

Presentamos dos ejemplos recurrentes en nuestro análisis:

- Profesor en oración PA: “*Corrige el ejercicio oralmente con todo el grupo* antes de que escriban la respuesta a la pregunta.” (EE-8, miolo, 2009: 44)
- Profesor con verbo dinámico: “*Aprovecha* sus conocimientos sobre los diferentes significados de los símbolos y gestos en cada cultura.” (EE-8, miolo: 36)

Lo que pudimos percibir es que hay más ocurrencia de oraciones PA y de verbos dinámicos.

Se averigua que el profesor no es tratado como simple receptor del material y, por lo tanto, es visto como participante agente de sus acciones. Eso nos permite concluir que el MP promueve la autonomía del profesor y, por eso, es posible ser un profesor autónomo utilizando el libro didáctico.

Bibliografia

- AMIGUES, René, 2004, “Trabalho do professor e trabalho de ensino”, em MACHADO, A. R. (dir.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, Londrina, Eduel, pp. 35-54.
- BENSON, Phil; HUANG, 2008, “Jing. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching”, *D.E.L.T.A.*, 24 (esp.), pp. 421-439.
- BRONCKART, Jean-Paul, 2004, “Por que e como analisar o trabalho do professor”, em MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (dir.), *Por que e como analisar o trabalho do professor*, Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 203-229.
- BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral; ARRUDA, Silvia Aparecida Ferrari de; TONI, Margareth Benassi, 2009, *Español: ¡Entérate! – 8º ano*, São Paulo, Saraiva.
- FERNANDEZ, Cristina Mott, 2009, *Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?* Dissertação (Mestrado), Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- LAJOLO, Marisa, 1996, “Livro didático: um (quase) manual do usuário”, *Em aberto: livro didático e qualidade de ensino*, Brasília, 69, pp. 2-9.
- LOUSADA, Eliane Gouvêa, 2011, *Análise de textos e discursos em situação de trabalho educacional*. Estudo avançado ministrado nos dias 1º e 02 de setembro, na sala 104 do Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- MACHADO, Anna Rachel, 2007, “Por uma concepção ampliada do trabalho do professor”, em GUIMARÃES, A. M. M. G.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A (dir), *O interaccionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*, Campinas, SP, Mercado de Letras. pp. 77-97.
- MARCUSCHI, Elizabeth, 2011, “Os destinos da avaliação no manual do professor”, em DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (dir.), *O livro didático de português: múltiplos olhares*, Rio de Janeiro, Lucerna, pp. 139-150.
- NEVES, Maria Helena de Moura, 2000, *Gramática de usos do português*, São Paulo, Editora UNESP.
- REGISTRO, Eliane Segatti Rios; STUTZ, Lidia, 2008, “Textos prescritivos e o trabalho do professor no curso de Letras”, em CRISTOVÃO, V. L. L. (dir.), *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*, Londrina, UEL, pp.163-177.
- SEBOLD, Maria Mercedes Riveiro Quintans, 1998, “A produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol LE no Brasil”, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 8, pp. 33-38.
- TILIO, Rogério Casanovas, 2008, “O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira”, *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, XXVI, pp. 117-144.
- VARGAS, Mariana Daré, 2012, *Manual do professor e autonomia docente: quimera ou realidade?*, Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras), Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- WERNER, Kelly Cristini Granzotto, 2007, “As representações do sujeito professor no manual didático de língua espanhola: uma leitura enunciativa”, *Linguagem em(Dis)curso*, 7, pp. 101-127.

El profesor de español como lengua extranjera / adicional en Brasil y el aporte de la Lingüística Contrastiva a la formación teórico-metodológica de ese profesional

Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina

Introducción

Desde que Robert Lado sentó las bases teórico-metodológicas de la Lingüística Contrastiva en su célebre libro *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for language teachers* (1957), la Lingüística Contrastiva se ha consolidado como un efectivo marco para el desarrollo de diversos tipos de investigaciones acerca de las lenguas extranjeras / adicionales. En Brasil, con los resultados de dichas investigaciones, la Lingüística Contrastiva ha venido siendo especialmente relevante en la formación del profesorado de español en las universidades. Teniendo dicho contexto como trasfondo, nuestro trabajo tiene como reto trazar un panorama sobre el aporte de la Lingüística Contrastiva a la formación teórico-metodológica del profesor de español como lengua extranjera / adicional en Brasil, anclados en una selección de libros y manuales dedicados a ello.

Las ideas que abordaremos a lo largo de nuestros planteamientos las entresacamos de la experiencia laboral que tenemos en el contexto institucional de la *Universidade Estadual de Londrina*, ubicada en Paraná (Brasil), una universidad pública en donde se forman profesores de español desde hace más de 18 años en la carrera de *Letras*. Esa universidad también es un importante centro de formación profesional volcado hacia otros campos del saber en los que también actúan los profesores de español del *Departamento de Letras Estrangeiras* de la institución, quienes imparten clases de lengua española y de español instrumental en carreras como Secretariado Ejecutivo, Biblioteconomía y Archivística.

Optamos por dividir el presente texto en dos apartados, además de la introducción, de la conclusión y de las referencias: en el apartado uno, subrayamos los principales conceptos relacionados a la Lingüística Contrastiva, así como algunos de los autores que han puesto dichos conceptos de relieve en sus investigaciones; en el apartado dos, ofrecemos un breve panorama compuesto por libros y manuales que a nuestro juicio sirven como ejemplos de cómo la Lingüística Contrastiva puede aportar, desde el punto de vista teórico-metodológico, para la formación profesional del profesor de español como lengua extranjera / adicional. Partiendo de nuestra experiencia profesional con esa bibliografía y, en algunos casos, contando con la consulta a las descripciones de los catálogos de las editoriales que publicaron los libros, organizamos los materiales en “libros teóricos” (un total de 12 referencias), y “manuales” (un total de 14 referencias), abarcando el periodo de 1957 a 2012.

1. La Lingüística Contrastiva y las lenguas extranjeras / adicionales

Los estudios contrastivistas se ubican en el ámbito de la Lingüística Aplicada. El precursor de la Lingüística Contrastiva fue Robert Lado, autor que estableció las bases teórico-metodológicas de la Lingüística Contrastiva en el famoso libro *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for language teachers* (1957). De acuerdo con Durão (2007: 11), la Lingüística Contrastiva “es el área que se centra en la observación de sistemas lingüísticos propios de aprendices de lenguas extranjeras [y adicionales] frente a su lengua materna, así como de distintas variantes de una misma lengua”.

En ese campo de investigación, el concepto de “transferencia” es clave, pues, invariablemente, el estudiante tiende a transferir el conocimiento de la lengua materna, así como de otras lenguas que conozca, a la lengua que está aprendiendo. En el proceso de aprendizaje del español por brasileños, público con el que trabajamos, el fenómeno de la transferencia es muy frecuente, puesto que el brasileño es un “falso principiante”, con un nivel de conocimiento lingüístico que no parte del cero, a causa de la cercanía entre el portugués y el español.

Otro concepto importante del área es el de “interlengua” (Corder, 1967, 1971; Selinker, 1972), caracterizado como un constructo lingüístico inestable, que posee características de la lengua materna, de la lengua extranjera y del propio constructo interlingüístico, el cual pasa por avances y retrocesos, así como por la estagnación de estructuras erróneas (fosilización).

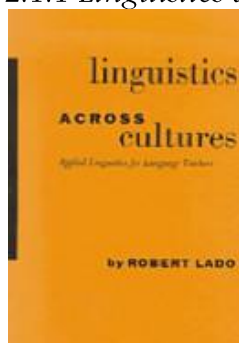
A lo largo de los últimos años, los modelos de análisis de la Lingüística Contrastiva han sido perfeccionados y utilizados con diferentes finalidades; entre esos modelos destacamos el “Modelo de Análisis Contrastivo” y el “Modelo de Análisis de Errores”, que se constituyen como eslabones de una misma cadena y que se complementan si se trabaja con sus supuestos de forma conjugada, así como lo hacen algunos de los autores de los libros que están en el apartado siguiente al realizar sus investigaciones centradas en el “Análisis de Interlengua” de aprendices de lenguas (Durão, 1999; 2004; 2007; Andrade, 2002; 2011; 2012).

2. La lingüística Contrastiva y la formación del profesor de español: un panorama bibliográfico

Así como normalmente ocurre con todos los panoramas, el que presentamos a continuación no es totalmente abarcador. Desde el punto de vista del recorte que hicimos acerca de los materiales, claro está que hay muchos más títulos disponibles en el mercado editorial, no obstante, las referencias que exponemos en este apartado son aquellas con las que más frecuentemente trabajamos en nuestras investigaciones y, consecuentemente, en nuestro entorno laboral con los estudiantes matriculados en las asignaturas que están bajo nuestra responsabilidad, materiales esos que con sus diferentes características ayudan a componer los cimientos de la formación de los profesionales de la lengua española egresados de la *Universidade Estadual de Londrina*.

2.1 Libros teóricos

2.1.1 *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for language teachers* (Lado, 1957)



El libro *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for language teachers*, de Robert Lado, es indudablemente el libro más emblemático de la Lingüística Contrastiva. Eso es así porque es en ese trabajo que Lado define las bases teórico-metodológicas de la Lingüística Contrastiva, demostrando la importancia del fomento de investigaciones centradas en la contrastación sistemática de lenguas y culturas, en sus diferentes niveles lingüísticos, discursivos y pragmáticos.

2.1.2 *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva* (Santos Gargallo, 1993)



En el libro *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*¹, de Isabel Santos Gargallo, se sitúa con rigor, exhaustividad y claridad los parámetros de la Lingüística Contrastiva a la luz de la Lingüística Aplicada para desde ellos establecer los marcos teóricos y prácticos del Análisis Contrastivo, del Análisis de Errores y el proceso de desarrollo de la interlengua de aprendices de lenguas.

2.1.3 *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (Santos Gargallo, 1999)

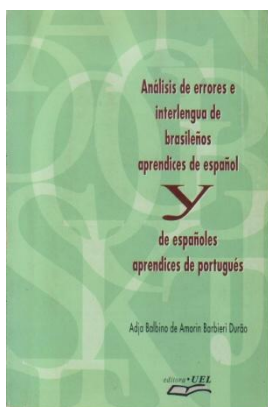


En *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*², de Isabel Santos Gargallo, se subraya que la Lingüística Aplicada es una disciplina científica que sustenta la actividad investigadora de ámbitos tan diversos como la traducción automática, la planificación lingüística, la detección de anomalías del lenguaje, la lingüística computacional, la adquisición de lenguas segundas o extranjeras / adicionales. En esta monografía, se pretende aproximar la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera / adicional -en tanto que actividad docente- a los alumnos de primer y segundo ciclo de las facultades afines, así como a todos aquellos profesores que, aun teniendo cierta experiencia, sienten la necesidad de reflexionar y fundamentar su actuación en el aula.

2.1.4 *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués* (Durão, 1999)

¹ Disponible en: <<http://www.sintesis.com/busqueda/isabel+santos+gargallo>>. Acceso: 16 mayo 2013.

² Disponible en: <http://www.arcomuralla.com/detalle_libro.php?id=422>. Acceso: 16 mayo 2013.



La primera edición de *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, vio la luz en un momento histórico en el que la enseñanza del español como lengua extranjera / adicional en Brasil tenía una demanda creciente a causa de la creación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y de la globalización que cada vez más exige el contacto de ciudadanos brasileños con hablantes de español de diferentes partes de Hispanoamérica y de Europa. El libro trata de errores relacionados al par de lenguas portugués-español en las dos direcciones (portugués-español y español-portugués), pues los participantes de la investigación eran brasileños estudiantes de español y españoles estudiantes de portugués. El repertorio de los errores en la modalidad escrita de la interlengua analizado por la autora ha sido una de las primeras³ aportaciones sobre la temática publicada por una editorial universitaria brasileña, ya que en este libro se tratan los datos con una rigurosa metodología anclada en los supuestos teóricos de la Lingüística Contrastiva y en sus dos modelos de análisis más significativos, el modelo de Análisis Contrastivo y el modelo de Análisis de Errores, ambos usados de manera conjugada para llevar a cabo el Análisis de Interlengua que hace la investigadora.

2.1.5 *Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol* (Andrade, 2002)

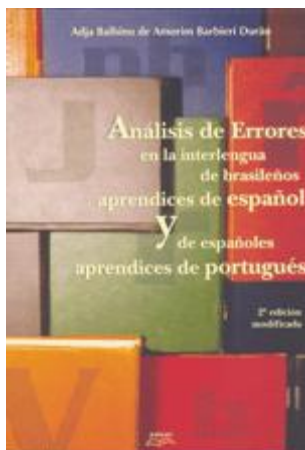


La primera edición del libro *Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol*, de Otávio Goes de Andrade, está dedicada al estudio de los verbos de cambio, temática altamente contrastiva cuando se trata del par de lenguas portugués-español. El

³ Recordamos lo que Andrade (2011: 19) dice acerca de la tradición contrastivista en el contexto brasileño en el siglo XX: “É possível afirmar que a tradição contrastivista que tem como foco o binômio português-espanhol se instalou no Brasil na primeira metade do século XX, com Antenor Nascentes e Idel Becker. Esses autores incorporaram uma abordagem contrastiva em seu material ao centrarem-se nas dificuldades que um falante da língua portuguesa como língua materna teria para aprender o espanhol como língua estrangeira. Nas décadas subsequentes, o interesse pelo contraste entre o português como língua materna e outras línguas estrangeiras adquiriu adeptos, e alguns estudos mediados pela Linguística Contrastiva, já como área de pesquisa consolidada, foram registrados de forma sistematizada pela primeira vez em nosso país no livro “Tópicos de Linguística Aplicada”, pioneiramente organizado por [Hilário Inácio] Bohn e [Paulino] Vandresen (1988). O livro demonstra que no Brasil já se vinham fazendo pesquisas contrastivas mesmo antes de sua publicação em 1988 [...]”.

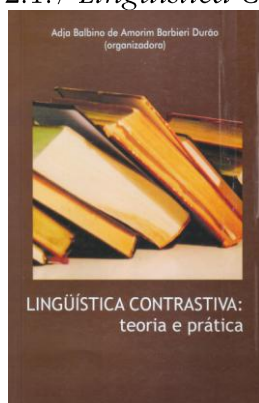
autor ha utilizado los modelos de Análisis Contrastivo y de Análisis de Errores de forma conjugada para analizar los errores en la interlengua de universitarios brasileños estudiantes de español.

2.1.6 *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués* (Durão, 2004, 2ª edición modificada)



La segunda edición modificada del libro *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, ha sido completamente remodelada a partir de la experiencia de la autora en cursos de postgrado *stricto sensu* y de su contacto con nuevas aportaciones bibliográficas de la Lingüística, de la Lingüística Aplicada y de la Lingüística Contrastiva, así como de otros campos del conocimiento a ellas relacionados.

2.1.7 *Lingüística Contrastiva: teoria e prática* (Durão, 2004)



El libro *Lingüística Contrastiva: teoria e prática*, organizado por Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, proporciona un panorama teórico-práctico acerca de la moderna lectura de los supuestos de la Lingüística Contrastiva, con textos dedicados a discusiones teóricas y textos que relatan resultados de investigaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras / adicionales bajo la perspectiva metodológica de la Lingüística Contrastiva, especialmente del español como lengua extranjera / adicional en Brasil.

2.1.8 *Repertório bibliográfico da Lingüística Contrastiva: de 1957 a 2004* (Durão, 2005)



El *Repertório bibliográfico da Lingüística Contrastiva: de 1957 a 2004*, de autoría de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, se consubstancia como una imprescindible fuente de consulta no solo para neófitos en la Lingüística Contrastiva, sino también para investigadores en formación y expertos en ese campo del saber que quieran buscar referencias organizadas por temáticas. El repertorio recolectado por la investigadora contempla 1122 referencias centradas en la organización interna de la Lingüística Contrastiva en su vertiente práctica, es decir, en el Modelo de Análisis Contrastivo, en el Modelo de Análisis de errores y en los Análisis de Interlengua.

2.1.9 *La interlengua* (Durão, 2007)



*La interlengua*⁴, de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, está dirigido a lingüistas, lingüistas aplicados, profesores de lenguas no maternas, muy especialmente a profesores de español como lengua extranjera / adicional, así como a quienes, sin dedicarse a la investigación teórica, quieren entender qué es y cómo es la interlengua de los aprendices de lenguas extranjeras / adicionales. Esta obra se centra en deslindar, en líneas generales, cuáles son los principales elementos que intervienen en la constitución de la interlengua. Con ese fin, en primer lugar, la contextualiza en el marco de la Lingüística Contrastiva. Seguidamente, propone, de una manera bastante didáctica, una caracterización de la interlengua a través de la Psicolingüística. A continuación, presenta las variables lingüísticas y extralingüísticas, abarcando tanto fenómenos como la transferencia, la sistematicidad, la variabilidad y la fosilización de errores, como aspectos de cuño personal y social que interfieren de forma importante en la construcción del sistema lingüístico sobre el que se reflexiona. Por último, indica cómo los fundamentos teóricos y conceptuales pertinentes al campo de la interlengua implican planteamientos de aplicación práctica en la intervención pedagógica.

2.1.10 *La Lingüística Contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas* (Söhrman, 2007)

⁴ Disponible en: <http://www.arcomuralla.com/detalle_libro.php?id=665&ideditorial_get=1>. Acceso: 16 mayo 2013.



En *La Lingüística Contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*⁵, de Ingmar Söhrman, se defiende la idea de que la Lingüística Contrastiva del español con respecto a otras lenguas extranjeras / adicionales puede tener mucha utilidad sobre todo para profesores dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) / adicional, pero también resulta sumamente interesante tanto para estudiantes de filología como para aquellas personas que sientan interés y curiosidad por las lenguas y cómo éstas están estructuradas. El objetivo de este trabajo es, en primer lugar, exponer de forma clara y amena en qué consiste la diferencia entre el español y otras lenguas, independientemente de si están emparentadas etimológicamente o no. En segundo lugar, el trabajo pretende abordar la cuestión del por qué los aprendices de una lengua extranjera / adicional siguen cometiendo los mismos errores sistemáticos en las diferentes lenguas extranjeras / adicionales que van adquiriendo debido a interferencias de su propia lengua materna. Desde la perspectiva del profesor de E/LE y en general de otros idiomas extranjeros / adicionales, este libro puede resultar de gran ayuda como herramienta didáctica dado que muestra numerosos ejemplos concretos acerca de las diferencias entre el español y otras lenguas. Cabe añadir que con estos ejemplos al lector le puede ayudar a entender cómo dependiendo de la lengua un mismo mensaje puede verse modificado. Tener presente esta perspectiva también puede llegar a ser muy útil para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera / adicional.

2.1.11 *Interlengua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol* (Andrade, 2011)



El libro *Interlengua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol*, de Otávio Goer de Andrade, se caracteriza como una investigación en la que se realiza una descripción y un análisis lingüístico, con base en la Lingüística Contrastiva. Tiene por reto levantar, describir y analizar errores léxico-semánticos presentes en la interlengua oral de universitarios brasileños estudiantes de español, desvelando los recursos utilizados por esos aprendices para suplir sus necesidades léxicas. Este trabajo toma como punto de partida la tesis de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão titulada *Caracterización de la competencia lingüística transicional de lusohablantes aprendices de español e hispanohablantes aprendices de portugués*, presentada en 1998, en la que la autora analizó, entre otros elementos, la producción escrita de estudiantes universitarios brasileños aprendices de español. Teniendo

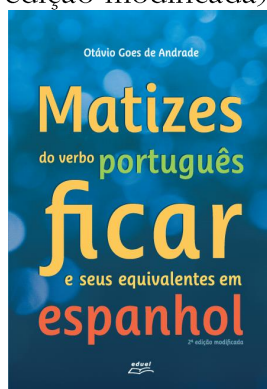
⁵ Disponible en: <http://www.arcomuralla.com/detalle_libro.php?id=685>. Acceso: 16 mayo 2013.

como trasfondo los errores léxico-semánticos analizados en aquel estudio, además del recorte teórico-metodológico utilizado por aquella investigadora, en este trabajo se busca contestar a la siguiente interrogante: si en textos escritos, los usos incorrectos de falsos amigos, la transferencia lingüística y los casos de frontera sirven como recurso para suplir necesidades léxicas de aprendices brasileños de español, ¿ocurre lo mismo en el caso de las producciones orales? Para contestar a esa pregunta, Andrade parte del principio de que el aprendizaje del léxico de la lengua española por estudiantes brasileños se procesa de forma peculiar, diferentemente del modo como ocurre con otros estudiantes de español cuyas lenguas maternas no son tipológicamente cercanas como lo son el portugués y el español, puesto que la cercanía de la estructura lingüística de las lenguas portuguesa y española favorece la preponderancia de la estrategia de transferencia de elementos léxicos sobre otras estrategias de aprendizaje, proponiendo cuatro hipótesis acerca de los datos analizados:

- 1) hay recursos que obedecen a propiedades estructurales intrínsecas a las dos lenguas involucradas en el proceso de aprendizaje (en este caso, el portugués como lengua materna y el español como lengua objeto de estudio);
- 2) hay recursos específicos del desarrollo de la interlengua que son utilizados por aprendices de lenguas;
- 3) hay recursos que resultan de las características socioculturales inherentes a brasileños estudiantes de español;
- 4) hay recursos que son característicos de los estadios de conocimiento en los cuales se encuentran en lo que concierne a su interlengua oral, no siendo, por lo tanto, totalmente aleatorios.

Para comprobar esas cuatro hipótesis, el autor definió el perfil de los informantes que fornecieron muestras de interlengua oral por vía de procedimientos metodológicos de recolección de datos de recorte sociolingüístico, aunque esos datos se analizaron siguiendo estrictamente el paradigma teórico de la Lingüística Contrastiva y los preceptos del modelo de Análisis de Errores. A partir de la transcripción de las conversaciones que originaron un amplio *corpus* de interlengua oral, el autor levantó, describió y analizó los errores léxico-semánticos relativos a unidades léxicas monoverbales (falsos amigos) y unidades léxicas pluriverbales (colocaciones y expresiones idiomáticas). Como resultado, se pudo levantar un número importante de desviaciones léxico-semánticas, tanto unidades léxicas monoverbales como unidades léxicas pluriverbales, gran parte de las cuales se explican por la transferencia léxica, estrategia que, como había predicho el autor, es el recurso más utilizado por brasileños aprendices de español en su interlengua oral.

2.1.12 *Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol* (Andrade, 2012, 2ª edição modificada)



La segunda edición del libro *Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol*, de Otávio Goes de Andrade, brinda al lector con un texto más atractivo, que ha pasado por una revisión de su contenido, prescindiendo de los apéndices cuyas

informaciones fueron agregadas al texto principal, el cual sigue dedicado al estudio de los verbos de cambio, temática altamente contrastiva cuando se trata del par de lenguas portugués-español. El autor ha incorporado nuevas referencias acerca de la temática, no obstante, sin perder de vista la idea del uso de los modelos de Análisis Contrastivo y de Análisis de Errores de forma conjugada para analizar los errores en la interlengua escrita de universitarios brasileños estudiantes de español.

2.2 Manuales de español como lengua extranjera / adicional

2.2.1 *Español – Curso de español para hablantes de portugués*

Español⁶ es una colección dirigida a hablantes de portugués. En su elaboración se ha tenido en cuenta la relación y la proximidad existente entre las lenguas portuguesa y española. La colección se ha pensado para su uso en Brasil o con aprendices brasileños, principalmente. Para ello, han intervenido especialistas de Brasil, España e Hispanoamérica. Sus contenidos se ajustan a lo establecido para idiomas extranjeros en los "Parámetros Curriculares Nacionales" ("Ensino Médio", que abarca jóvenes entre 15 y 17 años). Los temas tratados y la presentación de los contenidos tienen como referencia constante las características, las necesidades y el entorno de Brasil, así como la forma de entender el mundo que tienen los brasileños.

Cuadro 1: Colección *Español: curso de español para hablantes de portugués*

Libros del alumno		Guías didácticas	
			
			
			

Fuente: Elaborado por el autor con base en el catálogo en línea de la Editorial Arco / Libros.

⁶ Disponible en: <[http://www.arcomuralla.com/listado_libros.php?seccion_actual=Serie Español&SectionsId_=39](http://www.arcomuralla.com/listado_libros.php?seccion_actual=Serie%20Espa%C3%B1ol&SectionsId_=39)>. Acceso: 16 mayo 2013.

Español está concebido para ser utilizado tanto en los cursos de idioma extranjero del sistema educativo brasileño, como en los cursos de distintos niveles que se ofrecen en las escuelas de idiomas. Los objetivos generales de la colección son:

- a) desarrollo de la capacidad comunicativo oral en español;
- b) dominio de los registros escritos de la lengua;
- c) conocimiento y dominio de documentos reales escritos en español;
- d) presentación de aspectos culturales y lingüísticos relevantes en el mundo hispánico.

La colección está organizada en tres niveles de dificultad (Básico, Avanzado y Superior), divididos a su vez en dos subniveles. Cada nivel puede ser tratado en 96 horas de clase. Los principios que fundamentan la colección *Español* se inscriben en la línea llamada nocional-funcional, pero hay lugar para la práctica de ejercicios estructurales y la propuesta de tareas próximas a las necesidades comunicativas de los estudiantes. Las unidades de cada uno de los libros que componen la colección incluyen:

- ✓ textos escritos y sonoros
- ✓ ejercicios de comprensión escrita y oral
- ✓ información cultural, comunicativa y gramatical
- ✓ explicaciones contrastivas portugués-español
- ✓ prácticas lingüísticas y comunicativas
- ✓ actividades complementarias
- ✓ resúmenes de contenidos funcionales, gramaticales y temáticos
- ✓ vocabulario diferencial portugués-español
- ✓ tareas comunicativas

En lo referente a la estructuración física de la colección, *Español* se presenta con dos libros del alumno para cada nivel, dos libros para el profesor, también por cada nivel, y con el material sonoro correspondiente.

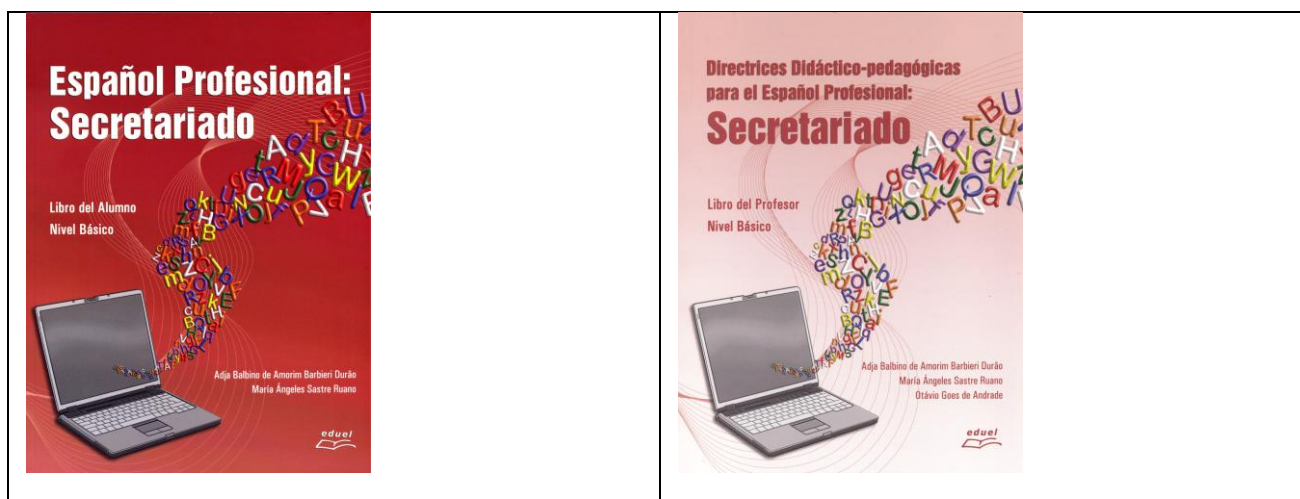
2.3 Manuales de español como lengua extranjera / adicional con fines específicos

2.3.1 *Español profesional: Secretariado* (Durão; Sastre Ruano, 2008; Durão; Sastre Ruano; Andrade, 2008)

La obra *Español profesional: Secretariado*, de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão y María Ángeles Sastre Ruano, es una colección didáctica para el aprendizaje de del español como lengua extranjera que hace frente al desafío que representa aprender la lengua como instrumento de trabajo. Además del libro del alumno, la colección ofrece el libro del profesor, las *Directrices Didáctico-pedagógicas para el Español Profesional: Secretariado*, que fueron ideadas por Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, María Ángeles Sastre Ruano y Otávio Goes de Andrade para funcionar como un recurso que permite al profesor adaptar con facilidad el libro *Español Profesional: Secretariado* a las características de sus alumnos al modo que considere más eficaz para organizar sus actividades docentes en clase.

Cuadro 2: Colección *Español Profesional: Secretariado*

Libro del alumno	Libro del profesor



Fuente: Elaborado por el autor con base en el catálogo en línea de la Edue!.

La obra está estructurada en dos niveles, nivel básico (ya publicado) y nivel de consolidación (todavía no publicado), y ofrece, además, algunos complementos:

- ✓ Libro del Alumno (Nivel Básico)
- ✓ Libro del Alumno (Nivel de Consolidación)
- ✓ *Directrices Didáctico-pedagógicas para el Español Profesional: Secretariado* (Nivel Básico)
- ✓ *Directrices Didáctico-pedagógicas para el Español Profesional: Secretariado* (Nivel de Consolidación)
- ✓ Audio CD
- ✓ Glosario bilingüe

En lo que se refiere a la estructura del contenido en la colección, el nivel básico presenta los siguientes elementos:

- ✓ Situaciones dialogadas características del campo del Secretariado
- ✓ Repertorios de funciones comunicativas y actos de habla
- ✓ Fichas de gramática
- ✓ Tópicos contrastivos entre el portugués y el español
- ✓ Actividades gramaticales
- ✓ Principales cuestiones ortográficas del español
- ✓ Textos y documentos similares a los existentes en situaciones profesionales reales
- ✓ Ejercicios de pronunciación de los sonidos del español frente a los del portugués
- ✓ Abreviaturas frecuentes en el campo profesional del Secretariado

Como se puede claramente notar en los elementos anteriormente listados, los autores utilizaron los supuestos teórico-metodológicos de la Lingüística Contrastiva al proponer los tópicos contrastivos entre el portugués y el español y los ejercicios de pronunciación de los sonidos del español frente a los del portugués.

Conclusión

La Lingüística Contrastiva fue y sigue siendo una fuente idónea para la formación de profesor de español como lengua extranjera / adicional, y la robusta producción bibliográfica anclada en sus supuestos nos da pruebas del significativo aporte de ese campo del saber, el cual, al crear interfaces con otros campos del conocimiento, se ha venido revitalizando a lo largo de las últimas seis décadas, tanto en investigaciones realizadas en nivel internacional como en investigaciones llevadas a cabo en el contexto brasileño.

Bibliografía

- ANDRADE, Otávio Goes de, 2012, *Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol*, 2. ed. Londrina: Eduel.
- _____, 2011, *Interlíngua oral e léxico de brasileiros estudantes de espanhol*, Londrina, Eduel.
- _____, 2002, *Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol*. Londrina, Eduel.
- CORDER, S. Pit, 1967, "The significance of learners errors", en *IRAL*, Heidelberg, v.5, n.4, pp.161-70.
- _____, 1971, "Idiosyncratic dialects and error analysis", en *IRAL*, Heidelberg, v.9, n.2, pp.147-160.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, 2007, *La interlíngua*, Madrid, Arco / Libros.
- _____, 2005, *Repertório bibliográfico da Lingüística Contrastiva: de 1957 a 2004*, Londrina, Universidade Estadual de Londrina.
- _____, 2004, *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina, Eduel.
- _____, 2004, *Lingüística Contrastiva: teoría y práctica*, Londrina, Moriá.
- _____, 2001, *Español: básico 1*, con la colaboración de Maria Cibele González Pellizzari Alonso, Madrid, Arco Libros.
- _____, 2001, *Español: básico 1, guía didáctica*, con la colaboración de Maria Cibele González Pellizzari Alonso, Madrid, Arco Libros.
- _____, 2001, *Español: básico 2*, con la colaboración de Maria Cibele González Pellizzari Alonso, Madrid, Arco Libros.
- _____, 2001, *Español: básico 2, guía didáctica*, con la colaboración de Maria Cibele González Pellizzari Alonso, Madrid, Arco Libros.
- _____, 2001, *Español: avanzado 1*, con la colaboración de Maria Eugênia Olímpio de Oliveira. Madrid: Arco Libros.
- _____, 2001, *Español: avanzado 1, guía didáctica*, con la colaboración de Maria Eugênia Olímpio de Oliveira, Madrid, Arco Libros.
- _____, 2001, *Español: avanzado 2*, con la colaboración de Maria Eugênia Olímpio de Oliveira, Madrid, Arco Libros.
- _____, 2001, *Español: avanzado 2, guía didáctica*, con la colaboración de Maria Eugênia Olímpio de Oliveira, Madrid, Arco Libros.
- _____, 1999, *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina, Eduel.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; SASTRE RUANO, María Ángeles, 2008, *Español profesional: Secretariado*, Londrina, Eduel.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; SASTRE RUANO, María Ángeles; ANDRADE, Otávio Goes de, 2008, *Directrices Didáctico-pedagógicas para el Español Profesional: Secretariado*, Londrina, Eduel.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, Rafael; ANDIÓN HERRERO, María Antonieta, 2001, *Español: superior 1*, Madrid, Arco Libros.
- _____, 2001, *Español: superior 1, guía didáctica*, Madrid, Arco Libros.
- _____, 2001, *Español: superior 2*, Madrid: Arco Libros.
- _____, *Español: superior 2, guía didáctica*, Madrid, Arco Libros.
- LADO, Robert, 1957, *Linguistics Across Cultures. Applied linguistics for language teachers*, Michigan, University of Michigan Press.
- SANTOS GARGALLO, Isabel, 1999, *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- _____, 1993, *Análisis contrastivo, análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- SELINKER, Larry, 1972, "Interlanguage", en *IRAL*, Heidelberg, v.10, n.2, p. 209-231.

SÖHRMAN, Ingmar, 2007, *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*, Madrid: Arco/Libros.

Enseñanza de español a niños

Simone Rinaldi

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Maria Camila Bedin

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Faculdade de Tecnologia de Americana

Resumen

En esta comunicación presentamos, brevemente, nuestro recorrido investigativo acerca de la formación de profesores de español como lengua extranjera a niños lusohablantes. El inicio consistió en un estudio monográfico que trató de compilar algunas estrategias y actividades lúdicas para la enseñanza de español a niños. En la investigación siguiente, realizada durante los estudios de posgrado, retratamos la formación de los profesores que ya enseñaban español a niños brasileños y describimos algunas de las dificultades que esos docentes encontraban en su práctica pedagógica. Nuestros estudios doctorales se centraron en la elaboración de una propuesta de un programa de formación inicial y continuada para profesores que trabajan o que quieren trabajar con la enseñanza de lengua española a niños de los cursos iniciales de la enseñanza fundamental (EF). Esperamos, pues, dar a conocer el panorama general de los principales aspectos que atañen a la formación inicial de los profesores de español y algunos de los caminos posibles que se pueden seguir en las clases de español a niños de los cursos iniciales de la enseñanza fundamental de forma a despertar en ellos el interés por esa lengua extranjera. Entendemos que los retos que enfrentan los profesores que actúan con esos niveles son bastantes específicos y, además, consideramos que si se logra motivar a los alumnos de esas edades es posible que los resultados sean exitosos y duraderos.

Palabras-clave

enseñanza de español, enseñanza de español a niños, formación de profesores.

Introducción

Nuestro interés por la enseñanza de español a niños empezó el año 2000 y desde entonces seguimos investigando el tema. En aquella ocasión, como parte de las actividades de la asignatura de *Metodologia do Ensino de Espanhol* que cursábamos en la *Faculdade de Educação* de la *Universidade de São Paulo* (USP), elaboramos una monografía (RINALDI, 2000) que compilaba una serie de estrategias y actividades lúdicas para dicha enseñanza. Con ese estudio concluimos que las actividades utilizadas en la enseñanza de inglés a niños brasileños se podrían aprovechar en la enseñanza de español, y para eso bastaba realizar una traducción del primer idioma al segundo.

De 2003 a 2006, período en que realizamos nuestros estudios de posgrado¹, nos propusimos a investigar y diseñar lo que sería un retrato de la formación de profesores de español como lengua extranjera a niños brasileños (Rinaldi, 2006). Empezamos por hacer referencia a las leyes que rigen y rigen la enseñanza de español en Brasil, seguimos con una síntesis de las opiniones de teóricos del área y de los padres de niños con respecto al estudio de una lengua extranjera por parte de los niños. A continuación, detallamos algunas teorías sobre el aprendizaje infantil y su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y describimos algunos aspectos de la historia de la formación de profesores de español en Brasil, con énfasis en la política de enseñanza del idioma en las escuelas brasileñas y en los métodos de enseñanza que se utilizaron. Tras realizar esos estudios teóricos, pasamos a la investigación práctica que consistió en la aplicación de cuestionarios a profesores y cuyos datos recogidos nos permitieron acercarnos a algunos aspectos relacionados a la enseñanza de español a niños, de tal forma que pudimos conocer algunas de las dificultades enfrentadas por aquellos profesores. Precisamente por ello, fue evidente la necesidad de seguir investigando el tema para profundizar nuestro conocimiento y para que pudiéramos proponer caminos que los auxiliasen a superar aquellas dificultades encontradas en su práctica docente.

Documentos legales y nuestros objetivos

Decidimos seguir nuestras investigaciones y del 2007 al 2011 los estudios doctorales que realizamos (Rinaldi, 2011) nos permitieron analizar con mayor profundidad las dificultades demostradas por los profesores entrevistados durante los estudios anteriores y añadidos a los aspectos mencionados, otros motivos nos impulsaron a seguir investigando el proceso de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera a niños (ELEN). Uno de ellos se refiere al primer documento² en que se menciona ese tema: la llamada *Carta de Pelotas* (2000), en la que, entre otras propuestas, consta que “*o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental*”. Otro motivo es el hecho de que algunas instituciones escolares incluyen ese estudio y otras no, lo que resulta en la necesidad de (re)discutir cuestiones sobre inclusión social y formación integral del alumno. El tercer problema está extremadamente relacionado con los dos primeros: la inexistencia de cursos de formación de profesores de lengua española a niños, causa del último motivo, o sea, la falta de profesionales preparados para la actuación con el público infantil.

Ese contexto nos impuso la necesidad de ampliar nuestro conocimiento por medio de los estudios de doctorado en la *Faculdade de Educação* de la *Universidade de São Paulo* y durante nuestra investigación quisimos responder a la siguiente pregunta: ¿cómo enseñar lengua extranjera a niños con base en la lectura y escritura de ese idioma ya que los documentos oficiales destinados a otras asignaturas curriculares (*Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*, por ejemplo) les indican ese procedimiento a los profesores, si esos

¹ Nos referimos a lo que en Brasil recibe el nombre de *Mestrado*, que no corresponde, necesariamente, a lo que en muchos países se llama Máster.

² En diciembre de 2010, la *Resolução CNE/CEB 7/2010*, en su artículo 31, § 1º menciona que son los profesores licenciados en el componente curricular los que deben actuar en los primeros años de la enseñanza fundamental.

alumnos todavía no (re)conocen claramente los mecanismos involucrados en el aprendizaje de esas dos destrezas?

Para contestarla partimos de la hipótesis de que aún existe la necesidad de una formación específica para que los profesores actúen con niños. Por lo tanto, ese trabajo incluyó una investigación de carácter colaborativo que pretendió, por medio de estudios teóricos, observaciones de clases y entrevistas, proponer un programa de formación inicial y continuada a profesores que trabajan o que quieren trabajar con la enseñanza de lengua española a niños de los cursos iniciales de la enseñanza fundamental (EF). En esta comunicación presentamos una parte de ese programa, o sea, nuestra propuesta metodológica. Empezamos por especificar los objetivos de aquella investigación:

- a) analizar en profundidad las causas de algunas de las principales dificultades enfrentadas por los profesores de lengua española para los primeros cursos de la enseñanza fundamental, señaladas en nuestra investigación anterior;
- b) verificar cuáles son las carencias pedagógicas, no suplidas por la formación inicial, y hasta qué punto pueden o deben integrar un programa de formación continuada;
- c) determinar las características y los saberes que se deben desarrollar en un programa de formación continuada;
- d) proponer directrices – teóricas y metodológicas – para un curso de perfeccionamiento para profesores de español lengua extranjera a niños.

A lo largo de nuestro recorrido constatamos la necesidad de ampliar nuestra propuesta para la formación inicial de profesores de español. De esa manera, tratamos de incluir en todas nuestras sugerencias aspectos que pudiesen involucrar también ese nivel de enseñanza y no solamente sugerir directrices para un curso de perfeccionamiento, debido a lo establecido en el artículo 31, § 1º de la *Resolução CNE/CEB 7/2010*.

Para dar secuencia a nuestra investigación, desarrollamos y organizamos nuestro trabajo del modo que describimos a continuación.

Referencial teórico

En un primer momento decidimos presentar la justificación para la enseñanza del español como lengua extranjera a niños tomando como apoyo los documentos legales y oficiales (*LDBEN, 1996; Resolução CNE/CEB 7/2010; PCN, 1998; RCNEI, 1998*). A continuación, relacionamos algunas de las dificultades para la inclusión del estudio de la lengua española en los años iniciales de la enseñanza fundamental, basadas en esos mismos documentos, y resumimos los datos encontrados en las investigaciones anteriores porque entendíamos que aquellas informaciones provocaban ese nuevo trabajo. Además de eso, reiteramos la necesidad de que los profesores adquieran conocimientos específicos sobre teorías relativas a cómo enseñar español a niños.

Incluimos también una breve descripción de algunas teorías sobre el desarrollo infantil (principalmente Brofenbrenner, 1996; Bruner, 1978, 2006; Freud, 2010; Gesell, 2002; Piaget, 1967, 1972; Skinner, 1970, 1974; Vygotsky, 2002, 2005), adquisición del lenguaje (Chomsky, 1959 apud Baralo, 2004; Piaget, 1967, 1972; Tomasello, 2003; Vygotsky, 2002, 2005, por ejemplo), alfabetización y *letramento* (Abud, 1987; Ferreiro y Teberosky, 1999; Kato, 1998; Kleiman, 2004) y, por fin, adquisición de lengua extranjera (Krashen, 1995; Paiva in Bruno, 2005) porque las informaciones facilitadas por los profesores revelaron la necesidad de incluir esos conocimientos específicos en cursos destinados a docentes que pretenden enseñar español a alumnos de los primeros cursos de la enseñanza fundamental. Entendemos que cuando presentamos el rápido resumen de tales principios teóricos ofrecemos una contribución a los profesores, configurada en una síntesis de consulta simple y objetiva.

El paso siguiente fue tratar de la descripción metodológica de nuestra investigación, que incluyó los procedimientos de recolección de datos y el correspondiente análisis. Optamos por basarnos en la metodología “mixta” propuesta por Callegari (2008), que nos

posibilitó obtener lo que hay de mejor en cada uno de los tipos de estudio: cuantitativo y cualitativo, además de la posibilidad de realizar intervenciones puntuales por medio de observación de clases y entrevistas con los profesores involucrados. De los estudios cuantitativos aprovechamos su carácter descriptivo y la posibilidad de análisis estadístico de las informaciones obtenidas. Para ese procedimiento tomamos como base los datos facilitados por los profesores participantes del curso de extensión universitaria que impartimos, la caracterización de los alumnos entrevistados en una de las escuelas cuyas clases observamos y las consideraciones con respecto a las informaciones ofrecidas por los padres o responsables de aquellos alumnos. Ya los estudios cualitativos nos proporcionaron el análisis de los demás datos recolectados durante las observaciones de clases, las entrevistas con la coordinadora pedagógica de una de las escuelas y con los niños de esa escuela observada.

Como usamos fuentes diversificadas y complejas para la obtención de informaciones, realizamos nuestra recolección de datos entre julio de 2008 y mayo de 2010: impartimos 1 curso de extensión universitaria; observamos 43 clases de 3 profesoras en 3 instituciones particulares de enseñanza y de 1 practicante del curso de licenciatura en su minicurso obligatorio como parte del curso de formación inicial; además, nos reunimos con ellas en 21 ocasiones para entrevistas. Aplicamos 39 cuestionarios entre iniciales y finales a los participantes de nuestro curso de extensión y a las docentes que permitieron nuestra observación e intervención directa. Tuvimos la oportunidad de entrevistar solamente a una coordinadora pedagógica responsable por los primeros cursos de la enseñanza fundamental y pudimos hablar con 20 alumnos. También obtuvimos autorización para reunirnos con los padres y/o responsables por aquellos alumnos, ocasión en que aplicamos 1 cuestionario a los 19 padres y/o responsables.

En la última fase de esa investigación profundizamos la reflexión sobre qué lugar deben ocupar los conocimientos teóricos y prácticos de la formación de profesores de español a niños, con respaldo en la *Resolução CNE/CEB nº 7/2010*; propusimos directrices para la elaboración de un programa de formación inicial y continuada para profesores de español que quieran enseñar ese idioma a niños y sugerimos algunas prácticas que los docentes pueden desarrollar en el aula y/o adaptarlas, acordes a su contexto real, lo que incluye actividades lúdicas de comprensión y producción oral.

Nuestra propuesta

Nuestra propuesta metodológica para el programa de formación inicial y continuada para profesores de español a niños defiende que se utilicen, siempre que sea posible, preferentemente actividades lúdicas en la enseñanza de español a niños brasileños, una vez que ese público normalmente no ha consolidado todavía su proceso de alfabetización en lengua materna. Ese principio metodológico se pauta, entre otros autores, en las palabras de Ferro (1995, p.52) para quien

o ensino de língua estrangeira já nas primeiras séries pode ser bastante positivo se for reforçado o aspecto lúdico da aprendizagem. Isso pode ser conseguido por meio de jogos e músicas que fazem parte do cotidiano dos alunos. Como as crianças pequenas têm facilidade para reproduzir sons e gostam muito de falar, deve-se privilegiar a produção oral, que dá uma percepção auditiva maior e é extremamente benéfica ao processo de aprendizagem. A escrita não é uma necessidade nessa fase e, dependendo do método, pode até dificultar o aprendizado da língua materna, uma vez que o aluno passa a enfrentar dois processos, o da oralidade e o da escrita, em duas línguas...³

Asimismo, entendemos que una metodología adecuada será aquella que dé prioridad a las estrategias de enseñanza basadas en actividades lúdicas (Huizinga, 2000), pues compartimos la opinión de Boéssio (2004) cuando afirma que el aprendizaje debe ser placentero. Eso significa que, para los niños, la motivación está íntimamente relacionada a

³ En respuesta a la pregunta de una lectora de la revista *Nova Escola* "É aconselhável o ensino de língua estrangeira nas séries iniciais do primeiro grau?" publicada en octubre de 1995.

lo lúdico, al placer de jugar. Si los primeros contactos con la lengua extranjera, objeto de nuestros estudios, no le dan placer a los niños, ellos podrán desarrollar recelo, alejamiento y, por qué no decirlo, rechazo hacia otros idiomas y su aprendizaje. Instalado el rechazo, cuando haya la necesidad de estudiar una lengua extranjera obligatoriamente (a partir del 6º. curso de la enseñanza fundamental), ese niño podrá tener un desempeño insatisfactorio, lo que podrá ser perjudicial por toda su vida.

Es común escuchar de las más distintas personas que la enseñanza de una lengua extranjera (LE) en el período en el que los niños se están alfabetizando es algo complicado y, quizá peligroso para el proceso de aprendizaje de la lengua materna, en especial si la lengua materna en cuestión es el portugués brasileño (PB). Se nota que el cometario no condice con lo que se tiene de investigación en el área, ya que los alumnos de los años iniciales de Fundamental (1º al 5º) tienen ventajas en todo ese proceso.

Penfield y Roberts (1959 apud Hyltenstam y Abrahamsson, p. 539), atestan que “científicamente, no que tange à aprendizagem de uma segunda língua, as crianças são aprendizes mais eficientes que os adultos.” Según esos autores, el cerebro tiene una capacidad especializada para el aprendizaje de una lengua, y tal capacidad se puede ver hasta los 9 años. Eso está directamente relacionado a lo que se denomina plasticidad cerebral, lo que permite un aprendizaje directo⁴, conforme el *input* que se recibe. Después de los 9 años los niños aprenden de forma indirecta, a causa de la reducción de la flexibilidad cerebral. Es lo que menciona Krashen en su “Modelo Monitor”, a partir de cual considera que el aprendizaje es posible tanto en ambientes informales (que generan el *intake*) como formales (la sala de clase), además de considerar que los dos contribuyen para la suficiencia lingüística, pero de formas distintas.

Pero ¿qué se debe considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE a niños?

Muchos aspectos deben considerarse en ese proceso, entre los cuales la calidad y la variedad de la exposición a la lengua meta, el tiempo de esa exposición y la adecuación de los objetivos al contexto de enseñanza (Mckay, 2006 apud Rocha, s.f.). Lo que no se puede olvidar es que se está trabajando con niños y ese tipo de alumnado exige más atención en cada detalle, una vez que los alumnos de esas edades no se fijan por mucho tiempo en una explicación, por ejemplo, y la posibilidad de que se olviden rápidamente lo que el/la profesor/a les ha enseñado es grande, aunque tengan facilidad para aprender una nueva lengua.

Ante lo dicho, pasamos a describir algunas actividades lúdicas que pueden usarse en clases de español a niños de los primeros cursos de la enseñanza fundamental.

Literatura infantil - La literatura infantil, principalmente los cuentos de hadas, ayuda a los niños a comprender y pensar su mundo debido a la distancia que esos cuentos y otros textos de la literatura tienen con el mundo real propio de la niñez. Según Rinaldi (2011), una vez que los niños ya tienen ese conocimiento, adquirido vía lengua materna, los profesores podrán valerse de la familiaridad de los niños con ese género literario y proporcionar los primeros contactos con una lengua extranjera por medio de la literatura infantil.

Sin embargo, entendemos que la literatura infantil solo podrá ser uno de los recursos para la enseñanza si los educadores saben cómo utilizarla. Una de las estrategias para su inclusión puede ser llevarlos a escuchar historias, o sea, el profesor puede ofrecerles a los alumnos los primeros contactos con la lengua española por medio de historias conocidas, como los cuentos de hadas, por ejemplo, como ya propusimos anteriormente. De esa forma, no habría la necesidad de didactizar las narrativas en lengua extranjera, pues los alumnos serían capaces de identificarlas por medio de los vocablos transparentes (Durão, 2004)

⁴ Esos autores explican la diferencia entre aprendizaje directo e indirecto. A la primera, ellos consideran la efectiva, pues tiene que ver con la forma como los niños aprenden la primera lengua (la materna) desde su casa. La indirecta está relacionada con todo lo que se aprende en una sala de clase.

existentes en el texto escuchado y, apoyados en ellos, podrían inferir el significado de las palabras opacas (Durão, 2004).

Músicas y canciones - Al comparar música y canción encontramos que *“o que faz uma música ser considerada uma canção, nas palavras de Tatit [2007] é a fala por trás da melodia”* (Silva, 2007).

Las canciones son una fuente riquísima de posibilidades de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente entre los niños. Ese género textual aporta como nuevo elemento al texto la musicalidad por medio de un ritmo, de una melodía y de una armonía propios. Esos elementos transforman la canción en una opción de fácil aceptación por alumnos de lenguas extranjeras de cualquier edad, incluso aquellos que estudian los primeros cursos de la enseñanza fundamental.

Debido a que no requiere lectura, por poder desarrollar la comprensión auditiva y la producción oral, la canción es un elemento clave en cursos de lenguas extranjeras a niños, pues según Boéssio (2009, p. 2) afirma, *“as canções oferecem inúmeras possibilidades de exploração didática, muito atrativas e lúdicas, com as que o estudante pode ampliar seus conhecimentos, brincando com a língua, provando sua elasticidade e explorando seus limites.”*

La investigadora añade más aspectos positivos acerca del uso de las canciones y aclara que *“o fato de as canções em Espanhol terem sido escritas por e para falantes nativos, assegura a autenticidade do input e as convertem em materiais muito atrativos para qualquer estudante estrangeiro por ser o produto da cultura que estuda.”* (Boéssio, 2009, p.2).

Juegos - Sinónimo de lúdico según el sentido común, los juegos también están presentes en los cursos de lengua española a niños de los primeros ciclos de la enseñanza fundamental.

Según Antunes

o jogo ganha espaço [na escola], como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (Santos, 2000: 37)

En las clases de español, muchos son los juegos posibles, desde un sencillo juego de memoria hasta un juego con reglas elaboradas, entre los que se incluyen los juegos de movimiento, como por ejemplo, aquellos en los que los alumnos deben salir de su lugar y ejecutar una tarea. Pueden ser juegos en que los participantes actúen individualmente, en parejas o en agrupaciones más grandes y aun posibilitan a los jugadores un aprendizaje cuyo foco no está en la forma (la lengua), sino en el contenido que será manipulado (en el asunto abordado).

Recomendamos que los juegos seleccionados tengan carácter colaborativo más que competitivo, una vez que debemos considerar el aspecto formador del educador experto en lengua española. Sin embargo, destacamos que el profesor debe considerar la filosofía del colegio en que actúa para que su práctica sea coherente con las características de la institución y con el proyecto político pedagógico en el que se inserta su programa de curso de LE.

Artes plásticas y escénicas - Impregnadas, igualmente, del aspecto lúdico por formar parte de una representación de la realidad, las artes plásticas y escénicas son excelentes instrumentos que propician la adquisición de la lengua española por los alumnos de los primeros cursos de la enseñanza fundamental, además de que posibilitan el desarrollo de trabajos interdisciplinarios con la asignatura de Artes, por ejemplo.

Las culturas en las que se inserta la lengua española son ricas en tradiciones artísticas: literatura, danza, escultura, pintura, teatro, entre otras, representan manifestaciones de gran valor no solo para el estudio de la lengua española, sino también para la formación global del individuo desde los primeros cursos de la enseñanza fundamental y, por qué no

decirlo, antes incluso. Ferreira y Sanches corroboran esa visión cuando afirman que

Conduzir o aluno de LE ao conhecimento do universo criativo (artístico) do povo falante da língua alvo proporciona tolerância e compreensão de usos, costumes e procedimentos da cultura desse povo. A língua se nutre da cultura e por esta razão o estudo da arte/cultura não deve ser considerado apenas um acessório, mas sim parte integrante do conjunto de objetivos no processo de ensino/aprendizagem. (Ferreira y Sanches, 2005: 4)

Una vez que estamos de acuerdo con la afirmación de las autoras, entendemos que el uso de pinturas y esculturas, por ejemplo, se puede considerar una forma de acercamiento de esos alumnos a la lengua española y a las culturas que la involucran.

Garcez (2008, apud Schlatter, 2009: 12) defiende que “o ensino de LE precisa munir o aluno do conhecimento adequado para entender a sua realidade e a realidade de nosso mundo globalizado, bem como para avaliar suas possibilidades de atuação em sociedade.”

Sin embargo, esa no es la realidad que se encuentra en muchas escuelas, y lo que se ve, en ocasiones, son profesores de LE a niños que no tienen en cuenta tales objetivos y, por lo tanto, imparten clases cuyos contenidos se centran en gramática y vocabulario únicamente. Ese hecho acaba –de una o de otra manera– alejándolos de la posibilidad de un aprendizaje exitoso de la lengua española.

Consideraciones finales

En nuestra actuación profesional tenemos la oportunidad de impartir clases en las que discutimos la enseñanza de español a niños de la educación infantil y primeros cursos de la enseñanza fundamental. Nuestro programa de curso incluye los aspectos mencionados en esta comunicación y algunos de nuestros alumnos – futuros profesores – ya imparten clases a niños según esos parámetros. Hasta estos momentos los resultados obtenidos son positivos, y aunque los análisis que hemos efectuado todavía son parciales, la frecuencia de los niños que participan del curso de español se sitúa entre el 90% y el 100%, lo cual nos indica que el trabajo basado en aspectos lúdicos es un camino posible y que conduce a resultados bastante favorables. Evidentemente, debemos realizar otros análisis, de tipo cualitativo, con el propósito de averiguar si los contenidos incluidos en el curso han sido asimilados satisfactoriamente por los niños, cuál es su grado de motivación, entre otros aspectos.

Bibliografia

- ABRAHÃO, M.H.V.; ALMEIDA FILHO, J.C.P.; BOHN, H.I. (Comisión de redacción), 2000, *Carta de Pelotas*, Florianópolis, Ipol.
- ABUD, M.J.M., 1987, *O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização*, São Paulo, EPU.
- BARALO, M., 2004, *La adquisición del español como lengua extranjera*, 2.ed, Madrid, Arco/Libros.
- BOÉSSIO, C.P.D., *Uma prática reflexiva do ensino de Espanhol nas séries iniciais*, disponível em:
<http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Cristina%20Pureza%20Duarte%20Boessio.doc>, acesso el 02 mayo 2005.
- _____, *Enseñanza de lengua española a niños brasileños de una región de frontera Brasil/Uruguay*, disponível em
<http://hosting.udlap.mx/sitios/unionlat.extension/memorias2009/trabajos/sociedad_territorio/ensenanza_de_lengua_espanola_para_ninos_brasilenos_de_una_region_de_frontera_a_brasil_uruguay.pdf>, acesso el 19 dez. 2010.
- BRASIL, 2010, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 7, de 14 de dezembro de 2010.
- _____, 1996, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____, 1998, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____, 1998, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRONFENBRENNER, U., 1996, *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- BRUNER, J., 1978, *O processo da educação*, São Paulo, Ed.Nacional.
- _____, 2006, *Actos de significado. Más Allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.
- BRUNO, F.T.C. (Org.), 2005, *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*, São Carlos, Claraluz.
- CALLEGARI, M.O.V., 2008, *Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo*. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) , São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo
- DURÃO, A.B.A.B.(org.), 2004, *Linguística contrastiva: teoria e prática*, Londrina, Eduel.
- FERREIRA, C.C.; SANCHES, G. M.M.B., 2005, “A pintura espanhola na aula de E/LE: uma proposta de ensino”. In: *EPLE, 13. e Convenção de professores de língua inglesa dos estados do sul, 8.*, 2005, Maringá. Anais... Maringá: APLIEPAR, 2005. Disponível em <http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2005/pdf/07.pdf>, acesso em 21 dez. 2010.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A., 1999, *Psicogênese da língua escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- FERRO, G.D.M., 1995, “A escrita pode até atrapalhar” em *Nova Escola*, v.10, n.88, p.52, São Paulo, Fundação Victor Civita.
- FREUD, S., 2010, *Obras completas* (vol.10 e 12), São Paulo, Cia das Letras.
- GESELL, A., 2002, *A criança dos 5 aos 10 anos*, São Paulo, Martins Fontes.
- HUIZINGA, J., 2000, *Homo ludens*, São Paulo, Perspectiva.
- HYLTENSTAM, Kenneth; ABRAHAMSSON, Niclas. Maturational Constraints in SLA. In: DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H (org.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Massachusetts, Blackwell, p. 539-588.
- KLEIMAN, A.B. (Org.), 2004, *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, Campinas, Mercado de Letras.

- KRASHEN, S.D., 1995, *Principles and practice in second language acquisition*, Hertfordshire, Phoenix ELT.
- PIAGET, J., 1967, *Seis estudos de Psicologia*, Rio de Janeiro, Forense.
- _____, 1972, *Psicologia da inteligência*. 2.ed, Rio de Janeiro, Fundo de Cultura.
- RINALDI, S., 2000, *As estratégias de ensino de espanhol em sala de aula para alunos de Ensino Fundamental I – 8-9 anos*, 2000, 29 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura, disciplina Metodologia do Ensino de Espanhol). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,.
- _____, 2006, *Um retrato da formação de professores de ELE para crianças. Um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro*, 2006, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- _____, 2011, *O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças*, 2011, 260 f. Teses (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf [s.d.], *O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: Breves Relações e Possíveis Provisões*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005&lang=pt>. Acesso el 05 mar. 2013.
- SANTOS, S.M.P. (Org.), 2000, *Brinquedoteca. A criança, o adulto e o lúdico*, 5 ed., Petrópolis, Vozes.
- SCHLATTER, Margarete, 2009, “O Ensino de Leitura em Língua Estrangeira na Escola: Uma Proposta de Letramento” em *Calidoscópico*, vol. 7, nº 1, p. 11-23, jan/abr 2009.
- SILVA, D.C., 2007, *O que é canção, por Luiz Tatit*. 08.08.2007. Disponível em <<http://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1567>>, acesso el 17 dez. 2010.
- SKINNER, B.F. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Ed.UnB, 1970.
- _____, 1974, *Sobre o behaviorismo*, São Paulo, Cultrix.
- TOMASELLO, M., 2003, *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*, Harvard, Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S., 2005, *A formação social da mente*, 6 ed., São Paulo, Martins Fontes.
- _____, 2002, *Pensamento e linguagem*, 3 ed., São Paulo, Martins Fontes.

Octubre no terminó de terminar

Susana Zipman

Profesora de ELE. Centro Latino de Línguas, São Paulo

Resumen

El Seminario fue hasta ahora, desde su primera vez, en octubre, mes que “no terminó de terminar”. Ahora, tenemos que interiorizar abril... y la problemática del profesor de español en Brasil, que esa sí, está presente en todos nosotros desde el principio y lo seguirá estando. Para intentar amenizar el nudo, consulté a personas de diferente edad y preparación, reflexioné un poquito a solas, junté todo, y el cocktail resultante está aquí, para que lo bebamos juntos. No ofrezco un taller, sino una mera ponencia. Pero el diálogo está abierto a quienes quieran, así como la ponencia está a disposición, si solamente quieren escucharme. Duración preestablecida en la “ponencia”: 45 minutos

Octubre no terminó de terminar

Octubre no terminó de terminar, y se me está terminando febrero. Resulta que... mirando con atención, los ponentes, con PLAZO IMPROPRORROGABLE, debemos inscribirnos y presentar nuestra ponencia, resumen e inscripción el primero de marzo, fechas, plazos, fechas, plazos. Y la mente que no quiere trabajar.

Tengo que considerar que la lengua es integración, comunicación, decisión, encuentro, amistad, a veces discusión no amigable, después viene la reconciliación, argumentación y contra argumentación, negociación, planteos, planificaciones, cultura, sociedad, preguntas y respuestas, preguntas....

Preguntas. Vamos a preguntarles a diferentes universitarios, (sí, estoy parodiando el famoso programa de televisión, pues eso también es cultura general,) no universitarios, de diversas áreas, qué opinan. Porque el eje de este encuentro es, evidentemente, el profesor de español. En Brasil. Cultura y sociedad.

¿Entro a raciocinar/razonar sobre la cultura, sobre la Cultura, sobre la cultura?

Porque lengua también es la sala, la cocina, la batería de utensilios, la ropa, el calzado, los muebles, los animales, los animales de la Patagonia, los de la sabana, los del Chaco y los del Perú, los de Panamá y los de República Dominicana, también para los alumnos de Brasil. Porque los alumnos de Brasil no viven dentro de sus fronteras, viven cada vez menos dentro de sus ciudades, viajan cada vez más. De España a México, de Cuba a Chile, de Nicaragua a Haití, ¿cómo se dicen las cosas en cada lugar, o me quedo con lo que dice el libro y sanseacabó...?

Los puntos suspensivos gramaticalmente hablando son solamente tres, pero necesito muchos más, como los terminé en el párrafo anterior, para expresar mi desconcierto, que voy resolviendo poco a poco.

Sobre todo si siempre tengo, todos los presentes y yo también, como primer “desconcierto”, como primera meta, la comunicación verbal.

Quiero comentarles el primer párrafo de Graciela Reyes, en su manual “Cómo escribir bien en español”:

En cada comunicación hecha por medios lingüísticos, entendemos lo que nos dicen porque tenemos ciertas expectativas previas sobre lo que nos van a decir. Según los filósofos y lingüistas que han estudiado el uso del lenguaje, si no tuviéramos estas expectativas sería imposible comunicarnos. Esperamos, por ejemplo, que si preguntamos qué hora es o cómo se hace un trámite, la persona que nos contesta nos diga la verdad. También esperamos que nos dé la información suficiente, que diga algo pertinente, y que nos hable con toda la claridad posible. Por supuesto, a veces estas expectativas se frustran: nos mienten desvergonzadamente, nos dan información insuficiente, nos contestan algo que no viene al caso, o nos hablan de un modo incomprensible. Pero estas desgracias no invalidan la tesis principal, porque los hablantes, cuando les parece que alguien no cumple con esas expectativas tan acendradas en nuestra cultura, intentan entender algo más, ya que, en su férrea esperanza de buena comunicación, piensan que, si alguien parece mentir, por ejemplo, en realidad es que quiere decirnos otra cosa distinta de lo que dice. [...]

Todo texto escrito que quiera ser comunicativo debe seguir una serie de principios que están relacionados con los atributos generales de la comunicación y con las convenciones genéricas.

Son por lo tanto decisiones que... ¿vamos a relacionarlo más tarde con los comentarios de mis entrevistados?

Las líneas temáticas del seminario son vastas, parecen sencillas pero NO LO SON. Me enfrentan y me afrontan. Pienso, sonrío y al mismo tiempo hay una lágrima preparada para la encrucijada del no tener respuesta, esa no respuesta que el alumno no quiere aceptar. Este ejercicio no tiene respuesta, la solución o la falta de solución la tiene cada uno en su mente, en su corazón, en su imaginación, en su hada personal, que se va volando a buscar a Peter Pan y quizá no vuelve nunca más.

Porque, el pensamiento que se va y deriva: la escuela, cualquier tipo de escuela; el maestro, cualquier tipo de maestro; el profesor, cualquier tipo de profesor, conlleva en sí la asignatura que ostenta en su compromiso específico de trabajo, nosotros todos aquí el de enseñar Español Como Lengua Extranjera, así todo con mayúscula. Pero no podemos dejar

de recordar que estamos siempre formando ciudadanos, sobre todo en el caso de los alumnos de lo que aquí en Brasil se llama “ensino fundamental”. Y que en ese caso, citando de un libro de la profesora Gretel y su equipo, los Parâmetros Curriculares Nacionais: “se tem o propósito de levar os alunos do ensino fundamental a utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”.

Y no solamente con los niños o con los adolescentes, la conversación y el análisis sobre la civilización en su sentido más amplio gira permanentemente en el ámbito de nuestras clases, solamente dependiendo su profundidad o extensión del haber negociado, abierta o intuitivamente, hasta dónde. Hasta dónde el alumno está interesado en dialogar, hasta dónde el alumno (o el grupo de alumnos quiere salirse del punto gramatical o funcional y entrar en el mundo real), hasta dónde el alumno está dispuesto a abrir sus ideas y su corazón... y hasta dónde nosotros podemos/sabemos ir. Bien dicen que política, religión y fútbol... cada uno habrá de manejarlo según la situación, el juego de cintura, el momento, y tantos y tantos y TANTOS determinantes más.

Como profesores *no nativos brasileños*, los contenidos socioculturales que transmitimos terminan siendo mucho más los del país en que nacimos y conocemos. Cuando no son los de la ciudad en que nacimos y conocemos. Que terminan reflejándose en nuestro acento (“el sotaque”), en nuestros gustos culinarios, en las fiestas que conocemos y recordamos, en la organización política de gobierno que sabemos explicar, que aprovechamos o sufrimos. A veces conocemos otras más. ¿Y la brasileña? Esto abre camino para muchas, muchas “venas”, las famosas venas abiertas y sangrantes de Latinoamérica, que no podemos confundir de manera arriesgada y definitivamente simplista con Hispanoamérica.

Podemos, sí, defender e insistir en que la gramática es una sola. En que el abecedario es el mismo. ¡Pero la doble ll se desdobra en ¿cuántas maneras de pronunciarla?! Mitos, creencias, fanatismos, tolerancias, mayor o menor conocimiento, y el desconcierto de nativos, no nativos, (nativos ¿de dónde y en qué sentido?), especialistas y no especialistas. La ensalada está decretada.

Dije que consultaría a algunas personas, veamos.

Vamos a las respuestas, en el orden en que están las preguntas (o temas) enunciadas, que puedo dar:

Después presentaré la cartita que mandé a mis “ayudantes”, y después trataremos de encontrar un final agradable para esta ponencia, así podemos ponerle también un título. (Que en este momento todos los presentes, me incluyo, ya conocemos, pero que al comenzar a desarrollar el texto yo misma desconocía aún) (Aunque cada vez estoy más tentada a dejar el título inicial, “Octubre no terminó de terminar, es sugestivo y provoca... me gusta) (Es lo que finalmente sucedió).

Líneas temáticas propuestas (copiadas textualmente de la convocatoria): (Creo que mi ponencia viene a estar en la primera propuesta, aunque no estoy totalmente segura... oh, dilema cruel).

1.- La formación inicial del profesor de español LE: ¿Es suficiente con ser un hablante nativo para enseñar español? ¿Qué formación debería tener un buen profesor de español? [A partir de aquí, elegantemente pintadas de verde, mis respuestas previas, sin haber recibido aún aportes de mis “ayudantes”]

No, rotundamente no. No es suficiente con ser un hablante nativo para enseñar español. ¿Por acaso sabe CUALQUIER nativo por qué frente a la palabra **inteligente** no puedo poner la “y”, pero frente a la palabra **yo** sí puedo ponerla? (Carolina es hermosa e inteligente. María y yo iremos al cine.) Muchos hablantes nativos del español, como de cualquier otro idioma, son inhábiles en el dominio del mismo, llegando a considerar una exageración tener que ocuparse de ese detalle, o considerando que si lo saben hablar, ¡ya está!. El don de la palabra, sea hablada o escrita, pues bien, es algo bellísimo, pero no necesariamente viene acompañado por el conocimiento del funcionamiento de esa palabra... ni tampoco por el don de la transmisión de cómo funciona o de cómo debería de funcionar. ¿Recordamos el texto previo de Graciela Reyes? Ser nativo ayuda, no hay que aprender el acento, no hay

que aprender “memorias culturales”, por lo menos no las del país en que uno nació, se crió, estudió. Pero ese es un conformarse cómodamente con “lo sé, y lo que yo sé es suficiente”.

Un buen profesor de español debe tener como formación..... (aguardo las colaboraciones que solicité...) Pero me voy adelantando: hay que saber gramática, metodología, literatura, tener nociones de pragmática, hoy en día entender aunque sea un poquitín de informática, saber que la lingüística pura es una cosa y la lingüística aplicada es otra cosa... ¿o ya estoy metiéndome en camisa de once varas?... Siempre hay formaciones “ideales” El profesor nativo debe haber cursado letras. O algo muy cercano, que haya tenido en su programa curricular nociones de didáctica, de uso del idioma, y de preparación general. Si tuvo filosofía, aunque fuera filosofía de la pedagogía, del cerebro o del derecho, ya aprendió meramente a pensar... El no nativo también. O bien, carreras similares que lo habiliten para saber lo que está haciendo... y en qué se está metiendo.

2.- La formación continuada del profesor de español LE: ¿Qué formación debería tener un buen profesor de español? La formación panhispánica del profesor. Job-shadowing: la práctica de observación de clases. La formación continuada del profesor de español: como la de cualquier profesional en el mundo tecnologizado de hoy en día. Queridos míos, quien no aprendió a dominar un poquitín esa maquinita llamada computadora, quien no sabe enviar y recibir un correo electrónico... y así vamos enumerando las maravillitas que van surgiendo, está fuera de combate. Y punto. En cuanto a la formación panhispánica del profesor, está en la misma línea, para mí hemos pasado a otro asunto, el de las variantes.... Por lo menos hay que saber que existen, ser tolerante, humilde, y reconocer que no sabemos TANTAS COSAS. Solamente que formación continuada implica mucho más. Entender que del antiguo método traducción ¡y listo! se pasó por muchos otros, saber qué propuestas cada metodología trajo, lo que no significa adoptarlas todas ciegamente, pero conocerlas, ¡sí!. Además, sea en un curso o en forma autodidacta, haber asimilado las reformas de la Real Academia y seguir escribiendo correctamente, mal que nos pese el hábito arraigado de escribir “como lo aprendí en la escuela primaria”... ¡ahora lo tengo que enseñar!

La observación de clases es fundamental. Cada vez que observo una clase, así como cada vez que escucho una charla, una conferencia, una ponencia, aprendo. Algo, mucho, un poquito. El otro siempre tiene una sorpresa para mí. Creo que mi valor está en admitirlo y agradecerlo. Las famosas visitas de estudio, observación de actividades profesionales. O sea, el aprendizaje por observación del trabajo. El tipo de cosa que nos hace pensar, ¿cómo no le di forma antes?.

3.- La actuación del profesor de español LE en distintos contextos educativos: enseñanza reglada (niveles no universitarios, universitario), cursos libres, centros bilingües, cursos específicos, cursos virtuales, alumnos con necesidades educativas, niños, adolescentes, adultos, etc.

El punto tres del temario. Aquí nos encontramos con dos posibilidades, las que el azar en español nos depara. Lo que elegimos y a veces lo que se nos presenta. Como todo en la vida. No me detendré, es un tema para analizarlo solito. No soy especialista en este asunto, no he cubierto profesionalmente todos los diferentes aspectos, lo dejo con los que entienden mucho, muchísimo más que yo del asunto, que seguro que lo abordarán con maestría, entusiasmo y profundidad.

4.- El papel del profesor en la era de las tecnologías y la educación a distancia. Las tecnologías y la educación a distancia. Las probé, las pruebo. Son el presente y el futuro. Que no debe menospreciar todo el pasado. Son maravillas que deben ser tratadas como nuevas, no como el pasado pintado de otro color. Y a ellas debemos, mal que nos pese a los viejitos, adaptarnos. Para no ser dejados de lados. Bien miradas y entendidas, son apasionantes. Pero coexisten. Eso sí. Y no pueden ser las únicas. A veces, si falla la energía, aún hay que saber contar con los dedos, el ábaco o el contador de bolitas de madera. ¡Y viva la Infoera!

Lo que se sabe es que sin duda, en el proceso de establecimiento de un equilibrio social, y eso lo venimos viendo en un continuado camino de aciertos y errores, pero es la manera, no hay otra, y aunque a veces sea precario, son necesarios programas intensivos de renta mínima y programas educativos macizos, porque son millones y millones de seres humanos los que necesitan entrar al mundo “educado”... en idiomas, en matemáticas, en biología, ¡en todo!

Claro, la infraestructura tecnológica es cara, aún pululamos por allí y por acolí profesores de cierta edad que nos resistimos a ciertos aparatitos, y aún muchos jóvenes que los dominarían rápidamente no consiguen el bendito acceso por falta de medios económicos. No será tan fácil, no será tan rápido, pero ha de llegar

Estoy muy agradecida al hecho de estar rodeada de profesores jóvenes y llenos de entusiasmo, que me traen en su cada vez más pequeñitos Ipad (el mío creo que es el modelo uno o dos, yo los voy heredando de un hijo); nuevos juegos, nuevas aplicaciones, me las explican con cierta paciencia, y juntos descubrimos lo que será aplicable o no a los alumnos de nuestro centro. La vida es así, ellos aportan la novedad, la facilidad de manejo técnico, el saber rastrear en el infomundo, y yo doy mi opinión de la experiencia. Da resultado.

5.- Los condicionantes del profesor brasileño de español LE (por su lengua y cultura maternas y por sus actitudes y aptitudes.) El profesor brasileño de español. Soy brasileña naturalizada, opción que tomé voluntariamente. El portuñol forma parte de mi vida. (Hace parte de mi vida) El profesor brasileño de español, como de cualquier otro idioma que no el portugués, debe ser honesta y cabalmente preparado por sus profesores. Creo que la responsabilidad está en quienes lo forman. (Y en la modestia y autocrítica del “formando”). Debe estar bien preparado. No solo metodológicamente. La lengua es también su herramienta de trabajo. La debe dominar, y en este punto habría que ser más rígidos. Va a enseñar una lengua, con su cultura, su pragmática, sus particularidades. Tiene que saberla. Sus explicaciones ya son una muestra de lengua en la práctica, y con eso está todo dicho. Ahora bien, hacemos mucho hincapié en el profesor brasileño... aquí. El profesor también debe estar preparado para actuar fuera de aquí, y ya será otro cantar. Recordemos a Alvaro Santa Cecilia, que habla del programa “centrado en el alumno” (ninguna novedad hoy en día en este enunciado).

Considerar las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos del alumno, y llevarlo a la reflexión sobre las repercusiones de todo ello en su propio aprendizaje es, desde este punto de vista, el camino más adecuado para conseguir su implicación personal, mantener su motivación y favorecer la continuidad del estudio de la lengua de forma autónoma, en un proceso que se desarrolla como experiencia personal a lo largo de toda la vida. (Cómo se diseña un curso de lengua extranjera, (García Santa Cecilia, 2000: 87)

Pregunto yo, les pregunto a todos y me lo pregunto a mí misma, ¿quién entenderá mejor todas estas necesidades del alumno brasileño? ¿Un profesor/a brasileño o uno no brasileño? Claro que tendríamos algunas fórmulas ideales, al estilo de los químicos o farmacéuticos: nativo del español + curso de idiomas universitario o similar + conocimiento del portugués + características personales de dedicación, paciencia, didáctica personal y etc. o bien, nativo del portugués de Brasil + excelente dominio de la lengua española + curso universitario de idiomas o similar + características personales de dedicación, paciencia, didáctica personal y etc.

6.- Programas de formación continuada, actualización y capacitación para profesores de español. Formación continuada. Creo que ya me manifesté al respecto: obligatoria de alguna manera para todos, para absolutamente todos nosotros. Si no en lo específico, a veces en algún tema transversal, tangencial, oblicuo o paralelepípedo. Algo que nos haga pensar, movernos, algo que nos haga ver que no lo sabemos todo, ni mucho menos. Imprescindible. La pereza no puede ser asignatura de ningún profesor de ninguna materia, ni de electrónica ni de lengua, ni de gimnasia ni de anatomía. El mundo está cada vez más lleno de novedades “al minuto”. No podemos

abarcarlas todas. Pero sí actualizarnos dentro de la medida de lo humanamente posible. Por nosotros mismos. Por la institución en la que estamos. Por nuestros alumnos. Por nuestra profesión.

7.- Evaluación de la docencia (evaluación y autoevaluación de la actividad docente e investigación en el aula). La evaluación de la docencia. Debería ser periódica, cruel, honesta e ir hasta las últimas consecuencias. En cuanto a la autoevaluación... me pregunto, constantemente, si sé hacerla. Si sabemos hacerla. ¿Me ayudan a pensarlo?

Pues bien, organización de mi ponencia: preparé una entrevista previa, que envié a diferentes personas:

¿Cuál sería, por sus condiciones personales y por su formación, el profesor ideal de español en Brasil?

La respuesta ideal no debería de ocupar más de ocho líneas, gracias.

(Las respuestas serán usadas en una presentación de la profesora Susana en un Seminario, y se reproducirán tal como las presente el entrevistado, cuyo nombre permanecerá anónimo. Solamente se informarán las características más importantes del mismo, pues se les está enviando esta entrevista a diferentes tipos de personas, para entresacar de las respuestas informaciones que se supone serán diferentes y, claro está, valiosas para el trabajo en cuestión)

Susana Zipman.

Primera respuesta que me llegó:

En primer lugar, el profesor, si es un nativo hispanohablante, debe conocer las interferencias del portugués en el español (fonética, falsos amigos, etc.)

En segundo lugar, no puede estar muy "contaminado" por el portugués, en caso de estar radicado en Brasil desde hace mucho tiempo.

En tercer lugar (¡pero muy importante!) preparar las clases anticipándose a las dudas de los alumnos para no ser tomado de sorpresa: conocer bien el libro es fundamental. Ser creativo en la preparación de actividades para la clase, y, sobre todo, mucha paciencia para encarar las dificultades fonéticas de los alumnos y las limitaciones culturales que tienen (sobre todo cuando se abordan temas de literatura, historia o geografía.....).

No "pecar"

por gramaticalista pero no dejar la gramática como cosa sin importancia, ella dará la base para una buena comunicación.

Características de quien respondió:

Profesora sin formación universitaria en letras, pero de gran responsabilidad y mucha autoformación personal, trabaja en una seria escuela de idiomas donde recibió mucho entrenamiento y lo continúa recibiendo. Tiene también muchos alumnos particulares fuera de esa escuela. Muy culta, activista política en la juventud. Dinámica, activa, nativa del idioma español, residente en Brasil desde hace más de 25 años. Edad, aproximadamente 65 años.

Segunda respuesta

Pessoais: entusiasmado, com ótima empatia, paciente, detalhista, comunicativo, descontraído no trato e profissional nos afazeres.

Formação: não precisa necessariamente ser formado em letras, mas necessita ter uma ótima cultura geral, e depois se aperfeiçoar fazendo cursos, pós-graduações e estar sempre se aperfeiçoando para adquirir técnicas de ensino. Dependendo da faixa etária, é muito importante que se familiarize com a parte de Internet / eletrônica para conquistar o público mais jovem.

Características de quien respondió:

Graduado en Administración y Marketing, trabaja en la parte administrativa financiera y de marketing de una escuela privada de lenguas y traducciones. Es nativo del español pero fue alfabetizado en portugués, idioma en que prefiere expresarse. Edad, aproximadamente 40 años.

Tercera respuesta

Debería poseer el español como lengua materna (para poder expresarse en asuntos intelectuales y cotidianos con fluidez).

Debería haber leído abundante literatura de lengua hispana, para poder captar y expresar las peculiaridades del habla en los distintos países (España, sus regiones, América del Sur, etc.). Debería conocer bien y desde hace mucho tiempo el portugués, hablar, leer y escribirlo. Debería tener la sutileza de no confundirse allí donde las lenguas son parecidas.

Personalmente: cálido, organizado, capaz de limitar y exigir sin conflictos.

Que le guste su trabajo (enseñar idiomas) y que transmita su amor por la lengua.

Características de quien respondió:

Nativo del español. Graduado en la Facultad de Filosofía y Letras, en el área de Filosofía. Durante mucho tiempo trabajó en una gran multinacional, en el área de Marketing, actualmente da clases en la Facultad de Filosofía, en el área de Filosofía. De gran cultura, su especialidad es Borges. Edad, aproximadamente 60 años.

Cuarta respuesta

Clareza de dicção; organizaçào; planejamento de aula; discurso objetivo, lógico e sequencial; corrigir e comentar os trabalhos solicitados aos alunos; usar material didático interessante, qualificado e compatível com o curso e, principalmente, gostar do que faz.

Características de quien respondió:

Brasileña. Graduada en Biblioteconomía. Domina el portugués, el español y el inglés, pero prefirió responder en portugués. Escribe cuentos y poemas. Lectora empedernida, voraz. Edad, aproximadamente 65 años.

Quinta respuesta

Ser un buen profesor es un desafío, pues un buen profesor tiene que ser capaz de hacer a cualquier alumno aprender.

Hay que contagiarlos.

El profesor ideal debería tratar de los temas en general; y, en el caso del español principalmente; de las dificultades para los aprendices brasileños.

Características de quien respondió:

Brasileña, estudiante de español durante un largo tiempo, tuvo la gentileza y la valentía de responder en español. Secretaria ejecutiva de multinacional durante muchos años, domina el portugués, el inglés y el español, que usa en su trabajo. Edad, aproximadamente 55 años.

Sexta respuesta

El profesor ideal de español en Brasil debería ser una persona seria, dinámica, creativa, puntual, abierta, adaptable a diferentes situaciones y a diferentes tipos de alumnos ya que las necesidades que se presentan en este país son varias.

En cuanto a su formación, básicamente que sea profesor, preferentemente de lengua, y si no es el caso que tenga una formación superior y afín con las letras.

Creo que también es interesante que tenga conocimientos del idioma portugués, ya que el gran problema que se presenta entre las dos lenguas es una gran contaminación que empobrece los dos idiomas.

Características de quien respondió:

Argentina. Graduada en Profesorado de Castellano. Con cursos y práctica, ya en Brasil, en ELE. Trabaja actualmente en ELE. Edad: aproximadamente 40 años. Lectora ávida. Amante de la gramática.

Séptima respuesta

El profesor ideal de español en Brasil debería ser una persona culta, presente, estudiada, agradable, dispuesta a sacrificar horarios y ganancias. No debe hacer diferencias entre sus alumnos y tratar a todos por igual.

En cuanto a su formación, básicamente que sea graduado universitario, para entender que hay que razonar, pensar, formular ideas.. Es bueno, muy conveniente, que frecuente cursos de actualización.

Tiene que saber portugués, para explicar las diferencias desde diferentes ángulos. contaminación que empobrece los dos idiomas.

Características de quien respondió:

Brasileño. Graduado en Economía. Trabajó muchos años en empresas grandes, y por ese motivo vivió en Argentina, Perú y Colombia. Al jubilarse, decidió entrar al área de la enseñanza den ELE. Edad: aproximadamente 65 años. Le gusta mucho leer e informarse sobre las novedades del español.

Quiero aclararles que conozco personalmente a todos mis “informantes”, y puedo reconocerlos por sus respuestas, forman parte de su personalidad 100%. Reflejan su manera de ser, sus creencias, sus mitos y su manera de encarar, realmente, el tema.

Por cierto, contacté más personas que podrían haber respondido, y que se manifestaron incapaces de pensar en las respuestas. Confusas y hasta asustadas. Es un dato a ser considerado.

Como vemos, hay puntos en común, un sujeto afirma que el profesor debe ser nativo del idioma que enseña, punto discordante. Los demás se afirman en la motivación, la organización, el entusiasmo, el gusto. La continuidad de la preparación, la auto formación permanente, más de uno hace hincapié en el conocimiento de los dos idiomas en juego, del conocimiento de las sutilezas así como del conocimiento del alumnado y sus características. Lo que es altamente evidente es que cada uno deja transparecer en sus respuestas su historia de vida, sus propias necesidades, sus anhelos, y sus mitos y creencias. Las respuestas son un libro abierto de metodología en lo que hace a las creencias, en especial. A lo que cada individuo lleva dentro de sí como mito del “buen profesor”, sea profesor o no.

Me gustaría que analizáramos entre todos las siete respuestas, yo he hecho un mero análisis cualitativo, quizás hubiera sido provechos hacer uno cuantitativo... pero ¡no hubo tiempo!

Como final, razonemos que:

¡Lo cierto es que el profesor enfrentará a todos esos tipos humanos en clase, en un momento o en otro, así como cada alumno tendrá su diferente profesor, lo elija o no lo elija!

El alumno exigirá el todo, en una sola persona. Gramática, hidráulica, literatura (antigua, moderna, imaginaria, folklórica, real, irreal, malhablada, dulce, de hadas, de rinocerontes, de historias clandestinas, de historietas, de Corin Tellado, de Miguel Hernández, de Miguel Cané, de Juan Ramón Jiménez, con jota o con ge, de Antxon Sarasqueta, de Antonio Fontán, de Pilar del Castillo, de Humberto López Morales, de la Editorial Espasa y de la Editorial Aique...) y hay o ay de decir que no se los conoce....

(Mejor lo voy anotando aquí, antes de que se me olvide: por ejemplo, Antxon Sarasqueta, en la Nueva Revista de Política, Cultura y Arte, de febrero de 2001, escribió sobre Los modelos inteligentes de comunicación. Y nos contó detalles muy interesantes: por ejemplo, que

hoy en día en la cultura popular, la comunicación inteligente se asocia a la modernización y desarrollo de la educación y calidad de vida. Por eso se utilizan los conceptos de aula inteligente, tarjetas inteligentes, edificios inteligentes, cámaras inteligentes. (Sarasqueta, 2011: 136)

Si eres profesor debes saberlo, todo todito.

¿Cuántos países hispanohablantes tenemos en el mundo? La respuesta tiene que ser rápida: 21 países, si no contamos Filipinas. Si la contamos, son 22. Sin entrar a la discusión de contarla o no.

¿Cómo se te ocurre ignorarlo?

A todos los presentes, espero haber creado más dudas de las que ya tenían. Si lo conseguí, entonces, MUCHAS GRACIAS. Lo seguiremos pensando y resolviendo con la práctica de nuestra profesión, y ahora sí, gracias por la presencia.

Bibliografía

- ALISEDO, G.; MELGAL, S. CHIOCCI, C., 1994, *Didáctica de las ciencias del lenguaje, Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós Educador.
- ATORRESI, A., BANNON, M., GÁNDARA, S., KORNFIELD, L., 1999, *Lengua y Literatura, Introducción a la Lingüística y la teoría Literari*, Buenos Aires, Aique Polimodal.
- BRACACCINI, Graciela e outros, 1955, *Literatura Argentina e Hispanoamericana*, Buenos Aires, Santillana.
- ERES FERNANDES, Gretel e outros, 2010, *Publicidade e propaganda. O vídeo nas aulas de língua estrangeira*, Companhia, São Paulo, Editora Nacional.
- GARCÍA SANTA CECILIA, Alvaro, 2000, *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Editorial Arco/Libros S.L..
- LOTITO, Liliana, TROISI, Maria Rosario, 1994, *Escritores en taller*, Buenos Aires, El Ateneo.
- MARTÍN MUNICIO, A., 2001, “El lenguaje y los cambios sociales”, in, *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, Madrid, Marzo-Abril, 2001.
- PADULA PERKINS, J.E., 2003, *Una introducción a la Educación a Distancia*, Primera edición, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- REYES, Graciela, 1998, *Manual de Redacción. Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco/Libros S.L.
- RICHARDS, Jack; LOCKHART, Charles, 1998, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Primera edición española, Madrid, Cambridge University Press, Sucursal en España.
- ZAGURY, T., 2006, *O professor Refém.*, Rio de Janeiro, Record.
- Disponível em <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>
- ZUFFO, João Antonio, 2002, *A Sociedade e a Economia no Novo Milênio*, São Paulo, Editorial Manole.

Creencias de profesores de ELE en formación universitaria. ¿Quién soy y qué profesor quiero ser?

Vânia A. L. Leal

UFV- Universidade Federal de Viçosa

Resumen

El objetivo de este trabajo es averiguar algunas de las creencias de los profesores de ELE en formación de una universidad federal del interior de Minas Gerais, así como también averiguar en qué medida estas creencias configuran la manera como se sienten y se ven como estudiantes de letras y futuros profesores. La investigación se llevó a cabo con 6 estudiantes del sexto período del curso de letras español/portugués; los datos fueron obtenidos a través de un cuestionario respondido por los investigados. Los datos muestran que hay creencias sobre cómo se aprende una LE y qué elementos son importantes en el proceso de aprendizaje para estos estudiantes. Observamos también la existencia de algunas creencias que impiden que estos profesores en formación se sientan futuros profesores seguros y preparados para la labor docente.

Palabras claves

creencias, profesores en formación, enseñanza/aprendizaje de la lengua española.

Introducción

Las investigaciones sobre las creencias son relativamente recientes en Lingüística Aplicada (LA). Según Barcelos (2007) las investigaciones en Brasil tuvieron inicio en los años 90 y aunque haya un volumen importante de trabajos relacionados al tema, este sigue siendo muy importante, pues las creencias relacionadas a la enseñanza/aprendizaje de lenguas afectan tanto al profesor a la hora de enseñar como también al estudiante en cuanto a como él percibe, acepta y entiende la lengua en aprendizaje.

Según Barcelos (2007) el concepto de creencias es tan antiguo como nuestra experiencia, pues desde que el hombre comenzó a pensar, él pasó a creer en algo. Teniendo en cuenta el futuro profesor, o sea, el profesor en formación, podríamos inferir que desde que él ingresa en un curso de letras ya llega con algunas creencias, pero también empieza a creer en determinadas prácticas y conceptos configurando nuevas creencias que van a llevar para su vida laboral como profesor. Por lo tanto, uno de los importantes motivos de que se estudien las creencias es el hecho de que cuando el profesor o el futuro profesor las comprende, este entendimiento pasa a ser una ayuda para que él entienda sus elecciones a la hora de enseñar. O sea, pasa a entender los motivos que lo hacen elegir entre uno y otro determinado abordaje y decida de manera consciente. Cuando un profesor no sabe lo que hacer en clase es su sistema de creencias que dicta lo que él va a hacer, esto es, va a hacer de la manera como él aprendió, repitiendo las técnicas e incluso contenidos de sus antiguos profesores. Por lo tanto, entender las creencias es importantísimo para que haya un cambio en su postura como profesor en formación, en la práctica del futuro profesor y consecuentemente en el sistema educacional.

Según Carmona (2010):

Tomar conciencia sobre los pensamientos del profesor acerca de lo que cree eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es un paso previo y fundamental para mejorar la labor docente.

Las creencias y su importancia en la formación docente

El término creencias también es conocido según Barcelos (2004) por otros términos como por ejemplo, cultura del aprendizaje, filosofía del aprendizaje de lenguas entre otros. Es un término antiguo dentro de otras áreas de conocimiento como la antropología, sociología, psicología, educación y filosofía y de difícil definición. Pero, sin embargo, la autora adopta la siguiente definición, que es la que comparto para este trabajo:

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação da realidade. Como tal, crenças são sociais (mais também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2006: 151).

En relación a la formación docente Freeman (1996) en su artículo cuestiona cómo los profesores aprenden a enseñar y cómo son adquiridos estos procesos por parte de los profesores y cómo estos conocimientos afectan a su práctica en clase. Afirma también que durante mucho tiempo esa área no tuvo mucha atención y sólo a partir de 1975 se empezó a ver la importancia de entender cómo el profesor se forma, cómo él aprende a ser profesor de lenguas.

En relación a la formación docente, Gimenez (2001) afirma que ya hay en Brasil una sustancial cantidad de trabajos relacionados al tema y esta preocupación se demuestra en artículos, libros y comunicaciones en congresos sobre la formación de profesores. Esto es, hay una preocupación por parte de los formadores en cuanto a la formación de sus alumnos, futuros profesores; y consecuentemente también están pensando en la escuela que tendremos en un futuro próximo.

Para Usó Vicedo (2009) las creencias tienen una función muy importante en un proceso de aprendizaje como es la formación de profesores, pues los estudiantes entran en

el aula con unas creencias ya formadas que influyen de manera fundamental en el qué y el cómo aprenden. Debemos observar que el estudiante de lenguas pasa en media 7 años aprendiendo cómo se aprende una lengua. En Soto (2010) podemos leer que aunque haya un gran esfuerzo por parte del gobierno chileno en mejorar la educación de Chile, todavía no han tenido muchas mejoras. El autor afirma que para que haya mudanzas es necesario que se cambien también las creencias de los profesores y de los futuros profesores y que estos sean influenciados todavía en la formación inicial.

Segundo Shön apud Magalhães (2011) hablando sobre las transformaciones en las prácticas educacionales, afirma que es necesario e importante que haya un trabajo direccionado al profesor en formación inicial por considerar que este es el momento menos difícil de cambiar las creencias adquiridas en su vida académica como alumno.

Por lo tanto, notamos que la formación docente es algo que preocupa a los formadores, tanto en Brasil como en otros países, y que por lo tanto merece la pena ser investigado, y estoy convencida que es necesario que conozcamos las creencias de los profesores en formación, que la entendamos y a partir de una reflexión podamos cambiarlas tanto los alumnos como los profesores formadores.

Contexto de la investigación

La investigación se llevó a cabo con 6 estudiantes del VI período de un curso de letras, habilitación Portugués/Español de una universidad federal del interior de Minas Gerais. Dos de participantes tienen experiencia como profesor de lengua española, siendo que uno actúa como profesor de lengua española en un curso piloto de la universidad. 5 de ellos afirman que siempre han estudiado en escuelas públicas y sólo uno de ellos afirma haber estudiado 2 años de la enseñanza media en una escuela particular.

Los estudiantes del curso de letras eligen su habilitación en el segundo semestre lectivo tras cursar la asignatura de Fundamentos de Lengua Inglesa, Francesa y Española suponiendo que al final de la asignatura estos estudiantes estén aptos a elegir la habilitación que más le guste.

El curso se oferta en el período nocturno, dura en media de 4 años y medio (9 períodos), posee una carga horaria total de 3.555 horas. Este total de horas está repartido entre enseñanza de lengua española, literatura, fundamentos metodológicos y prácticas. Cabe observar que 525 horas están dedicadas a la enseñanza de la lengua y sin dudas la universidad y sus profesores buscan una enseñanza de excelencia.

Los datos fueron obtenidos a partir de un cuestionario respondido por escrito por los estudiantes, participantes de esta investigación.

El cuestionario constaba de 12 preguntas sobre el motivo de la elección del curso de letras español/portugués, si realmente pensaban ser profesores de español y en qué tipo de escuela preferían trabajar, cómo se sentían como estudiantes y cómo se imaginaban como futuros profesores, si conocían la ley 11.161 y si sabían sobre lo que se trataba y cuáles serían sus aportaciones a la enseñanza del español en las escuelas regulares; si se sentían bien preparados para el mercado de trabajo y cómo podrían prepararse mejor.

Cabe resaltar que muchas de las universidades federales del interior todavía están en fase de implantación de la licenciatura en letras portugués/ español en un intento de cumplir la ley 11.161, pero también cabe resaltar que todavía muchísimas ciudades del interior de Minas Gerais no ofrecen el español en las escuelas y uno de los motivos de la ausencia de esta asignatura es la falta de profesores. O sea, hay una gran necesidad de formar nuevos profesores de español.

¿Qué dicen los profesores en formación?

Todos los profesores en formación respondieron que no sabían qué licenciatura elegir, pero eligieron letras Portugués/español tras cursar la asignatura de fundamentos de la lengua española. Afirman también que este fue su primer contacto con la lengua y como les gustó tanto la lengua como los profesores, se decidieron por ella. Por las respuestas podemos

notar que el papel del profesor de esta asignatura o de cualquiera asignatura básica, es importantísimo, pues es el momento de enseñar a los estudiantes toda la belleza de la lengua y de la cultura de los pueblos que hablan esta lengua, en fin todo lo que se refiere a los tantos pueblos que la hablan. Es el momento del enamoramiento.

La mayoría de los estudiantes no pensaba ser profesores. Es curioso, pues entran en un curso de licenciatura sin el deseo de ser profesor y, según los profesores en formación sólo a medida que fueron avanzando en el curso es que realmente fueron aceptando la idea de que sería un profesor. Uno de ellos solamente aceptó la idea de ser profesor tras una propuesta de trabajo de una escuela particular. Es cierto que el curso de letras les permite también ser revisores, traductores y otras posibilidades, pero no nos resta duda que el objetivo principal de un curso de licenciatura es formar profesores. Sin embargo, los estudiantes poseen la creencia de que ser profesor además de ser una labor muy difícil, la escuela pública no es un buen lugar para trabajar ya que posee muchos problemas de indisciplina y se paga muy poco.

Barcelos (2011) comenta que en nuestro contexto histórico social convivimos con diferentes creencias que son vehiculadas y que nos llevan a creer en ellas sin que las cuestionemos. Todos los profesores en formación prefieren trabajar en una escuela particular, curso libre o en la enseñanza superior. Observe lo que dice uno de los estudiantes, pero todos están de acuerdo con lo que dice e incluso han respondido algo parecido en relación al mejor lugar para trabajar: “creo que es mejor en una escuela particular, pues el número de alumnos es menor de que en las escuelas públicas, sino también hay más recursos para trabajar”.

Sin embargo, queda claro aquí que el profesor en formación desconoce la realidad de las escuelas particulares en general así como también la realidad de las escuelas de la ciudad donde estudia o vive, pues la mayoría de las escuelas particulares cuentan con hasta 50 alumnos en las aulas de enseñanza media.

Este dato también coopera con lo que afirma Barcelos y Coelho (2009, p 5) al estudiar las emociones del profesor en relación a la escuela pública de Brasil:

Os problemas estruturais dizem respeito a problemas concretos presentes no dia a dia da escola e do professor, tais como: indisciplina e turmas grandes, violência, diferentes níveis na sala, escassez de material ou insatisfação com o existente, falta de apoio por parte da escola, baixo número de aulas, falta de reprovação, além de questões políticas.

O sea, hay una creencia generalizada sobre la ineficacia de la enseñanza pública y las dificultades distintas que el profesor tiene para trabajar. Sin embargo la universidad busca una formación excelente para ofertar al mercado futuros profesores que contribuyan con una enseñanza de calidad para todo el sistema educacional y esto incluye también y sobre todo la escuela pública, lugar donde tenemos la mayoría de los jóvenes en edad escolar. Pero, lo que tenemos son estudiantes, profesores en formación, que no la quieren, que ya tienen esta creencia de que todo en la escuela pública es malo, difícil y no funciona. Para estos profesores en formación la escuela pública también es el lugar donde no se aprende lengua.

Uno de los alumnos dice lo siguiente: “[el español] es una asignatura más que tendrán que elegir o elegir o inglés, para ellos es más una lengua sin utilidad. Algunos profesores enseñan de forma cualquiera y no muestran a los alumnos la importancia de aprender la lengua”.

Este trecho explica muy bien como forman y se comparten las creencias. Como afirma Barcelos:

Crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca. (Barcelos, 2011: 301)

Los profesores en formación también afirman que es en el curso libre y la escuela particular son los mejores lugares para ejercer la docencia, pues al curso libre, los alumnos van con placer a las clases y no por obligación como es en la escuela regular y cuanto a la

escuela particular, creen que ahí hay más recursos para ejercer la profesión. Estas creencias fueron estudiadas por Barcelos (2006, p. 155) y en este estudio los estudiantes clasifican sus experiencias en escuela pública como negativa tanto en relación a la competencia del profesor como a su aprendizaje y creen que el mejor lugar para aprender una lengua es en la escuela de idiomas. Se nota que estos profesores en formación ya tenían estas creencias como estudiantes de escuela pública y por lo que parece son estas creencias que determinan su nueva manera de pensar como profesores en formación, esto es, que el mejor lugar para trabajar es el curso libre o la enseñanza privada, quizás porque existe la creencia no solo de los estudiantes y profesores en formación sino también de la sociedad en general que el profesor de la escuela pública es aquel profesor que no enseña, como afirma el estudio de Barcelos (2006). Y, estos profesores en formación no desean ser profesores que no enseñan.

Al ser cuestionados por su preparación académica, los estudiantes dicen que están siendo muy bien preparados aunque todavía no se sienten del todo a gusto para impartir clases en ningún contexto. Dos de ellos dicen que sumando a lo que aprendieron en la universidad y practicando con sus futuros alumnos en clase, ellos se formarán como profesores. La creencia de que se aprende en la práctica es muy frecuente en los cursos de licenciatura, pero para los formadores de profesores debemos pensar en lo que dice Johnson y Freeman (2001) sobre la necesidad ver el alumno como futuro profesor que va a llevar la enseñanza de la lengua, y es muy importante observar los factores, las influencias y los procesos que se da en la formación y encontrar una manera de intervenir en las creencias de los profesores con relación a los contenidos y al alumno.

Los profesores en formación encuestados creen que les faltan más tiempo de prácticas, de contacto con las escuelas, pero sobre todo, necesitan desarrollar la expresión oral y aprender más gramática. Dos de los estudiantes creen que para desarrollar la expresión oral es necesario o pasar una temporada en el exterior o conversar frecuentemente con hispanohablantes.

Por lo que dicen, podemos observar creencias diferentes, pero todas de igual importancia. Mateus (2002) en su trabajo con respecto a las prácticas de los profesores, afirma que los futuros profesores enaltecen este componente curricular y que hay un consenso de que es en la práctica (las que se hacen en el último período de la universidad) donde se aprende a enseñar. Pero, llega a la conclusión que es un reto para el profesor formador implementar un programa que les imprima una reflexión todavía en la formación inicial, pues sólo el hecho de entrar en el aula no les capacita a ser profesores. Otra creencia es la de que para saber una lengua hay que saber hablar esta lengua. No podemos contestar este hecho, pero saber una lengua es además de complejo, muy diferente de saber enseñarla. Para ellos es importante y quizás necesario hablar con un hispanohablante para aprender más. La presencia del profesor nativo y/o hispanohablante es un factor que interesa mucho a los estudiantes. La creencia de que para aprender mejor es necesario un profesor nativo fue investigado por Basso (2006) y según esa investigadora el mito del hablante nativo es un fantasma que ronda, aterroriza y debilita al profesor nativo, y por lo tanto, podemos inferir que este alumno al llegar como profesor a la clase con estas creencias, no siendo él un profesor hispanohablante, sus emociones a la hora de enseñar pueden que no sean las mejores. Además esta creencia subyace a otra, a la de que cualquier hablante nativo es un buen profesor de lengua extranjera. Podemos observar que estos alumnos se sienten bien preparados por la universidad que se encuentra, pero las creencias impiden a que estos alumnos se sientan seguros de su formación.

Y, por último, pero no menos importante, la creencia que saber una lengua es saber la gramática de la lengua. Todavía la importancia de la gramática en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua es muy fuerte y afecta tanto a los profesores como a estudiantes, confundiendo la gramática de la lengua con la lengua misma. Hay una fuerte creencia que porque la gramática describe la lengua uno tiene que aprenderla para saber la lengua. Sin embargo, no podemos jamás reducir la lengua a solamente uno de sus muchos aspectos.

Es curioso notar que los profesores en formación en ningún momento se refieren a las habilidades como la escritura, escucha ni tampoco la comprensión lectora como o parte importante y/o constituyente para la enseñanza/aprendizaje. Solamente dos de los estudiantes (30%) creen que saber la cultura es también una parte importante para saber una lengua.

Un punto que me llamó la atención fue el hecho de que los estudiantes creen que para una mejor formación es necesario que se adopte un libro didáctico. En el curso de letras portugués/español de la universidad no utiliza ningún libro didáctico para la enseñanza de la lengua. Pero, quizás por que pasaran años en la escuela utilizando el libro didáctico, siguen viéndolo como parte importante para la formación.

Todas estas creencias que poseen los estudiantes van a configurar sus creencias futuras como profesores y determinar, sin ninguna duda, en gran medida sus prácticas futuras.

Nuestro reto como profesores formadores es reflexionar sobre estas creencias juntamente con nuestros alumnos para que produzcan cambios en el profesor en formación y consecuentemente en su práctica futura. Pues, todos los profesores en formación manifiestan sus deseos de ser buenos profesores de español, y ser bueno, significa ser capaz de manejarse bien oralmente, enseñar la lengua oral y trabajar en una buena escuela, que les pague bien.

Expectativas futuras

El reto como profesores formadores es entender lo mismo que afirma Gimenez (2001) que todos nosotros profesores nos veamos como profesores formadores y no solamente los que están a cargo de las prácticas de los cursos. Ella también resalta la importancia de que el formador se autoanalice, pues considera que esta mirada hacia nosotros mismos como formadores es uno de los desafíos contemporáneos.

Hay una gran necesidad de formar profesores para la enseñanza de la lengua española, hecho se repite a lo largo todo el país, donde muchas universidades están todavía en fase de implantación del curso de letras español/portugués en cumplimiento a la ley 11.161. Cabe, por tanto a los formadores de profesores reflexionar sobre qué tipo de profesor el país necesita y qué profesor el formador desea formar.

Preguntando a los profesores en formación sobre lo que sabían a respecto de la ley 11.161, todos respondieron que saben que hay una ley, pero no la conocen ni tampoco saben si aporta algo a la enseñanza del español. Considerando lo que dice Gimenez (2010), que la formación de profesores es un proceso político para transformaciones sociales y por lo tanto no es neutro; entiendo por tanto que es necesario que el profesor en formación entienda también las leyes y sus implicaciones para su vida laboral.

Consideraciones finales

Este trabajo aunque limitado, aborda diferentes creencias que son importantísimas tanto para los profesores en formación como para los profesores formadores.

Los profesores en formación que inicialmente no se veían como profesores fueron internalizando la idea de serlo, pero, aunque creen que están siendo bien preparados por la universidad, a través de sus profesores formadores, sienten que no están todavía listos para empezar a dar clases y que para hacerlo deberían mejorar algunos aspectos de su formación, como por ejemplo, aprender gramática, tener más fluidez en la comunicación oral, actuar como profesores, y creen que si se adoptara un libro didáctico aprenderían más. Demostraron también la fuerte creencia de que la escuela pública no funciona así como también el profesor de esta escuela no enseña.

Al percibir estas y otras creencias de estos estudiantes llegamos a la conclusión que es necesario reflexionar sobre nuestra actuación como profesores formadores y llevar al profesor en formación a reflexionar sobre sus creencias y los retos que ellos también van a tener cuando actúen como profesores sea de cursos libres, escuelas públicas y privadas o en

la enseñanza superior, indistintamente del tiempo de prácticas. Reflexionar para entender que sus creencias enraizadas van a impregnar sus actuaciones como profesores e incluso determinarlas indiferentemente del material didáctico que utilice o del lugar adonde van a impartir sus clases. Como afirma Telles (2004) *“não basta formar-se curricularmente como professor. É preciso, antes, deixar-se atravessar pela “pedagogía”, pelo “querer ensinar-aprender”*. Y, como formadores, cuanto más sabemos sobre las creencias de los profesores en formación, mejor, pues tendremos la oportunidad de reflexionar conjuntamente y una oportunidad para que estas creencias cambien y cambie la actuación futura y la enseñanza/aprendizaje de la lengua española. Pero es necesario que reconozcamos que la tenemos.

Bibliografia

- BARCELOS, A. M. F., 2006, “Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas”, In: Barcelos, A. M. F., Abrahão, M. H. V. (orgs.), *Crenças e ensino de línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores*, Campinas, SP, Pontes, p 15 - 42.
- , 2004, *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & ensino*, vol. 7, No 1, p 123 – 156.
- , 2011, “Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para a inclusão”, In Conceição, M. P. (org), *Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: Crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem*, Campinas, SP. Pontes, p. 19-36.
- , F., 2007, “Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas” em *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7. n. 2. p. 109-38. (Opção de acesso: http://www.letras.ufmg.br/rbla/2007_2/05-Ana-Maria-Barcelos.pdf).
- BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H.S.H., 2009, *Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada*, Disponível em http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/14_Ana_Maria_Hilda_Simone.pdf.
- BASSO, E. A., 2006, “Quando a crença faz a diferença”, In: Barcelos, A. M. F., Abrahão, M. H. V. (orgs.), *Crenças e ensino de línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores*, Campinas, SP., Pontes, p 65 – 86.
- CARMONA, M.P., 2010, “Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera” en *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*.
- FREEMAN, D., 1996, “The “unstudied problem”: research on teacher learning in language teaching”, In: Freeman, D. & Richards, J.C. (Orgs.), *Teacher learning in language teaching*, Cambridge, Cambridge Press, p.351-378.
- GIMENEZ, T., 2010, “Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada”, em *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, p. 183 – 2001. ISSN 1405-9134, vol. 12, núm. 15, segundo semestre, pp. 27-38.
- JOHNSON, K.; FREEMAN, D., 2001, “Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective”, en *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, p. 53-69.
- MATEUS, E. F., GIMENEZ, T. N., ORTNZI, D. I. B. G., REIS, S., , 2002, “A prática do Ensino de Inglês: Desenvolvimento de Competências ou Legitimação das Crenças? Um estudo de caso” em *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.2, n.1, 43-59.
- SOTO, F. L., 2004, “Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas”, en *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), Universidad de Tarapacá, Chile.
- TELLES, J. A., 2004, “Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores?” en *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, V. 4, n. 2.
- USÓ VICIEDO, L., , 2009, “Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español” en *MarcoELE. revista de didáctica ELE*, ISSN 1885-2211, núm. 8.

TALLERES

La enseñanza de español a brasileños: el lugar de la cultura

Antonio R. Esteves
FCL-UNESP-Assis

Para empezar...

En estas notas no pretendo definir lo que sea cultura ni discutir su importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, en el caso, español, lo que me parece bastante evidente. En los últimos años los estudios culturales ocuparon un espacio considerable en las ciencias humanas y en la educación ampliando el entendimiento de la cultura. Cultura y lenguaje son prácticamente dos caras de la misma moneda y más que caminar lado a lado ofrecen casi infinitas combinaciones e intersecciones.

Por razones prácticas y cuestiones de espacio, incluso con el riesgo de allanar ciertos conceptos, navegaré en las nociones más amplias y que pueden ser más útiles a la hora de preparar una clase de Lengua Extranjera. Parto de un punto elemental, el principio general (y canónico) de que adquirir una lengua extranjera es dominar algunas competencias básicas, entre las cuales se destacan las competencias lingüística, comunicativa y cultural. Considerando, además, que la literatura es una parte fundamental del universo cultural en el que se insiere determinada lengua, lo que ya justificaría la presencia de la literatura en las clases de lengua, la propuesta es discutir el uso de textos literarios y culturales, divulgados en sus formas tradicionales u otros medios, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE) y en la formación del profesor de ELE.

En un segundo momento, se discute como la cultura (y la literatura) propicia la integración de temas esenciales en la formación de ELE, como la preservación de la memoria histórica, la memoria literaria, las relaciones interculturales o la lectura crítica de textos vehiculados en los medios, entre otros.

Es prácticamente un lugar común afirmar que la literatura es parte fundamental del universo cultural, incluso en tiempos como los que vivimos, en que parece que el eje central de la cultura se desplaza de la palabra hacia la imagen. Sin embargo, en el proceso de lectura, sea de textos escritos, sea de otras modalidades textuales, es fundamental la presencia de la lectura, de la literatura y de la cultura en las clases de lengua, sea lengua materna, sea segunda lengua. Igualmente importante es la articulación de los varios géneros discursivos y textuales, y de los varios medios de transmisión de dichos discursos.

No pretendo responder a la clásica pregunta, tan común en diversos ámbitos, en especial en la clase: “¿Para qué sirve la literatura?”. Más que definir lo que sea la literatura y su utilidad en la vida y/o en la clase, el profesor debe tener muy claro que la literatura (y la cultura) sirve para mucho y que la lectura es una de las puertas para ingresar al mundo de las letras. Su acción en el proceso educativo debe incrementar el hábito de la lectura. Eso sin teorizar demasiado, lo que muchas veces además de árido es inoportuno. Basta que para el profesor esté claro que sin lectura y sin literatura el proceso enseñanza/aprendizaje no avanzará.

Además de los aspectos que generalmente se suelen apuntar como positivos (Moll Vaquer, 2013) en la utilización de la literatura en la clase, como pueden ser la opción de evadirse de la realidad hostil, incluso para conocerla mejor; la posibilidad de viajes en el tiempo y en el espacio; la diversión que conlleva una forma de adquisición y/o ampliación de conocimiento; entre otras, se pueden agregar reflexiones de intelectuales a lo largo del tiempo. En un texto bastante conocido, “La literatura y la vida”, el conocido escritor Mario Vargas Llosa, uno de los nombres más importantes de la literatura del siglo XX, hace algunas reflexiones sobre la importancia de la literatura en la vida del ciudadano normal y corriente. Y no es otro el objetivo de la enseñanza, sea de lo que sea, incluyendo la lengua extranjera, sino formar un ciudadano consciente de su papel en el mundo. Para el escritor peruano, “una sociedad sin literatura, [...] está condenada a barbarizarse espiritualmente y a comprometerse su libertad” (384).

Es verdad que la sociedad contemporánea ha sufrido un exagerado proceso de especialización y que dicha especialización, sin duda, “trae grandes beneficios pues permite profundizar en la exploración y la experimentación, que es el motor del progreso” (Vargas Llosa, 385), pero hay que cuidar para que la especialización no conduzca a la incomunicación. Al mirar a la hoja, no hay que olvidarse de que es parte del árbol y que el

árbol es parte del bosque y que el bosque necesita estar en perfecto equilibrio con la naturaleza.

En dicho contexto, nada enseña mejor que la literatura a “ver, en las diferencias étnicas y culturales, la riqueza del patrimonio humano y a valorarlas como una manifestación de su múltiple creatividad” (Vargas Llosa, 386). La literatura promueve la experiencia compartida. Gracias a ella “la vida se entiende y se vive mejor, y entender y vivir la vida mejor significa vivirla y compartirla con los otros” (Vargas Llosa, 387). Eso porque la lectura, pilar en el cual se asienta la literatura, es lo que promueve dicha experiencia compartida. No leer no es una limitación solo verbal:

es al mismo tiempo una limitación intelectual y de horizonte, imaginaria, una indigencia de pensamiento y de conocimiento, porque las ideas, los conceptos, mediante los cuales nos apropiamos de la realidad existente y de los secretos de nuestra condición, no existen disociados de las palabras a través de las cuales los reconoce y define la consciencia. (Vargas Llosa, 2002: 389)

Así, concluye el autor de *El paraíso es en la otra esquina*: “Ninguna otra disciplina, ni tampoco rama alguna de las artes, puede sustituir a la literatura en la formación del lenguaje con que se comunican las personas” (389). La literatura nos permite vivir en un mundo cuyas leyes propias transgreden las inflexibles leyes del mundo, por las que transcurre nuestra vida real. Ella nos emancipa de la cárcel del espacio y del tiempo, impunes para el exceso y dueños de una soberanía que no conoce límites (Vargas Llosa, 394). Así se puede entender fácilmente, entre otras cosas, por qué las aventuras del valeroso caballero de la Mancha, intentando corregir los entuertos del mundo, siguen teniendo tanto éxito después de cuatro siglos de andanzas.

¿Y en la práctica?

Ya sé que muchos de ustedes deben estar pensando en sus adentros, “déjese de teorías y filosofías, señor profesor, y venga con lo práctico, que es lo que nos interesa cuando tenemos delante una clase colmada de adolescentes plenos de energías...”. Al contrario de lo que dice el viejo refrán o de acuerdo con él, según se prefiera, “cada maestro con su cuadernillo”, no hay recetas para enseñar literatura y/o lectura en la clase. Lo primero es lo obvio: no se puede enseñar lo que no se sabe, de la misma manera que no se infunde en el otro lo que uno no hace. El ejemplo sigue siendo el mejor material didáctico. Si yo mismo no leo, no hay cómo hacer con que mis alumnos o hijos, incluso, tomen el gustito por la lectura.

Sin embargo, para los más desesperados, puedo dar algunas sugerencias. La primera es mantener una buena biblioteca, sea de libros reales, estos de papel, encuadernados en cuero, si es posible; sea de libros digitales, con los clásicos o no tan clásicos. La biblioteca es la memoria de la cultura, como suele serlo también de la literatura (Samoyault, 2008). Como nos enseña el escritor bibliófilo y bibliotecario Jorge Luís Borges, pasear por la cultura es pasear por una inmensa biblioteca. Dicha biblioteca se puede y se debe manejar en cada clase. Además, leer el mundo no es tan diferente de leer un libro, del mismo modo que pasear por los laberintos de una biblioteca no es diferente a pasear por los laberintos de la *web*.

Hace ya mucho que el profesor dejó de ser el depositario de un saber que transmitiría para sus aprendices. Ahora ocupa el modesto lugar, y no por ello menos importante, de compañero de viaje y de aprendizaje. En dicha jornada, lo que él maneja es una cartografía, dibujada en los títulos de la biblioteca básica de cada cultura. Textos que se leen y releen cada vez de modo diferente según nos enseñan los manuales de estudios culturales sin que por ello sean menos importantes que otros. Textos que se escriben y se reescriben como los antiguos palimpsestos. En cada lectura se desvela una nueva faz del escriba en los ojos y en la voz del lector. Lo mismo pasa con aprender una lengua extranjera: es como si atráparamos en la imagen del otro nuestra propia imagen. Eso nos

permite la literatura: ver esa otra cara que tenemos al mirar en los ojos del otro para poder vernos mejor y más claro.

En la práctica, hay que tener en cuenta que el texto cultural y literario no debe ser un pretexto para enseñar nada más de lo que está en él. Eso no quiere decir, sin embargo, que una lectura coherentemente elegida no pueda, por ejemplo, ser útil para ampliar el vocabulario de los alumnos; para fijar diferencias regionales de léxico; de sintaxis o de registros lingüísticos variados. O, además, ejercitar la capacidad de comprensión de textos o ampliar la velocidad de lectura.

También en la práctica, es sabido de todos que el teatro sigue siendo una forma agradable de acercamiento a la literatura y a la lectura, sea a través de su lectura dramatizada, sea a través de la representación de las piezas.

Del mismo modo, la poesía, por la cantidad de recursos estilísticos, como rimas, ritmo o aliteraciones, puede ser una forma rica y auténtica de fijar la sencilla fonética del español, que tantos dolores de cabeza causa a profesores y a estudiantes brasileños. Mejor leer, o incluso memorizar, poemas que repetir los aburridísimos ejercicios estructurales del método audiolingual. En este sentido las canciones tienen prácticamente el mismo valor, en especial cuando se trata de aquellos cantautores que ponen música a versos que antes ya habían tenido vida autónoma como poemas.

Sin embargo, la receta del éxito, y esto sí que vale, es: el profesor debe conocer muy bien el repertorio literario para buscar en él el material que necesita para alcanzar los objetivos propuestos. Nadie puede hablar de cosas que no sabe y menos todavía en tiempos de proliferación de informaciones de tan fácil acceso.

Primera sugerencia: literatura, historia, memoria, canción, cine...

La propuesta puede parecer osada, pero hay que considerar que el espacio curricular es transversal, con múltiples enfoques y múltiples voces. El juego, entonces, consiste en discutir las relaciones, conturbadas por cierto, entre literatura e historia y cómo se opera la relación entre ellas en la organización de la biblioteca de la memoria cultural. Quién y con qué objetivos organiza dicha biblioteca; quién y cómo se seleccionan los tomos; cómo los organiza. La entrada puede ser cualquiera, como en un paseo por *internet*. No importa por dónde empezar: lo importante es pasar de una pantalla a otra, de un sitio a otro, sin perder el hilo del relato. El mapa del discurso es importante y siempre se debe preguntar quién maneja el tejido y cuál es el objetivo del relato armado.

Se puede empezar por una canción. Mejor dicho, un *clip* que al mismo tiempo introduce una canción y una película y que después (o antes, si se prefiere) introduce una novela. El *clip* es visual y auditivo, sobre todo es corto, más adecuado al hábito actual de manejar textos cortos e *imagéticos*.

La canción es “Suspiros de España” y se puede bajar fácilmente de la red (*youtube*, por ejemplo). La interpretación es de Diego “el Cigala” (alias de Diego Ramón Jiménez Salazar, 1968). Hay dos versiones: una, la que aparece en la película *Soldados de Salamina* (2003), y otra en la que el cantante gitano aparece acompañado por el magistral piano de Bebo Valdés (alias de Dionisio Ramón Emilio Valdés Amaro, 1918–2013). Se trata de un conocido pasodoble español, cuya música original fue compuesta en 1902 por el maestro Antonio Álvarez Alonso (1867-1903). La composición se hizo famosa y animó un sinfín de bailes populares y corridas de toros, antes de tener la primera “letra” conocida, un poema de José Antonio Álvarez, en 1938.

Las interpretaciones a que me refiero hacen una particular relectura del pasodoble inicial. En la voz de “el Cigala” adquiere rasgos flamencos, sin perder, sin embargo, el tono dramático original. Lo que marcaba el sufrimiento del desterrado, que distante añoraba el terruño, se transforma en verdadero lamento en la voz flamenca del cantante y la sutil interpretación al piano del artista cubano, en la segunda versión. Hay que añadir que tanto “el Cigala”, por su origen gitano, cuanto Bebo Valdés, por su condición de desterrado, conocen la experiencia de la diáspora y agregan a sus interpretaciones el dolor de sus experiencias personales.

La letra más conocida de “Suspiros de España” aparece dos veces en las páginas de la novela *Soldados de Salamina* (2001) de Javier Cercas:

Quiso Dios, con su poder
fundir cuatro rayitos de sol
y hacer con ellos una mujer.
Y al cumplir su voluntad
en un jardín de España nací
como la flor en el rosal.
Tierra gloriosa de mi querer,
tierra bendita de perfume y pasión,
España, en toda flor a tus pies
suspira un corazón.
Ay de mi pena mortal,
porqué me alejo España, de ti,
porqué me arrancan de mi rosal.
Quiero yo volver a ser
la luz de aquel rayito de sol
hecho mujer
por voluntad de Dios. (Cercas, 2001: 49 y 121)

Como se puede constatar, el poema es sencillo, de corte romántico, asociando la naturaleza y su belleza a la hermosura de la mujer como metonimia de la patria distante. El “yo poético”, sin embargo, sufre por la ausencia de la tierra natal, también amada. Es fácil comprender por qué con el paso del tiempo dicha canción se transformó en una especie de himno del destierro. Al principio era cultivada especialmente por el emigrante español que, en general, por motivos económicos tuvo que dejar su tierra en busca de otro lugar en que pudiera ganar el pan de cada día. Más tarde, se incluirían en el grupo las oleadas y oleadas de desterrados, obligados a abandonar España por la Guerra Civil (1936-1938).

Hasta ahora, sin novedades: la música, con su tono hasta cierto punto cursi, se hizo famosa y se transformó en un icono de la cultura española. Su utilización, de acuerdo con los objetivos del profesor, es bastante eficaz en la clase de ELE. La interpretación agitanada de “el Cigala”, dentro del ámbito de los hablantes andaluces, puede, además, ser interesante para presentar las variedades lingüísticas de la lengua española. La presencia del piano de Bebo Valdés propicia la discusión sobre los diálogos interculturales entre España (Andalucía) y América (Cuba) y cómo el universo cultural hispánico casi siempre incluye un viaje de ida y vuelta entre los dos continentes, mediado por el cruce del Atlántico.

Al ampliar las redes, sin embargo, hay que contextualizar la interpretación de “el Cigala”. La canción forma parte de la película *Soldados de Salamina*, de David Trueba, de 2003. La película, por su parte, es una relectura de la novela homónima de Javier Cercas, del 2001. Tanto la película y más todavía la novela, son obras de compleja construcción discursiva, que discuten temas caros a los españoles del umbral del nuevo milenio. La relación entre narrativa ficcional, novelística y fílmica, y la historia sirve para introducir un problema candente de las nuevas generaciones españolas: una especie de ajustes de cuentas con una asignatura pendiente de la historia reciente del país, la memoria de la dictadura franquista y la superación del duelo y del dolor de los traumas de la Guerra Civil. De ello tratan, tanto la novela de Cercas cuanto la película de Trueba que la relee.

La novela *Soldados de Salamina* (2001), de Javier Cercas (1962), es una obra metaficcional que en tres partes cuenta la historia de un escritor/periodista que está escribiendo un libro que trata de la memoria de la Guerra Civil Española, a partir del episodio histórico en que el escritor falangista Rafael Sánchez Mazas (1894-1966) escapa de un fusilamiento en los últimos días de la Guerra (30/01/1939). Metaficcional doblemente: por el hecho de presentar la historia de cómo se escribe una novela que además de discutir el tema de la escritura, tiene como protagonista a un escritor del siglo XX, asociado al poder instaurado por Franco, gobierno que los españoles tuvieron que soportar por cuatro décadas.

También discute, prácticamente en todas sus páginas, cómo se escribe la historia y cómo son construidos, en dicho proceso, los héroes. Ya a partir del título, que trata de aquellos anónimos soldados que en la historia griega clásica vencieron la batalla que salvó a la civilización griega, se discute el papel de los ciudadanos corrientes en la construcción de los discursos históricos. De ellos, sin embargo, prácticamente nadie se ocupa aunque su acción haya sido esencial. Es la constante oposición entre macro y microhistoria, y la preponderancia de ésta en la forma de discutir el sentido mismo de la historia y de contar la historia en las últimas décadas.

Por detrás de dicha discusión, reposan temas comunes en la biblioteca de la cultura española contemporánea, como el de los héroes y de los traidores; de los vencidos y de los vencedores; y su lugar en la memoria, en la historia y en la literatura. Y sobre todo, cómo la literatura puede contribuir para deconstruir las versiones hegemónicas de la historia y contribuir para que una lectura a contrapelo pueda recuperar del olvido los personajes apagados por el discurso hegemónico.

En la misma dirección de la novela, la película dirigida por Trueba, quien además firma el guión, también propone una relectura de la historia española del siglo XX. La película sigue, con pocos cambios, la novela de Cercas, con una diferencia básica: la protagonista ahora es una mujer. La relectura de la historia ya no la hace un representante del patriarcado, sino el punto de vista de la mujer, tradicionalmente, y mucho más en la sociedad española, considerada un ser excéntrico (Hutcheon, 1991).

Las escenas que reproducen la guerra se presentan con un marcado matiz realista que casi llega al tremendismo. Es la forma especial encontrada por el director para exponer la violencia de la guerra. Al trabajar con imágenes, sin embargo, la biblioteca cultural utilizada además de los tradicionales libros, está constituida por documentos visuales, películas antiguas que presentan con fuertes efectos de realidad, la violencia de la Guerra Civil que destruyó al país y puso en el poder a uno de los dictadores más sangrientos del siglo XX. Son temas, como se puede constatar, muy caros a los españoles y muy provechosos en discusiones en clase.

Las formas de abordar tales materiales y los temas de que tratan son prácticamente infinitos. Cabe al profesor, de acuerdo con los objetivos de sus clases y la constitución de los grupos, seleccionar los materiales y preparar los ejercicios que pueden variar de niveles básicos a niveles superiores. Se puede presentar la película sin subtítulos para entrenar la comprensión auditiva. Se puede pedir resúmenes orales o escritos de fragmentos o de la película como un todo. Se puede organizar discusiones temáticas sobre situaciones específicas o sobre temas generales en el ámbito ético o político. Se puede realizar actividades diversificadas de investigación, en los más variados niveles, desde puntos específicos de la cultura española hasta puntos más generales o amplios, como el contexto de la Guerra Civil; su importancia en el ámbito de la política europea de la época; las relaciones con los fascistas italianos; la importancia del destierro para la cultura de los países hispanoamericanos; las relaciones entre el intelectual y el poder (a partir de la actuación de Sánchez Mazas); las visiones de la Guerra, por el punto de vista de los vencedores o de los vencidos, etc.

También hay la posibilidad de trabajar desde varios puntos de vista la novela de Javier Cercas, tanto en la forma en cómo fue escrita, como en su contenido. La biblioteca cultural española, histórica y literaria, que dialoga con la novela es muy amplia y a partir de ello se puede utilizar barajando una variedad de ejercicios prácticos de investigación: la literatura española del siglo XX y sus ramificaciones hasta los umbrales del siglo XXI; nombres canónicos, como Antonio Machado y Federico García Lorca u olvidados como Rafael Sánchez Mazas, entre otros. La oposición entre la lengua castellana y la lengua catalana, considerando que la “sociedad del bosque”, en la novela, está constituida por jóvenes catalanes y la acción de la novela se desarrolla en su mayor parte en la Provincia de Girona, también es un tema para ser desarrollado, aprovechándose de la siempre candente discusión nacionalista.

Como se puede constatar, las formas de trabajar son múltiples y deben ser cuidadosamente planificadas por el profesor siempre en atención a sus objetivos lingüísticos y/o culturales y al nivel e interés de sus alumnos.

Sin embargo, hay que evitar en transformar una clase que originalmente sería de lengua en una clase de literatura, si no interesa al grupo discutir temas específicos de los textos literarios. No hay ningún pecado en leerse una novela o ver una película por puro placer o diversión. Las obras literarias y cinematográficas, incluso en esos casos, proporcionan, por su construcción discursiva, una lectura crítica aunque que no se haga un “debate” o una discusión después de su lectura o proyección. Fragmentos de las imágenes organizadas por el director o de las situaciones creadas por el novelista acaban por ser incorporados al inconsciente del lector/receptor. Allí depositadas acaban actuando cuando sea necesario y/o cuando menos se espera. Es una de las particularidades intrínsecas de la obra de arte.

En la red de asociaciones que la biblioteca cultural puede propiciar, hay un ejemplo que puede ser provechoso aunque sea por su particularidad. Se trata de una versión que hizo Dyango, en los años setenta, de “Suspiros de España”. Dyango, alias de José Gómez Romero (1940), popular cantante español desde los años sesenta, compuso nueva letra para el clásico pasodoble. Él sigue, en ese sentido, la tradición bastante usual en el ámbito de la copla española que es cambiar la letra, eliminar fragmentos o añadir cosas. Al contrario de la interpretación de Diego “el Cigala”, plena de resemantización política, la letra de Dyango, en el ámbito de la cultura exageradamente popular, se ubica en las rayas de lo cursi:

Quiso Dios
 con su poder
 jugar con fuego y rayos de sol
 y hacer con ellos una mujer.
 La esculpió
 de junco y miel
 y de caricias hizo su piel,
 de isla y volcán su corazón.
 Cuerpo de dunas cerca del mar,
 alma de madre primeriza en placer
 La voz de la guitarra al cantar suspira sin querer.
 ¡Ay Señor! ¡Dime quién es!
 Mujer que vuelve loco al amor,
 mujer de la cabeza a los pies.
 ¡Ay Señor! ¿Quién serás tú?
 Dorada y reina en el interior,
 ¡roja y olé! Por el norte y el sur.
 ¡Tierras de trigo!, ¡sierras de peñas!
 Sueño contigo,
 y aunque no sé con qué sueñas,
 sé que quieres navegar.
 Esa mirada aventurera
 guarda entre lluvias
 de primavera,
 penas de estatua
 que con lágrimas de cera aprendió a llorar.
 Y yo que puedo ver
 en cuanto te miro
 Pasar toda tu historia de mujer tan solo en un suspiro. (Dyango, 2013)

En el poema, el todopoderoso Dios católico sigue manejando los elementos naturales y en su juego produce, a partir del fuego a esa mujer-España por la que el “yo poético” suspira en sus sueños desde tierras lejanas. La interpretación de Dyango mantiene la forma tradicional del pasodoble romántico, en la línea de la copla, estimulada (y casi oficializada como ritmo español) por el régimen franquista.

Hasta aquí, ninguna novedad. Lo curioso resulta al constatar que un breve paseo por la *web* ofrece al profesor diversos videos que ilustran la interpretación. Hay uno particularmente interesante, que además es el más conocido

(<http://www.youtube.com/watch?v=mgNUMcdGI0>). Mientras el cantante interpreta la canción, el *clip* presenta una secuencia de imágenes aéreas (una visión divina, podríamos decir) con las tarjetas postales de España, naturales y culturales. Como dice la letra, hace pasar prácticamente toda la historia de la mujer-patria “tan solo en un suspiro”. Suceden en la pantalla sierras, playas, bosques, trigales, ciudades, ruinas romanas, iglesias, procesiones de Semana Santa, cuadros, retratos de personalidades históricas, culturales y artísticas.

El video, de menos de cinco minutos, puede transformarse en una clase de cultura (y/o historia) permitiendo un ingreso a un vasto universo cultural que es posible de ser trabajado de diferentes formas, según los objetivos del profesor. Se puede, incluso, discutir la visión hegemónica y tradicional española de la expansión de la lengua española que siguió a los descubrimientos de los siglos XV y XVI y marcó la construcción del imperio colonial español. A partir de imágenes de los buques actuales de la Armada española, destinados a fines pacíficos y humanitarios, se introducen las imágenes de las carabelas colombinas y los retratos con los Reyes Católicos, barajadas con imágenes de grandes nombres de la cultura de los Siglos de Oro. Todo ello en un ritmo casi frenético de los últimos segundos del *clip*.

El viaje por la red se puede alargar un poco más: la misma pantalla indica una interpretación de “Suspiros de España”, con otro icono de la cultura española, en tono un poco más culto, que es Plácido Domingo (1941). El poema cantado por Domingo (http://www.youtube.com/watch?v=Cnmt_eLqrbY) es el tradicional, pero también su presentación se ilustra con un video que también presenta una secuencia de imágenes tarjetas postales que hacen una síntesis de la historia del país y de su cultura.

Dos ejemplos bastan para mostrar a infinitud de la biblioteca cultural disponible en red que puede ser manejada con destreza por el profesor, siempre atendiendo a objetivos previos y claramente delimitados. Los lenguajes son saberes transdisciplinarios y como tal se cruzan constantemente. La lengua y la cultura se manifiestan a cada instante en dichos cruces: de ello tiene que estar pendiente el profesor de ELE. De ellos debe valerse el profesor al preparar sus clases.

De la guerra al amor: lo clásico y lo popular

El amor es un tópico constante en las artes una vez que su presencia suele marcar de modo significativo a la vida de las personas. Su descubrimiento en la adolescencia lo transforma en un tema siempre actual, hecho que debe ser aprovechado por el profesor al preparar sus clases. Las obras de temas amorosos deben ocupar una parte significativa de la biblioteca del profesor de ELE, incluso con obras consideradas clásicas por los cánones hegemónicos. Saber mezclar lo popular y lo clásico, la llamada alta cultura, normalmente letrada, con la cultura popular, en general oral o cantada, es una de las cualidades que se exige del profesor. Las canciones de amor suelen atender al gusto de los alumnos. Lo mismo ocurre con películas que cuentan historias de amor, o con novelas y poesías que tratan de amor y de las manifestaciones amorosas del ser humano.

Introducir todo ello en una clase de lengua extranjera puede producir buenos frutos y además agrada a los alumnos. En ese sentido, sugiero la utilización de la película *Lope* (2010), de Andrucha Waddington, con guion de Jordi Gasull e Ignacio del Moral. El hecho de tratarse de una producción hispano brasileña puede transformarse en un atractivo más, una vez que presenta algunos actores brasileños relativamente conocidos del público local como Sônia Braga o Selton Mello. Por otro lado, se trata de una película de acción que mezcla episodios románticos con lances de aventura y acción, siguiendo el género de “capa y espada”, que fácilmente atrapa el gusto de los adolescentes, incluso aquellos acostumbrados a la pantalla chica de computadoras y móviles.

La película cuenta parte de la juventud del escritor español canónico Lope Félix de Vega Carpio (1562-1635), entre 1583 y 1588. En el relato, siguiendo lo que cuentan las biografías del escritor, Lope, que en la vida real se hizo conocido por sus idilios y aventuras, mantiene una relación amorosa con Isabel de Osorio (“Filis”), hija del empresario teatral Jerónimo Velázquez. Ella se casa por conveniencia con el noble Francisco Perrenot

Granvela, lo que hace que el impulsivo joven poeta componga unos versos satíricos, considerados ofensivos, por los cuales lo condenan al destierro, en 1588. Lope se casa, entonces, con la hija del pintor de la corte, Isabel de Urbina (“Belisa”), que lo acompaña al exilio.

Plagada de episodios amorosos y de mucha acción, la película muestra de modo ágil un fragmento de la vida de la villa da Madrid del XVI, período en que España vivía el punto más alto de su cultura, al mismo tiempo en que el país vivía hundido en una crisis económica sin parangón. La ociosa clase dominante y los gobernantes, encerrados en un mundo fantasioso, intentaban disfrazar la gravedad de la crisis envolviéndose en conflictos externos destinados al fracaso al mismo tiempo en que trataban de divertir a la población de Madrid en los “corrales de comedias”, cuyas piezas, que exaltaban a la monarquía, ayudaron a consagrar al joven Lope de Vega.

El pensamiento barroco era la tónica dominante y la ambientación de la película, en tonos predominantes de gris y negro ayudan a reproducir aquel mundo en que era muy difícil separar el sueño de la realidad y en que la preocupación más importante, además de conseguir la comida diaria, era el miedo del paso del tiempo y el drama de cómo enfrentar la duda de lo que podría venir después de la muerte.

Además de autor teatral, sin duda la principal parte de su obra, Lope de Vega también es conocido por su obra lírica. A lo largo del desarrollo de la acción de la película, se presentan muchos de sus poemas más conocidos, en especial los sonetos. Llamo la atención para el conocido “Soneto CXXVI”, uno de los más célebres del poeta:

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
áspero, tierno, liberal, esquivo,
alentado, mortal, difunto, vivo,
leal, traidor, cobarde y animoso;

no hallar fuera del bien centro y reposo,
mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
enojado, valiente, fugitivo,
satisfecho, ofendido, receloso;

huir el rostro al claro desengaño,
beber veneno por licor suave,
olvidar el provecho, amar el daño;

creer que un cielo en un infierno cabe,
dar la vida y el alma a un desengaño:
esto es amor: quien lo probó lo sabe. (Vega, 1984: 305)

La declamación del soneto en *off* cierra la película, en la escena en que Lope, interpretado por el actor hispano-argentino Alberto Ammann, e Isabel de Urbina, interpretada por Leonor Watling, cabalgan rumbo al exilio, después de que el poeta consigue la libertad gracias a la intervención de Elena, interpretada por Pilar López de Ayala. El video más común colgado en la red (<http://www.youtube.com/watch?v=yaTZefvZIHU>), presenta la declamación del soneto con una serie de escenas de la película, como si fuera un tráiler corto, con poco más de un minuto, en la voz de Alberto Ammann.

El soneto, como se sabe, uno de los más bellos de los “Siglos de Oro” de la literatura española, es una definición del amor a partir de una enumeración de sintagmas antitéticos que muestran claramente las dudas y contradicciones del barroco ibérico pero que sigue bastante actual sirviendo incluso para definir el contradictorio sentimiento en los días en que vivimos. La asociación más evidente, y el profesor debe valerse de ello, se hace con el soneto “Amor é fogo que arde sem se ver” do portugués Luís de Camões (1524-1580). De acuerdo con los intereses del grupo y con los objetivos del curso, se puede leer, a partir de soneto de Lope, una serie de poemas amorosos, comparados, sea en el ámbito de las literatura de lengua española, sea comparándolo con poemas en portugués.

El ámbito multicultural y comparativo hace parte del espíritu mismo de la película que se cierra con una canción-soneto, compuesta especialmente para ello, “Que el soneto nos tome por sorpresa”, del premiado músico uruguayo Jorge Drexler (1964) galardonada con el Premio Goya del 2001. El *clip* con la interpretación de la canción de Drexler también se presenta en las redes (<http://www.youtube.com/watch?v=LTW6gg64SJw>, por ejemplo) como tráiler de la película *Lope*.

El soneto de Drexler es bastante metalingüístico, como se puede constatar:

Entrar en este verso como el viento
que mueve sin propósito la arena,
como quien baila que se mueve apenas,
por el mero placer del movimiento.

Sin pretensiones, sin predicamento,
como un eco que sin querer resuena,
dejar que cada sílaba en la onena
encuentre su lugar y su momento.

Que el soneto nos tome por sorpresa,
como si fuera un hecho consumado,
como nos toman los rompecabezas,

que sin saberlo, nacen ensamblados.
Así el amor, igual que un verso empieza,
sin entender desde dónde ha llegado. (Drexler, 2013)

El tema es el mismo del soneto de Lope de Vega, pero se puede decir que el ambiente es contemporáneo, sin las marcas peculiares del Barroco, enriquecido además por la música y la voz del cantante uruguayo, ya conocido del público brasileño de otra canción también tema de película y también bastante premiada. “Al otro lado del río”, tema de *Diarios de motocicleta* (2004), del brasileño Walter Salles, que cuenta las aventuras de Che Guevara por tierras sudamericanas y que mereció el Oscar de Canción Original en 2005.

Además de formas particulares de trabajar con la película (como las que indica el sitio <http://lopeduccionprimaria.blogspot.com/2010/12/lope-la-pelicula-resumen-en-el-siglo.html>, entre otros), las sugerencias arriba mencionadas pueden ayudar al profesor de ELE a estructurar algunas actividades para desarrollar en clase. Como se puede constatar, la biblioteca de las culturas hispánicas, en los más variados ámbitos, es muy rica y está fácilmente al alcance del profesor de ELE. Cruzar de un ámbito al otro es muy fácil y siempre debe ser hecho. En tiempos de globalización y de disponibilización de materiales en red, las fronteras dejan de existir. No hay barreras que limiten el intercambio de informaciones y de experiencias culturales, y por ende también personales. En el ambiente educacional los intercambios interculturales e interdiscursivos deben estar presentes y ser constantes. Es como navegar por las redes. Se abre una puerta y por ella se penetra en infinitos universos. Los mapas de navegación, sin embargo, deben ser conocidos por el profesor para que se pueda llegar a buen puerto. El buen puerto no es nada más que la comunicación efectiva y el conocimiento de lo diverso.

Sin concluir...

El espacio de la clase de ELE debe cumplir los objetivos de que él se espera, es decir, la producción de un lector crítico que sea capaz no solo de leer un texto (en todos los sentidos), pero también de leer el mundo. Que además de articular un texto en la lengua extranjera, sepa defender sus ideas y sepa imponerlas en el mundo, sea en la lengua materna, sea en la lengua extranjera. Para ello tiene que estar claro que el lugar de formación de lectores críticos es cualquier clase, entre ellas la lectura crítica del mundo.

La presencia de la literatura y de la cultura en la clase de lengua debe ayudar a transformar el proceso de enseñanza/aprendizaje en un acto que posibilite sacar las

máscaras de los significados. La lectura crítica, de ese modo, es el resultado de la consolidación del trabajo creativo, gracias a las particularidades del arte y de la literatura. Se puede decir, retomando las palabras de Vargas Llosa (2002), que con la literatura se entiende mejor la vida y se vive mejor. La literatura permite, en fin, ver mejor las diferencias y al verlas, el lector puede comprender la riqueza del patrimonio humano, valorizando tales diferencias culturales como una manifestación de la múltiple creatividad del ser humano.

La ecuación se puede presentar en otros términos, por la voz de otro importante humanista contemporáneo, el búlgaro Tzvetan Todorov (2008: 82) que ha pasado buena parte de su vida leyendo y descifrando diferencias: lo que la literatura (el arte, en fin) nos enseña no es un saber nuevo, sino una capacidad nueva de comunicación con seres diferentes de nosotros. Claro es que el horizonte máximo de dicha experiencia no es descubrir o transmitir ninguna verdad, sino el amor, esa forma suprema de comunión entre los seres humanos. Pensar y sentir, adoptando el punto de vista del otro, sea una persona real, sea un personaje literario, es una forma de avanzar rumbo a la universalidad y nos permite poder cumplir nuestra vocación de seres humanos.

Un poco de eso el profesor de ELE puede traer para su clase al invitar a sus alumnos a un viaje por el universo literario, artístico y cultural, en el cual se manifiestan los hablantes de la lengua extranjera objeto de su estudio y por el cual pretenden pasear.

Bibliografía

- ANDRUCHA, Waddington (dir.), 2010, *Lope*, Brasil; España, Antena 3 Films.
- CERCAS, Javier, 2001, *Soldados de Salamina*, Barcelona, Tusquets, 5ª. ed.
- DREXLER, Jorge, 2013, “Que el amor nos tome por sorpresa”. Disponible en <http://letras.mus.br/jorge-drexler/1899265/>. Consulta 31 jul 2013.
- HUTCHEON, Linda, 1991, *Poética do pós-modernismo*, Rio de Janeiro, Imago, trad. Ricardo Cruz.
- MOLL VAQUER, Santi, 2013, “Profesor, ¿para qué sirve la Literatura?”, *Justifica tu respuesta*, 2013. Disponible en <http://justificaturespuesta.com/profesor-para-que-sirve-la-literatura/>. Consulta 31 jul 2013
- SAMOYAL, Tiphaine, 2008, *A intertextualidade*, São Paulo, Aderaldo & Rothschild, trad. Sandra Nitrini.
- TRUEBA, David (dir.), 2003, *Soldados de Salamina*, Lobofilmes, España.
- TODOROV, Tzvetan, 2008, *A literatura em perigo*, São Paulo, DIFEL, Trad. Caio Meira
- VARGAS LLOSA, Mario, 2002, “La literatura y la vida”, en *La verdad de las mentiras*, Buenos Aires, Alfaguara, pp. 383-402.
- VEGA, Lope de, 1984, *Rimas: los doscientos sonetos* (Facsimil de la edición de 1602, org. Felipe Pedraza Jiménez), Aranjuez, Ara Iovis.

Sitios en internet

- http://es.wikipedia.org/wiki/Suspiros_de_Espa%C3%B1a
- <http://lopeducacionprimaria.blogspot.com/2010/12/lope-la-pelicula-resumen-en-el-siglo.html>
- <http://youtu.be/oWW08eHONk4>
- <http://youtu.be/koYXYVhS9Io>
- <http://youtu.be/T6Z7Kf0D1sU>
- <http://www.soldadosdesalamina.com/menu.htm>
- <http://youtu.be/mgNUMcdGIId0>
- <http://youtu.be/8NsMesAD8Mc>
- <http://youtu.be/a8xgaDdhE6o>
- http://youtu.be/k2jIj_zfwvQ
- <http://youtu.be/GLZQXJiEM9w>
- <http://youtu.be/stGG4ZUKATY>
- <http://www.youtube.com/watch?v=mgNUMcdGIId0>
- http://www.youtube.com/watch?v=Cnmt_eLqrbY
- <http://www.youtube.com/watch?v=kLgYoqINJ40>

Los animados en la escuela: Una forma de conocer el perfil de cada profesor

Carlos Enrique Musse Torre
Secretaria de Educação do Distrito Federal

Introducción

En el mundo corporativo es muy común el uso de diversas dinámicas de grupo y de desarrollo personal con el fin de motivar a los colaboradores, mejorar el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales, entre otros.

Sin embargo en el ambiente educativo, los gestores raramente utilizan estas herramientas con los profesores, especialmente, si se trata de formar equipos de trabajo. Por este motivo, no es raro encontrar entidades educativas en las que los profesores y gestores no consiguen trabajar en equipo, donde las relaciones interpersonales son conflictivas y los profesionales de la educación tienen la salud emocional deteriorada. Como resultado el aprovechamiento de los alumnos es deficiente.

En el presente taller se utilizará una actividad que permite el autoconocimiento personal de los participantes a través de la determinación de su estilo de aprendizaje y de su modo adaptativo. Para este fin, de forma amena, será aplicado un cuestionario.

Su uso permite la formación y liderazgo de equipos de alto rendimiento. También puede ser utilizada con alumnos para la formación de grupos de estudio.

Los Modos Adaptativos

Según, David Kolb y su teoría de los estilos de aprendizaje hay cuatro modos adaptativos. Estos son: divergente, asimilador, convergente y acomodador. Basándose en esta teoría, el Dr. Eulogio Romero et al., crearon los animodos con el fin de proporcionar una herramienta para el desarrollo personal de los colaboradores en diversos tipos de organizaciones. Durante los últimos años, esta herramienta ha tenido mucho éxito y difusión en Latinoamérica, especialmente a nivel corporativo. Así, se utiliza, didácticamente, las figuras de cinco animales (abeja, castor, delfín, búho y camaleón) cuyo estereotipo permite describir el perfil de los cinco modos adaptativos.

La persona se relaciona con el mundo, de acuerdo con uno de ellos. De la misma forma, cuando una persona forma parte de un equipo lo hace respondiendo a las demandas de los otros a partir de su propio modo adaptativo.

Lo que pasa cuando un equipo de trabajo está mal formado

Normalmente, en una organización -educativa o no- los colaboradores o profesores suelen tener mayor facilidad de relacionamiento con aquellos colegas que tienen su mismo modo adaptativo, mientras que con los otros, es posible, que sientan cierta dificultad para trabajar en equipo e, inclusive, para socializar. En casos más notorios, es común encontrar grupos de profesores o especialistas en educación que se aíslan de los demás y cooperan exclusivamente entre ellos.

Entre estos grupos puede no haber cooperación y a la hora de trabajar en equipo el resultado puede ser antagónico. Esto es frecuente en las reuniones de coordinación colectiva, en las que todos los profesores y gestores se reúnen y en las reuniones de coordinación por área, que abarca solamente a los profesores de determinadas materias.

Esta situación es más notoria en algunas escuelas del Brasil en las que aplica la gestión democrática. Esto hace que haya más reuniones y votaciones para la toma de decisiones y la falta de armonía y equipos efectivos entre los gestores y profesores hacen que la gestión termine siendo deficiente y el ambiente de trabajo indeseable.

La presente herramienta ha demostrado su efectividad en la formación de equipos productivos; sin embargo, no debe dejarse de lado otras dinámicas específicas, para el caso de conflictos, de ser necesario.

Actividad I: Aplicación del Cuestionario

Participantes: 15-20 personas.

Equipamiento: Proyector y PC con *power point* y pizarra.

Material: Cuestionario impreso.

Duración: 50 minutos.

Procedimiento: El facilitador hará la presentación inicial y dará las indicaciones necesarias. Luego los participantes responderán el cuestionario individualmente y calcularán su puntuación, de acuerdo con la orientación del facilitador.

De esta forma, habiendo determinado cada uno su animodo se explicará las características de cada uno, sus fortalezas y debilidades.

A continuación, para aplicar lo aprendido, se formarán grupos con integrantes de diferente animodo para realizar una pequeña actividad y vivenciar la forma en la que se relaciona cada uno con los demás.

Actividad II: Ejercicio de aplicación

El grupo deberá actuar como consejo de clase y decidirá el destino del alumno Juan en la escuela. Grupalmente, discuta durante 10 minutos, como máximo, la decisión a tomar. Si los demás no piensan igual, intente convencerlos de su punto de vista.

Duración: 10 minutos

Juan está en el tercer año de secundaria y ha reprobado varias materias. Pasó el segundo año porque sus profesores lo "ayudaron" a última hora. Sin embargo, sus actuales profesores notan que él no tiene interés en casi nada y varias veces ha intentado copiar en los exámenes. La orientadora informó que los padres de Juan tienen muchos conflictos conyugales y que él, a veces, pasa la noche en casa de sus abuelos.

El único curso que parece gustarle es el español y tiene una enamorada virtual en un país latinoamericano con la que pasa largas horas conversando por internet, lo cual lo distrae de los estudios.

Ha llegado la hora del consejo de clase y de decidir si Juan debe tener otra oportunidad y en qué condiciones, si fuera el caso. De no tenerla deberá reprobar el año.

Resultado: Normalmente, los profesores responderán de acuerdo con su perfil. Los delfines tratarán de ayudarlo. Los búhos y castores se basarán en las reglas y notas. Las abejas tenderán a liderar la deliberación y a esperar la opinión de los demás antes de dar la suya. El resultado final dependerá del perfil de la mayoría. Sólo si se forma un grupo con mayoría de profesores delfines, es posible que le den otra oportunidad y con una prueba muy fácil.

Anexo 1

Cuestionario para determinar el Modo Adaptativo

Por favor, marque con un círculo (del 1 al 6) el grado en el que se siente identificado con las expresiones de abajo. Si es más hacia la izquierda, marque entre el 1 y el 3. Si es hacia la derecha, marque entre el 4 y 6.

1. Yo me describiría como imparcial (de mentalidad abierta).	1 2 3 4 5 6	Yo me describiría como explícito (tajante).
2. Yo me describiría como reflexivo.	1 2 3 4 5 6	Yo me describiría como orientado a la acción.
3. Me gusta ser específico.	1 2 3 4 5 6	Me gusta permanecer flexible.
4. Valoro la paciencia.	1 2 3 4 5 6	Valoro lograr hacer cosas.
5. Me gusta que las cosas sean variadas y tengan colorido.	1 2 3 4 5 6	Me gusta que las cosas sean exactas y precisas.
6. Yo me describiría como activo.	1 2 3 4 5 6	Yo me describiría como observador.
7. Tomo un enfoque creativo e imaginativo para resolver problemas.	1 2 3 4 5 6	Tomo un enfoque preciso y calculado para resolver problemas.

8. Me siento bien cuando entiendo las cosas.	1 2 3 4 5 6	Me siento bien cuando logro un impacto en las cosas.
9. Me gusta permanecer flexible (no ser tan específico).	1 2 3 4 5 6	Me gusta ser lo más preciso posible.
10. Soy bueno logrando hacer cosas.	1 2 3 4 5 6	Soy bueno mirando las cosas bajo diversas perspectivas.
11. Yo me describiría como evaluativo y lógico.	1 2 3 4 5 6	Yo me describiría como receptivo y complaciente.
12. Me gusta mirar lo que pasa a mi alrededor.	1 2 3 4 5 6	Me gusta ver los resultados de mis acciones.
13. Lucho por ser versátil.	1 2 3 4 5 6	Lucho por ser preciso.
14. Me considero reservado y lógico.	1 2 3 4 5 6	Estoy preparado para actuar.

Instrucciones

Los ítems impares miden la dimensión EC/CA (Sentir /Pensar). Los ítems pares miden la dimensión EA/OR (Actuar/Observar). Suma los ítems que corresponda a cada dimensión, tal como se indica a continuación:

EC/CA (Sentir/Pensar)

Ítem	1	3	5	7	9	11	13	Total
Puntos								

EA/OR (Actuar/Observar)

Ítem	2	4	6	8	10	12	14	Total
Puntos								

Coloque el **TOTAL EC/CA (Sentir /Pensar)** en el **Eje Vertical** de la figura a continuación. Después coloque el **TOTAL EA/OR (Actuar/Observar)** en el **Eje Horizontal**. Luego, coloque una cruz en el lugar de intersección de los dos puntajes. Esta cruz representará su modo adaptativo.

F



42	40	38	36	34	32	30	28	26		22	20	18	16	14	12	10	8
41	39	37	35	33	31	29	27		23	21	19	17	15	13	11	9	7

OR

26 -
 - 27
 28 -
 - 29
 30 -
 - 31
 32 -
 - 33

CA



Anexo 2 Fortalezas y Debilidades de los Animodos

*Experiencia Concreta
(Sentir)*

Acomodador



Fortalezas:

Lograr hacer cosas.
Liderazgo.
Toma de riesgos.

Debilidades:

Mejoras triviales.
Actividad sin sentido.

Rasgos Típicos:

Trabajo terminado a tiempo.
Planes prácticos.
Dirigido a metas.

Para desarrollar sus habilidades de aprendizaje acomodador practique:

- Comprometerse con objetivos.
- Buscar nuevas oportunidades.
- Influenciar y dirigir a otros.
- Involucrarse en forma personal.
- Tratar a la gente.

Divergente



Fortalezas:

Habilidades imaginativas.
Comprender a la gente.
Reconocer problemas.
Tormenta de ideas.

Debilidades:

Paralizado por las alternativas.
No puede tomar decisiones.

Rasgos Típicos:

Tener ideas.
Reconocer problemas y oportunidades.

Para desarrollar sus habilidades aprendizaje divergente practique:

- Ser sensible a los sentimientos de la gente.
- Ser sensible a valores.
- Escuchar con mente abierta.
- Reunir información.
- Imaginar implicancias en situaciones inciertas.

*Experimentación
Activa (Actuar)*

Convergente



Fortalezas:

Solución de problemas.
Tomar decisiones.
Razonamiento deductivo.
Definir problemas.

Debilidades:

Resolver el problema erróneo.
Decisiones apresuradas

Rasgos Típicos:

Presencia de foco.
Probar las ideas.
Pensamientos centrados.

Para desarrollar sus habilidades de aprendizaje convergente practique:

- Crear nuevas formas de pensar y actuar.
- Experimentar con nuevas ideas.
- Escoger la mejor solución.
- Establecer metas.
- Tomar decisiones.

*Observación
Reflexiva (Observar)*

Asimilador



Fortalezas:

Planificación
Creación de modelos
Definir problemas
Desarrollo de teorías

Debilidades:

Castillos en el aire.
Falta de aplicaciones prácticas.

Rasgos Típicos:

Capaz de aprender de los errores.
Base sólida para el trabajo
Enfoque sistemático

Para desarrollar sus habilidades de aprendizaje como asimilador practique:

- Organizar información.
- Construir modelos conceptuales.
- Probar teorías e ideas.
- Diseñar experimentos.
- Analizar datos cuantitativos.

*Conceptualización Abstracta
(Pensar)*

Bibliografía

- ROMERO, Eulogio, 1995, “Modos adaptativos en las organizaciones aprendientes” en *Calidad & Excelencia*, Número 7, p. 33-38.
- KOLB, David, 1984, *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Incidentes críticos (significativos) y rejillas de observación como apoyo para la observación de clases y reflexión de profesores de lengua española en formación

Gonzalo Abio
Universidade Federal de Alagoas

La reflexión crítica puede promover una comprensión más profunda de la docencia (Richards y Lockhart, 1998: 14).

Nadie garantiza que la práctica haga a las personas más inteligentes, más sabias. Esto solo es posible desde una actitud abierta, desde un proceso de indagación riguroso, desde un intenso ejercicio de captación y de interpretación de la realidad (Santos Guerra, 1993: 89 *apud* Alarcón, 2006: 15).

Introducción

Es un desafío preparar instrumentos que faciliten el trabajo de los profesores formadores y, que al mismo tiempo, puedan orientar las etapas obligatorias de observación de clases de los futuros profesores de lengua que estudian en los cursos de Licenciatura en Letras de Brasil para promover la reflexión y el desarrollo profesional de los mismos. Por eso, cuando supe cuál era el tema de este evento decidí presentar en este trabajo algunas experiencias reunidas como profesor de Prácticas de Enseñanza en Lengua Española en universidades brasileñas.

En especial, voy a referirme aquí a dos instrumentos que utilizamos en nuestros cursos y que pueden ayudar a focalizar elementos importantes durante la observación de clases, canalizando mejor la reflexión posterior sobre lo observado durante las visitas a las escuelas. Son ellos, el análisis de Incidentes Críticos (IC) y las rejillas de observación.

Ambos instrumentos han sido adaptados aquí para el trabajo con profesores que están en las primeras etapas de formación inicial, pero también pudieran ser usados en otras etapas de formación inicial o para la formación continuada de profesores que ya trabajan en las escuelas.

La parte inicial de este texto tratará brevemente sobre la cognición y creencias de los profesores, así como el paso hacia la deseada reflexión sobre las prácticas, temas que están muy relacionados con las acciones que se realizan en sala de aula y con la efectividad de las prácticas formativas en general. Las dos partes siguientes estarán dedicadas a cada uno de los instrumentos señalados, los incidentes críticos (significativos) y las rejillas de observación. Terminaremos con algunos comentarios a modo de conclusión.

La reflexión necesaria

El movimiento en los últimos años para promover la práctica reflexiva en la formación del profesor reconoce el papel activo del profesor y de sus prácticas. Según Zeichner (2008), también significa que la creación de un nuevo conocimiento sobre enseñanza y aprendizaje no se da solo en las universidades, pues se sabe que los profesores traen teorías que pueden contribuir con el crecimiento del conocimiento común sobre lo que son buenas prácticas en sala de aula. Aunque trabajos como los de Mateus, Gimenez, Orteni y Reis (2002) hayan encontrado que la disciplina de Prácticas de Enseñanza no tiene un impacto significativo en la formación, no podemos desdeñar los resultados obtenidos en proyectos articulados para formación de los profesores como los que aparecen descritos en Barros y Costa (2008).

De forma general, es opinión de muchos especialistas que esos conocimientos que traen los profesores están influenciados fuertemente por sus experiencias anteriores como alumnos que, a su vez, condicionarán la formación de los profesores, actuando como filtros a través de los cuales los futuros profesores interpretarán las nuevas experiencias y conocimientos, aunque hay que señalar que, al mismo tiempo, esos conocimientos no siempre reflejan lo que los profesores hacen en sus clases, pues pueden interactuar con la experiencia (las creencias influyen en las prácticas, pero las prácticas también pueden modificar las creencias) (BORG, 2009: 3).

Concordamos con Borg (2011) en que los esfuerzos en la formación de los profesores pueden no tener un impacto directo significativo e inmediato en las creencias de los profesores, pero sí pueden influenciar sobre una serie de procesos de desarrollo que

hacen que se tenga más conciencia de forma productiva sobre las propias creencias que se traen, de modo que se debe apoyar a los profesores noveles a que, por medio de diversos instrumentos de expresión que apoyan el ejercicio reflexivo, visualicen y analicen esas creencias, ayudándolos en su entendimiento.

La conocida noción de *aprendizaje por observación* acuñada por Lortie (1975), de que los profesores enseñan de la misma forma en que fueron enseñados ha sido utilizada ampliamente para justificar la aparente falta de influencia de los cursos de formación de profesores sobre las creencias y las prácticas de los profesores, pero Mewborn y Tyminski (2006) son de la opinión que no puede ser usada esa noción de forma igual para todos. Esos autores al revisar dicha noción se apoyaron en otros estudios para mostrar que también cabe la posibilidad de que los propios profesores en formación, al ser incentivados a recordar experiencias significativas que han tenido, ya sean positivas o negativas, también puedan reflexionar de forma productiva sobre las mismas cuando intentan nuevas prácticas, por ejemplo, para evitar ser como algunos profesores que conocieron que le causaron una impresión negativa. De esa forma, aunque los futuros profesores hayan tenido experiencias negativas como estudiantes, serán capaces de utilizar esas experiencias de forma positiva para dar forma a sus ideas sobre la enseñanza y el tipo de profesor que desean ser (ROSS, 1987 *apud* Mewborn y Tyminski, 2006: 32).

A Dewey (1933) se debe la diferenciación entre la acción basada en rutinas (*routine action*), que es guiada por la tradición, el hábito, la autoridad y las expectativas institucionales, y la acción reflexiva (*reflective action*) debido a la constante autoevaluación y desarrollo. Van Manen (1977) identifica tres niveles de reflexión: el *nivel técnico*, el *nivel contextual* y el *nivel dialéctico*.¹ En cambio, Zeichner y Liston (1987) prefieren hablar de criterios de reflexión y no de niveles y hacen notar que cuando los profesores usan *criterios técnicos*, se concentran más en la aplicación de conocimientos adquiridos previamente para alcanzar determinados objetivos, mientras que al focalizar *criterios educacionales*, la atención está dada para cómo los contextos situacionales e institucionales influyen en la enseñanza y el aprendizaje. Por último, a través de un *criterio ético* el profesor podrá reflexionar sobre los aspectos éticos y morales de la enseñanza y de la educación.

Aquí pueden ser útiles también las nociones de "reflexión en la práctica" y "reflexión sobre la práctica" de Schön (1987: 25), así como las cinco dimensiones temporales en que debe ocurrir la reflexión, que fueron propuestas por Griffiths y Tann (1992) a partir del trabajo de Schön: 1) *reflexión rápida* (reflexión en la acción, inmediata y automática); 2) *reflexión reparadora* (la reflexión en la acción que es pensada); 3) *reflexión de revisión* (reflexión sobre la acción menos formal, realizada en algún momento determinado); 4) *investigación* (reflexión sobre la acción más sistemática realizada durante un cierto periodo de tiempo) y 5) *investigación y re teorización* (una reflexión sobre la acción realizada durante un largo tiempo y sustentada por alguna teoría académica). Para Griffiths y Tann (*op. cit.*) los profesores necesitan reflexionar en todas esas dimensiones en algún momento u otro, por lo que dejar de lado alguna dimensión en favor de otras puede ser problemático.

Grabaciones en audio o video, plantillas y guías de observación, notas de campo, resúmenes narrativos y diarios reflexivos son algunos instrumentos que facilitan la recogida de datos y el proceso reflexivo de los profesores. En esta ocasión, como ya fue anticipado, nos ocuparemos de la descripción de algunas experiencias nuestras con el uso de los Incidentes Críticos (o significativos) y las rejillas de observación.

Sobre Incidentes Críticos (o significativos)

La técnica de Incidente Crítico (IC) fue desarrollada por Flanagan en 1947 en el *American Institute for Research* con el objetivo de poder perfeccionar los programas de entrenamiento

¹ Ver Taggart y Wilson (2005).

de los pilotos de aviación al crear un procedimiento para el estudio de cómo ellos se enfrentaban a situaciones inesperadas (Flanagan, 1954).

Esa técnica puede ser también extendida para la comprensión del comportamiento humano ante una necesidad de resolver problemas que surgen, lo que la hace bastante útil para la formación de docentes. En este caso, se considera la técnica como un conjunto flexible de procedimientos que pueden ser adaptados para atender a esa necesidad específica. La técnica de IC es usada también en otras áreas como salud y ciencias de la información.²

Según el concepto original de Flanagan (1954: 327) un incidente se refiere a cualquier actividad humana observable, que sea suficientemente completa en sí misma para permitir inferencias y previsiones [...] y para ser "crítico", el incidente debe ocurrir en una situación donde el objetivo o intención del acto sea claro para el observador, y donde sus consecuencias sean suficientemente definidas de manera que dejen pocas dudas sobre sus efectos (Flanagan, 1954: 327). O sea, la técnica de IC focaliza en un incidente considerado importante y en los caminos que lo antecedieron, así como en las consecuencias del mismo.

Los incidentes críticos no son "cosas" que existen independientemente del observador. Ellos son creados a partir de los datos. Por eso, tomar algo como un incidente crítico es un juicio de valor que hacemos, y su base radica en la importancia que le atribuimos al incidente (Tripp, 1993: 8).

Las personas son las que definen lo que es significativo o no. Al ser influenciado por los valores que cargamos, el IC puede ser visto como fluido y transaccional (Mander, 2008: 6). Es fluido porque no es fijo, puede cambiar constantemente, y es transaccional porque parte de un proceso de negociación e interpretación entre aquellos involucrados en el IC, que puede ser realizado de forma consciente o subconscientemente.

En nuestro caso, debido a que lo consideraremos aquí como una aplicación suave de la técnica original para que pueda servir de apoyo a la reflexión de los profesores en formación, preferimos, por un lado, no focalizar tanto en la técnica propuesta originalmente por Flanagan y, por otro lado, pasamos a usarla en la práctica llamándola de Incidentes Significativos (IS), en lugar de Incidentes Críticos (IC), para poder estar abiertos también a situaciones significativas o importantes que llamen la atención del observador, futuro profesor, y no necesariamente, haciendo hincapié en situaciones críticas, que en la mayoría de los casos se refieren a dificultades o conflictos encontrados, como acostumbramos ver en una parte de la literatura referente a la formación docente. De todas formas, para poder hacer referencia a otros autores, en este texto optaremos por la denominación ampliamente utilizada de IC en lugar de la de IS, a pesar de ser esta última la que solemos utilizar en los cursos de formación.

Según Bilbao Villegas y Monereo Font (2011), el primero en usar la técnica de IC en la formación de profesores fue Tripp (1993), aunque desde el punto de esos dos autores, fueron Everly y Mitchell (1999) quienes le dieron una mayor precisión al término al definirlo como un suceso, acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor pone en crisis o desestabiliza la propia identidad profesional, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente (Monereo, 2010:159).

Aquí debo señalar que fue a mi entrada como profesor de prácticas de enseñanza en la *Universidade Estadual de Londrina*, en el año 2000, que tuve conocimiento de los Incidentes Críticos a través del texto de Navarro Hinojosa, López Martínez y Barroso Flores (1998) y al percibir su posible utilidad para las observaciones de clases que debían realizar los alumnos, futuros profesores de español, fue que los adoptamos en nuestras rutinas de actividades de preparación para los periodos de observaciones de clases en las escuelas.

² Véase, por ejemplo, Balboa (2008); Butterfield *et al.* (2005); Hughes (2012).

Con la intención de dotar a los docentes de competencias realmente funcionales para hacer frente a los retos que tienen en la actualidad los centros educativos, Monereo (2010), Bilbao Villegas y Monereo Font (2011) proponen el uso de la noción de IC, para, a partir de las situaciones conflictivas o problemáticas concretas que más desestabilizan y preocupan a los docentes, poder dotarlos de herramientas eficaces e incidir en su identidad profesional profunda, de forma que los cambios promovidos sean sólidos y duraderos.

Según Monereo y Monte (2011), el adjetivo de “crítico” se maneja en una doble acepción: a) en el sentido de “típico”, que forma parte de una práctica habitual que utiliza un docente para promover determinados cambios en sus alumnos o b) que es problemático y desestabilizador y pone en “crisis” a quien lo recibe, promoviendo algún tipo de reacción, ya sea para protegerse, defenderse o, en el mejor de los casos, repensar la propia actuación para mejorarla.

Para esos autores, una de las primeras condiciones para la formación será que el docente admita que lo acontecido es un incidente que ha aparecido en un contexto conflictivo y frente al cual no tiene una solución eficaz. Otro requisito es que el análisis de los ICs sea realizado junto con otros profesionales de forma que puedan ayudarse entre ellos. La última condición se refiere a la necesidad de partir de algún sistema o instrumento de representación externa del IC que favorezca la explicitación de las circunstancias en las que se produjo y la manera en que reaccionaron y actuaron los implicados en el mismo. Concretamente, que dé cuenta de las siguientes cuestiones: ¿en qué consistió el IC? ¿por qué es crítico y ha sido seleccionado para su análisis? ¿a quién involucró? ¿qué factores lo ocasionaron? ¿cómo se gestionó su solución? ¿cómo podría haberse gestionado de manera distinta? ¿qué acciones deben ser tomadas como consecuencia de ese IC? Y, por último, ¿qué lecciones podemos aprender para el futuro? (Thomas, 2004: 101-115 *apud* Monereo, 2010: 161).

Hay dificultades para demarcar los ICs sobre los que se pueden intervenir, pues al ser producto de interpretaciones subjetivas pueden ser infinitos, pero Monereo y Monte (2011), apoyándose en varios trabajos, exponen siete bloques generadores de conflicto que aparecen con frecuencia en los IC y que tienen relación con: a) la organización de tiempo, espacios y recursos; b) las normas de conducta, donde la (in)disciplina tiene una presencia importante; c) la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos; d) los métodos de enseñanza, donde se hace referencia también a las posibles dificultades que aparecen cuando se introducen cambios metodológicos; e) la motivación, donde se incluye la falta de interés de los estudiantes; f) la evaluación y, por último; g) los relativos a los conflictos personales que pueden producirse entre profesores, padres y alumnos, y que oscilan desde disputas o enfrentamientos de poca importancia hasta situaciones graves de maltrato o acoso reiterado.

Es muy interesante e ilustrativo el desglose que hace Monereo (2010) de la técnica propuesta de trabajo con un IC usando, a modo de ejemplo, el caso de un profesor de historia en activo que intenta introducir a sus alumnos en el trabajo con líneas cronológicas dentro de una unidad didáctica sobre la Revolución Francesa. La descripción del contexto, el propio IC, los actores involucrados en el mismo y el uso, en la fase posterior de intervención y seguimiento, de la *Pauta de análisis de IC* (PANIC) que implica determinar sobre qué intervenir, cómo hacerlo y los indicadores de cambio para cada uno de los actores (profesores, colegas y alumnos), pudiera muy bien ser analizada y utilizada por profesores, principalmente en caso que haya oportunidades de formación continuada.

El texto que, como ya mencionamos arriba, sugerimos a nuestros alumnos para una primera aproximación a los IC, que preferimos denominar Incidentes Significativos (IS) y que ellos toman como base para describir algún incidente encontrado durante las observaciones de clases en las escuelas, es el de Navarro Hinojosa, López Martínez y Barroso Flores (1998).

Esas autoras, como una forma de disminuir la queja frecuente de los alumnos futuros profesores que constatan las diferencias existentes entre la teoría que reciben y la práctica que deben desempeñar en las escuelas, reunieron los casos traídos por sus alumnos y analizaron cómo ellos los resolvieron.

Entre los objetivos que Navarro Hinojosa, López Martínez y Barroso Flores (*op. cit.*) se propusieron, además de conocer las situaciones más problemáticas vividas en el aula o fuera de ellas y que más impacto causaron a los alumnos en prácticas, por la dificultad en resolverlas o por la manera cómo fueron resueltas, estaba también el intento de que los alumnos aplicasen la teoría a la realidad del aula de forma que los ayudara a resolver los ICs que encontraron, promoviéndose el debate y la participación creativa para la solución de los problemas.

Para el registro de los incidentes propusieron que fuera descrito el contexto: tipo de colegio, características del aula de clase y de los sujetos que intervinieron en el incidente, lugar donde se produjo, tiempo y otras circunstancias. También, la descripción del incidente, las posibles causas (institucionales, metodológicas, docentes, discentes, familiares y otras), y por último, la posible solución al incidente.

En ese trabajo fue encontrado que los *incidentes de tipo organizativo* fueron provocados, de mayor a menor frecuencia, por: falta de disciplina, falta de vigilancia en los recreos, falta de apoyo de los padres a los maestros, muchos alumnos en las clases de integración e inadecuación de las instalaciones, mientras que para el caso de los *incidentes didácticos* las causas fueron, de mayor a menor frecuencia: el desinterés de los alumnos, la falta de atención, la falta de hábitos de trabajo, la metodología y la falta de materiales didácticos. Fue también determinado que la razón fundamental, dentro del ámbito escolar, para el desinterés, la falta de atención y de hábitos de trabajo de los alumnos se encuentra, en gran medida, en la falta de atención y afecto de los profesores y la escasa utilización del refuerzo para los que más lo necesitan, prestando poca atención a las conductas positivas y censurando las negativas.

Entre las conclusiones a que llegaron Navarro Hinojosa, López Martínez y Barroso Flores (*op. cit.*) se puede destacar que los alumnos evaluaron positivamente la investigación realizada, pues les sirvió para reflexionar sobre sus primeras experiencias docentes, conocer sus dificultades ante los problemas que plantea la práctica y conocer las dificultades de los compañeros, así como obtener una visión más amplia y comprensiva de la problemática de las prácticas, además de tomar conciencia de las necesidades formativas que requieren resolución, a lo que se añade el poder comprobar la indeterminación que caracteriza a la didáctica en las soluciones propuestas, comprobar el carácter interdisciplinar de la disciplina impartida y, por último, poder evaluar los propios alumnos la formación inicial, teórica y práctica, que tenían en dicha área en ese momento.

Madureira y Leite (1999), también preocupadas con las metodologías que pueden ser aplicadas a la formación continuada de los profesores y en las necesidades de estos (sus preocupaciones, expectativas, carencias y preferencias), realizaron una investigación cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo donde se compararon tres procesos de recogida de informaciones diferentes durante un mes en las escuelas. Un grupo de profesores describió los incidentes ocurridos durante sus prácticas, mientras que el otro grupo escribió diarios. Hubo también entrevistas a los dos grupos.

Según se reveló en las entrevistas, el trabajo con incidentes restringe los tipos de necesidades, pero los incidentes captan diferentes niveles de una misma categoría de dificultades, discriminando mejor los problemas que los profesores consiguen resolver de aquellos que no son resueltos y también se puede percibir mejor las diferentes acciones o actitudes que los profesores toman delante de sus alumnos con dificultades, pues hay los que se quedan indiferentes, los que humillan y castigan, mientras que hay otros que tratan de darle solución a los problemas encontrados.

Los problemas de comportamiento o de disciplina surgieron sólo en el 1% de las entrevistas, en cambio, los incidentes mostraron que ese tipo de problemas es el que más ocurre en las clases y que, en la mayor parte de las ocasiones el profesor no consigue resolverlos de manera eficaz. Por otro lado, los incidentes son mejores para detectar las necesidades que fueron percibidas por los profesores, pues cuando ellos comentan los episodios críticos, también los relacionan con las situaciones que consideran deseables y a partir de esa confrontación es que evalúan como resolver esos incidentes.

Las autoras comentan que esa concientización sobre las dificultades también contribuye con su superación, pues cuando se le da más importancia a las dificultades, por ejemplo, en la gestión de las actividades, más acciones tendientes a su solución serán realizadas. Los diarios, en cambio, por su carácter más general, captan un menor número de necesidades que las entrevistas, pero, a su vez, ofrecen un registro que es diferente del captado con la técnica de los incidentes.

Por todo esto, las autoras concluyen que el uso de los diversos instrumentos sirve para atenuar y complementar sus diferencias en la captación de las necesidades de los profesores.³

En nuestras experiencias, inspirados en el texto de Navarro Hinojosa, López Martínez y Barroso Flores (1998), cuando los alumnos realizan sus observaciones los instruimos a que acompañen el informe de observación realizado con la descripción y análisis de un incidente significativo observado durante el periodo de visitas a las escuelas. Las instrucciones que les damos para ello, son las siguientes:

En el informe de las observaciones de clases que realizarás debes mencionar al menos un incidente significativo que hayas encontrado, que puede ser negativo (indisciplina, falta de atención o de motivación, etc.) o positivo.


Elaborarás un análisis sobre ese incidente. El registro del incidente tendrá los siguientes elementos: (a) Contexto: características del grupo, de la clase y de los sujetos que intervienen en el incidente, lugar donde se produce, tiempo, etc.; (b) Descripción del incidente; (c) causas: institucionales, metodológicas, docentes, discentes, familiares o de otro tipo; así como (d) posibles soluciones.

A pesar de que puede haber algunas dificultades para su clasificación, intentaremos clasificar las causas de cada incidente en causas didácticas o causas organizativas.

¿Lo que aparece descrito en el texto de Navarro Hinojosa, López Martínez y Barroso Flores (1998) que te servirá de ayuda para realizar este trabajo es muy diferente de lo que se puede encontrar en una sala de aula de lenguas extranjeras brasileña?

Algo muy importante, en nuestra opinión, es que el ejercicio de reflexión inicial realizado, de forma individual o en parejas, se ve maximizado y enriquecido con las experiencias de todos al regreso de la etapa de observación, pues los futuros profesores deben compartir con sus compañeros de grupo sus descripciones, impresiones y análisis de los incidentes seleccionados, por medio de una rueda de discusión realizada de forma presencial, la que en los últimos años, también ha sido llevada al mundo virtual cuando utilizamos el AVA *Moodle* o de forma más sencilla, los foros en una wiki (ver Figura 1) preparada específicamente para servir como eje estructurador virtual de la dinámica propuesta en los cursos (Abio, 2011). De esa forma, los futuros profesores, además de realizar la descripción y análisis de sus propias experiencias, también pueden tomar conocimiento de otros casos y seguir discutiendo sobre ellos, ya que los resultados y discusiones quedan registrados en el ambiente digital por largo tiempo.

³ Esto nos remite a la necesaria triangulación (de datos, de metodología y de participantes) para el registro de lo que ocurre en sala de aula (Denzin, 1970; Allwright y Bailey, 1991). Ver también Thurmond (2001).




El incidente que observe es de tipo didáctico y ocurrió en una escuela privada, en el 9º año de la enseñanza primaria.

Mientras la profesora hacía una actividad con los alumnos que estaban cerca de su mesa, ignoraba completamente los alumnos que estaban en el fondo del aula, que según la profesora "son alumnos que no estudian ni dejan los demás alumnos estudiar".

Yo creo que la causa de ese incidente es la metodología adoptada por la profesora, pues no realiza actividades motivadoras y no da la atención necesaria a los alumnos que no presentan interés por la clase.

Yo pienso que la solución para este incidente sería una nueva propuesta de abordaje que motivase la participación de todos los alumnos, principalmente los que presentaron falta de interés, y una mayor dedicación de la profesora en estimular a esos alumnos a estudiar y aprender la lengua española.



El incidente significativo identificado en una de las escuelas observadas, desde de mi punto de vista puede ser al mismo tiempo de tipo organizativo y didáctico.

La falta de atención de los alumnos, fue algo muy marcante en las clases observadas, mientras la profesora copiaba el contenido en la pizarra o lo explicaba, la mayoría de los alumnos no le daban atención, estaban entrenidos, charlando, con audífonos o con el móvil.

Creo que las clases no despiertan el interés de los alumnos, por eso, pienso que una posible solución sería un cambio en la didáctica utilizada por la profesora, empezando por la organización del aula, la disposición de los alumnos y por

Figura 1. Fragmento de presentación y discusión de alumnos de graduación en letras español sobre los Incidentes Significativos (IS) encontrados durante la etapa de observación en las escuelas.

Es verdad que, de forma muy similar a otros trabajos arriba señalados, la mayoría de los IS presentados tratan sobre problemas de disciplina, falta de atención, desánimo de alumnos y profesores, prácticas poco motivadoras, dificultades diversas, etc., donde hay casos que pueden ser más fácilmente catalogados como de índole didáctica u organizativa que otros, pero también hay que señalar que en algunas ocasiones, pocas, por cierto, surgen como incidentes significativos relatos de buenas prácticas de profesores y de clases potencialmente productivas.⁴

La reflexión y discusión a partir de todos los casos, ya sean positivos o negativos, ayuda a los profesores en formación a tener un retrato de lo que ocurre en las clases de lengua en el segmento de enseñanza regular, tanto en la escuela pública como la privada y, lo más importante, a pensar y discutir sobre los elementos que inciden en ese contexto, por lo general, poco adecuado de enseñanza, así como a imaginar posibilidades de cambios en las prácticas, desde un punto de vista más instrumental, o en cambios necesarios en otros niveles para que la enseñanza de lengua cobre la importancia y atención que debería tener en la formación de los escolares.

Sobre rejillas de observación

Las observaciones tienen un papel muy importante en las prácticas de enseñanza (Richards y Lockhart, 1998; Richards y Farrell, 2011) y para ser un buen observador de clases hay que prestar mucha atención y tener un cierto entrenamiento. Como dicen Richards y Lockhart (1998: 30), "el observador es un observador" y no debe hacer otra cosa, o sea, si el observador participara activamente en la clase no será un observador eficaz, por lo que es necesario que haya un cierto distanciamiento de la situación observada. Estos autores

⁴ No se trata aquí de pensar en reducir los saberes necesarios para la docencia a preceptos de racionalidad técnica en el que solo sea necesario adquirir la capacidad de reproducir técnicas y habilidades orientadas para las buenas prácticas desde un paradigma positivista, pero en la instrumentalización y reflexión imprescindibles desde las primeras etapas en la formación de ese profesor, que son las de mayor interés nuestro en este trabajo, se revela como de gran provecho analizar también casos de buenas prácticas y lo que hacen en las clases de lengua los que son considerados buenos profesores, para lo cual, clases seleccionadas grabadas en video son de gran utilidad con el fin de equilibrar la formación al juntarse con las descripciones de dificultades o problemas, que son la mayoría de los IS que se producen.

también recomiendan que la observación tenga un objetivo y que se utilicen procedimientos específicos para esa tarea.⁵

En la preparación de los alumnos futuros profesores para su etapa de observación, acostumbramos trabajar, antes de su ida a las escuelas, con un módulo de ocho a diez horas de duración donde se sugieren diversas lecturas y actividades. Una de las variantes de ese módulo incluye aproximaciones someras a los siguientes contenidos⁶:

CONTENIDOS DEL MÓDULO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

- a) Importancia de la interacción en sala de aula.
- b) Bases teóricas que sustentan la interacción: visión sociointeractiva del lenguaje y del aprendizaje, Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky, mediación (Bruner) y el efecto Pigmalión o profecía auto-realizadora (comunicación de expectativas).
- c) Patrones de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos (Patrón I-R-E: “Iniciación-Respuesta y Evaluación”).
- d) Relaciones simétricas y asimétricas en las interacciones entre profesores y alumnos.
- e) Formas de observación y registro de la interacción en sala de aula (¿qué se dice? ¿qué se hace en la clase?).
- f) Triangulación de datos
- g) Guía para realizar las observaciones de las clases y confección y entrega del informe de las observaciones realizadas.
- h) Análisis y exposición de las observaciones realizadas y de los incidentes significativos encontrados.

El primer texto que trabajamos es de un lingüista aplicado brasileño Moita Lopes (1994) que estimamos que es bastante útil por varios motivos. Nos sirve para presentar cómo hacer de forma sencilla un diagrama de localización y de interacciones entre profesor y alumnos en la clase observada, además que nos permite revisar contenidos teóricos referentes al sociointeraccionismo discursivo, la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) de Vygotsky, la simetría o asimetría en las interacciones en sala de aula, la triangulación, las diferencias entre estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos y algunas formas o posibilidades de hacer investigación en educación.⁷

A partir de ese momento mostramos una transcripción de un fragmento de clase de español, prestando atención a cómo registrar lo que se dice en sala de aula, con la sugerencia de incluir datos sobre *qué se dice*, *qué se hace* y *comentarios del observador*.

A continuación son realizadas una o más sesiones de registro de observación de microclases, casi siempre seleccionando como profesor a algún participante del grupo que ya tenga alguna experiencia previa dando clases de lengua. En esa ocasión, el profesor formador también participa en el registro de lo que ocurre en la microclase y los datos tomados por él son comparados con los datos registrados por los alumnos observadores.

Por lo general se observa una gran diferencia en cantidad y detalle de los datos registrados por el profesor formador y los futuros profesores sobre una misma clase observada. Casi siempre es en ese momento que los futuros profesores perciben que el acto

⁵ Recomiendo ver la guía para la observación de profesores en formación (Apéndice 5) y la guía para la observación entre profesores compañeros (Apéndice 6) propuestos por Richards y Lockhart, (1998: 29-31), con procedimientos y formas de comportarse en las sesiones de observación de clases.

⁶ Para tener una idea de las actividades realizadas en ese módulo podemos ver los textos y preguntas en una de las wikis utilizadas <<http://estagio3-2010-2.wikispaces.com/M%C3%B3dulo+de+observaci%C3%B3n+de+clases>> En nuestra universidad la disciplina *Estágio Supervisionado em Língua Espanhola* está distribuida en cuatro semestres, los tres primeros con ochenta horas de duración y el último con ciento sesenta horas, que es donde se concentra la mayor parte de las actividades de enseñanza que realiza el futuro profesor. Al no haber disciplinas específicas sobre metodología de enseñanza, los conocimientos en ese sentido debe ser añadidos de alguna forma en los contenidos proporcionados en los diversos semestres de esta disciplina. El reglamento general para el “estágio” de las diversas lenguas fue discutido en 2012, con nuevas determinaciones sobre el funcionamiento y exigencias para cada semestre de la disciplina, pero se mantiene la misma estructura y carga horaria semestral.

⁷ El texto de Moita Lopes (1994) es de difícil adquisición, pero hay un texto del mismo autor (MOITA LOPES, 2001) que es mucho más conocido y accesible y eventualmente pudiera ser también usado, pues guarda algunas semejanzas con el primero.

de registrar y tomar notas sobre lo que ocurre en una clase implica una gran atención y cierta habilidad por parte del observador para intentar captar la riqueza y complejidad de lo que ocurre en la sala de aula, por lo que se recomienda que las observaciones siempre sean hechas en parejas.

Ese es el momento apropiado para llamar la atención a los futuros observadores sobre algunos aspectos importantes que se deberán tener en cuenta en las observaciones, como es el caso de aprender a distinguir las señales en el comportamiento de los profesores que indican desvíos de lo que sería una clase normal debido a la presencia de los observadores en la sala de aula.

Una de las posibles alteraciones es la mayor incidencia de preguntas hechas por los profesores directamente a alumnos específicos para “quedar bien” ante los visitantes (ABIO, 2010). También aprovechamos ese momento para hablar de la comunicación de expectativas. Ya que las observaciones que realizan los futuros profesores son de corta duración, siempre se deberá pensar si lo que está siendo observado corresponde con el comportamiento de una clase normal o no.⁸

Después, presentamos y comparamos tres tipos de rejillas de observación (ver Apéndices A, B y C al final de este texto) y promovemos una discusión sobre las diferencias entre ellas. Casi siempre se llega a constatar en esa oportunidad que la observación y registro de clases requiere el empleo de más de un instrumento de registro.⁹

La primera rejilla (apéndice A) es de gran utilidad para que los futuros profesores perciban una serie de factores que pueden ser observados durante una clase. Tomamos un cierto tiempo en explicar y hasta mostrar actuando cómo se pueden detectar los comportamientos o acciones características de los extremos de algunos de los aspectos que aparecen en dicha rejilla.

La guía de observación de clases del apéndice B es un documento más flexible y abierto, que atiende mejor al levantamiento de las características del ambiente institucional escolar como un todo, mientras que la tercera rejilla (apéndice C), es la que los alumnos observadores usan para registro de dos clases que consideren relevantes durante el periodo de observaciones.

La tercera rejilla posee una escala de valores con cuatro posibilidades de marcado - de la cualidad mínima a la cualidad máxima- y como se puede percibir, el foco principal está en la observación de la actuación del profesor en la clase. Suponiendo que se haga una suma de cada valor obtenido en cada pregunta, el valor máximo que se pudiera obtener es de cien puntos. Fuera de la rejilla hay dos preguntas para que el observador exponga lo que más le llamó la atención, ya sea positivo o negativo.¹⁰

En las figuras 2a, 2b y 2c podemos observar algunos ejemplos de comentarios realizados por los observadores en las preguntas al final de la rejilla de observación. Queremos mostrar con esto la diversidad de opiniones sobre los aspectos considerados relevantes. De nuevo hay que insistir en que consideramos de enorme importancia el intercambio de opiniones y discusión conjunta entre todos los futuros profesores y el profesor formador al término de las actividades de observación de clases, sobre lo que más les llamó la atención en las situaciones observadas, tanto las situaciones positivas como las negativas, intentando saber las causas y consecuencias de las mismas.

⁸ Por lo general se exige un mínimo de ocho horas de observación en cada semestre. Esas observaciones de clases pueden ser con un mismo profesor en una misma escuela, pero se trata que sean diversificadas, por lo que es raro que haya más de dos observaciones consecutivas en un mismo grupo escolar.

⁹ En Arends (1995) encontramos una gran cantidad de guías de autoevaluación y evaluación como estímulo a la reflexión sobre situaciones y diversos aspectos que se pueden encontrar y analizar en la sala de aula y sobre el proceso de aprendizaje en sí. También, en Gutiérrez Quintana (2008) podemos ver tres tipos de plantillas de observación, mientras que en la unidad dedicada a la preparación para observación de clases en Ortenzi *et al.* (2008: 20-21) hay dos modelos de guías de observación, donde se incluye una guía tomada de Abrahão (2002), pero en ningún caso son semejantes a la rejilla con escala Likert y evaluación numérica que proponemos en el apéndice C.

¹⁰ Las primeras versiones de esta rejilla de observación tenían cinco posibilidades de marcado, pero después las redujimos a cuatro para poder discriminar mejor las opiniones y también para poder incorporar más preguntas, de forma que se pudiera mantener el valor máximo de cien puntos en la sumatoria de puntos.

2a

¿Qué aspecto te llamó más la atención de forma **positiva** en esta clase? (cosas que harías o tratarías de repetir en tu clase)

A apresentação do seminário sobre a Espanha, pois me mostrou que atividades como essas conseguem despertar o interesse do aluno.

¿Qué aspecto te llamó más la atención de forma **negativa** en esta clase? (cosas que no harías o no tratarías de repetir en tus clases)

A única coisa que eu não faria é permitir um grande número de alunos em cada grupo. Faria o seminário em dupla ou em três para que ninguém pudesse se esconder no colega.

2b

¿Qué aspecto te llamó más la atención de forma **positiva** en esta clase? (cosas que harías o tratarías de repetir en tu clase)

Um dos pontos mais positivos visto nas aulas de [redacted], professora das aulas observadas, foi o incentivo à interação entre os alunos das turmas durante a aula. Eles eram fundamentais para suas aulas. Sempre havia comunicação entre a professora e os alunos.

¿Qué aspecto te llamó más la atención de forma **negativa** en esta clase? (cosas que no harías o no tratarías de repetir en tus clases)

Creio que faltou dinâmicas nas aulas de [redacted]. Ela poderia ter usado mais recursos para atrair a atenção de seus alunos além de quadro e giz (únicos recursos utilizados em todas as aulas).

2c

¿Qué aspecto te llamó más la atención de forma **positiva** en esta clase? (cosas que harías o tratarías de repetir en tu clase)

El aspecto positivo fue que los alumnos preguntaban siempre sobre los contenidos hablados por la profesora y ella usó la lengua extranjera durante las clases.

¿Qué aspecto te llamó más la atención de forma **negativa** en esta clase? (cosas que no harías o no tratarías de repetir en tus clases)

No tuvo un aspecto negativo que tenga causado mucha atención.

Figuras 2a, 2b y 2c con fragmentos de la parte inferior del tercer modelo de rejilla, donde se pregunta sobre aspectos positivos y negativos que más llamaron la atención al alumno observador.

En las discusiones de los tres casos aquí presentados a modo de ejemplo fueron hechos comentarios sobre diversos aspectos. En el primer ejemplo positivo (figura 2a), le llamó la atención al alumno observador el cuidado e interés en la realización de un seminario, pero hubo que ir más allá e intentar saber en qué lengua fue presentado el seminario, si los alumnos realizaron el trabajo de forma cooperada y si realmente se puede decir que aprendieron con la realización de esa actividad, así como sobre cuál habrá sido la concepción de cultura que predominó en el seminario.

En el segundo ejemplo, también positivo (Figura 2b), además de aprovechar para discutir la importancia de la interacción en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, fue necesario indagar más con los observadores sobre a cuál tipo de interacción se estaba haciendo referencia y por qué será que esa profesora podía estimular la interacción, cuando en muchas clases eso es prácticamente imposible, a pesar de ser deseable.

Otro elemento que llamó la atención, en el mismo caso de la figura 2b, ahora con referencia al aspecto negativo, es que esa profesora no usó otros materiales que no sean la tiza y pizarra, por lo que hubo que pensar entre todos en cuál sería la causa de eso y si fue momentáneo o realmente no tenía o usaban otros materiales. También aprovechamos para hablar sobre los libros didácticos de enseñanza de español para brasileños que debe haber en las escuelas públicas por el PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*) y su aprovechamiento, la reducción de la progresión de una clase o curso cuando no hay materiales, lo que representa ser profesor y alumno copista, entre otros temas relacionados.¹¹

Por último, el tercer ejemplo mostrado (figura 2c) fue excelente para conversar sobre el grado de competencia lingüístico-comunicativa con la que los profesores se gradúan y qué hacer para mejorarla, así como algunas dudas que los profesores suelen preguntar: ¿se debe usar o no la lengua española en las clases de lengua a pesar de que los alumnos no quieran? ¿qué se puede hacer ante esa situación, por cierto bastante común?

Fue percibido, además, que la valoración numérica al sumarse los puntos marcados en cada pregunta que consta en la rejilla, es un indicador bastante fiel del resultado que el observador piensa que se le debe dar a la clase observada, o sea, si la clase fue considerada buena, el resultado de puntos alcanzados será elevado y si la clase no fue adecuada, eso se verá reflejado en el número de puntos alcanzados, pero como ya se ha visto arriba, no basta con la mera suma de puntos para poder analizar una clase y principalmente poder aprender algo a partir de ella.

Hay que señalar que, en realidad, el uso de esa tercera rejilla (apéndice C) para registrar lo observado en dos clases que el observador considere relevantes es una parte acompañante de la descripción más general del contexto escolar y de cada una de las clases observadas que constituye el grueso del informe de observación de clases que deben confeccionar los alumnos observadores. De esa forma, otros detalles que no están contemplados en la tercera rejilla, no deben dejar de aparecer en el informe general, a lo que se le suman los incidentes significativos mencionados en la primera parte de este texto.

A modo de cierre

Según Prahbu (1992 *apud* Gimenez, 1999: 136-137), las actividades realizadas en las clases serán rutinas improductivas si los profesores no reflexionan sobre el valor pedagógico de esas actividades. En nuestro caso, con profesores en formación inicial, el hecho de observar clases, registrar lo observado y la reflexión y discusión resultante junto con otros compañeros y el profesor formador, es también una forma de aprender a ser profesor.¹²

Lo que se ve en muchos relatos sobre las situaciones observadas en las escuelas es representativo de un proceso cíclico de causa-efecto contraproducente en el que la enseñanza de lenguas no avanza por buen camino, pero que no depende solo de la competencia o buena voluntad del profesor que actúa en la escuela pública. Trabajos como el de Gimenez, Perin y Souza (2003) y narrativas de profesoras como la de Venancio (2010) sobre enseñanza de inglés en la escuela pública brindan un retrato muy similar a lo que se encuentra en la mayoría de los casos que los futuros profesores traen como experiencia obtenida durante sus observaciones.¹³

Además de una preocupación lógica con la dimensión técnica, instrumental, o sea con el dominio de técnicas, recursos y procedimientos, se percibe también en muchas

¹¹ Como dice André (2004:43-44), para comprender el dinamismo de la práctica escolar cotidiana hay que estudiarlo con base a las interrelaciones existentes en por lo menos tres dimensiones: la institucional u organizacional, la instruccional o pedagógica y la sociopolítica/cultural. Y teniendo en vista ese objetivo, los instrumentos aquí descritos, junto con la descripción de lo que ocurre durante las observaciones, debería ayudar a entender los sentidos que están por detrás de las acciones que se observan (Erickson, 1985, 1986) y sus relaciones con el contexto analizado.

¹² Hay diferencias entre aprender a actuar como un profesor y aprender a pensar como un profesor.

¹³ Para ese contexto y situación sugiero ver el capítulo 5 *As experiências de professores* y el capítulo 10 *O desafio do ensino de inglês em sala de aula* presentes en Miccoli (2010), así como dos libros recientes dedicados al tema de la enseñanza de inglés en las escuelas brasileñas y la formación de profesores (Lima, 2009; 2011).

opiniones de los alumnos observadores una cierta idealización, típica de la fase de *idealismo inicial* descrita para los profesores en formación por Furlong y Maynard (1995).¹⁴

Aunque las técnicas descritas para observación y análisis de las clases y la acción de los profesores hayan sido usadas de una forma somera, como una aproximación a la investigación escolar, o sea, sin llegar a ser una investigación pormenorizada y longitudinal, contribuyen a que "la vida diaria deje de ser invisible" según Erickson, o sea, que en nuestro caso, las rutinas escolares y los fenómenos que transcurren en los ambientes escolares en general o en sala de aula en particular puedan ser documentados, percibidos y comprendidos de otra forma por el futuro profesor contribuyendo así con su formación, pero creo que hay que ir más allá.

En las condiciones actuales hay que seguir avanzando atentos a lo que Zeichner (2008) cuestiona sobre algunos elementos del enfoque reflexivo en la formación de profesores, donde para no caer en la ilusión de que realmente se está ayudando a los profesores, esa formación debería ser menos individual, más atenta al contexto más general y debería favorecerse la reflexión como práctica social, por medio de un aumento en importancia, por ejemplo, del trabajo por medio de comunidades de práctica.

La reflexión debe ser también un acto político en conexión con la lucha por justicia social que no significa enfocarse solamente en los aspectos políticos de la enseñanza, pues también hay que saber el contenido académico que se tiene la responsabilidad de enseñar y saber cómo adaptarlo para el tipo de alumnos, saber cómo evaluar, saber cómo manejar una clase con problemas y muchas cosas más. La conexión de la reflexión docente con la justicia social, según ese autor, tiene que ver también con la toma de decisiones que no limiten las oportunidades de vida de los alumnos y que se puedan tomar decisiones con una conciencia mayor de las consecuencias políticas que las diferentes elecciones puedan tener.

Si las acciones educativas de los profesores en las escuelas no pueden, obviamente resolver los problemas de la sociedad por ellas mismas, por lo menos pueden contribuir para la construcción de sociedades más justas, concluye Zeichner (2008: 546), y nuestras prácticas como formadores no deberían ignorar cada uno de estos elementos para formar un profesional más integral y competente.

¹⁴ Para Furlong y Maynard (1995) existen cinco categorías de desarrollo del profesor que no ocurren necesariamente de forma lineal: 1) idealismo inicial; 2) sobrevivencia personal; 3) lidiando con las dificultades; 4) alcanzando la meseta, y 5) siguiendo adelante.

Bibliografía

- ABIO, Gonzalo, 2011, “Experiencias con wikis en la formación de profesores de ELE”, en Instituto Cervantes *Comprofes. Congreso Mundial de Profesores de Español*, Madrid/Internet, 21-23 de noviembre de 2011. Disponible en <<http://comprofes.es/posteres/experiencias-con-wikis-en-la-formaci%C3%B3n-de-profesores-de-ele>> [consulta 10 de noviembre de 2012].
- , 2010, “Algunas reflexiones sobre la realización de preguntas por profesores de lenguas en formación”, *MarcoELE*, n. 10. Disponible en <<http://marcoele.com/preguntas-por-profesores-de-lenguas-en-formacion>> [consulta 11 de marzo de 2010].
- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira, 2002, “Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira” en Gimenez, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*, Londrina, Ed. UEL, pp. 59-76.
- ALARCÓN, Clara, 2006, “La experiencia no lo es todo. Herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE”, *Boletín de la Asociación para la enseñanza del Español Como Lengua Extranjera*, 35, pp. 15-24. Disponible en: <<http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/boletin35.pdf>> [consulta 21 de febrero de 2013].
- ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M., 1991, *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge University Press.
- ANDRÉ, Marli E. D. A., 2004, *Etnografia da prática escolar*, Campinas, SP, Papirus.
- ARENDS, Richard I, 1995, *Aprender a ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill de Portugal.
- BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins, 2008, “Introdução”, en *Formação de Professores de Espanhol. Os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática*, Belo Horizonte, PRPq/UFMG, pp. 13-23.
- BALBOA, Ana Cecilia, 2008, “El Incidente Crítico como técnica para recolectar datos” en P. Hernández Salazar (coord.), *Métodos cualitativos para estudiar a los usuarios de la información*, Cuadernos de Investigación 5, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 61-111.
- BILBAO VILLEGAS, Gilda; MONEREO FONT, Carles, 2011, “Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 13, n. 1, pp. 135-151. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100009> [consulta 21 de febrero de 2013].
- BORG, Simon, 2011, “The impact of in-service teacher education on language teachers’ beliefs”, *System*, 39, pp. 370-380.
- , 2009, *Introducing language teacher cognition*. Disponible en <<http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>> [consulta 22 de febrero de 2013].
- BUTTERFIELD, Lee D.; BORG, William A.; AMUNDSON, Norman E.; MAGLIO, Asa-Sophia T., 2005, “Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond”, *Qualitative Research*, v. 5, n. 4, pp. 475-497. Disponible en <<http://qrj.sagepub.com/content/5/4/475.abstract>> [consulta 21 de febrero de 2013].
- DENZIN, Norman K., 1970, *Sociological Methods: a Source Book*, Chicago, Aldine Publishing Company.
- DEWEY, John, 1933, *How we think: A Re-statement of the Relation of Reflective Thinking in the Educative Process*, Chicago, Henry Regnery.
- ERICKSON, Frederick, 1986, “Qualitative Methods in Research on Teaching” en Merlin C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*, American Educational Research Association, MacMillan, pp. 119-161.
- , 1985, “Qualitative Methods in Research on Teaching”. Occasional Paper n. 81. Disponible en: <http://courses.education.illinois.edu/ci550/course_materials/Frederick_Erickson_Article.pdf> [consulta 2 de marzo de 2009].

- EVERLY, George S.; MITCHELL, Jeffrey T., 1999, *Critical Incident Stress Management: A new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City, MD, Chevron Press.
- FLANAGAN, John. C., 1954, "The critical incident technique", *Psychological Bulletin*, v. 51, n. 4, pp. 327-358. Disponible en <<http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>> [consulta 21 de febrero de 2013].
- FURLONG, John; MAYNARD, Trisha, 1995, *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge*, London, Routledge.
- GIMENEZ, Telma Nunes; PERIN, Jussara Olivo Rosa; SOUZA, Marisa Marques de, 2003, "Ensino de inglês em escolas públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação", *Signum*, v. 6, n. 1, pp. 167-182. Disponible en <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/4500/5940>> [consulta 21 de febrero de 2013].
- , 1999, "Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training", *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 2, pp. 129-143. Disponible en: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/293/259>> consultado el 22 de abril de 2009.
- GRIFFITHS, Morwenna; TANN, Sarah, 1992, "Using reflective practice to link personal and public theories", *Journal of Education for Teaching*, v. 1, n. 1, pp. 69-84.
- GUTIÉRREZ QUINTANA, Esther, 2008, "Procesos e instrumentos de observación, análisis y reflexión: las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas", *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, n. 38, pp. 11-20. Disponible en <<http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/boletin38.pdf>> [consulta 5 de septiembre de 2009].
- HUGHES, Hilary, 2012, "An expanded critical incident approach for exploring information use and learning", *Library and Information Research*, v. 36, n. 112, pp. 72-95.
- LIMA, Diógenes Cândido de (org.), 2011, *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*, São Paulo, Parábola Editorial.
- (org.), 2009, *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*, São Paulo, Parábola Editorial.
- LORTIE, Dan C., 1975, *Schoolteacher: a sociological study*, Chicago, IL, The University of Chicago Press.
- MADUREIRA, Isabel Pizarro; LEITE, Teresa Santos, 1999, "Metodologias de Identificação de Necessidades de Formação", en *Actas 1º Encontro de Investigação e Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Disponible en <<http://www.eselx.ipl.pt/cied/Iencontro/Actas/textos/T.Leite.htm>> [consulta 20 de mayo de 2008].
- MANDER, Michael, 2008, "Critical incidents: effective responses and the factors behind them", *Report. Shool Leaders*, NCSL. Disponible en <<http://dera.ioe.ac.uk/8211/1/critical-incident-full-report.pdf>> [consulta 21 de febrero de 2013].
- MATEUS, Elaine F.; GIMENEZ, Telma; ORTENZI, Denise. I. B. G; REIS, Simone, 2002, "A Prática do Ensino de Inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? - um estudo de caso", *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, n. 1, pp. 43-59.
- MEWBORN, Denise S; TYMINSKI, Andrew M., 2006, "Lortie`s apprenticeship of observation revisited", *For the Learning of Mathematics*, v. 26, n. 3, pp. 30-32/23. Disponible en: <http://math.coe.uga.edu/olive/EMAT8990FYDS08/Mewborn_Tyminski%20final%20page%20proof.pdf> [consulta 22 de febrero de 2013].
- MICCOLI, Laura, 2010, *Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades*, Campinas, Pontes Editores.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo, 2001, "Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência" en Maria Inês Pagliarini Cox y Ana Antônia de Assis-Peterson (orgs.), *Cenas de sala de aula*, Campinas, SP, Mercado de Letras, pp. 161- 179.
- , 1994, "Variação de padrões interacionais em dois grupos de aprendizes de leitura em língua materna", *Tempo Brasileiro*, n. 117, pp. 107-120.

- MONEREO, Carles, 2010, "La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos", *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp. 149-178. Disponible en <<http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>> [consulta 21 de febrero de 2013].
- MONEREO, Carles; MONTE, Manuel, 2011, "Incidentes críticos: una mirada al otro, que soy yo" en *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes en secundaria*, Barcelona, Graó. Disponible en <<http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo15.pdf>> [consulta 21 de febrero de 2013].
- NAVARRO HINOJOSA, Rosario; LÓPEZ MARTÍNEZ, Antonia y BARROSO FLORES, Purificación, 1998, "El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 1, n. 1, pp. 01-14. Disponible en <http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf> [consulta 21 de febrero de 2013].
- ORTENZI, Denise I. B. G. *et al.*, 2008, *Roteiros pedagógicos*, Londrina, EDUEL.
- PRABHU, N. S., 1992, "The dynamics of the language lesson", *TESOL Quarterly*, v.26, n. 2, p.225-241.
- RICHARDS, Jack. C.; FARRELL, Thomas S.C., 2011, *Practice Teaching. A reflective Approach*, Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack. C.; LOCKHART, Charles, 1998, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press.
- ROSS, E. W., 1987, "Teacher perspective development: a study of preservice social studies teachers", *Theory and Research in Social Education*, v. 15, n. 4, pp. 225-243.
- SCHÖN, Donald A., 1987, *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey Bass.
- , 1983, *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, London, Temple Smith.
- TAGGART, Germaine L.; WILSON, Alfred P., "Becoming a Reflective Teacher" en *Promoting Reflective Teaching in Teachers. 50 Action Strategies*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2005, pp. 1-32. Disponible en <http://www.uk.sagepub.com/upm-data/6681_taggart_ch_1.pdf> [consulta 21 febrero 2013].
- THOMAS, Judith, 2004, "Using "Critical Incident Analysis" to Promote Critical Reflection and Holistic Assessment" en N. Gould y M. Baldwin, M (eds.), *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organisation*, Aldershot, Ashgate, pp. 101-116.
- THURMOND, Veronica, 2011, "The Point of Triangulation", *Journal of Nursing Scholarship*, v. 33, n. 3, pp. 253-258. Disponible en <http://www.utas.edu.au/_data/assets/pdf_file/0004/165208/the-point-of-triangulation.pdf> [consulta 21 de marzo de 2013].
- TRIPP, David, 1993, *Critical Incidents in Teaching: Developing professional Judgement*, London and New York, Routledge.
- VAN MANEN, J., 1977, "Linking ways of knowing with ways of being practical", *Curriculum Inquiry*, v. 6, n. 3, pp. 205-208.
- VENANCIO, Marciana das Graças C. C., 2010, "Re-motivação para ensinar inglês", em A.M.F. Barcelos y H.S.H. Coelho (orgs.), *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*, Campinas, Pontes Editores, pp. 271-279.
- ZEICHNER, Kenneth M., 2008, "Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente", *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, pp. 535-554. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200012&script=sci_arttext> [consulta 21 febrero 2013].
- ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P., 1996, *Reflective teaching: An introduction*, New York, Routledge, Erlbaum.
- , 1987, "Teaching student teachers to reflect". *Harvard Educational Review*, n. 57, pp. 23-48.

Apéndice A. Modelo 1 de rejilla de observación de clases discutida con los profesores

GRILLA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

1 Estilo de docência

IMPLICACIÓN				
Entusiasta, animado, implicado, disfruta de la tarea, apasionado, usa anécdotas, tiene toques de buen humor	+	=	-	Frío, distante, monótono, rutinario, apático, desinteresado, desidioso, distraído, aburrido
ORGANIZACIÓN Y MÉTODO				
Clase bien preparada y secuenciada, explica con precisión los objetivos y actividades, presenta esquema del tema, sigue unos apuntes	+	=	-	Sin método, pierde el tiempo al comenzar para organizar y clasificar el material, parece improvisar, se va por las ramas en cuestiones irrelevantes, se pierde con relativa frecuencia
GESTIÓN DEL TIEMPO				
Dosifica adecuadamente el tiempo, comienza y acaba dentro de su hora, deja tiempo final para dudas, conclusiones	+	=	-	Pierde mucho tiempo con preliminares, digresiones inútiles muy frecuentes, acelera demasiado el ritmo para acabar a tiempo, le sobra o le falta tiempo al final
PARTICIPACIÓN				
Estimula la participación de los alumnos, anima a que expresen sus opiniones, discuten, formulan preguntas, suscita la reacción del alumno, corrige las intervenciones cuando hay aspectos mejorables, monitorea el trabajo grupal	+	=	-	Expone sin parar, dice lo mismo de diferentes maneras, se repite, tendencia a la digresión, a abrir paréntesis, las preguntas de los alumnos son ocasión para otras tantas exposiciones; no monitorea el trabajo grupal de los alumnos
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA				
Creativo, innovador, usa diferentes estrategias de enseñanza (situaciones de lectura y escritura: elaboración de resúmenes de clase, guías de lectura, preparación del examen, tutorías para trabajos grupales, etc.	+	=	-	Rutinario, monótono: usa durante la mayor parte del tiempo un mismo método (exposición) y el mismo recurso (pizarrón, o guías de lectura, o lectura de la bibliografía en clase, etc.
USO DE LA PREGUNTA				
Sondea el nivel previo del alumno, plantea numerosas preguntas para verificar el aprendizaje, solicita a los alumnos que pregunten, formula preguntas al final del repaso, da ejemplos de examen	+	=	-	No pregunta a los alumnos; preguntas retóricas, poco precisas, o muy complejas, no deja tiempo para que piensen qué contestar, evade las preguntas generadas por los alumnos, da respuestas confusas, ambiguas
COMENTARIOS Y ANOTACIONES				

2 Comunicación interpersonal

a) Conducta verbal y no verbal del docente

VOLUMEN DE LA VOZ, ARTICULACIÓN, RITMO DEL HABLA				
Tono volumen e intensidad adecuadas. Articulación correcta y clara. Ritmo y cadencia adecuada, fluida.....	+	=	-	Volumen bajo, volumen alto; tono monótono, altibajos inadecuados. Habla entrecortada, pausas inadecuadas, entonación inadecuada. Ritmo demasiado rápido o demasiado lento, pausas o silencios demasiado largos, respiración inadecuada.
VOCABULARIO				
Fluidez verbal, riqueza y precisión en el vocabulario	+	=	-	Fallos, imprecisiones, ambigüedades, falta de claridad, definiciones incompletas, desorden de ideas
MIRADA				
Mirada correctamente distribuida, con buenos guiños	+	=	-	Mirada fija en un punto, pérdida, habla de reojo, desvía la mirada, esquiva
GESTOS				
Gestos en sincronía con el habla, expresivos, refuerzan, ilustran, regulan la interacción, mantienen la atención	+	=	-	Manos en los bolsillos, brazos caídos, inexpresivos, gestos nerviosos o tics, gestos exagerados o enojosos

b) Interacción con el alumno

RESPECTO AL ALUMNO				
Respeto al alumno, equitativo, demuestra calma, paciencia, estabilidad, autocontrol, dominio de la situación	+	=	-	Se muestra irritable, nervioso, agresivo, amenaza, autoritario, inflexible, no escucha
ACCESIBILIDAD				
Se muestra accesible, se adapta a la reacción del alumno, se muestra sensible al alumno, empatía, flexible, recepción, abierto	+	=	-	Se muestra perturbado por las reacciones del alumno, desarmado, atemorizado, cohibido, tímido, retraído, a la defensiva, evasivo
REFUERZO POSITIVO				
Proporciona feedback positivo al alumno, elogia, refuerza las intervenciones, escucha al alumno, atento	+	=	-	Se muestra indiferente con los alumnos, los ignora, desatiende
SOLICITUD DE FEEDBACK				
Solicita feedback del alumno, comprueba que el alumno comprende las explicaciones,	+	=	-	Indiferente al aprendizaje del alumno, sólo hace preguntas retóricas sin esperar respuesta,

atiende las respuestas del alumno sin hacer valoraciones				inhibe las preguntas como si fueran interrupciones
GESTIÓN DE CONFLICTOS				
Se defiende adecuadamente ante situaciones adversas, problemáticas, rumores, et.; actúa con diplomacia, sin perder la calma, improvisa, es espontáneo	+	=	-	Se muestra alterado, nervioso, se ruboriza, se descoloca, agresivo, poco diplomático, intolerante, le cuesta expresarse, usa frases incompletas

3 Uso de materiales y recursos didácticos

USO DEL PIZARRÓN				
Uso del pizarrón de una manera planificada y organizada, con letra clara y grande, con esquemas cuidados, resaltando lo relevante, permite que el alumno tome notas a un ritmo adecuado.	+	=	-	Escaso uso del pizarrón, mala escritura, esquemas desproporcionados o muy pequeños, no resalta lo importante, no escribe las palabras difíciles o nuevas, tapa mientras escribe, sin organización espacial, escribe o borra muy rápido
USO DE IMÁGENES ESTÁTICAS				
Uso de transparencias, fotografías, diapositivas y otras imágenes estáticas muy bien seleccionadas, muy ilustrativas del tema y de una manera totalmente correcta	+	=	-	Imagen muy chica, demasiada frase, fotocopia de mala calidad, comenta muy rápido, exceso de imágenes, diseño pobre de la imagen, problemas para ser vistos por todos (proyecta en mal lugar, mucha luz, etc.)
USO DE INSTRUMENTOS DE LABORATORIO				
Uso de los instrumentos de laboratorio de un modo pertinente y adecuado	+	=	-	Condiciones poco favorables, instrumentos poco adecuados al tema, objetivos poco claros, observación poco guiada
USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS				
Uso de guías de lectura, dossier, ejercicios, casos, problemas, etc., pertinentes y de un modo adecuado	+	=	-	Materiales inadecuados, poco claros los objetivos, no verifica el trabajo y aprendizaje de todos, la discusión se focaliza en unos pocos alumnos, fuerza las conclusiones, etc.

Comentarios y anotaciones:

.....
Tomado y
 adaptado de:
http://www.isg.edu.ar/index/index.php?option=com_content&view=article&id=110:grilla&catid=56:novedades&Itemid=117

Apéndice B. Modelo 2 de rejilla de observación de clases discutida con los profesores

Modelo 2. Guía para observación de clases

El objetivo de las observaciones es buscar percibir cómo los factores contextuales se manifiestan en la sala de aula y afectan el cotidiano escolar. Al responder las preguntas intenta tener siempre ese objetivo en mente. Las preguntas sirven solo como un guión

preliminar, y pueden ser alteradas después de la discusión con el grupo y con los profesores colaboradores.

CONTEXTO EDUCACIONAL

- a) Describe el espacio físico de la escuela (ej.: la secretaría, la dirección, la biblioteca, los laboratorios, la sala de los profesores, la cantina). ¿De qué forma la distribución y el aprovechamiento de ese espacio facilita o inhibe el trabajo de los profesores y el aprendizaje de los alumnos?
- b) Comenta sobre la interacción entre dirección/coordinación/profesores/ comunidad
- c) ¿Cuál es el estatus del E/LE en esa escuela?
- d) Comenta sobre los procedimientos burocráticos de la escuela (el rellenado de las pautas, regularidad de las evaluaciones, regularidad de las reuniones pedagógicas).
- e) Comenta cómo es el currículo de la escuela para las lenguas extranjeras. ¿Cómo es organizado el programa de enseñanza de las lenguas extranjeras?

PRÁCTICA DOCENTE

- a) ¿Cómo se da la actuación del profesor? ¿Percibes que tenga éxito en su actuación (en relación al tipo de aprendizaje que proporciona)? ¿Cómo eso ocurre? Argumenta tu respuesta.
- b) ¿Qué papel o papeles el profesor desempeña en sus clases? ¿De qué manera percibes que esos papeles favorecen o inhiben el aprendizaje de los alumnos? Ilustre sus comentarios.
- c) ¿El foco está en alguna habilidad específica? ¿Cuál?
- d) ¿Cómo se está trabajando la gramática?
- e) Describe la rutina del profesor (cuántas clases por semana, cuántas escuelas, cuántos grupos, cuántos alumnos)
- f) Describe la evaluación del aprendizaje de los alumnos. ¿Cómo se da la progresión en el aprendizaje?
- g) Propón alternativas para las futuras planificaciones y ejecuciones de las clases
- h) ¿Percibes alguna relación entre la práctica docente y el Proyecto Político-Pedagógico de la escuela?
- i) ¿De qué modo la proficiencia del profesor contribuye o no para el aprendizaje?

APRENDIZAJE

- a) ¿Cómo se da la participación de los alumnos en la sala (ej.; hacen preguntas, colaboran con sus conocimientos, se muestran interesados) Destaque las evidencias.
- b) ¿Cuál es, para ellos, el lugar del E/LE o de las lenguas extranjeras en su aprendizaje?
- c) ¿Qué papel o papeles los alumnos desempeñan en las clases? ¿De qué manera tú crees que esos papeles favorecen o inhiben el aprendizaje de los alumnos? Argumente los comentarios.
- d) ¿Cómo los alumnos evalúan el aprendizaje? Ellos consiguen comprender lo que está siendo enseñado? ¿En caso contrario, ellos se manifiestan?
- e) Comente las maneras por las cuales los alumnos y el profesor interactúan (ej.: espontáneamente, unilateralmente respetuosamente, atentamente) ¿Cuán próxima o distante está de aquello que consideras ideal para el éxito de la experiencia escolar.

MATERIAL DIDÁCTICO

- a) ¿Cuál es el papel del libro didáctico en las clases. Comente.
- b) Describa el material didáctico utilizado con vistas al tipo de enseñanza y aprendizaje que valoriza a formación de individuos críticos y productores de conocimientos.

Tomado de: ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano *et al.* Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês. Londrina: Eduel, 2008. (adaptado)

Apéndice C. Modelo 3 de rejilla de observación utilizada por los profesores en el periodo de observación de clases realizado en las escuelas.

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN DE CLASES preparado por Gonzalo Abio (CEDU-UFAL)

Nombre del observador: _____ Grupo: _____

Local: _____ fecha: _____

Nombre del profesor(a) observado(a): _____

De una nota de 1 a 4 a cada uno de los aspectos observados en la clase, donde 1 (mal, ausente, nulo o negativo) y 4 (muy bueno o muy positivo) (total 100 puntos)

¿El profesor mencionó los objetivos de la clase al inicio o durante ella?	1	2	3	4
¿El profesor estimuló el interés de sus alumnos por el asunto de su clase?	1	2	3	4
¿El profesor usó la lengua extranjera para explicar?	1	2	3	4
¿El profesor mostró dominio de la lengua extranjera en la clase?	1	2	3	4
¿El profesor habló con dicción clara, con velocidad y tono de voz adecuado?	1	2	3	4
¿El profesor mostró tener conocimientos de los contenidos presentados en la clase?	1	2	3	4
¿El profesor estaba bien preparado?	1	2	3	4
¿El profesor mostró los contenidos de forma clara?	1	2	3	4
¿El profesor usó figuras, láminas o ejemplos para ilustrar el contenido?	1	2	3	4
¿El profesor supo relacionar bien los contenidos y las actividades realizadas con los objetivos de la clase?	1	2	3	4
¿El profesor estableció una relación entre el contenido de la clase y la vida real?	1	2	3	4
¿El profesor mantuvo el ritmo de la clase (sin espacios o demoras excesivas)?	1	2	3	4
¿El profesor supo usar bien la pizarra?	1	2	3	4
¿El profesor supo mantener la atención de los alumnos en el contenido de la clase?	1	2	3	4
¿El profesor estimuló la participación de los alumnos en la clase?	1	2	3	4
¿El profesor estimuló el razonamiento de los estudiantes?	1	2	3	4
¿El profesor trató bien a los alumnos?	1	2	3	4
¿El profesor respondió a las preguntas de los alumnos?	1	2	3	4
¿El ambiente creado en la clase por el profesor fue positivo y ayudó al aprendizaje?	1	2	3	4
¿El profesor resumió los aspectos principales de la clase al final o durante la misma?	1	2	3	4
¿Al profesor le alcanzó el tiempo para dar la clase pretendida?	1	2	3	4
¿Si el profesor dejó tarea, esta tuvo relación con los contenidos de la clase?	1	2	3	4
¿Crees que el alumno pudo aprender mucho en esta clase?	1	2	3	4
¿Qué evaluación le das en general al profesor?	1	2	3	4
¿Qué evaluación general le das a la propuesta de clase preparada por el profesor?	1	2	3	4

¿Qué aspecto te llamó más la atención de forma **positiva** en esta clase? (cosas que harías o tratarías de repetir en tu clase).

¿Qué aspecto te llamó más la atención de forma **negativa** en esta clase? (cosas que no harías o no tratarías de repetir en tus clases).

La adquisición de léxico en clase de ELE: propuestas didácticas

Juan Manuel García Calviño
Consejería de Educación en Brasil. Embajada de España

Este trabajo se basa en la aplicación didáctica del libro de mi autoría *Dudas y obstáculos en el aprendizaje de ELE: el léxico* (Brasilia, 2012), publicado por la Consejería de Educación de España en Brasil dentro de la serie “Complementos” y disponible para su consulta en la siguiente dirección:

<http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejeriasexteriores/brasil/2013/publicaciones/dudasyobstaculosdigital.pdf>

En este texto trataremos de las principales dificultades con las que un brasileño se encuentra en el campo del aprendizaje de vocabulario del español de un modo eminentemente práctico, con múltiples propuestas de actividades para ser utilizadas tanto en el aula como para el autoaprendizaje, todo ello incentivando el uso de herramientas informáticas para la resolución de las posibles dudas y la ampliación de conocimientos mediante el uso de Internet.

Uno de los aspectos que creo que es de suma importancia destacar es el del nuevo papel del profesor de lenguas extranjeras como facilitador del conocimiento en la era de las nuevas tecnologías. Tradicionalmente, el profesor se colocaba en el centro del proceso de aprendizaje y desde su *autoritas* sancionaba los usos “correctos” e “incorrectos” de los alumnos. Y raramente se cuestionaba su criterio.

Hoy en día, debemos ser más humildes y aceptar que nuestros conocimientos de la lengua que enseñamos, y aún de nuestra lengua materna, son siempre por fuerza incompletos, dada la infinita variedad del hecho lingüístico. Antes de afirmar rotundamente que algo no se dice así, debemos siempre otorgar el beneficio de la duda y ver si simplemente nosotros no lo conocemos de ese modo, aunque sea frecuente en una variedad diferente de la nuestra.

Valga como ejemplo de esto lo referido en la página 19 del libro arriba citado sobre la palabra *chuleta*, usada en la tercera de sus acepciones del *DRAE*: “Entre estudiantes, papel pequeño con fórmulas u otros apuntes que se lleva oculto para usarlo disimuladamente en los exámenes”. Cuando nos encontramos con que esta misma realidad se conoce en otros países hispanos con otros sustantivos como *polla*, *torpedo*, *machete*, *acordeón*, *chanchullo*, *forro* o *comprimido*, vocablos todos ellos con múltiples significados diferentes, no debe hacernos olvidar que ningún hablante nativo de español conoce normalmente más que una de ellas, solamente sirve para resaltar la complejidad de la materia que estamos tratando. Otro posible ejemplo de lo apuntado anteriormente se consigue simplemente buscando la palabra *autobús* en la *Wikipedia* en español. Allí aparecen registradas, con más o menos rigor filológico, docenas de variantes de este vocablo en todo el ámbito hispánico.

Al hilo de lo reseñado en el párrafo anterior, en el capítulo titulado “¿Qué significa conocer realmente una palabra?” (pp. 35-44), vemos cómo muchas veces los usos connotativos de un vocablo superan ampliamente a los denotativos en los hablantes nativos. Si tomamos como ejemplo los usos de la palabra *gato* en portugués observaremos que la frecuencia de frases como las siguientes es a menudo más frecuente en el día a día de un hablante común que el propio uso denotativo de la misma, refiriéndonos al felino doméstico:

- O namorado da Joana é um gato.
- Acho que eles estão fazendo gato para ligar a energia.
- Não acredito que esse jogador tenha só 15 anos. É gato com certeza!

En consecuencia, el camino en el aprendizaje formal de una segunda lengua es largo, pues incluso un niño de diez años nativo de ese idioma posee una información que a un aprendiente de otra lengua, por más semejante que sea, le llevará tiempo conocer, bien sea a través de estudio sistemático, su adquisición por medio de exposición prolongada, o una combinación de ambas posibilidades. Como adultos aprendientes de otra lengua, tenemos incluso que aprender que los perros *ladran* de una forma diferente en otro idioma, pues la

onomatopeya usada a tal fin es otra. Así, el *guau*, *guau* del castellano se convierte en *au*, *au* en português, *woof*, *woof* en inglés, etc.

Tal como ha sido referido anteriormente, la idea general detrás de todos estos ejercicios es ir más allá del tradicional esquema de clase, en que tras encontrar la solución a las cuestiones en ellos propuestas, los alumnos guardan ese material en sus carpetas hasta el día del examen sin incorporar ese conocimiento a su interlengua activamente.

La intención es que después de su resolución de forma activa y autónoma mediante la búsqueda activa en páginas como www.google.com, que además nos permite escuchar palabras y pequeños textos a través de su traductor y, mediante la opción de buscar entrecomillando los enunciados, nos permite ver si una expresión se usa o no, si se usa mucho o poco, en ambiente formal o coloquial, en España o Sudamérica, etc.

Así, formulando preguntas sobre unidades léxicas presentes en el libro como la siguiente, “¿Qué se puede heredar?”, una simple búsqueda entrecomillada del enunciado "sus hijos heredaron" nos proporcionará contextos como los rasgos físicos de los padres, dinero, acciones, gustos y aficiones, deudas, tierras, etc. La página www.wikipedia.org nos proporciona información valiosísima en muchas lenguas, principalmente para trabajar con sustantivos concretos, pues además de imágenes, definiciones y contextos de uso, nos dará diferentes acepciones dentro del mismo idioma de búsqueda en sus diferentes variedades. Veremos así que la mermelada se puede hacer de varias frutas, como el melocotón, la fresa o la naranja, siendo que el membrillo (*marmelo* en portugués) sirve para hacer otro dulce, de consistencia y usos diferentes. Y descubriremos también que compraremos calcetines, alfileres, hilo, botones, etc., en una *mercería*, y no azúcar, aceite o alubias como en una *mercearia* y nos depararemos con que los pájaros tienen *pico*, y lo usan para dar picotazos, que *catastro* en español tiene significado y usos diferentes, la *almohada* (*travesseiro*) no se corresponde en significado con su étimo *almofada* (cojín).

En www.wordreference.com encontraremos la posibilidad de realizar búsquedas directas e inversas en muchas combinaciones idiomáticas con un foro en donde plantear y ver resueltas nuestras dudas. Podremos descubrir así el significado de la palabra *langosta* y su correspondencia con *lagosta* y *gafanhoto* en portugués, el campo semántico de madrastra, padrastro, hijastro(a) en comparación con el portugués *enteado(a)*, y que podremos *cargar un camión*, pero deberemos *pulsar un botón*, y no *apretarlo*. Y en el caso de *sótano* (*porão*) haremos ver la diferencia con el étimo equivalente en portugués *sótão*, un falso amigo.

Además de estas páginas arriba reseñadas, existen diccionarios como el de la RAE, cuya vigésima segunda edición está también disponible para consultas en www.rae.es. Y en la resolución de aspectos relacionados con el uso de verbos, las sugerencias pasan por el uso de conjugadores verbales para comprobar los diversos paradigmas y por revisar las reglas de acentuación como por ejemplo el siguiente: <http://conjugador.reverso.net/conjugacion-espanol.html>.

Se pretende también que estas propuestas puedan dar pie a la creación de ulteriores actividades derivadas de éstas, como pasatiempos, ejercicios de relacionar elementos, completar frases o utilizar en diferentes ámbitos, etc., que pretenden servir como apoyo al docente en su aplicación. Y dentro de lo posible, intentaremos utilizar los vocablos presentes para la inferencia de reglas generales.

En mi opinión, el acercamiento tradicional a través de reglas específicas y sus diversas excepciones puede ser invertido aquí y podemos trabajar con analogía para mostrar que español y portugués tienen reglas contrarias de acentuación en palabras como *María/Maria* o *Primaria/Primária* cuyo caso se repite en muchas otras del ejercicio y facilita su sistematización. En el caso de palabras como *columpio*, *parásito* o *sintonía*, la idea es obtener nuevos elementos a través de procesos de derivación y composición para llegar a columpiarse, parasitar o sintonizar. También es posible comentar la presencia de la -*b*- intercalada en español en el caso de palabras como *alcohol*, para compararlo con otros casos e inferir los casos en que la citada letra ocurre en español y no en portugués.

Podremos sistematizar también el caso de palabras acabadas en *-agem* o *-ume*, cuyos equivalentes en *-aje* o *-umbre* cambian de género en español o el caso de verbos de diferentes conjugaciones en ambas lenguas como *toser*, derivado del sustantivo *tos*. El ejercicio de los prefijos, además de servir de reflexión sobre los medios de crear nuevas palabras en ambas lenguas, puede complementarse pidiendo a los alumnos que proporcionen contextos de uso para cada nueva palabra, a través de preguntas que iremos entrelazando, como, por ejemplo, en la siguiente secuencia entre alumno y profesor, en la que este intentará que aparezca vocabulario significativo:

- ¿Qué se puede arrugar? - La piel, una camisa,...
- Cuando una camisa está arrugada, ¿qué se hace? - Plancharla.
- ¿Con qué? - Con una plancha.
- ¿Y qué más cosas se pueden planchar? - Unos pantalones, un jersey, ...

Por último, los ejercicios con imágenes están destinados a asociar éstas a su significado en español mediante sus definiciones y contextos relevantes de uso, por lo que en el camino de aprendizaje de la palabra en cuestión, aprenderemos muchas otras relacionadas con su contexto. En esta misma sección, el ejercicio de falsos amigos está pensado también para ir mucho más allá de la solución de la dificultad puntual, prestándose a ser resuelto mediante un diálogo con preguntas en donde se incluyan palabras clave y se cuestione la razón de la validez de una alternativa sobre las otras.

En referencia al capítulo “Aspectos culturales a tener en cuenta: una fabada no es una *feijoada*” (pp. 45-48), allí se aborda la importancia de los mismos cuando tratamos con la adquisición de léxico en otra lengua. Además, también se refiere que a menudo hay palabras en una lengua que no tienen equivalente en otras, como el caso de *salero*, *duende* o *siesta* en español, o *saudade* y *luar*, en portugués. Es más, incluso en palabras en donde sí puede observarse esta correspondencia, raramente esta es completa. En algunos casos y contextos se usa de forma diferente en español y portugués. De ahí la importancia del contexto. Por ejemplo, la palabra *silla* puede ser traducida en muchas ocasiones como *cadeira*, pero si la encontramos dentro de la frase *silla de montar*, esa equivalencia no funciona, pues tendríamos que utilizar la palabra *sela* en portugués.

A continuación veremos algunos sustantivos concretos en donde el componente cultural e identitario sobrepasa en gran medida al aspecto puramente léxico y dificulta su correcta comprensión y uso (además del adecuado comportamiento que se espera de nosotros como aprendientes en términos estrictamente culturales), que solo se hace posible mediante el adecuado conocimiento de la cultura del país o países cuya lengua estudiamos. Es el caso de las comidas que sirven como título en este capítulo. Si buscamos en un diccionario básico de ambas lenguas, veremos que aparecen como equivalentes. ¿Pero hasta qué punto esto es cierto? Y si, en esencia, se trata en ambos casos de potajes que comparten el principal ingrediente (*alubias* o *frijoles/feijão*) y algunos de los acompañamientos, además de la cocción prolongada como modo de elaboración, las diferencias culturales son significativas. Así, podremos indicar que a diferencia de la *feijoada*, la fabada un plato invernal, que se elabora en los meses fríos del año, desapareciendo de las mesas y de las cartas de los restaurantes entre abril y noviembre. En relación a la bebida con la que se debe acompañar, algunos mencionan la sidra, otros la cerveza y los hay que utilizan el vino. Lo cierto es que casi ningún adulto en España osaría tomarla con un refresco o zumo azucarado, y mucho menos pedir trocitos de naranja para acompañarla. Y tampoco sería adecuado acompañar una *feijoada* en Brasil con pan y vino tinto. Por otro lado, tenemos que pensar que ambos son platos con un aspecto que puede chocar a personas de otras culturas, por sus colores intensos, grandes trozos de carnes diversas como oreja, rabo, etc., a la vista y su alto contenido en grasa. En resumen, debemos indicar todos estos aspectos y trabajarlos en clase desde el punto de vista del contraste cultural.

En lo relativo a los ejercicios sobre las expresiones, conviene resaltar la dificultad que entraña su adquisición y posterior uso en el contexto adecuado. Conocerlas y usarlas correctamente está solamente al alcance de alumnos de conocimientos muy avanzados. Una perspectiva más realista sería la de aspirar a que los estudiantes las reconozcan como vocabulario desde el punto de vista receptivo, pero no productivo, salvo raras excepciones.

Con respecto a algunos de los *ítems* presentes en los ejercicios, debemos resaltar algunas de las dificultades existentes para su completa asimilación para un posterior uso correcto. Así, tenemos el ejemplo del par *marmelada* / mermelada. Estas palabras que derivan en ambos casos del portugués *marmelo*, no tienen exactamente el mismo significado. *Marmelo* en castellano es *membrillo* y *mermelada*, *dulce de membrillo*, pasando la *mermelada* a ser lo que en portugués de Brasil se conoce como *geleia*. Y de la misma palabra original, tenemos aún el ejemplo de la palabra *marmalade* en inglés, que designa únicamente a la confitura realizada con un tipo de naranjas amargas, designándose todas las otras como *jam*. Esto es habitual cuando las palabras transitan de una lengua para otra, que alteren parcialmente su forma y su significado.

Lo mismo ocurre con las palabras *mercearia/mercería*. En el primer caso, designa a un establecimiento comercial en el que podríamos adquirir harina, azúcar, leche, huevos, etc., (tienda, ultramarinos, almacén, abarrotes, etc., según la variedad seguida) mientras que en el segundo caso, encontraríamos a la venta agujas, hilo, calcetines, alfileres y demás útiles de costura.

Al igual que en el caso anterior, la cabeza del alumno una vez que ve esto, está en pensar en la equivalencia en portugués de la palabra en castellano *mercería* (con sus diferentes posibilidades, *armarinbo*, *loja de aviamentos*, *bazar*, o incluso *retrosaria* en las variedades lusitanas). Como profesores iremos escuchando estas suposiciones, que solamente deberemos confirmar al final, cuando hayan adquirido el restante vocabulario útil que les hemos presentado en la aclaración previa (agujas, hilo, calcetines, alfileres,...).

Es de notar también cómo a veces ambas lenguas han resuelto la necesidad de nombrar seres u objetos nuevos mediante el recurso a diferentes fuentes. Pensemos así en palabras como *lechuga/alfaca* o *sucata/chatarra*. En el primer par, la palabra usada en español para referirnos a ese vegetal cultivado proviene del latín, *lactuca*, en referencia al líquido blanquecino semejante a la leche que sale de su raíz cuando la cortamos. En el caso del portugués, la palabra usada para referirnos a la misma realidad fue posteriormente tomada del árabe, restando la palabra *leituga* para denominar a la planta silvestre. En relación a *sucata/chatarra*, la divergencia de orígenes es todavía mayor, pues el portugués usa el étimo proveniente del árabe, mientras que el castellano lo tomó del euskera, en donde significaba literalmente “lo viejo”. En otras ocasiones, como en el par *almohada/almofada*, es evidente el recurso a la misma lengua, el árabe de nuevo, pero ocurre que el significado de nuevo diverge ligeramente en ambas lenguas. Así, una *almohada* sería un *travesseiro* en portugués y una *almofada* un *cojín* o *almohadón* en español.

Si nos retrotraemos a la época del Descubrimiento, nos encontramos con nuevas realidades presentes en el continente americano que precisaban de ser designadas de algún modo en ambas lenguas. Y es curioso ver como a veces los procedimientos para ello fueron completamente diferentes. Tenemos así el caso de animales como el conocido en portugués como *tamanduá*, que es el nombre en tupí-guaraní, mientras que en castellano fue identificado como un animal peludo parecido a un oso que además se alimentaba de hormigas, de ahí su nombre de *oso hormiguero*. Lo mismo ocurre con el mamífero llamado *armadillo* en español (vocablo que pasó con esta forma a otras lenguas como el inglés) por la fuerte coraza que recubre su cuerpo, que recuerda a una armadura, mientras que en portugués se usa el término *tatú*, procedente igualmente del tupí-guaraní. El caso contrario puede apreciarse en el caso de algunas plantas y frutos. Es el caso del *cacahuete* o *maní* en castellano, de origen náhuatl y taíno respectivamente, que los portugueses optaron por designar como *amendoim*, acordándose de las almendras (*amêndoas*) que ya conocían de la Península Ibérica.

Otro aspecto importante en el que debemos incidir es en el de fomentar la autonomía de nuestros alumnos, que sean capaces de resolver las tareas que les presentemos y las dudas que puedan surgirles en unos pocos *clicks* de ratón. Y también que aprendan a “desconfiar” de lo que es igual o muy parecido en castellano y en portugués, pero que no necesariamente es utilizado de la misma forma y en los mismos contextos en ambos idiomas.

Para finalizar, este material puede ser tanto empleado para autoaprendizaje como en el aula y pretende superar el abordaje tradicional de adquisición de vocabulario en el aprendizaje de lenguas mediante el uso de nuevas tecnologías de una forma más motivadora para profesores y alumnos, además de incentivar su autonomía. Los ejercicios están concebidos para hablantes de portugués como lengua materna que deseen aprender español, pero los procedimientos mostrados para su resolución son aplicables también a otros pares lingüísticos e incluso en la enseñanza de la lengua materna.

Bibliografía

- ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, 2001, Vigésima segunda edición, Madrid, Real Academia Española
- BRIONES, Ana Isabel, 2001, *Dificultades del Portugués para Hispanohablantes de nivel avanzado*, Madrid, Edición de Fernando Barrio Fuentenebro.
- CERVERO, M.J. y PICHARDO, F., 2000, *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- FERREIRA MONTERO, Hélder Júlio, 2011, *Diccionario de falsos amigos Português-Espanhol, Español-Portugués*. Salamanca, Luso-Española de ediciones.
- INSTITUTO CERVANTES, 2002, *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, Anaya.
- MASIP, Vicente, 2010, *Gramática española para brasileños (Fonología y Fonética, Ortografía y Morfosintaxis)*, São Paulo, Parábola Editorial.
- MONTANER MONTAVA, María A., 2007, *Juegos y actividades para enriquecer el vocabulario*, Madrid, Arco Libros.
- MORENO, C., y ERES FERNÁNDEZ, G., 2007, *Gramática Contrastiva del Español para Brasileños*, Madrid, SGEL.
- VV.AA., 2004, *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.

Evaluación de la competencia lingüístico-comunicativa oral del profesor en el aula de ELE

Rosilei Justiniano Carayannis
Universidade de Brasília

Introducción

En Brasil, la formación de profesores de español se lleva a cabo mediante los cursos de Letras¹⁵, ya sea solo con la habilitación¹⁶ única o con otra lengua, como puede ser *Letras con 'habilitación' doble: português y español*, por ejemplo.

Entre las competencias que el profesional de Letras debe desarrollar durante su formación académica está la de la lengua meta. Según las *Diretrizes Curriculares Nacionais*¹⁷, documento oficial del Ministerio de Educación de Brasil, en los cursos de Letras, el “dominio de la lengua portuguesa o de una lengua extranjera, en sus manifestaciones oral y escrita” es una de las “múltiples competencias y habilidades adquiridas durante su formación académica convencional, teórica y práctica, o fuera de ella” (*Diretrizes Curriculares Nacionais de 03 de abril de 2001*, pp. 29-3).

En el caso del curso de Letras-Portugués, el estudiante ingresa en la carrera con un dominio de lengua propio de un nativo con escolaridad de enseñanza media. Sin embargo, en el caso del estudiante que ingresa en el curso de Letras con una lengua extranjera, su nivel de dominio de la lengua meta suele ser muy variado.

Puede ocurrir, y no raramente, que el estudiante que ingrese en un curso de Letras con habilitación en una lengua extranjera moderna¹⁸ nunca haya estudiado la lengua que será objeto de su formación docente. Por lo tanto, es frecuente que en los primeros periodos de estas carreras las asignaturas de la lengua meta se destinen a enseñar la lengua con libros didácticos de nivel A1¹⁹, utilizados en la enseñanza media y en academias de lenguas.

Aunque el currículo de cada curso de Letras con habilitación en lengua española puede variar en las diferentes universidades de Brasil, existe una norma del estado que exige que la carga horaria mínima sea de 2800 horas. Esta carga horaria total tiene que ser distribuida entre las diversas áreas de conocimiento teóricas y prácticas, quedando muchas veces menos de la quinta parte para desarrollar el ‘amplio dominio’ de la lengua meta.

La cuestión de (in)suficiencia de dominio de la lengua meta en la formación de profesores brasileños de una lengua extranjera ha constituido el tema de diversos estudios: (Almeida Filho, 1992, 2000; Consolo et al. 2009, 2005; Vieira-Abrahão, 2002). La mayoría de estos estudios se centran en casos de profesores de inglés cuya formación de profesores ocurre en cursos de Letras-Inglés, en situación muy similar a la formación de los profesores de español.

Según Almeida Filho (2006), el profesor de lengua extranjera necesita desarrollar la ‘competencia aplicada’ basada en una subcompetencia teórica que lo capacite a explicar su acción en el aula con credibilidad. Otra competencia necesaria para ejercer la docencia es la ‘competencia profesional’, en la que el profesor se concientiza de su responsabilidad social y pedagógica y administra su desarrollo profesional de forma continuada, es decir “la capacidad de movilización, evaluación de recursos e intención en las demás competencias a partir de un conjunto de conocimientos /concepciones y la capacidad de acción y actitudes de un profesor reflexivo” (Almeida Filho, 12).

Este taller forma parte de una investigación que tiene como objetivo especificar los requisitos mínimos de competencia lingüístico-comunicativa oral necesarios, en el ámbito de

¹⁵ Sobre los cursos de Letras, ver el estudio de Paiva: “O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras” en: <http://www.veramenezes.com/perfil.htm>.

¹⁶ En este estudio no utilizaremos el término ‘licenciatura’ para evitar confusión y en su lugar utilizaremos: habilitación, curso o carrera. La ‘habilitación’ también significa la ‘acreditación’ para ejercer de profesor en cualquier nivel de enseñanza.

¹⁷ “Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras”, em *Diretrizes Curriculares Nacionais de 03 de abril de 2001*, pp. 29-31, disponible en: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

¹⁸ En Brasil se denomina lengua extranjera ‘moderna’ al español, inglés, francés, etc., en oposición a las lenguas extranjeras ‘clásicas’ (griego y latín).

¹⁹ Actualmente, la mayoría de los libros de texto de enseñanza de ELE en Brasil son de España y utilizan los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*, normalmente son seis niveles, empezando por el nivel elemental que es el A1 y pasando por A2, B1, B2, C1 y C2, que es el más avanzado.

la lengua oral, para que el “profesor de español como lengua en formación” (PELEF) esté capacitado, lingüístico-comunicativamente, a ejercer la docencia de la Lengua Española.

Para determinar los contenidos de los requisitos mínimos de dominio de la lengua oral del PELEF, utilizamos como modelo el Cuadro 3 (de los “Aspectos cualitativos de la lengua hablada”) del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*.

La finalidad y el contexto específicos de unos usuarios que se comunican en el español como lengua extranjera es la razón de la creación de una nueva escala, una vez que creemos que el referido cuadro 3 no atiende las necesidades específicas de la evaluación del uso de la lengua oral de los PELEF.

Al elaborar una tabla de descriptores específica para profesores de español como lengua extranjera (ELE) que, aunque fuera similar al Cuadro 3 del *MCER* (de los “Aspectos cualitativos de la lengua hablada”), una de las particularidades es que fuera bastante detallada como para poder ‘servir de guía’ a profesores y estudiantes en los objetivos de enseñanza y aprendizaje de la lengua española oral de la graduación Letras-Español.

Por esta razón, se elaboró un cuadro de descriptores (específicos para el habla del profesor de ELE) de un nivel mínimo determinado con muchas más categorías que el Cuadro 3 del *MCER*. Este nuevo cuadro de descriptores específicos para determinar los requisitos mínimos de competencia en la lengua hablada del PELEF se denomina DRM. (Anexo1)

Así como el cuadro 3 del *MCER*, el DRM tiene la finalidad de aplicación en tres ámbitos de uso: (1) de evaluación, es decir, para definir los contenidos de una prueba; (2) influir en los programas de enseñanza de la lengua meta y (3) como apoyo a los estudiantes para que desarrollen su autonomía de aprendizaje.

Además del DRM, la investigadora elaboró una parrilla de requisitos mínimos (la PRM) que es un instrumento de evaluación para verificar los requisitos mínimos necesarios de competencia lingüístico-comunicativa oral que el ‘profesor (brasileño) de español como lengua extranjera en formación’ (PELEF) debe tener para empezar a impartir clases de lengua española. (Anexo 2)

Tanto el DRM como la PRM están en proceso de validación y de reformulación como parte de una investigación de la autora de este taller, que ha empezado en septiembre de 2011.

A modo de conclusión

Se han realizado diversas prácticas de validación con la PRM, donde un profesor formador o el propio profesor en formación contesta las preguntas de la PRM a partir de la observación de una clase (o presentación de un trabajo en el aula) grabada en vídeo y/o audio.

La finalidad de estas prácticas de validación consiste en verificar la viabilidad de la parrilla en cuanto instrumento de evaluación. Por un lado, se hace una comparación de los resultados de las evaluaciones realizadas con la PRM para ver si se obtienen resultados similares o no entre los diferentes evaluadores de una misma sesión de clase evaluada. Por otro lado, se averigua si hay notas sobre alguna dificultad o incompreensión relativas a algún ítem para que se pueda perfilar la estructura de la parrilla.

Estos resultados han ofrecido a la investigadora algunas notas y comentarios que están siendo analizados y triangulados con los contenidos de la fundamentación teórica y a partir de ello elaborar una nueva y definitiva versión del DRM y de la PRM.

Anexos

Anexo 1

CUADRO DE DESCRIPTORES DE LOS REQUISITOS MÍNIMOS DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA ORAL DEL PROFESOR DE ELE (DRM)

Así como en el *MCER* cada una de las categorías de el DRM está relacionada con los niveles de competencia lingüístico-comunicativa del usuario o alumno de la lengua en general, que se presenta en una escala de 6 niveles: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Los siguientes descriptores especifican el nivel mínimo en la lengua oral, indicado en la primera columna a la izquierda del descriptor, que debe tener el profesor de lengua española en formación.

	(1) RIQUEZA DE VOCABULARIO (Comp. Lingüística)
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales, especialmente los que se van a tratar en clase. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.

o

	(2) DOMINIO DEL VOCABULARIO (Comp. Lingüística)
C1	Pequeños y esporádicos deslices de vocabulario ajeno al contenido previsto de la clase y que ello afecte su práctica de enseñanza.

o

	(3) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Comp. Lingüística)
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente. Pueden ocurrir escasos errores y sobre todo no repetitivos. Reconoce y corrige sutiles faltas gramaticales.

o

	(4) DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN (Comp. Lingüística)
B2	Domina los patrones básicos de entonación la lengua meta. Su pronunciación es muy clara y próxima a la de un hablante nativo culto, aunque se note su acento de extranjero.

	(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA (Comp. Sociolingüística)
B2	En su práctica un profesor debe distinguir los registros de formalidad e informalidad, los registros cultos y vulgares y saber el correcto comportamiento social y lingüístico entre nativos. Reconoce las características culturales de las variedades lingüísticas presentes en los textos que lleve a la clase, aunque sean diferentes de la variedad que él utiliza. Sabe utilizar las formulaciones adecuadas a las situaciones que estén contempladas en los contenidos comunicativos de la clase, especialmente de las situaciones cotidianas para los profesores de niveles básicos.

	(6) FLEXIBILIDAD (Comp. Pragmáticas)
--	--------------------------------------

B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.
-----------	--

	(7) COHERENCIA Y COHESIÓN (Comp. Pragmáticas)
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua hablada.

	(8) FLUIDEZ ORAL (Comp. Pragmáticas)
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables, ya que el profesor de niveles iniciales sólo tiene que producir discursos cortos y sencillos. Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones. Aunque generalmente no interactúa con hablantes nativos en el aula, se nota que tiene un grado de fluidez y espontaneidad en las conversaciones informales de la clase, como los saludos iniciales, la socialización informal con los alumnos o la despedida.

o

	(9) PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas)
C1	Sabe cómo poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad, aunque se restrinja a explicar sólo los aspectos principales de una idea. Sus explicaciones deben ser claras, cortas y objetivas.

o

	(10) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES (Comp. Pragmáticas)
B2	Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados.

o

	(11) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas)
C1	Utiliza la mayoría de las estrategias para presentar una información en los momentos precisos con bastante dominio de los recursos verbales y no verbales de la comunicación expositiva.

Anexo 2

PARRILLA DE EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL DEL PROFESOR EN FORMACIÓN EN EL AULA DE ELE**(1). VOCABULARIO (Competencia Lingüística)**

Presenta vocabulario **preciso y adecuado** a la situación comunicativa en:

1.1. - palabras de uso frecuente

Sí *No*

1.2. - el tema (previsto) principal de la exposición

Sí *No*

1.3. Pausas de vacilación por falta de vocabulario.

No se observa pocas veces *frecuentemente*

1.4. Utiliza ejemplos y explicaciones con sinónimos y antónimos para facilitar la comprensión de sus interlocutores (alumnos).

No se observa Sí *No*

Deslices o interferencias de vocabulario:

1.5. Frecuencia:

No se observa esporádicos *frecuentes*

1.6. Sobre el contenido de la clase:

Sí *No*

Muestras/notas

notas:

(2) CORRECCIÓN GRAMATICAL (Competencia Lingüística)

2.1. Alto grado de corrección gramatical Sí *No*

2.2. Faltas gramaticales: sutiles aceptables coloquialmente *evidentes*

2.3. Errores: escasos variados, se corrige *repetitivos*

2.4. Reconoce y corrige faltas gramaticales. Sí *Solo algunas* *No*

Muestras/notas:

(3) ELEMENTOS FÓNICOS (dominio de la pronunciación y fluidez oral) (Comp lingüística y pragmática)

3.1. Domina de los patrones básicos de entonación la lengua meta.

Sí *No*

3.2. Su articulación (vocalización) por lo general es:

precisa mediana *débil*

3.3. Se nota su acento de extranjero:

en los fonemas en la entonación *en ambos*

3.4. Utiliza el volumen de la voz y las pausas para marcar contraste entre distintos tipos de información.

Sí *No*

Muestras/notas:

(4) COHERENCIA Y COHESIÓN (Competencias lingüística y pragmática)

4.1. Produce un discurso claro, organizado y fluido.

Sí No

4.2. Muestra un uso adecuado de conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua hablada.

Sí No

Muestras/notas:

(5) ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA y FLEXIBILIDAD (Comp. Sociolingüística y pragmática)

5.1. Utiliza adecuadamente los registros de formalidad e informalidad (tú y usted y complementos)

Sí No No se observa

5.2. Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor.

Sí No No se observa

5.3. Por lo general mantiene coherencia en la variedad lingüística regional que utiliza.

Sí No No se observa

Muestras/notas:

(6) DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES y PRECISIÓN (Comp. Pragmáticas)

6.1. Sus descripciones son claras, con detalles y ejemplos adecuados.

Sí No No se observa

6.2. Pone énfasis en los aspectos principales de una idea; sabe diferenciar y eliminar la ambigüedad.

Sí No No se observa

6.3. Sintetiza o detalla el tema descrito/narrado para complementar y finalizar la exposición.

Sí No No se observa

Muestras/notas:

(7) ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR UNA INFORMACIÓN Y PARA DAR INSTRUCCIONES (Comp. Pragmáticas)

7.1. Transmite la información de manera clara y con ejemplos adecuados.

Sí No

7.2. Da instrucciones precisas/claras.

Sí No

7.3. Combina los recursos verbales y no verbales de la comunicación oral.

Sí No

Muestras/notas:

Bibliografía

- ALMEIDA FILHO, J. C. P., 1992, “O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística”, en *Revista Contexturas*, São Paulo, APLIESP, 19, vol. 01, nº 01, pp. 77-85.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P., 2006, “Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE”, en *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo, APLIESP, nº 9, pp. 9-19.
- CONSEJO DE EUROPA, 2002, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Versión española del Instituto Cervantes, en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- CONSOLO, D. A. et al., 2009, “An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPLE): the initial proposal and implications for the Brazilian context”, en *Congresso Internacional Da ABRAPUI*, São José do Rio Preto-SP, Anais ABRAPUI, pp. 1-15.
- VÁZQUEZ G. (coord.), 2001, *El discurso académico oral*, Madrid, Edinumen.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H., 2002, “Teoria e Prática na Formação Pré-serviço do Professor de Língua Estrangeira”, en GIMENEZ, *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*, Londrina, UEL, pp. 59-76.