



UNIVERSIDADE
DE VIGO

UNIVERSIDAD DE VIGO
FACULTAD DE FILOLOGÍA Y
TRADUCCIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN
LINGÜÍSTICA Y SUS
APLICACIONES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E
COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS

CARLOS CERNADAS CARRERA

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO
BRASILEÑO: PROPUESTA PARA UNA BUENA PRÁCTICA DOCENTE

BELÉM

2014

CARLOS CERNADAS CARRERA

**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO
BRASILEÑO: PROPUESTA PARA UNA BUENA PRÁCTICA DOCENTE**

Texto presentado en el Programa de Doctorado en Lingüística y sus Aplicaciones de la Facultad de Filología y Traducción de la Universidad de Vigo para obtener el título de Doctor en Lingüística y sus Aplicaciones.

Texto presentado en el Programa de Pós-Graduação em Letras del Instituto de Letras e Comunicação de la Universidade Federal do Pará para obtener el título de Doutor em Letras, área de concentração em estudos linguísticos.

DIRECTORES:

**PROF. DR. XOÁN PAULO
RODRÍGUEZ YÁÑEZ**

**PROF. DR. THOMAS MASSAO
FAIRCHILD**

BELÉM

2014

CARLOS CERNADAS CARRERA

**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO
BRASILEÑO: PROPUESTA PARA UNA BUENA PRÁCTICA DOCENTE**

Tribunal examinador:

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild – UFPA
(Presidente)

Prof. Dr. Xoán Paulo Rodríguez Yáñez – UVigo
(Evaluador Externo)

Prof^a. Dra. Maria do Socorro Carneiro de Lima – UNAMA
(Evaluador Externo)

Prof^a. Dra. Lívia Márcia Tiba Radis Baptista – UFC
(Evaluador Externo)

Prof^a. Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva – UFPA
(Evaluador Interno)

Prof^a. Dra. Ilda Estela Amaral de Oliveira – UFPA
(Evaluador Interno)

Prof^a. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos – UFPA
(Evaluador Interno – Suplente)

Prof^a. Dra. Dinair Leal da Hora – UERJ
(Evaluador Externo – Suplente)

BELÉM

2014

Son galego e síntome orgulloso de selo. Amo miña terra, de campos verdes e montañas gastadas, madre fertilísima de homes que arribamos a lonxanos portos en busca de novas perspectivas e alí fomos construíndo nosas vidas, criando fortes raíces no chan que xenerosamente nos acolleu.

AGRADECIMIENTOS

Al Prof. Dr. Xoán Paulo Rodríguez Yáñez, modelo de ética profesional y ejemplo de docente responsable, por no haber dudado en abrazar este proyecto, por haber confiado en mí más allá de lo estrictamente académico y por la constancia de ánimo en las adversidades. Muchas gracias por el apoyo, por los consejos y por la dedicación incansable.

Al Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild, padre adoptivo del proyecto en tierras brasileñas. Muchas gracias por haber aceptado la invitación, por el enorme interés demostrado, por las valiosas contribuciones y por la generosidad a la hora de intercambiar reflexiones y pensamientos. Cuando se toma una decisión no siempre se acierta, pero el hecho de poder presentar esta tesis evidencia que la elección fue la adecuada.

A la Universidade Federal do Pará y a la Universidad de Vigo por el apoyo institucional, fundamental para la realización del doctorado y para la firma del acuerdo de cotutela de tesis.

A los profesores del Programa de Posgrado Interuniversitario en Lingüística y sus Aplicaciones de la Universidad de Vigo y de la Universidad de A Coruña por su incentivo e inspiración a la hora de iniciar el proyecto.

A a los profesores del Programa de Pós-Graduação em Letras de la Universidade Federal do Pará, especialmente a sus coordinadoras, la Prof^a. Dra. Germana Maria Araújo Sales y la Prof^a. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira, por haber facilitado en todo lo posible que mi sueño de concluir el doctorado en tierras amazónicas se hiciese realidad.

A la Prof^a. Dra. Iracilda Sampaio y a la Prof^a. Dra. Leila Said Assef Mendes, de la Universidade Federal do Pará, por haber brindado las orientaciones necesarias para la firma de este acuerdo de cotutela de tesis. Muchas gracias por las innumerables gestiones realizadas.

Al Instituto de Letras e Comunicação de la Universidade Federal do Pará, especialmente a sus directores, el Prof. Dr. Otacílio Amaral Filho y la Prof^a. Dra. Fátima Cristina da Costa Pessoa, por toda la ayuda prestada y por la motivación recibida. Al Centro de Ciências Humanas e Educação de la Universidade da Amazônia, especialmente a la

Coordinadora del Curso de Letras, la Prof^a. Maria Célia Labareda Jacob, por haber prestado toda la colaboración posible en el desarrollo de la investigación.

A las profesoras validadoras de los instrumentos de obtención de datos, Prof^a. Msc. Izabel Maria da Silva, Prof^a. Dra. Selma Costa Pena, Prof. Dra. Sônia de Jesus Nunes Bertolo y Prof^a. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, por la atención prestada y por las sugerencias realizadas. Agradecer especialmente a la profesora Terezinha su ayuda en la adaptación del texto a lo dispuesto por la Associação Brasileira de Normas Técnicas.

A los profesores y alumnos de los Grados en Letras-Español de la Universidade Federal do Pará y de la Universidade da Amazônia por la colaboración en las entrevistas y en la respuesta a los cuestionarios. Sin su ayuda desinteresada el estudio no hubiese sido posible.

A todos los profesores de la Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas de la Universidade Federal do Pará por la cariñosa acogida. Muchas gracias por poder trabajar en un ambiente de armonía y colaboración. Muchas gracias por hacerme sentir en casa.

A mis alumnos del Grado en Letras-Español de la Universidade Federal do Pará por su constante apoyo y muestras de afecto. Muchas gracias por acompañar este proyecto de forma tan cercana. Trabajar con vosotros hace que recuerde el porqué decidí dedicarme a la docencia. Gracias por brindarme tantas alegrías.

Al Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva por su generosa presencia, por su apoyo y por escuchar mis inquietudes. Antonio, deseo que la vida te siga recompensando por todo el bien que haces.

A la “dindinha” por la paciencia, por ayudarme sin medida y por cuidar de mí. Gracias por las risas y gracias por servirme de paño de lágrimas. Por tus sabios consejos, por hacerme sentir más seguro, por tantos momentos compartidos y, sobre todo, por llevarme de la mano en esta jornada. Estos recuerdos estarán en mi corazón para siempre.

A todos aquellos familiares y amigos que, a pesar de no estar aquí nombrados expresamente, han contribuido en la elaboración de este trabajo, animándome, apoyándome y entendiendo mis usencias. Muchas gracias a todos. Esta victoria es nuestra.

Finalmente, a mi esposa Elaine y a mi hija María Luiza. Continúo creyendo que todo el esfuerzo ha valido la pena. Gracias por las renunciaciones y por quererme como soy, con mis defectos. Sin vosotras no podría ser feliz. Hija, ahora sí, ¡por fin he acabado la tesis!

RESUMEN

CARRERA, Carlos Cernadas. La enseñanza de español en el sistema universitario brasileño: propuesta para una buena práctica docente. Tesis, (Doctorado en Lingüística y sus Aplicaciones), Facultad de Filología y Traducción, Universidad de Vigo. Tese (Doctorado en Letras, área de concentración en estudios lingüísticos), Instituto de Letras y Comunicación, Universidad Federal de Pará.

El reciente crecimiento significativo de la enseñanza del español en Brasil y la consecuente necesidad de formar profesores de esta lengua viene demandando de las instituciones de Enseñanza Superior un cuidado especial en el proceso de formación de futuros docentes. Así, el objeto de estudio de esta tesis se centra en la docencia, en sus múltiples dimensiones pedagógicas. El objetivo general es el de analizar, según la perspectiva de los autores referenciados, las implicaciones del trabajo docente en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas que tratan específicamente la enseñanza de Lengua y Cultura Hispanófono en los Grados de Letras-Español en dos universidades – la *Universidade Federal do Pará* y la *Universidade da Amazônia*, situadas en la ciudad de Belém, en el estado de Pará (Brasil). Derivadas de este objetivo se formularon preguntas, dirigidas a profesores y alumnos, que orientaron el desarrollo del estudio. La opción metodológica adoptada tiene como fundamento los principios de la perspectiva cuantitativa considerando los presupuestos del paradigma fenomenológico, junto con procedimientos descriptivoanalíticos, bajo el planteamiento de la triangulación de métodos y sujetos como una forma de integrar los diferentes aspectos del estudio. Participaron como sujetos de la investigación profesores y alumnos de las dos instituciones. Los datos fueron recogidos vía análisis documental, cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, y entrevistas semiestructuradas. Las respuestas a las preguntas cerradas de los cuestionarios fueron trabajadas con procedimientos estadísticos descriptivos y las respuestas a las preguntas abiertas y las entrevistas fueron analizadas con procedimientos específicos del análisis de contenido. Los resultados revelaron que las prácticas docentes presentan algunos puntos críticos, centrados principalmente en la planificación, en el proceso evaluador, en la infraestructura y en el clima relacional. Sin embargo, estas dificultades no se constituyen en obstáculos insuperables, incluso porque otros aspectos fueron valorados positivamente por profesores y alumnos, principalmente los relacionados con el trabajo con los contenidos, los procedimientos metodológicos y el uso de los recursos didácticos. De manera general existe una manifiesta opinión positiva en relación a la práctica docente de los profesores de las dos instituciones. Del análisis de estos resultados se derivan algunas recomendaciones que podrán contribuir para la reflexión conjunta de la comunidad implicada con el objetivo de perfeccionar la práctica docente en los Grados de Letras-Español en Brasil.

Palabras clave: Enseñanza Superior; Enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Brasil; Didáctica aplicada a la enseñanza de ELE; *Praxis* docente.

RESUMO

CARRERA, Carlos Cernadas. O ensino de español no sistema universitario brasileiro: proposta para unha adecuada práctica docente. Tese (Doutorado en Lingüística e súas Aplicacións), Facultade de Filoloxía e Tradución, Universidade de Vigo. Tese (Doutorado en Letras, área de concentración en estudos lingüísticos), Instituto de Letras e Comunicación, Universidade Federal do Pará.

O recente crecemento significativo do ensino de español no Brasil e a consecuente necesidade de formar profesores desta lingua ven demandando das institucións de Ensino Superior un coidado especial no proceso de formación de futuros docentes. Así, o obxecto de estudo desta tese céntrase na docencia, en súas múltiples dimensións pedagóxicas. O obxectivo xeral é o de analizar, segundo a perspectiva dos autores referenciados, as implicacións do traballo docente no desenvolvemento do proceso de ensino-aprendizaxe nas disciplinas que tratan especificamente da Lingua e Cultura Hispanófono nos Graos en Letras-Español en dúas universidades – a *Universidade Federal do Pará* e a *Universidade da Amazônia*, situadas na cidade de Belém, no estado do Pará (Brasil). Derivadas deste obxectivo formuláronse preguntas, dirixidas a profesores e alumnos, que orientaron o desenvolvemento do estudo. A opción metodolóxica adoptada ten como fundamento os principios da abordaxe cuantitativa, considerando os presupostos do paradigma fenomenolóxico, con procedementos descriptivoanalíticos, na perspectiva da triangulación de métodos e suxeitos como unha forma de integrar os diferentes aspectos do estudo. Participaron como suxeitos da investigación profesores e alumnos das dúas institucións. Os datos foron recollidos vía análise documental, cuestionarios con preguntas abertas e pechadas e entrevistas semiestruturadas. As respostas ás preguntas pechadas dos cuestionarios foron traballadas con procedementos estatísticos descritivos e as respostas ás preguntas abertas e as entrevistas foron analizadas con procedementos específicos da análise de contido. Os resultados revelaron que as prácticas docentes presentan algúns puntos críticos, centrados principalmente na planificación, no proceso avaliador, na infraestrutura e no clima relacional. Sen embargo, estas dificultades non se constitúen en obstáculos insuperables, incluso porque outros aspectos foron valorados positivamente por profesores e alumnos, principalmente os relacionados co traballo co contido, os procedementos metodolóxicos e o uso dos recursos didácticos. De maneira xeral, existe unha manifesta opinión positiva en relación á práctica docente dos profesores das dúas institucións. Da análise destes resultados derívanse algunhas recomendacións que poderán contribuír para unha reflexión conxunta da comunidade implicada con vistas ó perfeccionamento da práctica docente nos Grados de Licenciatura en Letras-Español en Brasil.

Palabras chave: Ensino Superior; Ensino de español como lingua estranxeira (ELE) no Brasil; Didáctica aplicada ó ensino de ELE; *Praxis* docente.

RESUMO

CARRERA, Carlos Cernadas. O ensino de espanhol no sistema universitário brasileiro: proposta para unha adequada prática docente. Tese (Doutorado em Linguística e suas Aplicações), Faculdade de Filologia e Tradução, Universidade de Vigo. Tese (Doutorado em Letras, área de concentração em estudos linguísticos), Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará.

O recente crescimento significativo do ensino de espanhol no Brasil e a conseqüente necessidade de formar professores desta língua vem demandando das instituições de Ensino Superior um cuidado especial no processo de formação de futuros docentes. Assim, o objeto de estudo desta tese centra-se na docência, em suas múltiplas dimensões pedagógicas. O objetivo geral é o de analisar, segundo a perspectiva dos autores referenciados, as implicações do trabalho docente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas que tratam especificamente de Língua e Cultura Hispanófono nos Cursos de Licenciatura Letras-Espanhol em duas universidades – a Universidade Federal do Pará e a Universidade da Amazônia, situadas na cidade de Belém, no estado do Pará (Brasil). Derivadas deste objetivo foram formuladas questões, dirigidas a professores e alunos, que orientaram o desenvolvimento do estudo. A opção metodológica adotada tem como fundamento os princípios da abordagem quanti-cualitativa, considerando os pressupostos do paradigma fenomenológico, com procedimentos descritivo-analíticos, na perspectiva da triangulação de métodos e sujeitos como uma forma de integrar os diferentes aspectos do estudo. Participaram como sujeitos da investigação professores e alunos das duas instituições. Os dados foram recolhidos via análise documental, questionários com perguntas abertas e fechadas e entrevistas semi-estruturadas. As respostas às perguntas fechadas dos questionários foram trabalhadas com procedimentos estatísticos descritivos e as respostas às perguntas abertas e as entrevistas foram analisadas com procedimentos específicos da análise de conteúdo. Os resultados revelaram que as práticas docentes apresentam alguns pontos críticos, centrados principalmente no planejamento, no processo avaliativo, na infraestrutura e no clima relacional. No entanto, estas dificuldades não se constituem em obstáculos insuperáveis, até porque outros aspectos foram valorados positivamente por professores e alunos, principalmente os relacionados com o trabalho com o conteúdo, os procedimentos metodológicos e o uso de recursos didáticos. De maneira geral, existe uma manifesta favorabilidade em relação à prática docente dos professores das duas instituições. Da análise destes resultados derivam-se algumas recomendações que poderão contribuir para um repensar conjunto da comunidade envolvida com vistas ao aperfeiçoamento da prática docente nos Cursos de Licenciatura em Letras-Espanhol em Brasil.

Palavras-chave: Ensino Superior; Ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil; Didática aplicada ao ensino de ELE; *Praxis* docente.

ABSTRACT

CARRERA, Carlos Cernadas. Teaching Spanish in the Brazilian university system: proposal for good teaching practice. Thesis (Ph.D. in Linguistics and its Applications), Faculty of Philology and Translation, University of Vigo. Thesis (Ph.D. in Letters, linguistic concentration area studies), Institute of Letters and Communication, Federal University of Pará.

The growing interest in teaching Spanish language in Brazil, and the subsequent need to train teachers in this language, is making Higher Education institutions to consider the adequate strategies to provide with the necessary formation for future teachers. The overall aim of the present study is to analyze, from the perspective of the cited authors, the implications of the teaching methodologies in the development of the teaching-learning process in those subjects that specifically address the teaching of Hispanic Language and Culture Studies in the BAs offered two universities - the *Universidade Federal do Pará* and the *Universidade da Amazônia*, both of them located in the city of Belém, in the state of Pará (Brazil). Taking this as the point of departure, a series of questions were formulated. These questions were addressed to teachers and students, whose feedback served as an orientation for this study. The methodological approach adopted is based upon the principles of perspective, one that took into consideration the quantity and quality of phenomenological paradigmatic postulations, along with descriptive and analytical procedures regarding a three-fold approach to methods and subjects as a way of integrating the different aspects of the study. Teachers and students from the aforementioned institutions participated in this research. Data was collected via documentary analysis, questionnaires that included open and closed questions, and semi-structured interviews. The responses to the closed questions included in the questionnaires were analyzed according to descriptive statistical procedures, and the responses to the open questions and interviews were analyzed with specific procedures of content analysis. The results revealed that teaching practices have some critical points that must be considered, mainly regarding the planning of the material, the evaluation process, and the infrastructure and relational climate. However, these difficulties do not constitute an insurmountable problem, above all because other aspects were positively rated by teachers and students, especially those related to working with contents, methodological procedures and the use of teaching resources. In general, there is a clear positive reaction regarding the teaching practice from both institutions. Some recommendations flourish from the analysis of these results. These may contribute to assist a process of reflection of the community involved with the aim of improving the teaching practices of the BA in Spanish in the Brazilian higher educational system.

Keywords: Higher Education; Teaching Spanish as a foreign language in Brazil; Didactics applied to teaching of Spanish as a foreign language; Teaching *Praxis*.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 – Opinión de profesores y alumnos sobre la infraestructura	237
Tabla 2 – Opinión de profesores y alumnos sobre el clima relacional.....	249
Tabla 3 – Opinión de profesores y alumnos sobre la planificación.....	259
Tabla 4 – Opinión de profesores y alumnos sobre el contenido.....	274
Tabla 5 – Opinión de profesores y alumnos sobre la metodología	287
Tabla 6 – Opinión de profesores y alumnos sobre los recursos didácticos	309
Tabla 7 – Opinión de profesores y alumnos sobre la evaluación	321

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Analfabetismo en personas de 15 años o más	81
Gráfico 2 – Alumnos que concluyen el <i>Ensino Fundamental</i> con atraso	81
Gráfico 3 – Alumnos que concluyen el <i>Ensino Médio</i> a los 19 años por región.....	82
Gráfico 4 – Matrículas en las instituciones de Enseñanza Superior por región	83
Gráfico 5 – Grados en Letras-Español ofertados por las instituciones de Enseñanza Superior en Brasil por región.....	83
Gráfico 6 – Número de instituciones de Enseñanza Superior que ofrecen Grados en Letras-Español en Brasil	84
Gráfico 7 – Ritmo de crecimiento de la oferta del Grado en Letras-Español en las instituciones de Enseñanza Superior de Brasil	85
Gráfico 8 – Distribución del territorio de Brasil por región	87
Gráfico 9 – Distribución de la población de Brasil por región.....	88
Gráfico 10 – Oferta del Grado en Letras-Español por región	88
Gráfico 11 – Atualização docente	191
Gráfico 12 – Questão de gênero dos alunos	193
Gráfico 13 – Faixa etária dos alunos	194
Gráfico 14 – Opção dos alunos pelo curso	195
Gráfico 15 – Realização de outros vestibulares.....	196
Gráfico 16 – Adecuación del espacio físico para el número de alumnos.....	238
Gráfico 17 – Iluminación.....	239
Gráfico 18 – Ambiente climático	240
Gráfico 19 – Acústica.....	241
Gráfico 20 – Funcionamiento del laboratorio.....	243

Gráfico 21 – Material disponible en la biblioteca	244
Gráfico 22 – Cordialidad con los alumnos	249
Gráfico 23 – Aceptación de las sugerencias de los alumnos	251
Gráfico 24 – Respeto mostrado a los alumnos	252
Gráfico 25 – Motivación del aprendizaje	253
Gráfico 26 – Aceptación de los errores	254
Gráfico 27 – Presentación del <i>plano de curso</i> al inicio del semestre	259
Gráfico 28 – Planificación de las clases	263
Gráfico 29 – Aceptación de las sugerencias de los alumnos	265
Gráfico 30 – Trabajo de los contenidos en su totalidad	276
Gráfico 31 – Trabajo con las diferentes variedades del español en el aula	277
Gráfico 32 – Preferencia del docente por alguna de las variedades del español	277
Gráfico 33 – Selección de los contenidos en función de los objetivos.....	279
Gráfico 34 – Relación teoría-práctica de los contenidos	280
Gráfico 35 – Trabajo de los contenidos en profundidad	282
Gráfico 36 – Metodología facilitadora del aprendizaje	288
Gráfico 37 – Permiso para hablar portugués en clase	290
Gráfico 38 – Diversidad metodológica en el aula	296
Gráfico 39 – La metodología fomenta la expresión escrita.....	297
Gráfico 40 – La metodología fomenta la expresión oral	297
Gráfico 41 – La metodología fomenta la comprensión lectora	297
Gráfico 42 – La metodología fomenta la comprensión auditiva	297
Gráfico 43 – Estímulo a la investigación.....	299
Gráfico 44 – Estímulo a la creatividad de los alumnos	300
Gráfico 45 – Claridad en la comunicación del docente.....	304
Gráfico 46 – Empleo de recursos didácticos diversificados	310

Gráfico 47 –Lectura íntegra de libros.....	312
Gráfico 48 – Lectura de trechos de libros.....	312
Gráfico 49 – Empleo de textos de autores españoles	313
Gráfico 50 – Empleo de textos de autores hispanoamericanos	313
Gráfico 51 – Los recursos didácticos facilitan el aprendizaje	316
Gráfico 52 – Orientación a la consulta de bibliotecas físicas.....	318
Gráfico 53 – Orientación a la consulta de bibliotecas virtuales	318
Gráfico 54 – Explicación de los procedimientos de la evaluación.....	323
Gráfico 55 – Utilización de procedimientos de evaluación diversificados	324
Gráfico 56 – Evaluación de la expresión oral.....	326
Gráfico 57 – Evaluación de la expresión escrita	326
Gráfico 58 – Evaluación de la comprensión lectora.....	327
Gráfico 59 – Evaluación de la comprensión auditiva.....	327
Gráfico 60 – Coherencia entre los contenidos y la evaluación.....	329
Gráfico 61 – Retorno a los contenidos en función de los errores detectados.....	329
Gráfico 62 – Sugerencia de nuevas tareas para subsanar las dificultades	331

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 – Estructura general del sistema educativo de Brasil	36
Cuadro 2 – Estructura del sistema educativo de Brasil por edad y año académico	38
Cuadro 3 – Matrículas en las diferentes etapas del sistema educativo de Brasil.....	39
Cuadro 4 – Reformas educativas acometidas desde 1855 hasta 1929.....	46
Cuadro 5 – <i>Lei nº 11.161</i> , de 5 de agosto de 2005	61
Cuadro 6 – Número y porcentaje de instituciones de Enseñanza Superior.....	71
Cuadro 7 – Instituciones de Enseñanza Superior que ofertan el Grado en Letras- Español por región.....	86
Cuadro 8 – Escenarios educativos derivados de la incorporación de los recursos didácticos a la práctica docente	158
Cuadro 9 – Perfil dos docentes participantes da pesquisa	190
Cuadro 10 – Niveles del <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>	212
Cuadro 11 – Matriz curricular del Grado en Letras-Español (UFPA)	225
Cuadro 12 – Matriz curricular del Grado en Letras-Español (UNAMA).....	226

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Brasil y sus fronteras	39
Mapa 2 – Brasil: regiones y estados	79
Mapa 3 – Tasa de niños no alfabetizados a los 8 años de edad.....	80

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Fotografia 1 – Belém metrópole.....	185
Fotografia 2 – Universidade Federal do Pará (<i>Campus</i> de Belém)	186
Fotografia 3 – Universidade da Amazônia (<i>Campus</i> Rodovia BR-316).....	188

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AECID – Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

ANPGL – Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras

ARI – Analisis del Real Instituto Elcano

BA³ – Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CESEP – Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COPEBRA – Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro

ELB – Enciclopédia das Línguas do Brasil

FALEM – Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas

FICOM – Faculdades Integradas Colégio Moderno

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICA – Instituto de Ciência da Arte

ILC – Instituto de Letras e Comunicação

LABENALE – Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCER – Marco Común de Referencia para las Lenguas

MERCOSUR – Mercado Común del Sur

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB – Producto Interior Bruto

PP – Projeto Pedagógico

QEER – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SECEX – Secretaria de Comércio Exterior

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRA – Universidade Rural da Amazônia

UNAMA – Universidade da Amazônia

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

SUMARIO

INTRODUCCIÓN	22
CAPÍTULO I - PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN BRASIL: EL CASO DEL ESPAÑOL	34
1. Cronología de la enseñanza del español en Brasil (1500-2005).....	36
1.1. La época colonial (1500-1808)	40
1.2. La corte portuguesa en Brasil y la época imperial (1808-1889).....	42
1.3. La <i>República Velha</i> (1889-1930).....	45
1.4. La Era Vargas (1930-1945)	47
1.5. La <i>República Nova</i> (1945-1964): la <i>Lei de Diretrizes e Bases de 1961</i>	51
1.6. La dictadura militar: la <i>Lei de Diretrizes e Bases de 1971</i>	52
1.7. Últimas décadas del siglo XX: la legislación precursora de la <i>Lei 11.161/2005</i>	54
2. La <i>Lei Nº 11.161/2005</i> : la Ley del Español	58
2.1. El interés por el español en Brasil: el origen de la <i>Lei nº 11.161/2005</i>	59
2.2. La <i>Lei 11.161/2005</i> : contenido	61
2.3. Consecuencias de la aplicación de la <i>Lei 11.161/2005</i>	65
3. La Educación Superior en Brasil y la enseñanza del español.....	69
3.1. Normativa que regula los Grados en Letras-Español en Brasil	71
3.2. Las desigualdades regionales en materia educativa.....	78
3.3. Evolución de la oferta del Grado en Letras-Español en las instituciones de Enseñanza Superior de Brasil	84
3.4. Situación de la oferta de español desde una perspectiva geográfica	85
3.5. Análisis de la oferta del Grado en Letras-Español en la Región Norte de Brasil.....	89
4. Síntesis del capítulo	90
CAPÍTULO II – PROFESIONALIDAD DOCENTE Y SABERES PEDAGÓGICOS	94
1. La docencia: elementos epistemológicos	95
1.1. Ser profesor: de la vocación a la profesión.....	95

1.2. La profesionalidad docente	106
1.3. La construcción de la identidad docente	114
1.4. Saberes y exigencias del trabajo docente.....	116
2. El ideario pedagógico: el caso de la enseñanza en Brasil.....	132
3. La dinámica pedagógica y sus intersecciones con el trabajo docente	136
3.1. La planificación: definición de intenciones	139
3.2. El contenido: de la selección a la organización	144
3.3. La metodología: mediaciones en la construcción del conocimiento	150
3.4. Los recursos didácticos: herramientas facilitadoras del aprendizaje	156
3.5. La evaluación: lo que se pretende y lo que realmente se hace.....	162
3.6. Los espacios de enseñanza y sus múltiples relaciones	169
4. Síntesis del capítulo	176

CAPÍTULO III – OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO 180

1. O tema, os objetivos e as questões norteadoras.....	181
2. O contexto da investigação e os sujeitos nela envolvidos	183
2.1. O Estado do Pará.....	184
2.2. A cidade de Belém.....	184
2.3. A Universidade Federal do Pará	185
2.4. A Universidade da Amazônia	187
2.5. Os sujeitos da investigação	188
3. Os aportes teórico-metodológicos	196
3.1. Metodologia de obtenção de dados.....	201
3.2. Metodologia de análise das informações	206
4. Síntese do capítulo.....	207
5. Fluxograma da pesquisa	209

CAPÍTULO IV – RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 210

1. Directrices pedagógicas para la enseñanza del español como lengua extranjera recogidas en el <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> y en el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	211
2. Los proyectos pedagógicos de los Grados en Letras-Español y su significado para las instituciones educativas	217

2.1. El Proyecto Pedagógico de la <i>Universidade Federal do Pará</i>	218
2.2. El Proyecto Pedagógico de la <i>Universidade da Amazônia</i>	222
2.3. Las matrices curriculares en los Proyectos Pedagógicos de la <i>Universidade Federal do Pará</i> y de la <i>Universidade da Amazônia</i>	225
2.4. La indisociabilidad entre enseñanza e investigación en los Proyectos Pedagógicos de la <i>Universidade Federal do Pará</i> y de la <i>Universidade da Amazônia</i>	227
3. La dinámica del trabajo docente a través de las voces de los profesores y alumnos de los Grados en Letras-Español de la <i>Universidade Federal do Pará</i> y de la <i>Universidade da Amazônia</i>	235
3.1. Espacios de aprendizaje	236
3.2. Las múltiples dimensiones de la dinámica del trabajo docente	256
4. Síntesis del capítulo	336
APROXIMACIONES CONCLUSIVAS E INDICADORES DE PERFECCIONAMIENTO	339
1. Revelaciones de los documentos	340
2. Espacios y convivencias	346
3. El trabajo docente y sus múltiples interrelaciones.....	350
REFERENCIAS.....	365
APÉNDICES (en CD).....	383

INTRODUCCIÓN

Lo que puedes hacer, o has soñado que podrías hacer, debes comenzar. La osadía lleva en sí, genio, poder y magia.

Goethe

Recordaré siempre aquel mes de septiembre de 1997. El Teniente Coronel de Artillería, José Luis González Villamañán, me había elegido para impartir clase a un grupo de militares de la Agrupación de Apoyo Logístico nº 61 de Valladolid (España) dentro de una experiencia educativa suscrita entre el Ministerio de Defensa y el Ministerio de Educación y Cultura. Me enfrentaba, por primera vez, al apasionante desafío de ejercer la docencia. Recuerdo bien aquel momento. Recuerdo la sensación de emoción e inseguridad propia de quien asumía, a los veintidós años, esa responsabilidad. Aquel momento representó el inicio de mi trayectoria profesional como docente y supuso, también, una percepción más consciente de las implicaciones del trabajo del profesor. Así, comencé a comprender la importancia de acometer la dinámica pedagógica de forma sistematizada y la trascendencia de sus diferentes dimensiones.

Años más tarde, en el momento de decidir el tema de la tesis de doctorado que aquí presento, entendí que había llegado la ocasión adecuada para reflexionar sobre la actividad del docente y el proceso de enseñar, considerando el cambiante contexto en el que se desarrolla actualmente.

Los procesos de transformación que en las últimas décadas están afectando a nuestras sociedades y que han sido generados, principalmente, por la expansión de los mercados y de las empresas, por los avances científicos y tecnológicos y por el desarrollo de los medios de comunicación y de transporte, vienen produciendo un cambio de perspectiva que ha conducido al surgimiento de lo que se conoce como sociedad de la información. En esta aldea global, en la que las fronteras son más permeables, la comunicación ha adquirido una importancia fundamental desde el punto de vista económico, político y cultural.

Esta nueva realidad, en la que las diferentes culturas han pasado a estar más interrelacionadas por la intensificación de los contactos entre los pueblos, exige de las personas una mejor formación como requisito para acceder a una sociedad cada vez más especializada. De este modo, la enseñanza de las lenguas extranjeras vehiculares ha pasado a tener un papel más destacado en este nuevo milenio. De entre las lenguas que por diferentes razones han adquirido un papel protagonista en el panorama global, destaca el caso del español, lengua que ha pasado a ser una referencia como medio de comunicación en los negocios, en el turismo, en las ciencias, en la literatura y en la tecnología.

En medio de este ambiente de transformaciones a nivel global y como consecuencia de un cambio de paradigma en el modo de entender las relaciones internacionales dentro del contexto latinoamericano, Brasil decidió iniciar, en la última década del pasado siglo, la tramitación de una serie de disposiciones normativas con el objetivo de aproximarse económica y culturalmente a sus vecinos de habla hispana. Entre estas disposiciones destaca la firma, en el año 1991, del Tratado de Asunción, por el que se creó el Mercado Común del Sur (MERCOSUR). Este hecho tuvo como consecuencia la aprobación de un marco legal que introdujo de manera decidida la enseñanza de esta lengua en los programas escolares brasileños.

En respuesta a esta realidad y con la finalidad de conseguir una adecuada implantación de la referida ley, Brasil necesita trabajar en la formación de los futuros profesores de español. La legislación es clara en relación a los requisitos para ejercer la docencia en los niveles *Fundamental* y *Médio* del sistema escolar brasileño: haber concluido estudios en alguna institución superior. A pesar de esta exigencia normativa, Brasil todavía convive con situaciones en las que hay profesores que ejercen la docencia sin la titulación requerida. En cualquier caso, la formación de los profesores de español acaba siendo responsabilidad de las universidades y demás instituciones de Enseñanza Superior, lo que requiere prestar una atención especial al modo en que se desarrolla la práctica docente en estos contextos de enseñanza, toda vez que la objetivo debe ser formar a futuros profesores con calidad. Bajo esta perspectiva se abre un nuevo e interesantísimo campo de trabajo.

Las instituciones de Enseñanza Superior se configuran como espacios de encuentro entre profesores y alumnos, quienes se reúnen y trabajan con el objetivo de construir situaciones que hagan posible una enseñanza y un aprendizaje eficaz. Lugares productores de

conocimiento científico, en un determinado tiempo y en un determinado espacio, influidos por las contingencias sociales, económicas, culturales y políticas, donde se adquieren y organizan los conocimientos desde una perspectiva de construcción crítico-reflexiva y en los que se debe desarrollar la capacidad de buscar continuamente nuevas informaciones, aprendiendo a trabajar con ellas de forma autónoma, empleando la creatividad y aprovechando los avances tecnológicos que la sociedad actual ofrece. Además, la universidad debe ser también un lugar donde se practique la autorreflexión continua, lo que se traduce en la necesidad de que la institución se tome a sí misma como objeto de investigación, con el fin de comprender con rigor sus propios procesos y los productos que genera, productos que, en nuestra sociedad, pasan a estar casi automáticamente imbuidos del estatus de “conocimiento”.

Qué duda cabe de que en este proceso de enseñar y aprender la figura del profesor debe asumir un papel protagonista. En referencia a las exigencias de la práctica docente, Freire (1996) reflexiona en relación a los saberes que debe reunir un profesor y que son necesarios para el éxito de sus prácticas educativas. Estas exigencias se basan en la ética pedagógica y en una postura rigurosa e inquisitiva en relación al mundo. Una visión permeada de sentido común, de tolerancia, de alegría, de curiosidad, de esperanza, de competencia y de generosidad. Así, el docente universitario asume un papel relevante, no apenas como mero transmisor de conocimientos, sino como uno de los protagonistas facilitadores del proceso de aprender. Por ello, es necesario que el profesor atienda a unas nuevas exigencias que van más allá del mero dominio de una determinada área del saber, asumiendo su condición de mediador entre los alumnos y el conocimiento.

Entiendo la docencia como la posibilidad de una acción pedagógica ejercida con una determinada intención, debidamente planificada, sostenida por un fuerte dominio del conocimiento históricamente construido y reelaborado, bajo la perspectiva de una acción dialécticamente desarrollada, asentada en procedimientos que permiten la participación activa y reflexiva de alumnos y profesores en una acción conjunta y coparticipante. La enseñanza se constituye en un proceso en constante transformación que se debe generar a partir del contexto y de los sujetos en él implicados. El docente debe encarar el reto de considerar críticamente los diferentes saberes de carácter teórico, debiendo articularlos con la práctica, con el fin de transformar tanto las prácticas como dichos saberes.

De este modo, la enseñanza se caracteriza por propiciar la construcción crítica y reflexiva del conocimiento con la finalidad de internalizar y externalizar un conjunto de saberes y prácticas. Se entiende por externalizar que la reflexión y la investigación llevadas a cabo por el profesor no deben servir únicamente para el aprimoramiento de las propias prácticas de formación de los profesores en la universidad sino también para las investigaciones sobre la enseñanza de modo general.

En la universidad, el trabajo con los diferentes saberes se constituye a través de un proceso continuado de construcción de la identidad docente. Esta construcción arranca con la formación inicial y se consolida con la formación continua, incluyendo las diferentes oportunidades académicas derivadas del ejercicio profesional, la continuación de los estudios, la investigación y la convivencia académica con otros docentes.

El tema objeto de este estudio se centra, justamente, en establecer un análisis reflexivo sobre cómo se está planteando la práctica docente, en sus múltiples dimensiones (planificación, contenido, metodología, recursos didácticos y evaluación) en los Grados en Letras-Español de dos universidades brasileñas. La elección del *locus* del estudio se debió a mi vinculación personal con Brasil y, sobre todo, al intenso y singular proceso de implementación de la lengua española que se está desarrollando en el sistema escolar de este país.

Así fue formulado, inicialmente, el título del trabajo, *La enseñanza del español en el sistema universitario brasileño: propuesta para una buena práctica docente*, siendo aprobado por la Universidad de Vigo. En el transcurso de la investigación, con la proximidad a la realidad del *locus* del estudio y como resultado de la incursión teórica, consideré que sería más apropiado trabajar con indicadores y no con propuestas de perfeccionamiento, posición que fue acordada con los directores de tesis. Sin embargo, por una cuestión burocrática, el título tuvo que ser mantenido.

Con la intención de delimitar el objeto de análisis, decidí centrar la investigación en dos reconocidas instituciones de la Región Norte, la *Universidade Federal do Pará* (UFPA) y la *Universidade da Amazônia* (UNAMA). Como explicaré, la elección de la Región Norte se justifica en base a las reconocidas carencias en el ámbito educativo de los estados que la componen. Por su parte, la delimitación del estudio en las dos universidades localizadas en

Belém, en el Estado de Pará, se justifica por ser las únicas que poseen el Grado en Letras-Español en esta ciudad.

Para realizar una adecuada aproximación al tema, examino las directrices pedagógicas presentes en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) – documento que sistematiza la enseñanza del español, y en los Proyectos Pedagógicos de los Grados en Letras-Español de las dos instituciones. Además, estudio las mediaciones pedagógicas de los grados objeto de estudio y, por último, en base a las conclusiones obtenidas, sugiero una serie de indicadores para el posible perfeccionamiento de los referidos grados desde la perspectiva de la práctica pedagógica.

Estudiar cómo se desarrolla la docencia en los Grados en Letras-Español se transforma, así, en el gran desafío de este trabajo de investigación. Me planteo como propósito contribuir a la reflexión sobre los procesos de enseñar y aprender en el contexto universitario brasileño, intentando ir más allá de las meras explicaciones dentro del ámbito académico, estableciendo relaciones con el contexto donde ocurren dichos procesos.

En este estudio asumo como principal objetivo analizar la docencia universitaria de los grados observados bajo una concepción dialéctica que promueva un constante proceso de reflexión y reaprendizaje, buscando indicadores para el perfeccionamiento de la praxis educativa. Propongo discutir diferentes problemas referentes a la docencia, destacando la importancia de los profesores y de su trabajo, importancia muchas veces relegada a un segundo plano tanto por las instituciones como también por los propios docentes.

Para llevar a cabo mi objetivo, el primer desafío que enfrenté fue elegir el referencial teórico que inspirase mi camino. Para su construcción acudí, principalmente, a autores brasileños e hispanos, incluyendo, también, contribuciones de autores de otras nacionalidades que tratan el tema.

A pesar de que son relativamente numerosos los estudios que abordan la dinámica del trabajo del profesor desde la perspectiva de la didáctica general, los trabajos relacionados con la práctica docente en los Grados en Letras-Español son escasos en el contexto brasileño. Esta conclusión adviene de una detallada consulta a diferentes fuentes de información. Para dicha consulta accedí, en primer lugar, al Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, a los Seminarios de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes y a las

Actas de los Congresos Brasileños de Profesores de Español, publicados, todos ellos, por la Consejería de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. En segundo lugar, exploré el portal de periódicos de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) filtrando por los términos “espanhol”, “ensino do espanhol” y “enseñanza de español”. Por último, busqué en la *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* consultando “ensino de espanhol no Ensino Superior”.

De los 658 trabajos encontrados, destacaron, por su número, aquellos que buscaban “hacer X para conseguir Y”, por ejemplo: “O uso da tradução audiovisual para o desenvolvimento da compreensão oral em língua espanhola” (BARBOSA, 2009); “O uso do dicionário monolíngue na sala de aula: uma ferramenta para compreensão leitora em língua espanhola por alunos avançados de Espanhol/LE” (LIMA, 2009); “Variación lingüística y ELE. El diccionario como herramienta didáctica para la enseñanza del español coloquial” (CONTRERAS, 2013). En relación al tema objeto de esta investigación, de los 658 trabajos solamente 19 (el 2,89%) abordaban las implicaciones de las dimensiones del trabajo docente en la práctica del profesor de español. Además, 12 de los 19 trabajaban de forma aislada algunas de las diferentes dimensiones (planificación, metodología, vínculo afectivo, materiales didácticos o evaluación) y solamente siete reflexionaban sobre la docencia como un todo. Por último, subrayo que de todos los trabajos encontrados solamente dos de ellos trabajaban desde la perspectiva de la docencia en la Enseñanza Superior, en concreto los titulados “Avaliação em espanhol como língua estrangeira no ensino superior” (CORBETTA, 2008) y “Docência na educação a distância: um estudo sobre identidade docente em um curso¹ de licenciatura de espanhol” (BERNARDES, 2013). De este modo constaté la pertinencia del tema objeto de estudio y decidí arrancar la investigación como una forma de contribuir para el avance del conocimiento en esta área.

Considero, por tanto, que el trabajo que aquí presento puede contribuir al avance del conocimiento en un área no demasiado investigada. En función de la actual importancia de la enseñanza del español en Brasil y de la consecuente necesidad de una adecuada preparación de los futuros profesores de esta lengua, se justifica la relevancia de una investigación de esta

¹ Es necesario explicar que el término *curso*, en el contexto académico brasileño, también es empleado para hacer referencia a los diferentes grados que se imparten en las instituciones de Enseñanza Superior.

naturaleza y la difusión de los resultados obtenidos. La contribución manifestada por sugerencias, basadas principalmente en la opinión de alumnos y profesores, podrá constituirse en un indicador para el análisis y reflexión con el objetivo de perfeccionar los Grados en Letras-Español de las instituciones de Enseñanza Superior brasileñas.

Para la elaboración de la investigación opté, metodológicamente, por trabajar con los principios del abordaje fenomenológico (SCHUTZ, 1993; BERGER y LUCKMANN, 1993; HUSSERL, 2001) de naturaleza cualitativa y cuantitativa, procedimientos que no son excluyentes sino complementarios, partiendo del presupuesto de que el pluralismo en la obtención de información permite conseguir percepciones difíciles de alcanzar mediante la adopción de un único camino, pues posibilita materializar la triangulación de sujetos y procedimientos de búsqueda de información con la intención de minimizar posibles desvíos.

Encontré en la aproximación fenomenológica un ancla con la que sostener mis estudios. Este tipo de abordaje es una tendencia que está estrechamente ligada a la capacidad humana de crear y usar símbolos para interpretar la historia. El acceso al conocimiento está mediatizado por la utilización y comprensión de imágenes con el fin de comunicar significados e interpretar acontecimientos, en un proceso dialógico en la identificación de las reglas que subyacen y gobiernan los fenómenos sociales.

La propuesta asumida como forma de aproximación a los significados atribuidos por los sujetos, profesores y alumnos de las dos instituciones objeto de estudio fue elaborar y trabajar con cuestionarios y entrevistas, procedimiento que ejecuté personalmente. Conseguí implicar a todos los profesores (seis) y a 110 alumnos, lo que se traduce, conforme explicaré, en un nivel de confianza de los resultados de más del 95% y un margen de error de menos del 3%.

En el análisis de las informaciones empleé procedimientos cuantitativos para las respuestas a las preguntas cerradas de los cuestionarios y técnicas del análisis de contenido para las respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios y entrevistas (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005).

Trabajé el texto obtenido de las respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios y de las entrevistas bajo el criterio de categorización, clasificando las palabras en función de su sentido. En este trabajo traté de evitar cualquier tipo de encorsetamiento, rehuendo establecer elementos de forma predeterminada en los que encajar las

informaciones que fuesen surgiendo. Por ello, no establecí categorías de análisis *a priori*, sino que fue el propio texto el que fue revelando los caminos a seguir. De este modo, la categorización surgió naturalmente.

Sobre los resultados de esta investigación, después de reflexionar sobre las cuestiones analizadas a la luz del referencial teórico y de contextualizar de forma crítica las informaciones obtenidas, puedo adelantar que, en relación al análisis de documental realizado (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Plan Curricular del Instituto Cervantes* y Proyectos Pedagógicos de los Grados en Letras-Español de la *Universidade Federal do Pará* y de la *Universidade da Amazônia*), existen evidencias que ponen de manifiesto el interés de los documentos por las diferentes dimensiones del trabajo docente y por sus implicaciones e importancia en el proceso de enseñar. Ya en relación a la práctica docente bajo la óptica de profesores y alumnos, se detectaron aspectos que merecen repensarse por las fragilidades que presentan y otros que evidencian una práctica adecuada.

La investigación que a continuación presento está estructurada en cuatro capítulos. El **Capítulo I** trata sobre cómo se está desarrollando la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil desde una perspectiva histórica considerando autores como Chagas (1979), Picanço (2003), Romanelli (2005) y Lucchesi (2008). Conforme explico, el actual interés por el español en este país es consecuencia de una serie de factores económicos, sociales y culturales derivados del proceso de integración de los mercados a escala mundial y de un cambio de perspectiva en relación a la importancia que el contexto hispanoamericano tiene para el futuro de Brasil. Este nuevo contexto desembocó en la aprobación de la *Lei 11.161/2005*, que establece la oferta obligatoria de la lengua española en el *Ensino Médio* del sistema educativo brasileño. En base a las consideraciones de autores como Martínez-Cachero (2008) y Rodrigues (2010), además de explicar el origen de esta ley, analizo su contenido y las consecuencias derivadas de su implementación, específicamente las relacionadas con la formación de los futuros profesores y la responsabilidad que las universidades y demás instituciones de Enseñanza Superior tienen en este sentido.

Así, y en el desarrollo del trabajo, estudio cómo se estructuran los Grados en Letras-Español, prestando una especial atención a la región Norte. Para tal fin, examino la normativa que regula dichos grados, reflexionando especialmente sobre aquellas cuestiones que guardan una relación directa con el propósito de este estudio.

El **Capítulo II** está centrado en la construcción del marco referencial teórico. Comienza con una reflexión que abarca cuestiones de orden epistemológico relacionadas con la construcción de la profesionalización e identidad del profesor (POPKEWITZ, 1986, 1992, 1994; DUBAR, 1991; NÓVOA, 1992, 2008; CONTRERAS, 2002; TARDIFF y LESSARD, 2008; GIMENO SACRISTÁN, 2008) tratando de explicar cómo los procesos de cambio favorecen el surgimiento de nuevas identidades con la finalidad de responder de modo más adecuado a las transformaciones de las sociedades. Seguidamente, abordo los diferentes saberes y competencias que debe reunir el profesor y que pueden contribuir de forma significativa a la mejora de la actividad docente basándome en los posicionamientos de Freire (1996); Perrenoud (2000) y Cantero y Mendoza (2003).

A continuación, realizo una breve reflexión sobre el ideario pedagógico brasileño y explico que, en base a una revisión bibliográfica centrada en diferentes autores, entre los que destaco a Mizukami (1986), Libâneo (1995), Freire (1996), Masetto (1998) y Perrenoud (2000), sintetice una serie de dimensiones implicadas directamente en la dinámica de la práctica docente que han de ser contempladas en el trabajo del profesor, a saber, la planificación, el contenido, la metodología, los recursos didácticos y la evaluación, considerando, también, la importancia de la infraestructura y del clima relacional en el aula como elementos que facilitan el proceso de enseñar y aprender. En secuencia, declaro mi decisión de centrar el análisis teórico en trabajar con bibliografía que analiza estas múltiples dimensiones del trabajo del profesor y los espacios y ambientes de aprendizaje.

Por último, examino la dinámica pedagógica y sus intersecciones con el trabajo docente, tanto desde una perspectiva general, común a todas las áreas del conocimiento (SNYDERS, 1987a; ABREU y MASETTO, 1990; MORAES, 1997; HOFFMANN, 1998; MASETTO, 1998), como desde la perspectiva específica de la enseñanza de lenguas extranjeras (BROWN, 2000; SANTA-CECILIA, 2000; LÓPEZ, 2001; RICHARDS y RODGERS, 2001; CASSANY, LUNA y SANZ, 2007), abordando sus múltiples dimensiones y las condiciones de infraestructura y ambiente relacional.

El **Capítulo III** aborda específicamente los procedimientos metodológicos del estudio, clarificando los aportes teóricos, los sujetos involucrados, el *locus* del estudio y los caminos recorridos para la búsqueda y análisis de las informaciones. Así, partiendo de que la elección del tema debe ser el reflejo de los intereses e inquietudes del investigador, de las

posibilidades metodológicas, de los límites temporales y de recursos y de la pertinencia de la investigación para el avance del conocimiento, planteo una serie de objetivos que sirvieron de guía para decidir la opción metodológica a seguir: (i) recrear el marco histórico de la enseñanza de la lengua española en Brasil; (ii) analizar las directrices relacionadas con la práctica pedagógica que están contenidas en diferentes documentos relacionados con el foco del estudio (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y *Proyectos Pedagógicos para los Grados en Letras-Español de las universidades objeto de observación*); (iii) reflexionar sobre las implicaciones de la dinámica del trabajo del profesor en los referidos grados; y (iv), por último, sugerir indicadores para el perfeccionamiento de la práctica docente en las asignaturas relacionadas con la enseñanza del español en los grados analizados.

Resultado de estos objetivos surgieron las preguntas que dirigieron el trabajo: (i) ¿cómo se desarrolló la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil a partir de una perspectiva histórica? (ii) ¿qué aspectos legales vienen configurando la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil? (iii) ¿qué directrices fundamentan la enseñanza de español como lengua extranjera en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*? (iv) ¿cuáles son los indicadores propuestos en los *Proyectos Pedagógicos* de la *Universidade Federal do Pará* y de la *Universidade da Amazônia* para el Grado en Letras-Español? (v) ¿qué características se evidencian en la práctica de enseñanza en los Grados en Letras-Español de la *Universidade Federal do Pará* y de la *Universidade da Amazônia*? (vi) considerando el análisis de las informaciones recogidas, ¿qué se puede sugerir para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza en los cursos objeto de estudio?

Basándome en el paradigma fenomenológico-interpretativo, en el que la realidad es subjetiva y debe ser entendida considerando el sujeto que la desea comprender, busqué las opiniones y cuestionamientos de profesores y alumnos, sujetos de esta investigación. Con este objetivo, y considerando los postulados de Cook y Reichardt (1979) en relación a la conveniencia de emplear procedimientos cuantitativos y cualitativos como caminos metodológicos para conocer la realidad objeto de estudio, elaboré y apliqué dos cuestionarios semiestructurados, uno para profesores y otro para alumnos, con preguntas abiertas y cerradas, y realicé una serie de entrevistas a los informantes.

Las respuestas obtenidas en los cuestionarios, los testimonios recogidos en las entrevistas y el análisis documental me permitieron realizar una triangulación metodológica (DENZIN, 1989), como una forma de integrar diferentes perspectivas del fenómeno en estudio. Los datos provenientes de las preguntas cerradas fueron trabajados con procedimientos estadísticos, mientras que las respuestas de las preguntas abiertas y las informaciones obtenidas de la transcripción de las entrevistas fueron tratadas mediante el análisis de contenido. Este procedimiento metodológico permitió justificar la interpretación y análisis de las informaciones.

El **Capítulo IV** revela los resultados del estudio y en él presento el análisis y discusión de las informaciones y datos obtenidos mediante los cuestionarios, las entrevistas y el análisis documental, examinados a la luz del referencial teórico y cruzando el tratamiento cuantitativo y el cualitativo. Este capítulo se estructura considerando los objetivos propuestos y las cuestiones que guiaron el estudio, buscando responder a estos cuestionamientos en función al objeto central de la investigación: la práctica docente en las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua española en los Grados en Letras-Español de las instituciones objeto de estudio.

En un primer momento discuto las directrices pedagógicas para la enseñanza del español como lengua extranjera contenidas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Posteriormente reflexiono sobre el contenido de los Proyectos Pedagógicos de los Grados en Letras-Español de la UFPA y de la UNAMA y su significado para estas instituciones educativas. Por último, analizo la práctica docente de los grados objeto de observación en relación a la dinámica del trabajo del profesor a través de las voces de los profesores y alumnos.

Termino el trabajo presentando las **conclusiones** en relación tanto al análisis de los documentos objeto de estudio como a la práctica docente en las asignaturas relacionadas con la enseñanza de Lengua y Cultura Hispanófono. Derivados de este análisis propongo algunos indicadores que pueden permitir un perfeccionamiento de la práctica pedagógica de los grados observados. Los cambios sugeridos exigen de los profesores implicados una actitud responsable asociada a un proceso de autorreflexión crítica con la finalidad de percibir los avances que deben ser fortalecidos y las debilidades que deben ser superadas.

Por último, considero necesario señalar en este momento que, a pesar de haber sido un trabajo académico con una serie de normas que he tenido que considerar, la elaboración de esta investigación ha resultado extremadamente placentera para mí. Confío que la lectura consiga transmitir este extremo.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN BRASIL: EL CASO DEL ESPAÑOL

Este primer capítulo del trabajo tiene como objetivo realizar una contextualización histórica sobre la situación de la lengua española en el sistema educativo brasileño y sobre cómo se articulan los diferentes Grados en Letras-Español en las universidades. Para ello, iniciaré estudiando cómo se desarrolló la enseñanza de español en Brasil hasta finales del siglo pasado y las razones del creciente interés por esta lengua, lo que derivó en la aprobación de diferentes disposiciones normativas entre las que destaca la *Lei 11.161/2005*, también conocida como Ley del Español. Analizaré su origen, su contenido y las consecuencias de su aprobación. Por último, después de detallar y examinar las normas específicas que rigen los estudios de Grado en Letras-Español que se imparten en las universidades brasileñas, reflexionaré sobre su actual distribución, centrando la atención en la región Norte, por presentar grandes carencias y necesidades, circunstancia que, como explicaré, justificó la elección del *locus* de la investigación.

Hablar sobre la enseñanza del español en Brasil requiere, primeramente, una breve reflexión sobre la importancia que ha tenido la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de la historia. Considero necesario decir que, desde los inicios de la humanidad, las lenguas francas han sido empleadas como instrumento de comunicación entre los grupos humanos, permitiendo compartir diferentes formas de pensar y de actuar, influyendo, de este modo, en el desarrollo de las sociedades. En opinión de Germain (1993), la necesidad de comunicación entre los distintos pueblos se ha debido a razones sociales, económicas, comerciales, diplomáticas o militares y se remonta a los albores de la humanidad.

En la inmensa mayoría de las situaciones comunicativas de carácter intercultural, los grupos humanos han solventado sus necesidades de comunicación a través de lo que se conoce como "gestión in vivo" (CALVET, 1997) del plurilingüismo, es decir, mediante la generación de lenguas pidgin, por el uso de una lengua vehicular común o a través del aprendizaje espontáneo, no reglado, de parte de la lengua del otro. Es necesario recordar que

la enseñanza de lenguas es una práctica relativamente moderna e históricamente minoritaria dado que la escolarización estaba destinada a una extrema minoría en las primeras civilizaciones.

Desde los primeros testimonios escritos que evidencian que el aprendizaje de la lengua sumeria por parte de los acadios en la Mesopotamia del 3.000 a. C. fue consecuencia del deseo de los conquistadores de asimilar una cultura más avanzada (ARCINIEGAS, FAUSTINO y MATAALLANA, 2005), las diversas motivaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras se han sucedido a lo largo de la historia. Se podría hablar del estudio del griego antiguo en la educación helenística y de la enseñanza del griego como lengua de la cultura en la Antigua Roma; de las lenguas sapienciales, o lenguas de la ciencia, como el latín, el griego o el árabe durante la Edad Media; de la importancia del aprendizaje de las lenguas religiosas (latín, griego y hebreo) para el hombre europeo del Medievo; o de la trascendencia del latín como lengua de cultura durante el Renacimiento (CORVO, 2004). Es necesario destacar que, históricamente y de acuerdo con Calvet (1981), un adecuado conocimiento de las lenguas extranjeras siempre ha propiciado la realización de provechosos intercambios comerciales y transacciones, por lo que su enseñanza ha sido tan necesaria como valorada por las clases gobernantes desde la Antigüedad.

Actualmente, como consecuencia del afianzamiento del proceso de globalización que estamos experimentando en las últimas décadas y del desarrollo de los medios de transporte y de las comunicaciones, junto con la transformación de la sociedad industrial en una sociedad de la información, la humanidad ha venido sufriendo un paulatino cambio de perspectiva que ha producido que las diferentes culturas hayan pasado a estar más interrelacionadas. Estos grandes cambios científicos y sociales están demandando de la población un mayor grado de conocimiento en el deseo de participar de esta sociedad cada vez más exigente. En este contexto, la enseñanza de lenguas extranjeras está siendo llamada a desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de la sociedad actual, pues si los diferentes pueblos del mundo están abocados a relacionarse de una forma más estrecha, esta comunicación ha de pasar necesariamente por un conocimiento más profundo de las diferentes lenguas vehiculares, entre ellas la lengua objeto de este estudio, el español.

Como estoy tratando de explicar, variados intereses económicos, políticos, culturales y sociales han influido en la enseñanza de las lenguas extranjeras a lo largo de la historia,

organizando, transformando y adaptándose en función de necesidades temporales concretas. El caso de Brasil no ha sido una excepción y, como explicaré, desde la llegada de los portugueses a tierras americanas en el año 1500, la enseñanza de lenguas extranjeras en este país ha estado influida por estos mismos factores, lo que ha condicionado el modo en que se han enseñado y aprendido.

1. Cronología de la enseñanza del español en Brasil (1500-2005)

A continuación, y desde una perspectiva histórica, realizaré una síntesis sobre cómo se ha desarrollado la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil, concediendo especial atención a la lengua española. Este recorrido arrancará con la llegada de los portugueses a tierras americanas y la instauración del orden colonial, posteriormente se detendrá en la llegada de la Corte portuguesa y el advenimiento del Brasil Imperial, pasando después a abordar la instauración de la *República Velha*, la Era Vargas y la *República Nova*, y terminará con una reflexión sobre la época de la dictadura militar y las últimas décadas del siglo XX.

Como quedará evidenciado, existe un vínculo directo entre los diferentes acontecimientos históricos que se fueron sucediendo y las decisiones tomadas en el país sudamericano en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para este recorrido histórico, considero adecuado presentar cuatro ilustraciones que permitirán acompañar de mejor modo el desarrollo de esta parte de la investigación. Así, el cuadro 1 refleja la estructura general del sistema educativo brasileño, dividido en *Educação Básica* (*Educação Infantil*, *Ensino Fundamental* y *Ensino Médio*) y *Ensino Superior* (*Graduação* y *Pós- Graduação*).

Cuadro 1 – Estructura general del sistema educativo de Brasil

PÓS-GRADUAÇÃO	<i>STRICTO SENSU</i>	DOUTORADO	PÓS-DOCTORADO	
		MESTRADO	<i>LATU SENSU</i>	ESPECIALIZAÇÃO

GRADUAÇÃO	EDUCAÇÃO SUPERIOR Duración variable		Años de estudio	3 a 6	CURSOS SEQUENCIAIS DE EXTENSÃO	
	PROCESSOS SELETIVOS					
EDUCAÇÃO BÁSICA	A partir de 15 años	Edad	ENSINO MÉDIO Antes llamado Ensino Secundário o Segundo Grau	Años de estudio	3 a 4	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS Mínimo: 18 años de edad
	De 7 a 14 años	Edad	ENSINO FUNDAMENTAL Antes llamado Ensino Primário o Primeiro Grau	Años de estudio	8 años	EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS Mínimo: 15 años de edad EDUCAÇÃO ESPECIAL
	4-6	Edad	EDUCAÇÃO INFANTIL	Preescolar		
	0-3	Edad		Creche (guardería)		

Fuente: Adaptado de la Organización de Estados Iberoamericanos, disponible en: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estructura.pdf>, consulta el 23/08/2013

Conforme se puede apreciar en la ilustración, el sistema de educación de Brasil se estructura en *Educação Básica*, compuesta por la *Educação Infantil*, el *Ensino Fundamental* y el *Ensino Médio*, y la enseñanza universitaria, que incluye los Grados y los programas de Posgrado.

Destaco el hecho de que exista en la estructura de enseñanza una educación específica para jóvenes y adultos, hecho que está directamente relacionada con la necesidad

social existente en Brasil de instruir a personas que no tuvieron acceso en su infancia a una formación básica, especialmente en lo que se refiere al dominio de la escritura y de la lectura.

El cuadro 2 detalla la estructura del sistema de enseñanza brasileño en función de la edad del estudiante y el año académico. Tratando de establecer un paralelismo con el sistema educativo español, se podría concluir que, dentro del *Ensino Fundamental*, el *Primeiro Ciclo* correspondería a la Primaria, el *Segundo Ciclo* a la Secundaria, por su parte, el *Ensino Médio* equivaldría al Bachillerato.

Cuadro 2 – Estructura del sistema educativo de Brasil por edad y año académico

EDAD DEL ESTUDIANTE																		
	0-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22	22-23
EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL (enseñanza obligatoria)									ENSINO MÉDIO			EDUCAÇÃO SUPERIOR (duración mínima: 4 años)					
	Primeiro Ciclo					Segundo Ciclo												
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	
		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série									

Fuente: Elaborado por el autor en base a datos obtenidos de Organización de Estados Iberoamericanos, disponible en: <http://www.oei.es/quipu/brasil/index.html>, consulta el 23/08/2013

El cuadro 3 refleja los porcentajes de matrículas escolares en las escuelas públicas y privadas. A grandes rasgos, se podría concluir que las competencias públicas en *Educação Infantil* y *Ensino Fundamental* están delegadas, principalmente, en los gobiernos locales, y en *Ensino Médio* en los gobiernos de los Estados. En relación a la Enseñanza Superior, la mayoría de los estudiantes frecuentan instituciones privadas.

Cuadro 3 – Matrículas en las diferentes etapas del sistema educativo de Brasil

	Red Pública			Red Privada	TOTAL
	Municipal	Estadual	Federal		
Educação Infantil	71,8%	1,06%	0,04%	27,1%	6.756.698
Ensino Fundamental	54,6%	32,6%	0,1%	12,7%	31.005.341
Ensino Médio	1,33%	85,9%	1,1%	11,67%	8.337.160
Ensino Superior	27,8%			72,2%	6.739.689

Fuente: Adaptado del *Censo escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio* del año 2010 disponible en: <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional>, consulta el 23/08/2013 y del *Censo da Educação Superior* del año 2011 disponible en: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf, consulta el 23/08/2013.

Por último, el mapa 1 ofrece una visión de la división territorial de Brasil en estados y sus fronteras exteriores. Destaco que Brasil, como se puede apreciar, comparte fronteras con siete países de habla hispana.

Mapa 1 – Brasil y sus fronteras

Fuente: IBGE - *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, disponible en: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/default_prod.shtm#MAPAS, consulta 20/08/2013.

1.1. La época colonial (1500-1808)

El día 22 de abril del año 1500, el comandante militar, navegador y explorador portugués Pedro Álvares Cabral, al mando de una expedición naval, fondeaba sus trece navíos en las costas del sur del actual estado de Bahía. Con este acontecimiento se iniciaba el proceso de colonización portuguesa en tierras americanas.

Por aquel entonces se hablaban en aquellos territorios lenguas de tres familias, la guaraní en el sur, la tupinambá a lo largo de la costa y la tupí en el norte (RODRIGUES, 2010). En un primer momento de la colonización, la finalidad de la comunicación de los portugueses con los indios fue esencialmente comercial. Los colonos portugueses pasaron a aprender las lenguas indígenas con el fin de poder comerciar con los habitantes de aquellos territorios a los que Cabral había arribado.

Como resultado de la necesidad por parte de los colonos de simplificar las lenguas indígenas para poder comunicarse mejor con los nativos, se originó lo que se conoció como *língua geral*, de base lingüística tupí (LUCCHESI, 2008), que empezó a ser empleada como lengua franca en un territorio que fue conocido como Brasil. El propio nombre con el que los portugueses bautizaron las nuevas tierras evidenciaba que su colonización tenía un marcado carácter comercial². La *língua geral* era empleada tanto entre indios y portugueses como entre indios de diferentes etnias. Además, pasó a ser la lengua aprendida por los descendientes de los portugueses en tierras australes (GUIMARÃES, 2005) y dominó el panorama lingüístico en territorio brasileño hasta finales del siglo XVII.

Un acontecimiento que iba a tener consecuencias directas en la situación lingüística de Brasil fue la llegada de la Compañía de Jesús en 1549. La orden, fundada por Ignacio de Loyola, se erigió como responsable oficial de la educación en las nuevas tierras. En aquel momento, el *Ratio atque Instituto Studiorum*, manual de estudios de los jesuitas, fue el documento que reguló tanto el funcionamiento de las escuelas como el método de enseñanza (RODRIGUES, 2010).

² Los territorios colonizados por los portugueses habrían recibido el nombre de *Brasil* por haberse encontrado en ellos un árbol, la *caesalpinia echinata*, de color rojizo del mismo tono que la madera en *brasas*, que producía un tinte de mejor calidad que el que en aquella época se producía en Asia. Por ello, en los primeros momentos de la colonización portuguesa se asoció el nombre de los nuevos territorios al nombre de la materia prima más relevante desde el punto de vista comercial. De este modo, el nuevo país pasó a ser conocido como *Brasil*.

Con la llegada de los jesuitas, la educación de los descendientes de los portugueses y la conversión de los indios al cristianismo pasaron a ser prioridades para los colonizadores. Para cumplir este objetivo se entendió necesario emplear como vehicular una lengua que permitiese la lectura y la escritura. Así, el portugués se transformó en la primera lengua extranjera que se enseñó en Brasil de manera oficial.

El *Ratio* definía rigurosamente la estructura de enseñanza jesuítica y el empleo de este manual pervivió por más de doscientos años en la enseñanza brasileña:

O Plano de estudos constava de três cursos: o Curso de Letras, o mais elementar; seguia-se o Curso de Filosofia ou Curso de Artes, e por fim o Curso de Teologia. O Curso de Letras visava a aquisição de uma expressão oral e escrita, elegante, correta e erudita, na língua latina e não na nacional. Dividia-se em 3 partes: Gramática, Humanidades e Retórica. Os estudos de Gramática se organizavam em 3 graus sucessivos: inferior, médio e superior, com classes anuais para cada grau. Os alunos tinham exercícios diários de escrita e composição, na aula e fora dela. (NUNES, 2008, p. 3).

La orden jesuita reinó de forma absoluta hasta que en el año 1759 el Marqués de Pombal³ decretó su expulsión de todo el Reino de Portugal, alegando que la orden actuaba como un poder autónomo dentro del propio Estado y que era responsable de haber instigado un atentado contra el rey D. José I. Además, de acuerdo con Ferrazo y Bomfim (2007), Pombal prohibió el estudio y el empleo de la *língua geral* e institucionalizó el uso del portugués como única lengua oficial. Este hecho marcó el comienzo de la verdadera colonización lingüística de Brasil.

Otro acontecimiento que cambiaría significativamente la situación lingüística brasileña fue el inicio, en 1693, del ciclo de la explotación del oro en la región que pasaría a ser conocida como Minas Gerais. Lucchesi (2008) estima que a finales del siglo XVII Brasil estaba poblado por 300.000 habitantes. Con el desarrollo del comercio aurífero esta cifra creció y supuso el comienzo de la verdadera lusofonización de Brasil, puesto que en cien años la población de la colonia se multiplicó exponencialmente debido a la llegada de 300.000

³ El Marqués de Pombal (1699-1782) fue primer ministro del rey D. José I durante veintisiete años (1750-1777) y una de las figuras más controvertidas y destacadas de la historia portuguesa. Representante del despotismo ilustrado en Portugal, vivió en la Europa de la Ilustración. A pesar de ser considerado por algunos historiadores como un gobernante déspota y tirano, fue también un verdadero reformador de las estructuras del estado y el precursor del Portugal moderno (VICENTE, 2003).

colonos oriundos de Portugal, que lógicamente hablaban portugués, y de más de un millón de esclavos africanos, que tuvieron que aprender la lengua de sus señores europeos.

En lo que respecta al resto de lenguas modernas y ya durante el siglo XVIII, en la colonia portuguesa la única que se enseñaba de manera oficial era el francés, y la única modalidad de formación para la cual se hacía necesario su aprendizaje era la instrucción militar.

Conforme Azevedo (1943), las primeras aulas públicas de francés sólo fueron abiertas en el año 1788, después de que las autoridades hubiesen comprobado que el aprendizaje de esta lengua tenía como única finalidad el bien público y una vez contaron con autorización judicial y con la aprobación del pleno del Ayuntamiento de Río de Janeiro, ciudad que había sido fundada en 1565.

A comienzos del siglo XIX las lenguas clásicas, latín y griego, eran las lenguas dominantes en los currículos de la enseñanza secundaria. Para su aprendizaje se empleaba la metodología tradicional de generalizada aplicación desde el siglo XVI: el *método gramática-traducción*. Esta misma metodología era aplicada en la enseñanza del resto de lenguas extranjeras.

La lengua francesa, ya antes del triunfo de la Revolución Francesa (1789), y la lengua inglesa, sobre todo después de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776), detentaban el estatus de lenguas de prestigio y los estados más avanzados del mundo comenzaron, paulatinamente, a mostrar interés por la enseñanza de las lenguas modernas. Brasil no fue ajeno a este cambio de consideración, y a partir de entonces la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas comenzó a experimentar transformaciones significativas.

1.2. La corte portuguesa en Brasil y la época imperial (1808-1889)

Coincidiendo con este momento de trascendentes cambios históricos a nivel mundial y como consecuencia de la invasión de Portugal por parte de las tropas napoleónicas en 1808, el rey D. João VI y el resto la familia real portuguesa abandonó Lisboa rumbo a Río de Janeiro, ciudad donde se estableció la corte.

Este hecho propició que Brasil iniciase una serie de profundas transformaciones que fueron realizadas por el monarca con el objetivo de modernizar la colonia y de ofrecerle otro estatus. Entre los grandes cambios realizados destaca la promulgación, cuatro días después de la llegada de la corte portuguesa, del *Decreto de Abertura dos Portos às Nações Amigas*, que permitió que los puertos brasileños comerciasen directamente con el extranjero sin que las mercancías tuviesen que pasar antes por las aduanas de la metrópoli en Lisboa, en aquel momento bajo dominio napoleónico. Con este acontecimiento, el estudio del inglés y del francés pasó a ser objeto de un creciente interés por la necesidad práctica de comerciar vía marítima con las otras potencias coloniales del momento, principalmente con Inglaterra.

Estas circunstancias contribuyeron de manera decisiva para que en Brasil se aprobasen una serie de normas que en cierto modo oficializaron el estudio de estas lenguas. Un decreto fechado el 22 de junio de 1809 creó las primeras cátedras públicas de francés e inglés y en 1810 se fundó la *Academia Real Militar* de Río de Janeiro, en cuyos estatutos se preveía el nombramiento de profesores de *línguas vivas*. El curso de la *Academia* se impartía en siete años y todos los libros escolares tenían que estar escritos en francés, dado que se seguía una disciplina militar de base francesa. Por ello, tanto profesores como alumnos debían estar muy familiarizados con esta lengua y conocer en profundidad las obras de los autores del momento.

En 1822, el propio hijo del D. João VI, D. Pedro I, proclamó la independencia del Imperio de Brasil de la metrópoli lusitana, iniciándose una guerra contra Portugal que duraría hasta el año 1824. En los años posteriores se continuó prestando un especial interés a la enseñanza de las lenguas modernas. El francés pasó a ser exigido como requisito previo para acceder a los estudios de Derecho y en 1831, con la aprobación del *Novo Estatuto dos Cursos Jurídicos e Sociais do Império*, esta exigencia se amplió a la lengua inglesa (ROMANELLI, 2005).

Posteriormente, y como resultado de la publicación y entrada en vigor del *Ato Adicional de 1834* que transfería a las *Assembléias Legislativas Provinciais* el derecho de legislar sobre la educación primaria y secundaria, la enseñanza de la lengua inglesa también pasó a ser obligatoria en el currículo escolar de los estudiantes brasileños.

En 1837 el *Colégio Público Pedro II*, situado en Río de Janeiro y que anteriormente había sido un seminario, fue transformado en institución de *Ensino Médio* con el objetivo de servir de modelo a las demás instituciones educativas.

Este momento tuvo una importancia significativa para la enseñanza de lenguas modernas en Brasil, ya que el programa implantado en el *Colégio Pedro II* servía como pauta de educación de calidad para los colegios de la red privada, pues en aquel momento el *Colégio* era la única institución de enseñanza pública de nivel medio existente. De hecho, las escuelas de *Ensino Médio* debían solicitar al Ministerio de Educación brasileño el reconocimiento de sus títulos justificando la semejanza de sus currículos con los del *Colégio Pedro II*.

En el colegio, además del portugués, en un primer momento se enseñaba latín, griego, francés e inglés. Posteriormente, en 1854, se introdujeron en el currículo el alemán y el italiano. El francés, el inglés y el alemán eran asignaturas obligatorias mientras que el italiano era optativo. En cuanto al español:

No será hasta 1919 cuando el Colegio introduce el español y sólo como asignatura optativa. La primera Cátedra de Lengua Española será ocupada por el profesor Antenor Nascentes, autor, entre otras muchas obras, de la “Gramática da Língua Espanhola” en 1920. (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, p. 52).

Estos cambios realizados en el currículo del *Colégio Pedro II* permitieron que las lenguas modernas se equiparasen en prestigio a las lenguas clásicas (CHAGAS, 1979) e influyeron en una serie de reformas del sistema educativo que se sucedieron desde mediados del siglo XIX hasta el derrocamiento de la Monarquía en 1889 y cuyas especificidades presento brevemente a continuación.

La reforma de Couto Ferraz, realizada en 1855, dividió el *Ensino Médio* en primer y segundo ciclo, con cuatro y tres años de duración respectivamente. Formaban parte del currículo seis lenguas además del portugués: latín, griego, francés, inglés, alemán e italiano. Posteriormente, en las reformas del Marquês de Olinda (1857) y de Souza Ramos (1862), el latín y el griego pasaron a ocupar, respectivamente, siete y dos años.

En 1876, con la reforma de Figueiredo, las lenguas modernas pasaron a estudiarse obligatoriamente una media de tres años frente a los nueve de las reformas anteriores. Asimismo, las lenguas clásicas sufrieron una reducción similar. Ya en 1878, en la reforma de

Leôncio Carvalho, el alemán y el italiano se incluyeron en los exámenes de acceso a los estudios de Derecho y Medicina.

1.3. La República Velha (1889-1930)

En medio de estas reformas, en el año 1889 se produjo un golpe militar que instauró en Brasil un sistema parlamentario republicano que duraría hasta 1930. Con la llegada del sistema republicano se aprobó la constitución de 1891, en la que se estableció que Brasil adoptaría como forma de gobierno la república federativa, estableciéndose, de este modo, la actual división de Brasil en estados federados⁴.

Durante los primeros años de la *República Velha*⁵ las reformas continuaron sucediéndose. Así, durante el gobierno del General Deodoro da Fonseca, el ministro Benjamim Constant aprobó, en 1890, un decreto por el que las lenguas inglesa y alemana pasaron a ser opcionales en los currículos escolares. Posteriormente, con las reformas de Fernando Lobo (1892) y Epitácio Pessoa (1900) estas lenguas volvieron a ser asignaturas obligatorias.

En 1915, con la reforma de Carlos Maximiliano, el griego, después de perder paulatinamente carga horaria, fue suprimido del *Ensino Médio*. El latín pasó a ser enseñado durante tres años y las lenguas modernas también vieron reducidas sus horas de estudio. Después de esta fecha y hasta el fin de la *República Velha* no se produjeron otras reformas que modificasen sustancialmente la presencia de lenguas extranjeras en la enseñanza brasileña.

En función del gran número de reformas acometidas desde mediados del siglo XIX hasta el primer cuarto del siglo XX y con el objeto de intentar condensar la evolución de los años de estudio de las diferentes lenguas extranjeras en el sistema educativo brasileño, presento un cuadro resumen adaptado de Chagas (1979):

⁴ Actualmente, Brasil es una federación constituida por la unión indisoluble de 26 estados miembros y un distrito federal (Brasilia).

⁵ La *República Velha* o *Primeira República Brasileira* fue un periodo de la historia de Brasil que comprendió desde el fin de la monarquía constitucional parlamentaria en el año 1889 hasta la *Revolução de 1930*, y que tuvo como resultado la llegada al poder de Getúlio Vargas. Este periodo se contrapone a la *República Nova* o *Segunda República Brasileira* que se inició con el golpe militar de 1945.

Cuadro 4 – Reformas educativas acometidas desde 1855 hasta 1929

AÑOS	REFORMAS	LENGUAS					
		CLÁSICAS		MODERNAS			
		Latín	Griego	Francés	Inglés	Alemán	Italiano
		Años de estudio					
1855	Couto Ferraz	7	3	3	3	3	1op
1857	Marquês de Olinda	7	2	3	4	2	1op
1862	Sousa Ramos	7	2	3	4	2	2op
1870	Paulino de Sousa	6	2	4	4	-	-
1876	Cunha Figueiredo	3	2	2	1	2op	-
1878	Leôncio de Carvalho	3	2	2	2	2	-
1881	Homem de Melo	4	2	2	2	2	1op
1890	Benjamim Constant	3	2	3	3op	-	
1892	Fernando Lobo	3	3	3	3	3	-
1900	Epitácio Pessoa	3	3	3	3	3	-
1911	Rivadavia Correa	2	1	3	3op	-	
1915	Carlos Maximiliano	3	-	3	3op	-	
1925	J.L. Alves-Rocha Vaz	4	-	3	3op	1op	
1929	Alteración de esta última	4	-	3	3op	1op	

(Op = Optativo)

Fuente: Adaptado de Chagas (1979)

En suma, se concluye que en Brasil, durante las primeras décadas el siglo XIX, como consecuencia del dinamismo derivado de la llegada de la corte portuguesa y de las transformaciones culturales realizadas durante la época del Imperio, la carga horaria dedicada a las lenguas extranjeras se incrementó. No obstante, las reformas realizadas en los primeros años de la *República Velha* redujeron, gradualmente, la relevancia de dichas lenguas en los currículos escolares de los centros educativos brasileños.

Paralelamente a este proceso, la importancia prestada al aprendizaje de lenguas extranjeras en territorio brasileño se vio influida por el comienzo de un fenómeno migratorio de origen europeo que, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, llevó al país sudamericano a un gran número de inmigrantes alemanes, italianos, polacos, ucranianos y

también españoles, atraídos por el inicio del desarrollo industrial brasileño⁶. Algunas de estas comunidades inmigrantes, con el objetivo de conservar y transmitir su cultura a sus descendientes, fundaron escuelas y emplearon sus propias lenguas nacionales como lenguas vehiculares en la enseñanza, dando lugar a la creación, en el sur de Brasil, de los primeros centros de enseñanza bilingüe (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008).

1.4. La era Vargas (1930-1945)

En 1930 se produjo la llegada al poder de Getúlio Vargas, que dirigió Brasil de manera ininterrumpida de 1930 a 1945, primero como jefe de un gobierno provisional (1930-1934), después como presidente (1934-1937) y por último como dictador (1937-1945). El Gobierno de Vargas, marcado por el auge y difusión de los ideales nacionalistas y por su alianza con el integralismo⁷, inició un proceso de centralización y nacionalización de la enseñanza.

Se crearon, en 1930, el *Ministério da Educação e Saúde Pública* y el *Conselho Nacional de Educação*, que tenían como finalidad legislar en materia educativa y reestructurar el sistema de enseñanza del país. Se inició, en aquel momento, un período de represión a las escuelas de inmigrantes que tuvo como doble objetivo disminuir la influencia de estos centros de enseñanza en la conformación de la identidad nacional brasileña y facilitar la integración de los inmigrantes en el resto de la sociedad.

A pesar de que estas escuelas finalmente fueran clausuradas o convertidas en centros públicos, considero adecuado apuntar que estos centros consiguieron, quizá sin haberlo pretendido, que las autoridades brasileñas volviesen a prestar atención al aprendizaje de las lenguas modernas después de que las sucesivas reformas acometidas durante la República Vieja hubiesen reducido su relevancia en los currículos escolares.

La Reforma Francisco de Campos (1931)

⁶ Conforme fuentes de la Consejería de Trabajo e Inmigración del Ministerio de Empleo y Seguridad Social del Gobierno de España, desde 1889 a 1914 llegaron a Brasil 417.622 españoles.

⁷ El *integralismo* fue un movimiento político brasileño creado en 1932 que luchó por el control de los aparatos del estado. Estaba respaldado por facciones de la pequeña burguesía y de la clase media urbana y rural antiliberal y adoptó algunas características de los movimientos de masas propios de aquel tiempo, especialmente del fascismo italiano y del nacional-socialismo alemán, como por ejemplo el anticomunismo y el antisemitismo (CAVALARI, 1999).

En este contexto y como resultado de las transformaciones políticas que se estaban realizando, el *Ministério da Educação* del Gobierno Vargas entendió necesario replantear el sistema educativo. Para ello aprobó, en 1931, la que se conoce como *Reforma Francisco de Campos*, que tuvo el propósito de consolidar los procesos de nacionalización y centralización de la educación, en especial en el *Segundo Ciclo*.

Desde 1823, año en el que el emperador D. Pedro I había instituido la libertad para abrir escuelas, el estado ya no detentaba el privilegio exclusivo de la formación escolar (ALMEIDA, 1989). Sin embargo, la nueva legislación de 1931 estableció que los únicos centros reconocidos oficialmente para impartir en *Ensino Médio* fuesen el *Colégio Pedro II* y las instituciones contempladas para tal fin, que eran sometidas a inspección oficial. Asimismo, en relación al aprendizaje de lenguas modernas, el recién creado *Ministério da Educação* aprobó, también en 1931, el *Decreto 20.833*, que supuso un significativo cambio en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues introdujo oficialmente en Brasil las instrucciones metodológicas que ya se aplicaban en Francia desde comienzos de siglo y que se conocían como el *método directo* (OLIVEIRA y CARDOSO, 2009).

El *método directo* fue primero instituido en el *Colégio Pedro II* que, como ya he explicado, era el modelo por el que se guiaban las demás instituciones educativas del país. Como el resto de centros educativos adoptaba los contenidos curriculares y la carga horaria que antes se habían implantado en el *Colégio Pedro II*, el *método directo* fue incluido en todos los centros escolares del país.

Esta nueva metodología se basaba en una serie de pautas entre las que destacaban la necesidad de impartir las clases en la lengua extranjera objeto de estudio, la recomendación de que las reglas gramaticales fuesen inducidas después de la presentación de las actividades y la conveniencia de emplear materiales escritos tales como revistas, periódicos y libros de autores de prestigio. Asimismo, pero siempre dentro del marcado interés institucional por mantener el control de la enseñanza, se adoptaron otras medidas paralelas, como reducir el número de alumnos por aula, contratar nuevo profesorado y actualizar los materiales empleados en las clases, todo ello para conseguir que la introducción del *método directo* alcanzara sus objetivos.

Paradójicamente, conforme señala Martínez-Cachero (2008), el propósito de esta reforma metodológicamente innovadora chocó de modo frontal con los ideales nacionales

pretendidos por el Gobierno de Vargas. Así, pese a la novedad, la puesta en práctica de estas pautas se vio comprometida por una serie de medidas que la propia reforma recogía. Estas medidas tenían un evidente carácter nacionalista, estaban imbuidas de una fuerte justificación política y suponían una contradicción respecto a lo que proponía el *método directo*, puesto que las reformas de Vargas exigían que los materiales didácticos empleados por los profesores estuvieran escritos en portugués y que los docentes fueran brasileños de nacimiento. Por el contrario, las directrices del *método directo* establecían que los profesores fuesen hablantes nativos de la lengua objeto de estudio y que la lengua materna debía ser desterrada de las clases.

estas medidas tuvieron, como es fácil deducir, un efecto devastador para la enseñanza de idiomas en Brasil y los posibles beneficios del “*Método directo intuitivo*” se vieron anulados por el exiguo número de horas reservadas a los idiomas modernos y por la carencia absoluta de profesores con formación lingüística y pedagógica adecuada. (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, p. 53).

Así, estas circunstancias, junto a la carencia de profesores con una formación adecuada y la férrea fiscalización de la enseñanza por parte de las instituciones, tuvieron como consecuencia que las ventajas del *método directo* se vieran comprometidas.

La Reforma Gustavo Capanema (1942)

Unos años más tarde, en 1942, con el objetivo de democratizar la educación y profundizar en los proyectos que habían sido iniciados con la anterior reforma, el ministro Gustavo Capanema aprobó una nueva reforma del sistema educativo, que estructuró el *Ensino Secundário* en dos ciclos: en el *Primeiro Ciclo* se instituyeron como asignaturas obligatorias el latín, el francés y el inglés, y en el *Segundo Ciclo* pasaron a ser preceptivas el francés, el inglés y también el español.

En lo que respecta a la enseñanza de lenguas, la *Reforma Capanema* aumentó la presencia de las lenguas extranjeras en el currículo escolar brasileño de modo significativo, puesto que su aprendizaje pasó a representar casi un 20% de la carga horaria de todo el currículo, cuando anteriormente, con la *Reforma Francisco de Campos*, el porcentaje destinado suponía apenas un 10%.

Además, la aparición del español en los currículos escolares supuso una apuesta clara del régimen de Vargas por esta lengua. Esta decisión quizá estuvo relacionada con el posicionamiento bélico mantenido por el gobierno brasileño durante la Segunda Guerra Mundial⁸. En opinión de Picanço (2003), se pudo haber preferido la opción de enseñar el español frente al italiano y al alemán por la relevancia de la cultura española en la civilización occidental y porque su modelo de patriotismo peninsular era mucho más neutral que los modelos fascistas que imperaban en Alemania y en Italia en aquel momento.

Así, con esta reforma, el español se introdujo como disciplina obligatoria en los programas oficiales del sistema educativo brasileño. Sin embargo, la carga horaria destinada a su estudio representaba apenas un 15% de la que se destinaba en aquel momento al francés y al inglés, por lo que “el escaso número de horas asignado al español hizo que ocupara un papel de poquísima relevancia en el contexto educativo brasileño” (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, p. 54).

La *Reforma Capanema* continuó apostando claramente por la validez del *método directo* como metodología. Cabe mencionar que además de su finalidad eminentemente práctica, la reforma introdujo la necesidad de conseguir no solo una serie de objetivos instrumentales en base al desarrollo de las destrezas comunicativas sino también otras metas educativas y culturales, entre las que destacan el contribuir a la formación de la mentalidad del individuo desarrollando los hábitos de observación y reflexión, y el conocer las civilizaciones extranjeras con la finalidad de comprender tradiciones e ideales de otros pueblos (*Exposição de Motivos do Decreto - Lei n° 4.244, de 01 de abril de 1942*).

Estos otros objetivos no están vinculados directamente con la metodología del *método directo*, pues formaban parte de una concepción general de la educación. Además, cabe destacar que la reforma estableció otras metas, al margen de las eminentemente formativas que estaban impregnadas de los contenidos ideológicos imperantes en aquella época de dictadura, ya que el gobierno trataba de fomentar el nacionalismo con el fin de propiciar la formación de futuros líderes (*Exposição de Motivos do Decreto - Lei n° 4.244, de 01 de abril de 1942*).

⁸ Durante la Segunda Guerra Mundial, Brasil se alineó con los *Aliados* y en contra de las *Potencias del Eje* (Alemania, Italia y Japón). Por ello, en opinión de Picanço (2003), el régimen de Vargas prefirió la opción de dar preferencia al español en el currículo oficial de las escuelas antes que al alemán y al italiano.

Con toda esta amalgama de objetivos a conseguir, se podría concluir que la *Reforma de Capanema* desvió el foco de atención del principal objetivo que tendría que haber tenido: el aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, también se evidencia que las decisiones de política educativa se dan en contextos geopolíticos precisos y no son independientes de estos.

En conclusión, la *Reforma Francisco de Campos* y la *Reforma de Capanema*, a pesar de haber sido duramente criticadas por algunos educadores en las décadas posteriores al fin de la dictadura (1945) por estar impregnadas de ideales fascistas que exaltaban el nacionalismo, mostraron un evidente interés por dar a la enseñanza de lenguas extranjeras un papel relevante en el currículo escolar. Se estudiaba francés, inglés y español, y muchos alumnos, cuando terminaban sus estudios, eran capaces de leer a los autores clásicos en sus textos originales.

Desde una perspectiva histórica, estas reformas supusieron unos años dorados para las lenguas extranjeras en Brasil, puesto que trataron de introducir en su enseñanza las más novedosas mejoras metodológicas existentes. A pesar de ello, apenas supusieron un cambio metodológico en la praxis de los docentes, que en su mayoría siguieron aplicando las metodologías tradicionales que hasta ese momento habían sido empleadas en las escuelas de Brasil.

1.5. La República Nova (1945-1964): la *Lei de Diretrizes e Bases de 1961*

Coincidiendo con el fin de la Segunda Guerra Mundial, aumentaron las presiones para desestabilizar el gobierno autoritario de Vargas, caracterizado por el intervencionismo estatal y por la censura de los medios de comunicación. Como consecuencia, en 1954 se produjo un movimiento militar que depuso a Getúlio Vargas. Se inició, entonces, un nuevo periodo conocido como *República Nova*, que duraría hasta 1964. Este momento de la historia de Brasil fue especialmente convulso puesto que en los diecinueve años que duró esta segunda república se sucedieron once presidencias.

Analizando los cambios en materia educativa que trajo consigo este nuevo período, ya en la constitución de 1934 se había previsto la necesidad de tramitar una ley que trazase las directrices de la educación nacional. No obstante, hubo que esperar hasta el año 1948 para que se iniciase la tramitación de la que más tarde se conocería como *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), que después de trece años de múltiples y diversas gestiones fue finalmente aprobada en 1961.

Entre las novedades que introduce esta LDB destaca la creación en cada Estado de la Federación de los *Conselhos Estaduais de Educação*, que gozaban de cierta autonomía. El *Conselho Federal* determinaba qué asignaturas tenían carácter obligatorio, pero la elección de las disciplinas complementarias quedaba en manos de los *Conselhos Estaduais*. Portugués, matemáticas, geografía, historia y ciencias eran las únicas asignaturas obligatorias determinadas por el *Conselho Federal*, con lo que eran los *Conselhos* de los diferentes estados junto con los centros escolares los que tenían la facultad de decidir la inclusión de las lenguas extranjeras como materias complementarias u optativas. Generalmente esta elección se traducía en la incorporación a los planes de estudio de una lengua clásica (latín o griego) y otra lengua extranjera moderna (inglés, francés o español). En la gran mayoría de los casos, debido, entre otros motivos, a la creciente dependencia cultural y económica de Brasil respecto a los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, el inglés pasó a ser la elección más extendida en detrimento de las otras dos lenguas, que pasaron a un segundo plano.

Por lo anteriormente explicado, se puede concluir que la *Lei de Diretrizes e Bases* de 1961 tuvo como principal resultado, en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras modernas, la consolidación de la supremacía de la lengua inglesa sobre el resto de lenguas en los currículos de enseñanza.

1.6. La dictadura militar: la *Lei de Diretrizes e Bases de 1971*

En 1964 se produjo en Brasil un golpe de estado militar que instauró una dictadura que duraría hasta 1985. Este nuevo régimen, además de asfixiar la cultura nacional, tampoco prestó especial atención a las culturas extranjeras ni a la enseñanza de sus lenguas.

En 1971, el gobierno militar decidió reformar la *Lei de Diretrizes e Bases de 1961*. La nueva LDB continuó manteniendo el carácter no obligatorio de las lenguas extranjeras y se limitó a recomendar su enseñanza. Sin embargo, unos años más tarde, mediante la *Resolução Nº 58 de 1976* cuyos artículos funcionaron como sustitutivos de la LDB de 1971, se decidió establecer como preceptiva la enseñanza de una lengua extranjera en el *Segundo Grau*.

A pesar de ello, los centros escolares seguían siendo los responsables de decidir la lengua extranjera que querían impartir en función de sus condiciones y posibilidades, lo que no contribuyó a variar la situación de discriminación del francés y del español respecto a la

lengua inglesa. Además, en esta misma época, el *Ministério da Educação* de Brasil firmó una serie de acuerdos y convenios con instituciones estadounidenses que comenzaron a ofrecer financiación a las reformas educativas que se estaban desarrollando en el país (PICANÇO, 2003).

De este modo, el inglés continuó dominando el espacio escolar brasileño. Esta situación, junto con el inicio de la era tecnológico-digital que marcó la última década del siglo XX y que tenía como lengua base el inglés, produjo que hablar esta lengua pasase a ser una aspiración de la población brasileña de clase media y alta.

Además, en opinión de Rodrigues (2010), la enseñanza de lenguas extranjeras se fue asociando con conocimientos que debían ser adquiridos de manera extracurricular ya que, supuestamente, no podían ser aprendidos de modo adecuado en los colegios. Esta idea contribuyó en gran medida a que su enseñanza se abordase de manera no oficial. Como consecuencia, surgieron por todo el país numerosas academias de idiomas que se dedicaron mayoritariamente a la enseñanza del inglés.

En lo que respecta al español, y veinte años después de que la *Reforma Capanema* lo instituyese como asignatura preceptiva en el *Ensino Secundário*, con la primera LDB pasó a ser desterrado del ámbito educativo de Brasil, no contribuyendo la segunda LDB a mejorar esta situación. En opinión de Rodrigues (2010), estas leyes supusieron la práctica desaparición de la lengua española de los currículos de enseñanza.

No obstante, esta realidad pronto empezaría a cambiar como consecuencia del despertar de una nueva conciencia en los países latinoamericanos. Este nuevo posicionamiento, que se desarrolló en las dos últimas décadas del siglo XX, supuso que estos países comenzasen a oponerse con más fuerza al yugo político que Estados Unidos venía ejerciendo en todo el continente. En Brasil, el movimiento de democratización *Diretas Já*⁹ comenzó a cobrar fuerza en el panorama político y social, y como resultado, en el año 1985, el gobierno militar accedió a celebrar elecciones directas para elegir a un nuevo presidente.

⁹ Entre 1983 y 1984 surge en Brasil el movimiento civil *Diretas Já* que reivindicaba la celebración de elecciones presidenciales directas. Agrupaba a diversas personalidades de la sociedad brasileña, como los políticos Tancredo Neves, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Eduardo Suplicy y Jarbas Vasconcelos; el futbolista Sócrates, la actriz Christiane Torloni, la cantante Fafá de Belém y el artista Chico Buarque de Hollanda.

1.7. Últimas décadas del siglo XX: la legislación precursora de la *Lei 11.161/2005*

Como estoy tratando de explicar, a consecuencia del desenlace de la Segunda Guerra Mundial, el modelo de explotación mercantil y cultural estadounidense se impuso en buena parte del mundo occidental. En Brasil, esta supremacía cultural se tradujo en la consolidación de la hegemonía de la lengua inglesa en el sistema educativo.

Sin embargo, esta preeminencia del inglés fue paulatinamente percibida como una consecuencia de la influencia política, ideológica, económica y militar que los Estados Unidos ejercían sobre las naciones latinoamericanas durante la Guerra Fría (SMITH, 1996). Además, durante las últimas décadas del siglo XX, en el contexto latinoamericano comenzaron a producirse sinergias que permitieron entrever un cambio en las relaciones de poder dentro del continente y que tuvieron su origen en la Revolución Cubana de 1959.

Como consecuencia, comenzó a entenderse que el español debería estar más presente en los currículos escolares brasileños por ser la lengua oficial de la mayoría de los países vecinos, por compartir un origen común con el portugués y por representar unos valores culturales más próximos. A esta percepción de la importancia del estudio reglado de la lengua española en Brasil contribuyeron, en gran medida, tanto la aparición, a partir de 1980, de las primeras asociaciones de profesores de español en los diferentes estados de la Federación como la creación de los primeros *Centros de Línguas Estrangeiras Modernas* a instancia de las *Secretarias Estaduais de Educação*¹⁰. No obstante, es la firma del Tratado de Asunción por parte de Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay, en marzo de 1991, lo que originó una serie de cambios normativos que influyeron de manera decisiva en la aprobación de la *Lei 11.161* en el año 2005, que supuso un punto de inflexión en la enseñanza del español en Brasil.

El Tratado de Asunción (1991)

El Tratado de Asunción supuso la creación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y evidenció entre los países firmantes la “voluntad política de dejar establecidas las bases para una unión cada vez más estrecha entre sus pueblos” (*Tratado para*

¹⁰ Los *Centros de Línguas Estrangeiras Modernas* tenían y continúan teniendo como objetivo común el fomento del estudio de las mismas mediante cursos oficiales, pero al margen de la educación reglada.

la *Constitución de un Mercado Común*, 1991, p. 1). Asimismo, el tratado determinó en su artículo diecisiete que el portugués y el español pasasen a ser las lenguas oficiales del MERCOSUR.

Con el propósito de dar forma a los objetivos y principios expuestos en el Tratado de Asunción, en diciembre de ese mismo año los ministros de educación de los países miembros se reunieron en Brasilia para la firma de un protocolo de intenciones en materia educativa. Entre sus objetivos destacaba “el interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR – en un primer momento español y portugués – a través de los Sistemas Educativos; formales, no formales e informales” (Protocolo de Intenciones, 1991, p. 2). La rúbrica del acuerdo también tuvo como propósito el integrar los sistemas de educación de los países firmantes para “superar las barreras jurídicas y administrativas, de manera que permita la movilidad e intercambio de personas y bienes en las áreas científicas” (Protocolo de Intenciones, 1991, p. 4). Por lo explicado, la firma del Tratado de Asunción supuso un cambio en la situación de la lengua española en Brasil, ya que para dar forma a sus propósitos fueron aprobadas, paulatinamente, las normas que a continuación presento.

El Projeto de Lei 4004/1993

Entre la normativa legal derivada de la firma del Protocolo de Intenciones destaca el *Projeto de Lei 4004*, enviado a la *Câmara dos Deputados* en julio de 1993, que pretendía establecer como obligatoria la inclusión de la enseñanza de la lengua española en los currículos de los actuales *Ensino Fundamental* y *Médio*. Sin embargo, después de sufrir un peregrinaje burocrático de seis años, el Proyecto fue aprobado con una modificación parcial y finalmente determinó la obligatoriedad de implantar la lengua española solo en el *Ensino Médio*. La explicación a esta modificación estaría, conforme Rodrigues (2010), en el hecho de que la materia sobre la que pretendía legislar el Proyecto ya estaba contenida en un proyecto de ley anterior, el 1258/1988, que más tarde se transformaría en la *Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996*, que determinaba la inclusión de una lengua extranjera en el currículo del *Ensino Médio* y en el que no se aprobaba la enseñanza de lenguas extranjeras en el *Ensino Fundamental*.

Además, a pesar de haber sufrido esta modificación y ser aprobado en 1999, el *Projeto de Lei 4004/1993* nunca entraría en vigor, puesto que la *Lei de Diretrizes e Bases*

9394/1996 estableció la obligatoriedad de incorporar una única lengua extranjera moderna en los currículos escolares del *Ensino Médio* y determinó la libertad de los centros de enseñanza para decidir qué lengua extranjera se impartía.

A pesar de no haber entrado en vigor, este proyecto puede ser considerado como el precedente del *Projeto de Lei 3987/2000*, que posteriormente originó la *Lei 11.161/2005*, más conocida como Ley del Español, que explicaré con detalle en el segundo apartado del presente capítulo.

La Lei de Diretrizes e Bases de 1996

Paralelamente al proceso de tramitación del *Projeto 4004/1993*, se promulgó en 1996 la nueva *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que es la legislación vigente en la actualidad y que reorganizó la estructura y funcionamiento de la educación brasileña.

Para iniciar el análisis de la LDB de 1996, considero necesario subrayar que esta ley es la primera que estableció una relación directa entre educación y trabajo (RODRIGUES, 2010). Así, el Párrafo 2º, Artículo 1º, Título I, de esta ley declara que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”, lo cual evidencia la percepción de la educación como instrumento para conseguir una adecuada formación de los alumnos en función de las exigencias del mercado de trabajo. Asimismo, el Artículo 2º, Título II, establece que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394*, de 20 de diciembre de 1996).

Del mismo modo, la Ley manifiesta que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Íbidem, Artículo 26º, Sección I).

Se evidencia, pues, la profunda preocupación de los legisladores por favorecer aprendizajes que atiendan adecuadamente a las necesidades de la economía y de la sociedad.

En referente a la enseñanza de las lenguas, esta nueva ley supuso que las lenguas extranjeras modernas pasasen nuevamente a ser obligatorias dentro de la enseñanza reglada en territorio brasileño. En este sentido, en relación al *Ensino Fundamental*, establece que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série¹¹, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Íbidem, Apartado 5º, Artículo 26, Sección I).

En referencia al *Ensino Médio*, dispone que:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Íbidem, Artículo 36, Apartado III, Sección IV).

Por lo explicado, LDB de 1996 no ha supuesto un cambio significativo en el *Ensino Fundamental*, ya que al continuar siendo obligatoria la enseñanza de una única lengua extranjera la mayoría de los centros de enseñanza han continuado escogiendo el inglés. Sin embargo, esta ley sí ha representado un importante cambio en el *Ensino Médio*, puesto que a partir de su entrada en vigor los centros de enseñanza están comenzando a ofrecer, como asignatura optativa, una segunda lengua extranjera. Este hecho ha supuesto una excelente oportunidad de crecimiento para la enseñanza de la lengua española.

Por lo anteriormente explicado, la LDB de 1996 ha favorecido la presencia de las lenguas extranjeras en los currículos escolares, ya que de ser obligatorio únicamente el estudio de una lengua extranjera durante los tres años del *Ensino Médio*, ha pasado también a serlo en los cuatro últimos años (*Segundo Ciclo*) del *Ensino Fundamental*. Además, y como ya había dicho, la Ley recomienda que los centros educativos ofrezcan a sus alumnos la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera como asignatura optativa en el *Ensino Médio*.

Los Parâmetros Curriculares Nacionais

Para un estudio más completo de la legislación precursora de la *Lei 11.161/2005* entiendo necesario analizar las propuestas en materia de enseñanza de lenguas extranjeras

¹¹ La *quinta série* del sistema educativo brasileño equivale al quinto año de primaria del actual sistema de enseñanza de España.

presentadas en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), que son las directrices elaboradas por el Gobierno Federal y que orientan la educación en Brasil.

En los PCNs del *Ensino Médio*, publicados por el *Ministério da Educação* en el año 2000, se explica que son muchos los factores que se deben tener en cuenta a la hora de escoger la lengua extranjera moderna que se va a ofrecer a los estudiantes, destacando la conveniencia de prestar atención a las características sociales, culturales e históricas de las regiones donde se ubique el centro de enseñanza y lo adecuado de considerar los intereses locales y las necesidades del mercado de trabajo.

Citan expresamente el creciente interés por el estudio del español en los últimos años, concediéndole la misma importancia que al inglés en un mundo marcado por la globalización:

Um deles diz respeito ao monopólio linguístico que dominou nas últimas décadas, em especial nas escolas públicas. Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém, essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno. Em contrapartida, verificou-se, nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do castelhano. De igual maneira, entendemos que tampouco deva substituir-se um monopólio linguístico por outro. Se essas duas línguas são importantes num mundo globalizado, muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) Língua(s) Estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes. (Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio, Parte II – Linguagens, códigos e suas Tecnologias, 2000).

Además, se subraya la idea de que la enseñanza debe estar plenamente comprometida con las necesidades y exigencias de la vida profesional de las personas, tratando de satisfacer sus demandas. Con los PCNs finalizo este repaso por la normativa que propició la aparición de la *Lei 11.161* en el año 2005.

2. La Lei nº 11.161/2005: la Ley del Español

En el primer apartado de este capítulo he tratado de describir el contexto histórico que propició el surgimiento del actual interés por la enseñanza del español en Brasil y la aprobación de la *Lei 11.161/2005*. En el siguiente apartado, y con el objetivo de determinar con exactitud cuál es la actual situación de la enseñanza de esta lengua en el sistema de enseñanza brasileño, estudiaré con detenimiento el origen, el contenido y las consecuencias de

la implementación de esta ley, que ha supuesto que el interés por el español se condense y plasme en forma de norma.

2.1. El interés por el español en Brasil: el origen de la *Lei nº 11.161/2005*

Con la intención de realizar un adecuado análisis acerca de la importancia de la lengua española en Brasil encuentro pertinente presentar algunos de los datos recogidos por el Instituto Cervantes en su informe *El español: una lengua viva*, del año 2013.

En este informe se recoge que, actualmente, más de 500 millones de personas hablan español en el mundo¹². Además, el español ya es la segunda lengua por número de hablantes¹³ y dentro de tres o cuatro generaciones el 10% de la población mundial se entenderá en español. En consecuencia, esta lengua es cada vez más empleada “como medio de comunicación en los negocios, en los estudios, en el turismo, en las ciencias, en la literatura y en la tecnología” (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008). Por ello, organizaciones y empresas valoran que sus trabajadores posean fluidez en lengua española, pues les permite una mejor comunicación con clientes, proveedores y demás colaboradores.

Si analizamos las causas específicas del auge de esta lengua en Brasil, ya en la vigente constitución se explicita que “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988: párrafo único del Título I). De este postulado constitucional se percibe una reflexión por parte de los legisladores sobre la importancia que Hispanoamérica tiene para el futuro de Brasil y sobre la necesidad de integrarlo en el contexto latinoamericano.

En este sentido, la enseñanza de español puede contribuir a superar el tradicional aislamiento de Brasil respecto de sus vecinos de habla hispana¹⁴. Además, una mayor y mejor

¹² Conforme *Ethnologue: Languages of the World*, 406 millones de personas hablan español como primera lengua. Disponible en <http://www.ethnologue.com/>, consulta el 22/08/2013.

¹³ Conforme *Ethnologue: Languages of the World*, el español es la segunda lengua del mundo por número de hablantes (406 millones) por detrás del chino (1.197 millones), y por delante del inglés (335 millones), del hindi (260 millones), del árabe (223 millones) y del portugués (222 millones). Disponible en <http://www.ethnologue.com/>, consulta el 22/08/2013.

¹⁴ Considero necesario explicar que Brasil es el quinto país del mundo en extensión territorial, con 8.514.877 km², ocupando el 47,7% de Sudamérica y compartiendo frontera con diez países, siete de los cuales (Venezuela, Colombia, Perú, Bolivia, Paraguay, Argentina y Uruguay) tienen el español como lengua oficial y con los que comparte 15.719 km de fronteras terrestres. Estas fronteras, sin

comunicación con sus vecinos puede representar una magnífica oportunidad para que intensifique sus intercambios comerciales y culturales con los países hispanos.

En relación con esta argumentación, a pesar de que tradicionalmente Brasil haya comerciado principalmente con Europa y con los Estados Unidos, los datos ofrecidos por la *Secretaria de Comércio Exterior del Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior* de Brasil indican que esta situación está variando significativamente, puesto que en 2012 las exportaciones que el país sudamericano realizó a los países de América Latina supusieron el 20,80% y las importaciones a partir de los mismos ascendieron a un 17,40% del total.

Tampoco hay que dejar de mencionar que la comunicación entre un hispano y un brasileño siempre ha estado favorecida por la proximidad entre el español y el portugués, ambas lenguas románicas, con lo que no ha sido imprescindible el conocimiento mutuo de los respectivos sistemas lingüísticos para establecer una comunicación rudimentaria en lo que se ha convenido llamar *portuñol*¹⁵.

Esta realidad ha podido contribuir a difundir la idea de que un brasileño puede comunicarse con éxito con un hispanohablante sin la necesidad de aprender español. Esto, junto a intereses políticos y económicos de grupos de presión extranjeros, especialmente ingleses y franceses, ayudaría a explicar los motivos de la histórica falta de interés de Brasil por la enseñanza de la lengua española.

embargo, están muy lejos de las principales ciudades brasileñas, que se encuentran, principalmente, a orillas del océano Atlántico. La razón de la vinculación de las urbes brasileñas con el Atlántico hay que buscarla en el hecho de que la colonización portuguesa siempre estuvo ligada al comercio de materias primas, que eran enviadas por barco a Europa, mostrando los portugueses escasa atención a los vastos territorios del interior de la nación, que son los que hacen frontera con el resto de países sudamericanos. Por ello, las relaciones entre las ciudades brasileñas y las grandes metrópolis de Sudamérica no han sido tan fluidas como se hubiese podido esperar.

¹⁵ Conforme la *Enciclopédia das Línguas do Brasil - ELB* “o término portunhol designa uma mistura das línguas portuguesa e espanhola, principalmente na América. No entanto, ele se refere a duas situações lingüísticas diferentes. Se considerarmos a situação de contato contínuo e direto existente entre os habitantes das fronteiras do Brasil com os demais países sul-americanos, o portunhol é o resultado da mistura das línguas. É praticado por esses habitantes como uma língua intermediária, de comunicação imediata. No entanto, este termo também tem sido utilizado para referir o processo de Interlíngua dos aprendizes da língua espanhola como língua estrangeira, sobretudo dos brasileiros. Esta designação do Portunhol serve para definir a situação intermediária da aquisição de uma das línguas, quando os falantes não falam ainda nem bem uma, nem bem outra língua”. Disponible en <http://www.labeurb.unicamp.br/elb/americanas/portunhol.html>, consulta el 22/08/2013.

Sin embargo, esta situación ha cambiado sustancialmente en los últimos años sobre todo a raíz de la creación del MERCOSUR que, como ya he mencionado, influyó decisivamente en el crecimiento del interés por la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en Brasil. Después de reflexionar sobre el origen y las causas del reciente auge de la lengua española en el país sudamericano, analizaré, en secuencia, la *Lei 11.161/2005*, también conocida como la Ley del Español.

2.2. La Lei 11.161/2005: contenido

Además de las presiones ejercidas por intereses económicos, políticos y culturales de potencias extranjeras, los diferentes intentos por implantar la lengua española en los currículos académicos de la enseñanza reglada brasileña se vieron frustrados, durante años, por las dificultades derivadas de la falta de medios económicos, didácticos y humanos.

Así, a pesar de que desde 1958 y hasta el año 2001 se tramitaron en la *Câmara de Deputados* quince proyectos de ley que abordaban la inclusión de la enseñanza del español en el sistema de enseñanza brasileño, todos fueron rechazados por unos u otros motivos. Únicamente el *Projeto 3.987/2000*, del diputado Átila Lira, consiguió transformarse en ley en el año 2005, después de casi cinco años de tramitación. A continuación realizaré un análisis de los diferentes artículos de la Ley:

Cuadro 5 – Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Fuente: *Presidência da República Federativa do Brasil*, disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm, consulta el 22/08/2013

El artículo primero establece que la Ley regula la enseñanza de la lengua española en el *Ensino Médio* imponiendo su oferta obligatoria en un plazo de cinco años.

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

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

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

Destaco que se recoge la obligatoriedad de que los colegios ofrezcan a sus alumnos la posibilidad de cursar lengua española. Sin embargo, no obliga a los discentes a cursarla. Considero que este hecho evidencia la vinculación entre la *Lei 11.161/2005* y la LDB de 1996, que fija la obligatoriedad de cursar una única una lengua extranjera en los currículos del

Ensino Médio. Por lo tanto, a pesar de que los colegios estén obligados a ofrecer la asignatura de lengua española, los alumnos pueden decidir no cursarla. Esta curiosa realidad tiene como consecuencia que, en la práctica, muchos colegios no ofrezcan la asignatura a pesar de ser preceptivo.

También encuentro significativo apuntar que el artículo primero muestra que los legisladores son conscientes de las dificultades reales de aplicar la Ley. Estas dificultades abarcan la contratación y capacitación de docentes, la coordinación de horarios y el número de alumnos por clase. Por ello, establece un dilatado plazo de cinco años para su efectiva aplicación. Asimismo, se abre la puerta a que la lengua española se pueda ofertar en el *Segundo Ciclo del Ensino Fundamental*.

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

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

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

En relación a los artículos segundo, tercero y cuarto, los legisladores establecen una diferencia entre el modo en que se debe aplicar la ley en las instituciones públicas y en las instituciones privadas. En las públicas la oferta de la lengua española ha de hacerse en horario habitual de clase, por lo que se deduce que debe ser impartida en las propias instalaciones de los colegios, mientras que en las instituciones privadas la enseñanza del español puede realizarse fuera del horario regular y en colaboración con otras instituciones.

Otro punto que llama la atención es que los legisladores parecen asumir la ineficacia de los colegios públicos y privados en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras y proponen como solución que este cometido recaiga en instituciones especializadas. De acuerdo con Rodrigues (2010), esta percepción forma parte del imaginario colectivo brasileño. Así, la enseñanza de segundas lenguas se entiende como un contenido extracurricular que debe ser abordado de modo aislado y sin vínculo con las demás asignaturas que componen el *Ensino Médio*, y en instituciones y centros de enseñanza que se dedican exclusivamente a la enseñanza de lenguas. Considero que lo más acertado sería, sin

embargo, garantizar la eficacia de la enseñanza de segundas lenguas en los centros educativos, evitando, de este modo, que tuviesen que ser aprendidas en contextos ajenos a los centros de enseñanza reglada.

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

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

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

De los tres últimos artículos de la Ley destaco el artículo quinto, en el que los legisladores encomiendan a los *Conselhos Estaduais de Educação*, dependientes de las *Secretarias Estaduais de Educação* (SEDUCs), la facultad de dictar las normas necesarias para ejecutar y aplicar la ley. En opinión de Rodrigues (2010), este encargo tiene en cuenta la *Lei de Diretrizes e Bases* de 1961, por la que se crearon los *Conselhos*, y que son los órganos responsables de desarrollar y ejecutar la legislación en materia educativa en el ámbito *estadual*¹⁶.

Como conclusión, sobre el análisis de la *Lei 11.616/2005* destaco, antes de pasar a reflexionar sobre las consecuencias de la misma, su ambigüedad e imprecisión en relación a muchos aspectos, lo que ha producido numerosas críticas. Como ejemplo de la ambigüedad de esta ley señalo las preguntas planteadas por el *Conselho Estadual de Educação* del Estado de Sergipe al *Conselho Nacional de Educação* en el año 2008, que han sido abiertamente discutidas por la *Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro* (COPESBRA).

Las preguntas y las respuestas del *Conselho Nacional* aparecen reflejadas en el Parecer¹⁷ CNE/CEB nº 18/2007 y son de sumo interés. La propia extensión de las respuestas

¹⁶ Considero necesario recordar que Brasil se divide en estados federales. He optado por no traducir el término *estadual* por no encontrar en el español peninsular un equivalente que muestre con exactitud esta realidad.

¹⁷ De acuerdo con el *Glossário Jurídico* del *Supremo Tribunal Federal* de Brasil, el término *parecer* es la “opinião técnica de advogado, consultor jurídico, membro do Ministério Público ou qualquer funcionário competente sobre determinado assunto. Juízes decidem ou despacham, não dão pareceres. No Supremo Tribunal Federal, parecer é principalmente a manifestação do procurador-geral da República nos processos”. Disponible en: <http://www.stf.jus.br/portal/glossario/verVerbete.asp?letra=P&id=192>, consulta el 22 de agosto de 2013.

que el *Conselho Nacional* ofrece a las preguntas del COPESBRA refleja claramente las numerosas dudas que han surgido a la hora de aplicar la Ley.

En este sentido, entiendo necesario mencionar que la demora en abordar y solucionar las ambigüedades que plantea su efectiva aplicación hizo surgir una reacción de rechazo por parte de algunas *Secretarias de Educação Estaduais* y asociaciones de profesores de español. Esta oposición se fundamentó, principalmente, en la contradicción que supone que la *Lei 11.161/2005* recoja que la oferta de lengua española sea obligatoria por parte del centro pero que la matrícula sea facultativa para el alumno, que además esta norma parezca contravenir la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* en relación a que sean la institución de enseñanza y la comunidad escolar las responsables de elegir la lengua extranjera que será estudiada por los alumnos, y que, por último, la Ley del Español haga referencia a los *Centros de Estudos de Língua Moderna* pero no explique su papel como instituciones de enseñanza oficial.

2.3. Consecuencias de la aplicación de la *Lei 11.161/2005*

Como he explicado, la inclusión del español en el sistema educativo brasileño se viene enfrentado, históricamente, a tres tipos de dificultades: en primer lugar las presiones ejercidas por intereses económicos, políticos y culturales de potencias extranjeras, en segundo lugar los problemas logísticos y en tercer lugar la falta de medios económicos, didácticos y humanos. Con la entrada en vigor de la *Lei 11.161/2005*, el primer problema ha dejado de ser un inconveniente, sin embargo, los otros dos siguen constituyendo un obstáculo para el éxito de la implantación de la Ley del Español.

La primera consecuencia de la aprobación de esta ley fue tratar de establecer los mecanismos necesarios para su efectiva aplicación. Conforme he mencionado, la competencia para desarrollar e implementar la legislación en materia educativa no corresponde al Gobierno Federal sino a las SEDUCs, que son las responsables de establecer y asignar los recursos financieros para tal fin. Teniendo en cuenta que la aplicación de la Ley pasa necesariamente por la contratación de personal docente, que las SEDUCs suelen destinar a gastos de personal entre el 75 y el 90% de sus presupuestos y que, generalmente, los presupuestos suelen ser muy limitados (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008), resulta evidente que cualquier contratación de nuevos profesores representa un gran inconveniente.

En cuanto a la cifra exacta de profesores que Brasil necesita contratar para implementar la Ley, hay disparidad de opiniones. Antes de desglosar cifras hay que decir que el sistema educativo brasileño es de una dimensión excepcional. En base a datos del *Censo Escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio* del año 2010, comprende más de 52 millones de alumnos en una superficie dos veces mayor a la de la Unión Europea. De los más de 8 millones de alumnos que cursan el *Ensino Médio*, el 85,9% lo hacen en la red pública *estadual*, el 11,67% en la red privada, el 1,33% en la red pública municipal y el 1,1% en la red pública federal.

En este sentido, desde la aprobación de la *Lei 11.161/2005* se vienen barajado diferentes cifras en relación al número de profesores de español que va a necesitar Brasil para implementarla. Conforme el ARI (Análisis del Real Instituto Elcano) del año 2009¹⁸, considerando diversos factores como el número de matrículas, la ratio alumnos por clase, el número de horas de clase a la semana que cada profesor imparte, la posible oferta de inglés y español en el mismo horario y las dimensiones de las instituciones de enseñanza, la cifra de profesores necesarios para implantar esta ley sería de unos 11.000¹⁹, incluyendo a los ya contratados. A continuación analizaré si Brasil cuenta con este número de profesionales.

La legislación brasileña, en concreto la LDB de 1996 y el Parecer CNE/CP n° 9/2007, que revoca la Resolución CNE/CP n° 2-2002, es muy clara en relación a los requisitos exigidos para poder ejercer como profesor en el *Ensino Fundamental y Médio*. Es necesario haber cursado estudios (no necesariamente de español) de un mínimo de 3 años de duración en alguna institución de *Ensino Superior* reconocida por el Ministerio de Educación de Brasil,

¹⁸ El ARI (Análisis del Real Instituto Elcano) del año 2009 se encuentra disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/ari140-2009, consulta el 24/08/2013.

¹⁹ Esta cifra de 11.000 profesores se ha obtenido comparando dos metodologías diferentes. En primer lugar la seguida en el *Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio*, que considera las matrículas, alumnos por clase, número total de grupos y horas por semana de idioma, obteniendo un resultado de 28.662 profesores. Teniendo en cuenta que la lengua extranjera tendría dos opciones, inglés (que estiman elegiría el 60% del alumnado) y español (elegido por el 40%), la necesidad total de profesores de español para el *Ensino Médio* sería de 11.650, cifra a la que habría que descontar los existentes. En segundo lugar, la elaborada para la Consejería de Educación de la Embajada de España (A. Martínez-Cachero, *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*, 2008), que complementa la anterior incluyendo variables como horas de clase a la semana que imparte un profesor, posible oferta de dos idiomas (inglés y español) en mismo horario y dimensiones del centro. El resultado es de unos 11.000 profesores para el *Ensino Médio*, cifra a la que se debería descontar los ya existentes. Si opcionalmente la ley se aplicara en el *Segundo Ciclo* del *Ensino Fundamental*, la necesidad sería de 22.000 profesores más.

haber realizado un mínimo de 2.800 horas de trabajo académico efectivo y estar en posesión de una licenciatura que habilite para la docencia. Si tenemos en cuenta que desde el año 1990 hasta el 2005 se licenciaron 17.385 profesores de español y que en los últimos años ha aumentado el número de instituciones que ofrecen este grado, se concluye que Brasil posee el capital humano necesario para implementar la Ley del Español.

Por tanto, cabría esperar que la implementación de esta ley implicase, únicamente, suplir la necesidad de profesores de español en las escuelas de *Ensino Médio* mediante la convocatoria de concursos públicos. Sin embargo, esta solución no es viable, pues continúa persistiendo la problemática de la falta de recursos financieros de las SEDUCs.

En relación a este punto, cabe destacar que en Brasil, además del concurso público, existen otras dos vías para suplir la demanda de profesores. La primera de ellas consiste en la realización de procesos selectivos simplificados, es decir, la contratación de docentes por un tiempo determinado. Las principales ventajas son, por una parte, que los procedimientos y trámites de contratación resultan más sencillos y, por otra, que aunque el salario mensual de los profesores temporales es similar al del resto de profesores, las cargas salariales en materia de seguridad social son menores. La segunda vía pasa por la capacitación de los docentes que ya forman parte de la plantilla de las SEDUCs con el fin de que adquieran las capacidades necesarias para impartir lengua española mediante programas como el PARFOR²⁰.

Otra de las consecuencias que ha provocado la aplicación de la *Lei 11.161/2005* ha sido el fortalecimiento y la intensificación de la presencia de las instituciones educativas y de cooperación españolas en Brasil. Entre estas instituciones destacan las siguientes:

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), que además de gestionar programas de lectorado en varias universidades brasileñas convoca becas para brasileños y españoles y promueve el intercambio de investigadores entre ambos países.

²⁰ El PARFOR (*Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*) es un programa de formación docente que tiene como objetivo fomentar la oferta de educación superior, gratuita y de calidad, para profesores en ejercicio en la red pública de educación básica, con el fin de que estos profesionales puedan obtener la formación exigida por la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* y contribuyan a la mejora de la calidad de la educación básica en Brasil. El caso aquí mencionado sería el de aquellos profesionales licenciados que lleven más de tres años ejerciendo en la red pública de educación básica, que actúen en un área distinta a la de su formación inicial y que quieran obtener una segunda licenciatura, en el caso objeto de estudio la de Letras-Español.

El Instituto Cervantes, que cuenta en la actualidad con ocho centros (Belo Horizonte, Recife, Brasilia, Río de Janeiro, Curitiba, Salvador, Porto Alegre y São Paulo), siendo Brasil el país del mundo con un mayor número de delegaciones.

La Consejería de Educación, que es la encargada de gestionar las políticas educativas y científicas de España en Brasil, y que dispone de seis Centros de Recursos Didácticos, creados con el objetivo principal de divulgar la lengua y cultura de España y de los países hispanohablantes, ofreciendo apoyo a los profesores, investigadores y estudiantes de español.

La Fundación Carolina, institución público-privada creada para favorecer e impulsar las relaciones culturales y de cooperación en materia educativa y científica entre España y la Comunidad Iberoamericana de Naciones, y que ofrece becas, entre las que destacan las específicas del Programa de Movilidad de Profesores e Investigadores Brasil-España.

Esta amplia presencia institucional española en Brasil evidencia la importancia que las autoridades de España confieren al proceso de expansión de la enseñanza del español en este país sudamericano. Además, existe un evidente interés por parte de las instituciones españolas por colaborar con las brasileñas para paliar el tradicional déficit editorial en lo que se refiere a materiales didácticos que aborden de manera adecuada la enseñanza del español en el país sudamericano. Es necesario subrayar el enorme atractivo económico del mercado brasileño. Como muestra, destaco que el grupo Santillana, que opera en el mercado de este país sudamericano por medio de la editorial educativa Editora Moderna, obtuvo una cifra de venta neta de 178.200.000 euros en el año 2012, vendiendo, solamente en el sector de las escuelas públicas, 25.800.000 ejemplares con una cota de mercado del 19,4% (Datos de la Memoria Anual del Grupo Prisa²¹).

En suma, en este segundo apartado del capítulo he abordado el origen, el contenido y las consecuencias derivadas de la aplicación de la *Lei 11.161/2005*. Considero necesario remarcar que a pesar de los avances, la decisión de elegir la lengua extranjera que se va a enseñar en los colegios sigue estando delegada en las instituciones de enseñanza y en la comunidad escolar, tanto para la lengua obligatoria como para la optativa, lo cual, en opinión de Martínez-Cachero (2008), dificulta la aplicación efectiva de la normativa tendente a potenciar y desarrollar la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo brasileño,

²¹ Los datos de la Memoria Anual del Grupo Prisa están disponibles en: http://www.prisa.com/informe-anual-2013/PRISA_Informe_Anual_2013/index.html#, consulta el 22/08/2013.

puesto que continúa favoreciendo la preeminencia de la oferta de la lengua inglesa en los currículos escolares.

En el próximo apartado reflexionaré en detalle sobre cómo se estructura la enseñanza de la lengua española en las instituciones de Enseñanza Superior en Brasil, prestando especial atención a las diferencias por regiones, diferencias que, conforme explicaré, motivaron la elección del *locus* de la investigación.

3. La Educación Superior en Brasil y la enseñanza del español

Las universidades, ya desde la creación de las primeras escuelas monásticas y palatinas en la Edad Media, vienen ejerciendo una función esencial en la conformación de las sociedades, principalmente de la occidental. Esta estrecha relación entre universidad y sociedad ha tenido su reflejo en el propio desarrollo del paradigma universitario.

En un primer momento, la universidad creció condicionada por el poder ideológico y espiritual de la iglesia cristiana europea, pero a medida que la ciencia se fue constituyendo en el elemento vertebrador del mundo moderno pasó a estar más ligada al estado y a tomar como referencia otros valores, especialmente el económico. No obstante, con la llegada de la sociedad contemporánea, la estrecha relación entre universidad y estado que se constataba en el mundo moderno dejó de ser tan evidente y la universidad pasó a vincularse de un modo más directo con el desarrollo social.

Esta evolución histórica de la universidad no se ha producido de manera homogénea en todas las naciones y el caso brasileño es un buen ejemplo de ello. Aunque la corona española fundó las primeras universidades en América en el siglo XVI²², los portugueses no vieron ni adecuado ni necesario el establecimiento de instituciones universitarias en el Brasil colonial. Así, hasta la llegada de la familia real portuguesa a Brasil en 1808 huyendo de la invasión napoleónica, no existía en el país ninguna institución de Enseñanza Superior. Los hijos de las clases más favorecidas económicamente que querían estudiar en una universidad tenían que ir a Europa, optando, principalmente, por la Universidad de Coimbra, en Portugal, y por la Universidad de Salamanca, en España.

²² S. Domingo, Costa Rica (1538); Lima, Perú (1551); México (1553); Córdoba, Argentina (1613); Bogotá, Colombia (1612); Cuzco, Perú (1692); La Habana, Cuba (1728); Santiago, Chile (1783).

Con la llegada a Brasil de D. João VI se dan los primeros pasos para institucionalizar la Enseñanza Superior con el objetivo de atender las demandas de formación de los miembros de la nobleza brasileña. Como primera iniciativa, en 1808 se crea la Facultad de Medicina en Bahía. En 1854 se crean las Facultades de Derecho en São Paulo y en Recife. En 1874 se separan los cursos civiles de los militares y se crean la Escuela Militar y la Escuela Politécnica en Río de Janeiro, y la Escuela de Ingeniería en Minas Gerais. Paulatinamente, otras instituciones de Enseñanza Superior fueron creadas en diferentes lugares de Brasil.

Hasta ese 1930 la enseñanza universitaria se impartía en instituciones aisladas. A partir de esta fecha estas instituciones se transformaron en universidades. Las primeras fueron la Universidad de Río de Janeiro (1920), la Universidad de Minas Gerais (1927) y la Universidad de S. Paulo (1934). Este proceso de agrupamiento de escuelas y facultades perduró hasta 1960.

Por lo tanto, como acabo de explicar, la mayor parte de las universidades de Brasil no fueron creadas hasta la segunda mitad del siglo XX, sobre todo en la década de 1970 (SILVA y LOPES, 2008). En ese momento, la clase media brasileña comenzó a percibir de una forma clara que la educación podía representar un medio de prosperar económica y socialmente.

Como consecuencia de este cambio de percepción, una pequeña parte de los brasileños comenzó a demandar una educación de nivel universitario. A partir de este momento se multiplicaron las instituciones de Enseñanza Superior por todo el territorio nacional hasta llegar en la actualidad a las 2.365 instituciones, entre universidades, centros universitarios, facultades institutos federales superiores y CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica)²³.

²³ Considero pertinente explicar la diferencia entre universidad, centro universitario y facultad en el contexto brasileño. Para ello he recurrido al portal del *Ministério da Educação* brasileño, en el que se explicita que: “As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como faculdades, centros universitários e universidades. As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (...). São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação

Cuadro 6 – Número y porcentaje de instituciones de Enseñanza Superior

Categoría Administrativa	Total general		Organización Académica							
	Total	%	Universidades	%	Centros Universitarios	%	Facultades	%	IFs y CEFETs	%
Total	2.365	100,0	190	8,0	131	5,6	2.004	84,7	40	1,7
Pública	284	100,0	102	35,9	7	2,5	135	47,5	40	14,1
Privada	2.081	100,0	88	4,2	124	6	1.869	89,8	-	-

Fuente: Adaptado del *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2011* disponible en: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf, consulta el 24/08/2013.

Como consecuencia de un mundo caracterizado por una perspectiva de mercado, la sociedad brasileña viene exigiendo a estas instituciones una transformación. La universidad debe estar adaptada a una sociedad en constante cambio, preparando a los estudiantes para la universalidad de la información y para la autonomía del aprendizaje. Además, conforme se verificará en la normativa que a continuación presentaré, la Enseñanza Superior debe constituirse en elemento formador de profesionales para el mercado de trabajo brasileño, aunque sin desatender su papel de agente generador de pensamiento crítico y reflexivo.

Esta breve introducción en relación al sistema universitario brasileño en su conjunto servirá de punto de partida para analizar con detalle la legislación que afecta a la Enseñanza Superior en los diferentes grados de Letras-Español. Como se comprobará, esta normativa está orientada a potenciar ese vínculo entre universidad y sociedad.

3.1. Normativa que regula los Grados en Letras-Español en Brasil

Con la intención de legislar adecuadamente en materia educativa, las universidades brasileñas desarrollan sus grados apoyándose en una serie de normas que se complementan de

do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior”. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=86, consulta el 07/10/2014.

forma jerarquizada. Cada grado universitario específico se vertebra en base a una matriz curricular propia y dicha matriz se elabora a partir del *Projeto Pedagógico* (PP) del grado en cuestión, que a su vez está vinculado al *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) y a las *Diretrizes Curriculares Nacionais* específicas de cada tipo de grado, en el caso objeto de estudio, los Grados de Letras. Además, toda esta normativa ha de estar basada en la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), a la que están vinculados los distintos niveles del sistema educativo.

En secuencia, presento la legislación mencionada, tanto las de ámbito federal como aquellas que son desarrolladas específicamente por cada institución de Enseñanza Superior. Para este último grupo de leyes, las específicas de cada institución, elegiré, a modo de ejemplo, una de las universidades *loci* del estudio, concretamente la *Universidade Federal do Pará*.

Antes de iniciar este análisis entiendo oportuno destacar que además de esta normativa vinculante existen otros documentos en los que las instituciones de Enseñanza Superior se pueden inspirar para estructurar sus propuestas curriculares. Entre ellos destaco el *Marco Común de Referencia para las Lenguas* y, en el caso específico del español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que serán analizados en el Capítulo IV.

Normativa federal

Son tres las normas de ámbito federal que influyen en la estructuración de los grados universitarios: la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996*, las *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras* y el *Plano de Desenvolvimento Institucional*.

La Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996

La vigente *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* entró en vigor en 1996. En ella se recoge que la educación escolar deberá vincularse al mundo del trabajo y a la práctica social y que estará inspirada en los principios de libertad y en los ideales de solidaridad humana. Además, tiene por finalidad el pleno desarrollo del educando, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo.

La LDB de 1996 también establece la gratuidad de la educación pública en la *Educação Infantil*, en el *Ensino Fundamental* y en el *Ensino Médio*. En relación a la *Educação Superior*, el Apartado III, Artículo 4º, Título III, explica que el estado garantizará el acceso a los niveles más elevados de la enseñanza, de la investigación y de la creación artística, según la capacidad individual.

En su Capítulo IV aborda específicamente la *Educação Superior* y establece en el artículo 43 que la enseñanza universitaria tendrá por finalidad:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Entre los fines citados, destaco el definido en segundo lugar en relación a que los graduados formados por la universidad deben estar preparados para su adecuada inserción en el mercado de trabajo. Por lo tanto, para el caso de los Grados en Letras-Español, la formación que los alumnos reciben en las universidades también debe tener como fin el posibilitar su incorporación al mundo laboral, que en la mayoría de los casos se hace efectivo mediante el ejercicio de la docencia como profesores de español.

Entiendo oportuno poner en relación este fin último enunciado por la LDB con el objetivo de esta investigación, que es realizar una reflexión sobre la práctica docente de los profesores universitarios con el fin de ofrecer una serie de indicadores de perfeccionamiento para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte más eficaz y permita, en última instancia, que los alumnos, futuros profesores, salgan mejor formados y en mejores condiciones de incorporarse al mercado de trabajo.

Las *Diretrizes Curriculares Nacionais* para los Grados en Letras

Las universidades brasileñas también deben desarrollar sus grados en base a las orientaciones específicas que el *Conselho Nacional de Educação*, órgano colegiado dependiente del *Ministério de Educação*, establece para cada grado universitario específico. Estas orientaciones reciben el nombre de *Diretrizes Curriculares Nacionais*. En el caso de los Grados en Letras, estas orientaciones vienen recogidas en el *Parecer CNE/CES 492/2001* y en la *Resolução CNE/CES 18/2002*.

Estas dos normas explican que la universidad debe ser concebida no solo como una entidad detentora y productora del conocimiento sino, además, como una institución que vela por las necesidades educativas y tecnológicas de la sociedad, en la que debe ser capaz de intervenir. Para ello, los Grados en Letras deberían posibilitar la incorporación efectiva de sus graduados al mercado de trabajo mediante la adquisición de conocimientos adecuados y el desarrollo de las habilidades necesarias, potenciando la autonomía formativa de los alumnos, promoviendo una interacción constante entre enseñanza, investigación y extensión universitaria y ofreciendo la posibilidad de acceder a estudios de posgrado.

Por último, se detallan los contenidos que han de ser abordados en los proyectos pedagógicos de formación académica, que serían, en primer lugar, el perfil de los futuros graduados; en segundo lugar, las competencias generales y las habilidades específicas que deben ser desarrolladas durante la formación; en tercer lugar, los contenidos curriculares; en cuarto lugar, la estructura del grado; y en quinto y último lugar, las formas de evaluación.

Por lo que acabo de presentar, el *Parecer CNE/CES 492/2001* y la *Resolução CNE/CES 18/2002* destacan entre los objetivos de los Grados en Letras, la necesidad de posibilitar el acceso al mercado de trabajo de sus egresados y el permitirles la obtención de un

efectivo dominio de uso de la lengua objeto de estudio, en este caso, el español. También es relevante la importancia que estas normas otorgan al proceso de evaluación.

El Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI

El *Plano de Desenvolvimento Institucional* es un documento en el que las instituciones de Enseñanza Superior deben plasmar qué objetivos se fijan y qué estrategias establecen para alcanzarlos. El PDI debe estar vinculado estrechamente con las evaluaciones, tanto internas como externas, a las que se debe someter la institución, con el doble objetivo de subsanar las deficiencias que eventualmente puedan ser detectadas y de verificar si los objetivos y metas estipulados están siendo cumplidos.

Las informaciones que debe plasmar el formulario del PDI abordan materias relacionadas con la organización institucional, el cuerpo docente y las instalaciones. En relación con la gestión organizacional tratan cuestiones académico-administrativas, la estructura organizativa, la administración superior, la administración académica, los órganos colegiados, la coordinación de los grados, las actividades relacionadas con la investigación científica, la extensión universitaria²⁴, la práctica social, el proyecto de evaluación y los proyectos pedagógicos.

En relación al cuerpo docente consideran el número de docentes en función de su titulación, su experiencia profesional, la evaluación de la labor docente, la adecuación de su formación en relación a las asignaturas que imparten, el régimen de trabajo, los planes de desarrollo de la carrera docente, los criterios de admisión del profesorado, los estímulos a la investigación y el número de alumnos y de asignaturas impartidas por docente.

Por último, sobre las instalaciones, tratan el número de aulas y las condiciones de las mismas, la biblioteca, los laboratorios, las instalaciones para los docentes, las instalaciones para las coordinaciones de los grados, las instalaciones administrativas, las instalaciones sanitarias, el acceso a portadores de necesidades especiales, los equipos informáticos y los recursos audiovisuales y multimedia.

²⁴ El término *extensión universitaria* hace referencia a los proyectos (educativos, culturales, científicos y políticos) que la Universidad realiza por medio de profesores y alumnos con el objetivo de desarrollar el cambio social. Estos proyectos buscan una relación interactiva con la comunidad en la que la Universidad se ubica.

En función del objeto de esta investigación, entiendo adecuado explicar con más detalle lo que el formulario del PDI apunta sobre el contenido que deben recoger los proyectos pedagógicos de los grados. En primer lugar, deberán detallar el número de grupos por grado, identificando los locales, horarios y el número de alumnos por grupo; en segundo lugar, las actividades innovadoras en relación a la flexibilidad en la organización de los componentes curriculares y a las actividades de prácticas profesionales; en tercer lugar, la existencia o previsión de desarrollo de materiales pedagógicos; en cuarto lugar, el plan de incorporación de los avances tecnológicos a la enseñanza de grado; y en quinto y último lugar, la descripción de la organización de los grados y programas de posgrado.

Normativa específica de cada universidad

Una vez que he analizado la normativa general que las instituciones de enseñanza superior deben seguir en el diseño de las matrices curriculares de sus grados, considero necesario presentar ahora la normativa propia que cada universidad confecciona y que desarrolla a partir de la normativa federal anteriormente expuesta.

Para ello, he escogido presentar el caso de la *Universidade Federal do Pará* (UFPA) por ser esta institución una referencia en la *Região Norte* de Brasil y porque esta universidad me ha ofrecido, muy generosamente, la oportunidad de investigar *in situ*, lo que ha supuesto tener acceso directo a los documentos necesarios para este análisis.

Conforme explicaré en el Capítulo III en el que desarrollo los procedimientos metodológicos del estudio, la *Universidade Federal do Pará* ha sido, junto con la *Universidade da Amazônia* (UNAMA), una de las dos universidades en las que he desarrollado la investigación, aplicando los instrumentos de obtención de datos e informaciones.

La Universidad Federal de Pará, creada por la Ley nº 3.191, de 2 de julio de 1957, fue la primera universidad de ámbito público del Estado de Pará. En ella se congregaron las siete facultades federales, estatales y privadas existentes en Belém: Medicina, Derecho, Farmacia, Ingeniería, Odontología, Filosofía, Ciencias y Letras y Ciencias Económicas y Contables. Las normas específicas que ha desarrollado la UFPA son las *Diretrizes Curriculares* propias de esta universidad y los *Projetos Pedagógicos* de cada uno de sus grados.

Las Diretrizes Curriculares para los grados

A partir de las *Diretrizes Curriculares Nacionais* planteadas por el *Conselho Nacional de Educação*, las instituciones de Enseñanza Superior deben elaborar sus *Diretrizes Curriculares* específicas. En el caso de la UFPA, en la *Resolução nº 3186/2004* aprobada por el *Conselho Superior de Ensino e Pesquisa* de esta universidad, se instituyen sus *Diretrizes Curriculares* como un conjunto de principios, fundamentos metodológicos y procedimientos académicos que deben orientar la organización de los currículos de los grados de la *Universidade Federal do Pará*, observando también lo dispuesto en la normativa federal.

La *Resolução nº 3186/2004* de la *Universidade Federal do Pará*, en su artículo 2º, señala una serie de objetivos que el *Projeto Pedagógico* de cada grado debe conducir a alcanzar:

- I - demonstrar sólida formação teórica e competência técnica e político-social;
- II - desenvolver e utilizar tecnologias inovadoras voltadas para a construção de novos saberes;
- III - compreender a sua realidade histórica e intervir de forma criativa para o desenvolvimento do seu meio;
- IV - propor e desenvolver trabalho coletivo e cooperativo;
- V - agir com respeito à liberdade, à ética e à democracia.

Estos objetivos que proponen las *Diretrizes Curriculares* para los grados de la UFPA también deben formar parte de una adecuada práctica profesional de los docentes universitarios.

El Projeto Pedagógico para el Grado en Letras-Español

El otro tipo de norma específica que cualquier institución de Enseñanza Superior tiene que desarrollar para cada grado es el proyecto pedagógico. He decidido no abordar el análisis del *Projeto Pedagógico* del Grado en Letras-Español de la UFPA en este momento ya que, por su significativa relevancia en este trabajo de investigación, necesita una reflexión más detallada y profunda. Esta atención será dispensada en el Capítulo IV, en el que este documento será analizado conjuntamente con el *Projeto Pedagógico* del Grado en Letras-Español de la *Universidade da Amazônia*.

En suma, conforme acabo de detallar, la normativa que deben respetar los grados en Letras-Español tiene una serie de puntos en común que son de relevancia para nuestra investigación y que guardan relación con la necesaria vinculación con la sociedad y el mundo del trabajo, y con la necesidad de potenciar y facilitar la innovación, una evaluación eficaz y el dominio de la lengua objeto de estudio.

Una vez presentada la normativa legal que afecta a la implementación y desarrollo de los grados en Letras-Español, analizaré, seguidamente, cuál es la situación de la enseñanza de la lengua española en las instituciones de Enseñanza Superior brasileñas. Para ello, partiré de una breve explicación sobre las desigualdades que existen entre las diferentes regiones de Brasil en materia educativa y describiré cuál ha sido la evolución de la oferta del Grado en Letras-Español en los últimos años y cuál es su tendencia en la actualidad. A continuación, analizaré esta oferta desde una perspectiva geográfica y, por último, observando específicamente la Región Norte, examinaré la oferta de los Grados en Letras-Español en las Instituciones de Enseñanza Superior de esta región. Pretendo ofrecer, de este modo, una serie de informaciones que servirán de marco para esta pesquisa.

3.2. Las desigualdades regionales en materia educativa

La República Federativa de Brasil es un país de enormes proporciones, con un área de 8.515.767 km² y una población de 190.732.694 habitantes; es el quinto país del mundo por extensión territorial y el sexto de mayor población²⁵. Debido a esta vasta extensión, Brasil se divide en regiones (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste y Sur) que a su vez agrupan a los diferentes estados federales. Cada una de las regiones posee aspectos físicos, demográficos, económicos, sociales y culturales singulares.

La región Norte se ubica en la cuenca del río Amazonas, en el mayor bosque tropical de la tierra. Está formada por los estados de Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima y Tocantins, totalizando un área geográfica de 3.853.572 km² y 15.864.454 habitantes. Los numerosísimos y caudalosos ríos de la región propician que la mayor parte del transporte se realice por vía fluvial. La actividad económica de la región se basa en la

²⁵ Datos obtenidos del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, disponible en www.ibge.gov.br, consulta 24 de agosto de 2013.

actividad extractiva minera, en la industria agropecuaria y en la actividad industrial localizada en áreas geográficas muy concretas, como la zona franca de la ciudad de Manaus.

La región Nordeste fue en su día la cuna de la colonización portuguesa y la ciudad de Salvador, en el estado de Bahía, la primera capital de Brasil. Con un área geográfica de 1.554.383 km², está compuesta por los estados de Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe y Bahía. En estos estados están censados 53.081.950 de habitantes. Las principales ciudades de la región se encuentran en la zona litoral, lo que contribuye a que el sector del turismo se haya desarrollado notablemente.

Mapa 2 – Brasil: regiones y estados



Fuente: Elaborado por el autor

Históricamente, siempre ha habido una gran desigualdad entre las regiones Norte y Nordeste y el resto de Brasil. Conforme Oliveira (2011), en relación a la participación de las diferentes regiones en el Producto Interior Bruto (PIB), la contribución de las regiones Norte y Nordeste al PIB nacional supone únicamente el 18,2%, cuando representan el 63% del territorio y el 36% de la población.

Esta situación no ha variado significativamente en las últimas décadas a pesar de la existencia de fondos de financiación destinados a incentivar el desarrollo de las regiones menos favorecidas. Estas diferencias entre regiones también tienen su reflejo en el sistema educativo. Presento, a continuación, una serie de ilustraciones con datos extraídos del *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012*²⁶ sobre el *Ensino Fundamental* y el *Ensino Médio* que así lo evidencian.

Mapa 3 – Tasa de niños no alfabetizados a los 8 años de edad (%)

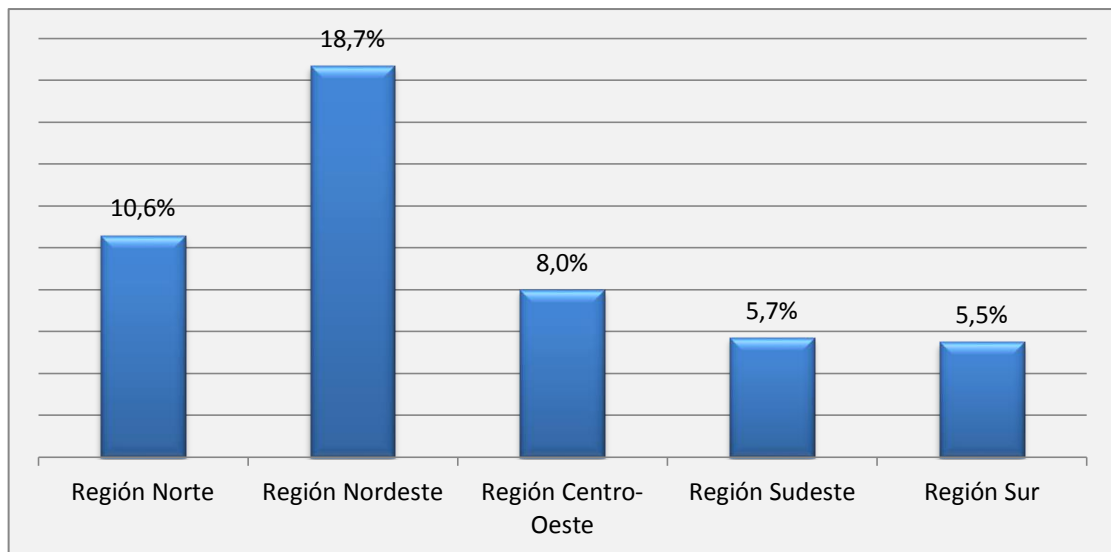


Fuente: Elaborado por el autor en base a datos obtenidos del *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012*

Se percibe que existe una significativa diferencia entre las regiones Norte y Nordeste y el resto de regiones en la tasa de niños no alfabetizados a los 8 años de edad. Contrastan las tasas medias del 23 en el Norte y del 26 en el Nordeste con el 6 y el 8 en el Sur y en el Sudeste respectivamente. En relación al porcentaje de analfabetismo en personas de 15 años o más, los indicadores de las regiones Nordeste (18,7%) y Norte (10,6%) son significativamente peores que los de las regiones Centro-Oeste (8%), Sudeste (5,7%) y Sur (5,5%).

²⁶ Datos obtenidos del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, disponible en www.ibge.gov.br, consulta 24 de agosto de 2013.

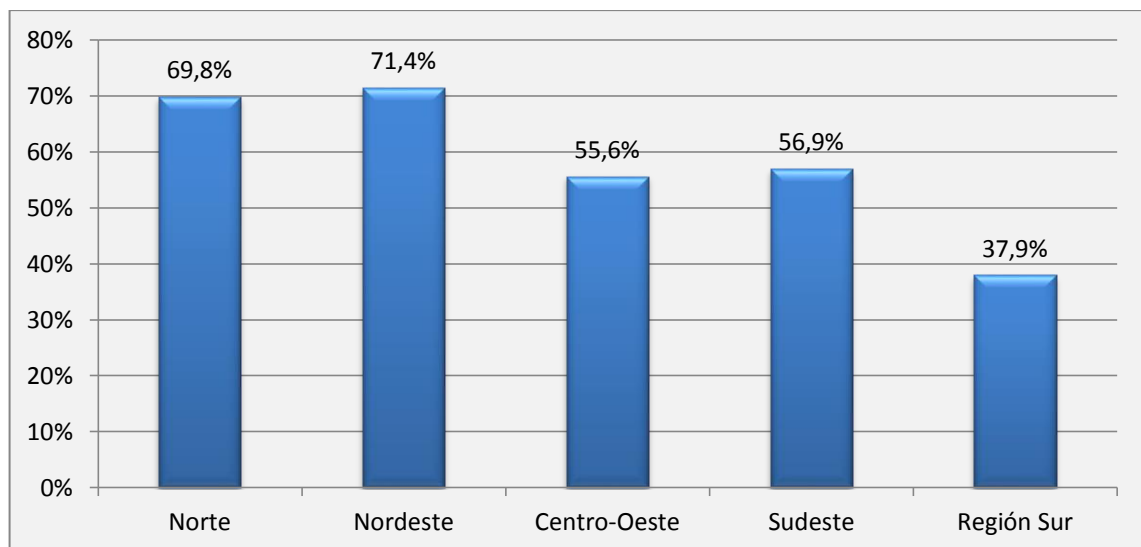
Gráfico 1 – Analfabetismo en personas de 15 años o más



Fuente: Elaborado por el autor en base a datos obtenidos del *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012*

Otro de los parámetros observados es el atraso con el que los estudiantes finalizan un determinado ciclo formativo, bien el *Ensino Fundamental*, bien el *Ensino Médio*.

Gráfico 2 – Alumnos que concluyen el *Ensino Fundamental* con atraso

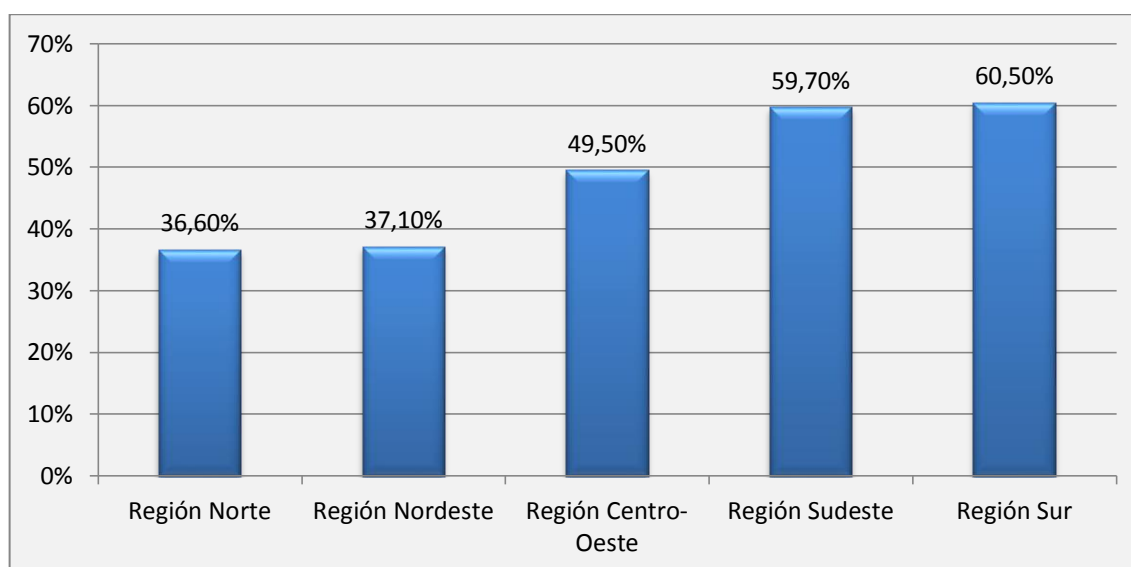


Fuente: Elaborado por el autor en base a datos obtenidos del *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012*

Como se aprecia, las diferencias continúan siendo significativas. El porcentaje de alumnos que terminan el *Ensino Fundamental* con atraso es del 69,8% en la Región Norte y del 71,4% en la Región Nordeste, mientras que en la Región Sur el porcentaje se reduce al

37,9%. En el *Ensino Médio*, el porcentaje de alumnos que a los 19 años han concluido este ciclo formativo en las regiones Norte (36,6%) y Nordeste (37,1%) contrasta con el de las regiones Sudeste (59,7%) y Sur (60,5%).

Gráfico 3 – Alumnos que concluyen el *Ensino Médio* a los 19 años por región



Fuente: Elaborado por el autor en base a datos obtenidos del *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012*

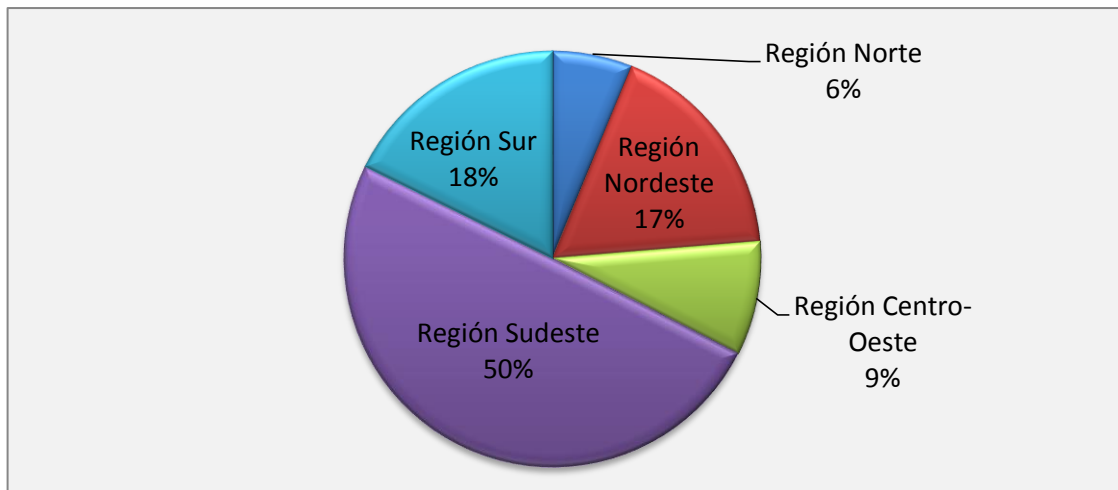
Estas desigualdades educativas entre regiones se extienden a la *Educação Superior*. Para comprobarlo, presento los gráficos 4 y 5 en los que se muestran una serie de datos incluidos en el *Censo da Educação Superior*²⁷, elaborado por el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, dependiente del *Ministério de Educação* de Brasil.

Estos datos condensan la evolución de la *Educação Superior* desde el año 1980 hasta el año 2007 y permitirán confirmar que las desigualdades educativas sufridas por las regiones Norte y Nordeste en relación al resto de regiones se extienden al *Ensino Superior*.

En relación al porcentaje de matrículas realizadas por región, se evidencia que las regiones Sur y Sudeste acumulan el 68% de las matrículas universitarias, lo que supone una ratio de 3.058 matrículas por cada 100.000 habitantes. En cambio, en las regiones Norte y Nordeste, las matrículas suponen un 23% del total y una ratio de 1.678 matrículas por 100.000 habitantes.

²⁷ Disponible en: portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007

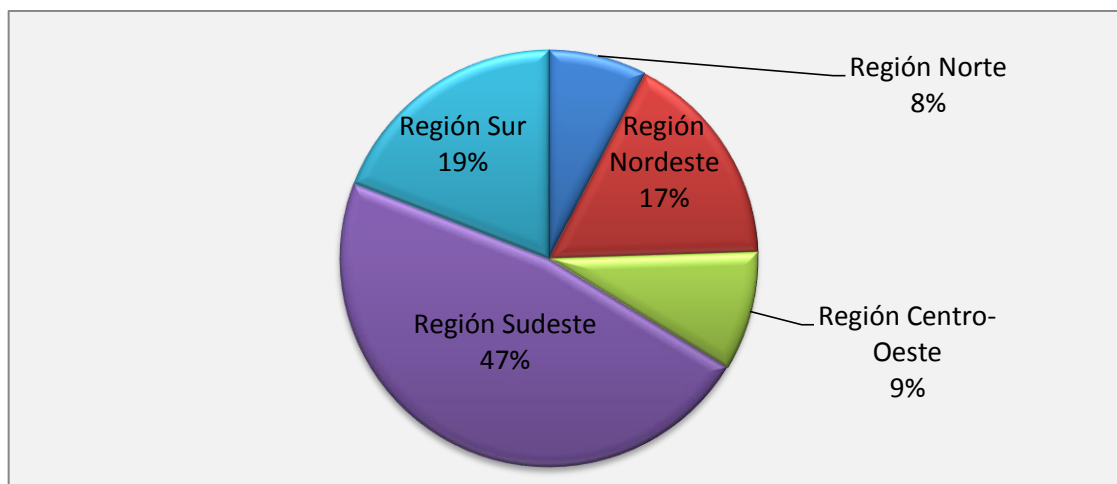
Gráfico 4 – Matrículas en las instituciones de Enseñanza Superior por región



Fuente: Elaborado por el autor en base a datos obtenidos del *Censo da Educação Superior*

En lo referente al número de grados ofrecidos, los datos condensados indican que el 66% de la oferta se acumula en las regiones Sur y Sudeste, que representan el 56% de la población y el 18% del territorio, mientras que las regiones Norte y Nordeste, con el 56% del territorio y el 36% de la población, acumulan solo el 25% de la oferta.

Gráfico 5 – Grados en Letras-Español ofertados por las instituciones de Enseñanza Superior en Brasil por región



Fuente: Elaborado por el autor en base a datos obtenidos del *Censo da Educação Superior*

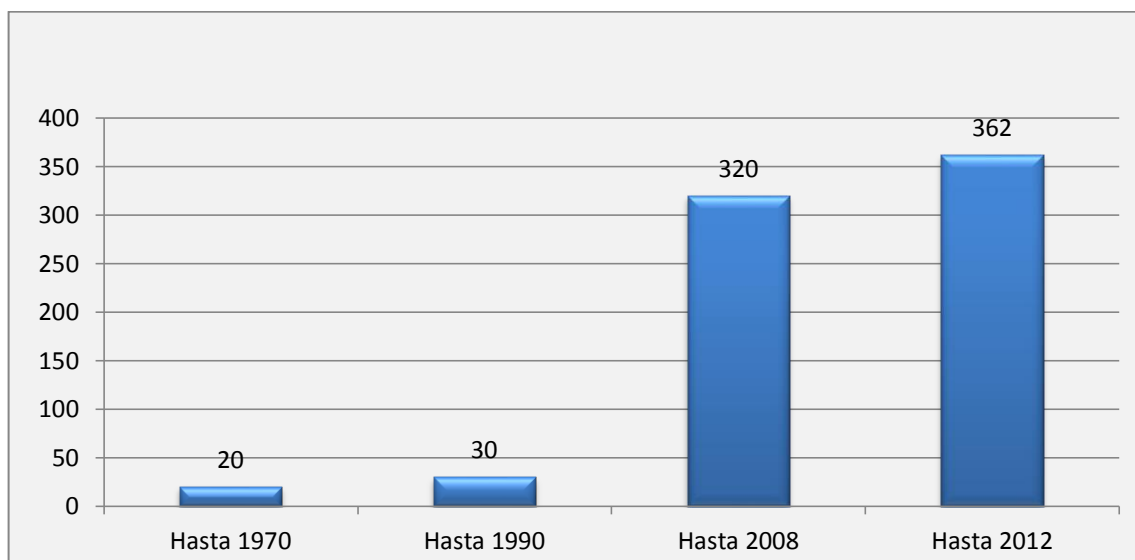
En suma, las informaciones observadas reflejan una evidente desigualdad entre regiones en todos los niveles de la enseñanza. A continuación, analizaré la oferta específica

del Grado en Letras-Español en los centros de Enseñanza Superior brasileños y la evolución de su crecimiento y distribución.

3.3. Evolución de la oferta del Grado en Letras-Español en las instituciones de Enseñanza Superior de Brasil

La oferta de enseñanza del español en el sistema universitario brasileño se remonta a la creación de los primeros Grados en Letras en la década de los años 30 del pasado siglo. No obstante, la aprobación de la Ley del Español en el año 2005 supuso un punto de inflexión en la demanda de esta especialidad en las instituciones de Enseñanza Superior. Desde ese momento, este grado viene experimentando un fuerte crecimiento. El siguiente gráfico cuantifica el número de universidades que ofrecen el Grado en Letras-Español en los años 1970, 1990, 2008 y 2012²⁸.

Gráfico 6 – Número de instituciones de Enseñanza Superior que ofrecen Grados en Letras-Español en Brasil



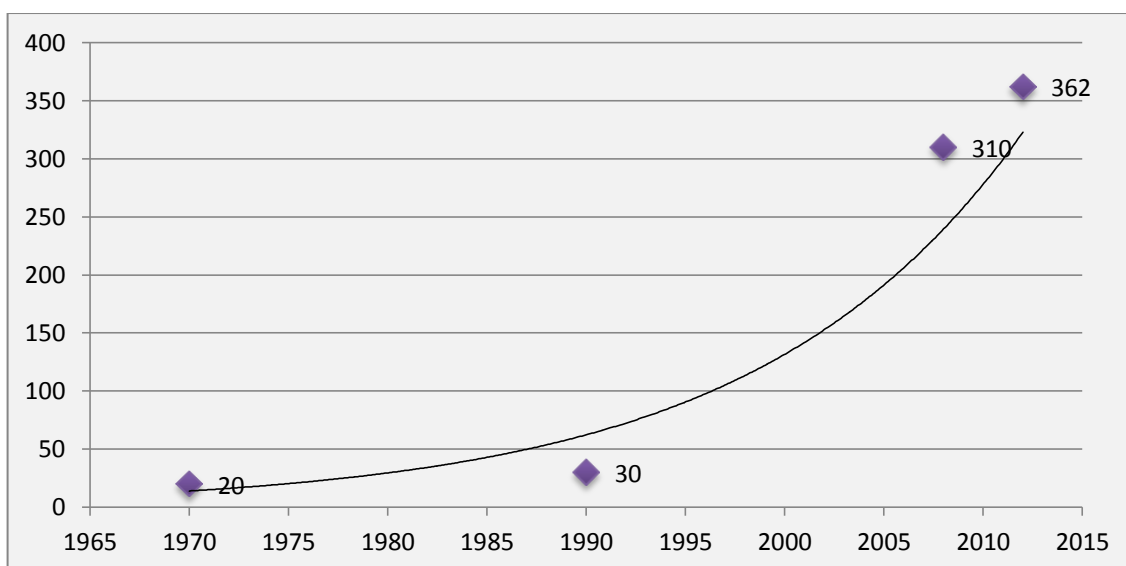
Fuente: Elaborado por el autor en base a datos obtenidos de Martínez-Cachero (2008) y del *Cadastro das Instituições de Educação Superior*

Conforme se aprecia, hasta el año 1970 existían únicamente unas 20 universidades que ofertaban el Grado en Letras-Español. Esta oferta casi no se vio incrementada en los años

²⁸ Los datos de los años 1970, 1990 y 2008 han sido obtenidos de Martínez-Cachero (2008) y los del año 2012 del *Cadastro das Instituições de Educação Superior*, disponible en: <http://emec.mec.gov.br/>, consulta el 28/07/2012.

posteriores, pues en dos décadas apenas creció en 10 universidades más. No obstante, a partir de este momento y coincidiendo con el inicio del reciente interés por el estudio del español y con la aprobación de la Ley 11.161/2005, el número de universidades que ofertan este grado aumentó hasta las 310 en el año 2008, incremento que supone una auténtica explosión. En el 2012, el número de universidades ascendía ya a 362. El ritmo de incremento queda reflejado en el siguiente gráfico:

Gráfico 7 – Ritmo de crecimiento de la oferta del Grado en Letras-Español en las instituciones de Enseñanza Superior de Brasil



Fuente: Elaborado por el autor en base a datos obtenidos de Martínez-Cachero (2008) y del *Cadastro das Instituições de Educação Superior*

A pesar de este fuerte incremento, la oferta del Grado en Letras-Español tampoco es uniforme en territorio brasileño. El siguiente apartado analizará dicha oferta desde una perspectiva geográfica.

3.4. Situación de la oferta de español desde una perspectiva geográfica

En opinión de Martínez-Cachero (2008), desde el establecimiento de los primeros Grados en Letras, la enseñanza de español en el sistema universitario ha tenido un desarrollo muy limitado, que ha estado centrado, principalmente, en las dos mayores ciudades de Brasil (Rio de Janeiro y São Paulo), en los estados de la región Sur, y en algunos reductos como Minas Gerais, Espírito Santo, Alagoas, Bahia o Ceará.

Para analizar cuál es la situación actual de la oferta de confeccionado, en base a datos obtenidos del *Cadastro das Instituições de Educação Superior* ofrecido por el *Ministério da Educação* de Brasil, un cuadro con una relación del número de instituciones de Enseñanza Superior que ofrecen actualmente Grados en Letras-Español, por región y por estado.

Cuadro 7 – Instituciones de Enseñanza Superior que ofertan el Grado en Letras-Español por región

REGIÓN NORTE	Nº DE INSTITUCIONES²⁹	POBLACIÓN³⁰	EXTENSIÓN³¹
Acre	4	733.559	164.122
Amapá	2	669.526	142.827
Amazonas	6	3.483.985	1.559.161
Pará	8	7.581.051	1.247.950
Rondônia	9	1.562.409	237.590
Roraima	3	450.479	224.301
Tocantins	4	1.383.445	277.621
Total Región Norte	36	15.864.454	3.853.572
REGIÓN NORDESTE	Nº DE INSTITUCIONES	POBLACIÓN	EXTENSIÓN
Alagoas	8	3.120.494	27.779
Bahía	12	14.016.906	564.830
Ceará	6	8.452.381	148.920
Maranhão	6	6.574.789	331.935
Paraíba	6	3.766.528	56.469
Pernambuco	11	8.796.448	98.146
Piauí	2	3.118.360	251.576
Rio Grande do Norte	5	3.168.027	52.810
Sergipe	7	2.068.017	21.918
Total Región Nordeste	52	53.081.950	1.554.383
REGIÓN CENTRO-OESTE	Nº DE INSTITUCIONES	POBLACIÓN	EXTENSIÓN
Goiás	7	6.003.788	340.103
Distrito Federal	14	2.570.160	5.787
Mato Grosso	13	3.035.122	903.329
Mato Grosso do Sul	8	2.449.024	357.145
Total Región Centro-Oeste	42	14.058.094	1.606.364
REGIÓN SUDESTE	Nº DE INSTITUCIONES	POBLACIÓN	EXTENSIÓN
Espírito Santo	9	3.514.952	46.098
Minas Gerais	30	19.597.330	586.520
Rio de Janeiro	32	15.989.929	43.780
São Paulo	88	41.262.199	248.196
Total Región Sudeste	159	80.364.410	924.594

²⁹ Datos obtenidos del *Cadastro das Instituições de Educação Superior*, disponibles en: <http://emec.mec.gov.br/>, consulta el 28/07/2012.

³⁰ Datos obtenidos del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, disponibles en: <http://www.ibge.gov.br/home/> consulta el 28/07/2012.

³¹ Datos obtenidos del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, disponibles en: <http://www.ibge.gov.br/home/> consulta el 28/07/2012.

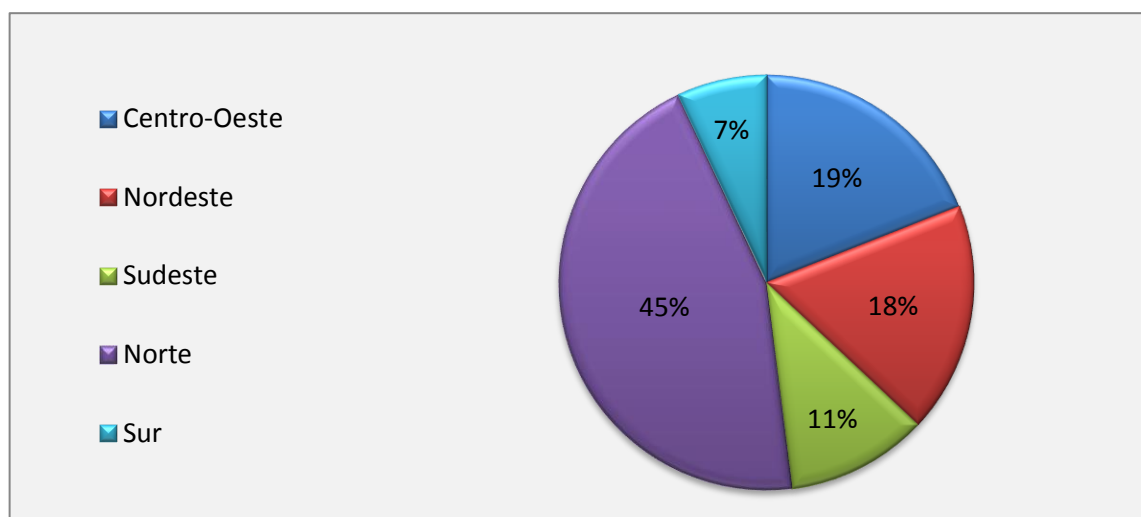
REGIÓN SUR	Nº DE INSTITUCIONES	POBLACIÓN	EXTENSIÓN
Paraná	37	10.444.526	199.316
Rio Grande do Sul	13	10.693.929	268.781
Santa Catarina	23	6.248.436	95.703
Total Región Sur	73	27.386.891	563.800
TOTAL	362	190.732.694	8.514.876

Fuente: Elaborado por el autor en base a datos obtenidos del *Cadastro das Instituições de Educação Superior* y del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*

A partir de los datos presentados he elaborado los gráficos 8, 9 y 10 para un mejor análisis de la situación. En ellos se comprueba la desigual distribución de las instituciones de Enseñanza Superior que ofrecen el Grado en Letras-Español en función de los datos de población y extensión territorial de cada estado de la federación.

Se puede apreciar que, mientras las regiones Sudeste y Sur, que representan el 56% de la población y únicamente el 18% del territorio nacional, acumulan el 64% de las instituciones de Enseñanza Superior que imparten el Grado en Letras-Español, las regiones Norte y Nordeste, con el 63% del territorio y el 36% de la población, representan solamente el 24% de dicha oferta.

Gráfico 8 – Distribución del territorio de Brasil por región

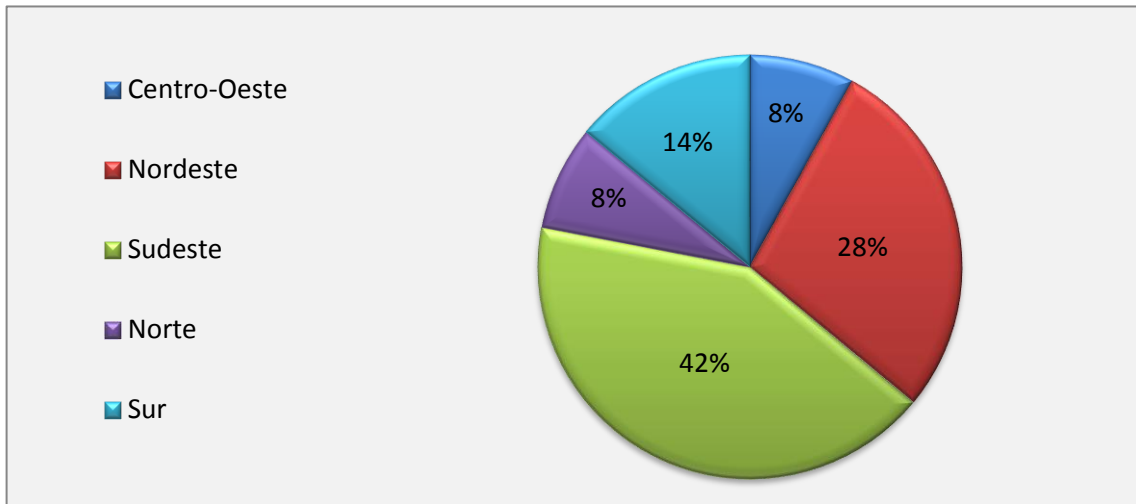


Fuente: Elaborado por el autor en base a datos del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*

Las informaciones reflejadas evidencian una heterogénea distribución de la oferta de los Grados en Letras-Español en Brasil, siendo significativamente menor en las regiones Norte y Nordeste. Comparados los datos obtenidos en este trabajo con ofrecidos por Martínez-Cachero en el año 2008, se observa que esta desigual distribución parece estar

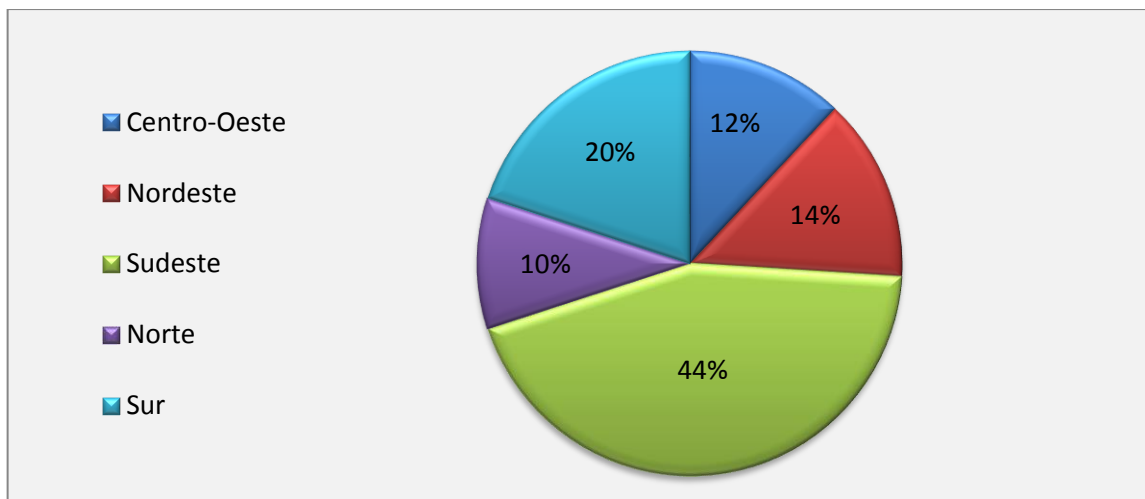
reduciéndose, ya que la diferencia era todavía más acentuada en aquel momento, cuando el 74% de los grados se concentraban en las regiones Sur y Sudeste.

Gráfico 9 – Distribución de la población de Brasil por región



Fuente: Elaborado por el autor en base a datos del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*

Gráfico 10 – Oferta del Grado en Letras-Español por región



Fuente: Elaborado por el autor en base a datos obtenidos del *Cadastro das Instituições de Educação Superior*

En suma, conforme los datos presentados, se puede deducir que la heterogeneidad en la distribución geográfica de la oferta de estos estudios en las universidades brasileñas se viene manteniendo hasta el momento actual, aunque entre el año 2008 y el año 2012 la ratio haya mejorado diez puntos, lo que indica que la oferta en las regiones Norte y Nordeste se está incrementando a mayor ritmo que en el resto. Esta desigual distribución y el hecho de que

en el Norte y Nordeste de Brasil el número de instituciones de Enseñanza Superior que ofrecen estos estudios haya crecido fuertemente en los últimos años, fundamentaron mi decisión de centrar el foco del estudio en una de estas dos regiones, la Norte, específicamente en dos universidades de la ciudad de Belém, capital del Estado de Pará.

3.5. Análisis de la oferta del Grado en Letras-Español en la Región Norte de Brasil

Una vez analizada la evolución de la oferta del Grado en Letras-Español en las instituciones de Enseñanza Superior brasileñas desde una perspectiva geográfica, entiendo necesario examinar cómo se articula dicha oferta en las instituciones de la Región Norte.

Conforme datos del *Cadastro das Instituições de Educação Superior* existen un total de 36 instituciones de Enseñanza Superior en esta región, entre universidades, centros universitarios, institutos y escuelas superiores o facultades, que imparten el Grado en Letras-Español presencialmente o a distancia. Estas instituciones ofrecen alguna de estas tres modalidades del Grado: *Letras Espanhol*, *Letras Potuguês-Espanhol* y *Letras Espanhol e Literatura Hispânica*³²:

Considero relevante para la contextualización de esta investigación analizar las matrices curriculares de las instituciones que ofrecen alguna de las variedades del Grado en Letras-Español en la Región Norte. En el análisis de los listados de asignaturas decidí centrarme en aquellas que tienen una orientación lingüística y en aquellas que se dedican a la enseñanza de español como lengua extranjera.

Sobre el contenido de las matrices, sorprende su heterogeneidad, lo que evidencia la gran autonomía de decisión por parte de las instituciones de Enseñanza Superior en la configuración de los contenidos impartidos. Se podrían agrupar las asignaturas en tres grandes grupos.

En primer lugar, el grupo que se dedica específicamente a la enseñanza de español como lengua extranjera, con asignaturas como: Español, Lengua Española, Estudio de la Lengua Española, Lengua Extranjera Interacción Comunicativa, Lengua Española Expresión

³² Incluyo en el Apéndice A una lista detallada de las instituciones de enseñanza superior de la Región Norte, por estado y modalidad de curso.

y Comprensión Oral y Expresión Escrita, Lengua Española Comprensión y Producción de Textos, Español para Fines Académicos y Español para Fines Específicos.

En segundo lugar, las asignaturas que se centran en los contenidos pedagógicos y metodológicos en relación con la enseñanza de lenguas, con asignaturas como: Investigación y Práctica de Enseñanza de Lengua Española, Metodología de Enseñanza de Lengua Española, Fundamentos Teóricos para la Enseñanza de la Lengua Española, Práctica Pedagógica de Lengua Española, Estructura Curricular en la Enseñanza del Español, Enseñanza y Aprendizaje de Lengua Española.

En tercer lugar, el conjunto de asignaturas en las que se imparten contenidos centrados en cuestiones lingüísticas y gramaticales del español, con asignaturas más genéricas como pueden ser: Morfología, Sintaxis, Fonética, Fonología, Semántica, Lexicografía, Pragmática y Dialectología.

En suma, considero relevante señalar que en la mayoría de las matrices curriculares destaca el espacio concedido a las asignaturas dedicadas específicamente a la enseñanza de español como lengua extranjera.

4. Síntesis del capítulo

En este primer capítulo de la investigación he realizado una aproximación histórica sobre la importancia que la enseñanza de la lengua española ha tenido y tiene en Brasil. Para ello analicé las disposiciones legales que rigen la enseñanza del español en este país, centrando la atención en el sistema universitario y en las diferencias en la implantación de los Grado en Letras-Español por regiones.

Así, en el primer apartado reflexioné sobre cómo se desarrolló la enseñanza de lengua española hasta la entrada en vigor de la Ley 11.161/2005. Conforme expliqué, después de haber sido incluida como lengua optativa dentro del currículo del *Colégio Pedro II* en 1919, la lengua española permaneció excluida de los programas académicos hasta que volvió a incorporarse de forma obligatoria con la *Reforma Capanema* de 1942. Posteriormente, cuando LDB de 1961 determinó que fuesen los centros educativos y los *Conselhos Estaduais* los que decidiesen qué lenguas extranjeras enseñar a los estudiantes, el inglés pasó a imperar

en los currículos académicos de todo el territorio nacional en detrimento de las otras dos lenguas extranjeras estudiadas en aquel momento: francés y español.

Posteriormente, en las dos últimas décadas del siglo XX, como consecuencia de un cambio de perspectiva dentro de Brasil que lo fue aproximando más a sus vecinos hispanos y alejando de la influencia de los Estados Unidos, se fundó el MERCOSUR y se comenzaron a aprobar una serie de disposiciones normativas que reintrodujeron el español en los programas escolares de la *Educação Básica* y propiciaron un mayor interés por el estudio de esta lengua entre la población brasileña.

En el segundo apartado del capítulo abordé el origen, el contenido y las consecuencias de la aprobación de la *Lei 11.161/2005*, que establece la oferta obligatoria de la lengua española en el *Ensino Médio*. Según expliqué, a pesar de que la aprobación de la Ley supuso un verdadero punto de inflexión para la enseñanza del español en Brasil, han venido surgiendo numerosos interrogantes en relación a su efectivo desarrollo, de entre los que destacan cómo estimular a las *Secretarias de Educação Estaduais*, verdaderas responsables de ejecutar la Ley, para que establezcan las medidas oportunas para su efectiva aplicación y quién debe proveer los recursos económicos necesarios para implementar la Ley, sobre todo para contratar los nuevos profesores.

Es necesario comenzar por formar adecuadamente a los futuros docentes de esta lengua. Como mencioné, la legislación brasileña es muy clara en relación a que uno de los requisitos exigidos para poder trabajar como profesor en el *Ensino Fundamental y Médio* es haber cursado estudios en alguna Institución Superior. Por lo tanto, la formación de los profesionales del español tiene que desarrollarse necesariamente en las universidades y demás instituciones de Enseñanza Superior.

Por último, en el tercer apartado de este capítulo analicé cómo se desarrolla la enseñanza de español en los diferentes Grados en Letras-Español que se imparten en las universidades brasileñas. Para ello, comencé examinando la normativa específica que regula el aprendizaje de español en la Enseñanza Superior. Conforme expliqué, las instituciones establecen las matrices curriculares de sus Grados en Letras-Español tomando como referencia un conjunto de normas que se complementan jerárquicamente y que abordan una serie de aspectos que guardan relación directa con esta investigación.

Así, la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* recoge que la Enseñanza Superior debe formar diplomados aptos para su inserción en el mercado laboral y debe participar en el desarrollo de la sociedad brasileña. Las *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras* aluden a la importancia de las transformaciones que se han venido produciendo en la sociedad contemporánea e indican que las estructuras de los grados deberán posibilitar la actuación de los egresados en el mercado de trabajo, estableciendo las pautas de evaluación adecuadas para lograr sus objetivos, de entre los que destaca propiciar el dominio de la lengua española. El formulario del *Plano de Desenvolvimento Institucional* explica que las universidades deberán detallar las actividades permanentes de extensión social y de práctica profesional, así como informar a los alumnos sobre los programas laborales que puedan existir, destacar los procesos de innovación incorporados a los currículos y definir cuál es la propuesta del grado en relación a los criterios de evaluación.

Las *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação* específicas de cada universidad, en el caso analizado las de la *Universidade Federal do Pará*, indican que la organización curricular de los grados debe estar orientada a la formación de profesionales capacitados para utilizar tecnologías innovadoras en función de las exigencias sociales del medio del que forman parte, adoptando la evaluación como un elemento vertebrador del proceso de enseñanza, con el objetivo de alcanzar un desarrollo adecuado de las habilidades y competencias propias del perfil profesional de sus egresados.

Por último, adelanto que el *Projeto Pedagógico* de la *Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas* de la *Universidade Federal do Pará*, documento que se analizará en el Capítulo IV de este estudio, destaca la importancia de las innovaciones científico-tecnológicas y de las experiencias del mundo del trabajo, así como la implantación de un sistema de evaluación adecuado a los fines que se pretenden, estableciendo además que el objetivo principal del Grado en Letras-Español es formar profesores que dominen la lengua española en sus modalidades oral y escrita, proporcionándoles una vivencia real de las diferentes situaciones de trabajo y sensibilizándolos hacia un necesario compromiso con los valores de la sociedad democrática, promoviendo con ello el desarrollo y el progreso en el ámbito social.

En secuencia, reflejé mediante informaciones recogidas en gráficos y tablas las desigualdades existentes entre las diferentes regiones de Brasil en materia educativa y la

evolución de la oferta de los Grados en Letras-Español. Así, llegué a la conclusión de que las regiones Norte y Nordeste son las que sufren mayores carencias, entendiéndose adecuado centrar en la Región Norte el *locus* de la investigación. Posteriormente elaboré un listado de instituciones de Enseñanza Superior que ofertan este grado en dicha región, presentando las diferentes modalidades de los estudios por estas instituciones y analizando sucintamente el contenido de sus matrices curriculares.

Una vez realizada esta contextualización de la investigación, considero necesario reflexionar sobre el proceso de construcción de la profesionalidad docente y la conformación de la identidad del profesor, analizando, además, las exigencias y saberes necesarios para ejercer esta profesión. A estas cuestiones dedicaré el siguiente capítulo, en el que también trataré las diferentes dimensiones del trabajo docente y sus implicaciones en el proceso de enseñar y aprender. Con estas reflexiones pretendo establecer el marco referencial teórico desde el que desarrollar la pesquisa.

CAPÍTULO II

PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE, SABERES PEDAGÓGICOS Y LA DINÁMICA DEL TRABAJO DEL PROFESOR

O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.

Paulo Freire

En el capítulo anterior abordé el modo en que se ha desarrollado la enseñanza del español en Brasil desde una perspectiva histórica, reflexionando sobre las causas del creciente interés por el estudio de la lengua española en este país y analizando el origen, el contenido y las consecuencias de la *Lei nº 11.161/2005*, que establece la oferta obligatoria de esa lengua en el *Ensino Médio*.

Además, traté de realizar un esbozo sobre la situación general del sistema universitario brasileño y de la situación de la enseñanza del español en la actualidad, reflexionando sobre la normativa que regula los Grados en Letras-Español en los ámbitos federal, estatal y específico de cada universidad, considerando las diferencias entre regiones, justificando, así, la elección del *locus* de esta investigación.

En este capítulo centro mi atención en la construcción de un marco teórico sobre la docencia y sus implicaciones en el proceso de enseñanza, proceso que se presenta en la práctica cotidiana del profesor como una dinámica común al quehacer pedagógico considerando la diversidad de áreas del conocimiento científico. Esto justifica la elección temática que he hecho, observando para ello autores que tratan esta materia.

Comienzo examinando la docencia considerando elementos epistemológicos que apoyan una reflexión más profunda sobre la dinámica del trabajo pedagógico. Elegí para este

análisis trabajar con cuatro tópicos: “ser profesor: de la vocación a la profesión”; “la profesionalidad docente”, “la construcción de la identidad docente”; y “saberes y exigencias del trabajo docente”. A continuación, trabajo el tema de la dinámica pedagógica y sus intersecciones con el trabajo docente. En este ítem, abordo sus múltiples dimensiones: la planificación, la selección y organización del contenido, la metodología y sus posibilidades, el uso de recursos didácticos y la evaluación. Por último, reflexiono sobre la importancia de la infraestructura y del clima relacional en el aula como elementos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, en la construcción de esta fundamentación teórica, consideré diferentes propuestas que han abordado de forma más específica aspectos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras modernas que entendí relevantes para la comprensión de esta temática en cuestión.

1. La docencia: elementos epistemológicos

Los constantes cambios por los que históricamente han venido transitando las sociedades modernas han condicionado fuertemente el papel de la enseñanza. También las recientes transformaciones han generado numerosos cuestionamientos en relación al papel que debe desempeñar la educación dentro de nuestras sociedades.

De entre ellos destaco los siguientes: ¿cuál debe ser la respuesta de los docentes en relación a las crecientes demandas de la actual sociedad del conocimiento y la información? ¿Qué características definen a un profesor? ¿Qué distingue a los docentes de los demás profesionales? ¿Qué conocimientos deben poseer? ¿Qué los identifica como profesores? La respuesta a este tipo de preguntas no es sencilla pues genera dudas e incertidumbres de no fácil solución. En las siguientes páginas trataré de arrojar un poco de luz sobre estas cuestiones.

1.1. Ser profesor: de la vocación a la profesión

Uno de los aspectos más ampliamente discutidos en relación a la figura del docente ha sido la que se refiere a su condición profesional, tratando de aclarar si la docencia se

constituye como vocación o como profesión. Sin duda, la respuesta a esta pregunta puede ayudar a comprender una parte de los actuales problemas del trabajo docente.

Considero adecuado remitirme inicialmente a la Edad Media, más específicamente al siglo XI, para encontrar en Europa las primeras referencias a la fundación de las universidades, siendo la más antigua la de Bolonia (1088), en Italia. Estas universidades, en su mayor parte creadas por bula papal, ya actuaban como verdaderas instituciones, con currículos sistemáticamente organizados y en las que la actividad docente era ejercida por monjes.

En ese contexto de las sociedades cristianas medievales y en un primer momento, se entendía el ejercicio de la actividad docente como un “apostolado”, como una “vocación”. La explicación a esta concepción estaría en que en aquella época el saber se encontraba generalmente recluido entre los muros de monasterios y conventos, destinado únicamente a la formación de los futuros monjes y de los hijos varones de la clase económicamente más privilegiada.

Conforme explican Tardiff y Lessard (2008), en la Edad Media los profesores eran clérigos y el ejercicio profesional se basaba, sobre todo, en las “qualidades morais que o bom mestre tinha que possuir e exhibir a todos aqueles que controlavam, de uma maneira ou de outra, o seu trabalho com os jovens” (p. 255). Por tanto, en aquel tiempo, los clérigos ejercían la docencia como una actividad secundaria en relación a su actividad principal, que era el servicio religioso. Además, era una actividad no remunerada, toda vez que los monjes hacían, entre otros, voto de pobreza. Por ello, el trabajo del profesor se desarrollaba de forma no especializada, puesto que no existía una formación docente específica para ejercerlo.

Esta configuración originaria consideraba la docencia como una actividad vocacional, caracterizada por el distanciamiento entre alumno y profesor, por una jerarquía rígida de relaciones, por presentar el discurso del profesor como una verdad incuestionable, por entender al docente como único portador del conocimiento y al alumno como mero receptor de los saberes. Este vínculo entre religión y escuela estaba impregnado de una idea de enseñanza dogmática, acrítica, no cuestionable, cuyo objetivo era la reproducción exacta del saber “repasado” por los monjes docentes. Esta práctica viene resistiendo “heroicamente” el paso de los siglos, existiendo, aún hoy, evidencias concretas de su permanencia.

No obstante, el monopolio religioso fue perdiendo, paulatinamente, su influencia sobre la educación. Cabe destacar que en este proceso, con la transformación de la sociedad rural en sociedad urbana dentro del contexto de la industrialización y del triunfo del capitalismo en la Europa del siglo XVIII, los descubrimientos científicos que se fueron produciendo generaron la tecnología necesaria para crear nuevos ambientes humanos, instituyendo un ritmo de vida diferente y renovando la sociedad y la cultura, lo que produjo un nuevo modo de pensar y de concebir la realidad. Indudablemente, estas transformaciones condujeron a un cambio tanto en la identidad del hombre como del lugar que este ocupa en el mundo. Este cambio identitario también afectó a la figura del profesor.

Con estas transformaciones, la educación pasó a ser observada como una cuestión de Estado que demandaba un saber más especializado, con lo que la iglesia comenzó a perder la hegemonía que hasta ese momento había ejercido sobre la enseñanza. Los debates en relación a cómo se debía entender la educación comenzaron a girar en torno al perfil que debía tener el profesor, si debía ser laico o religioso, si debía integrarse en un cuerpo docente o actuar de modo individual, sobre el modo en que debía ser elegido y nombrado, sobre quién debía pagar su trabajo y sobre la autoridad de la que debía depender.

A pesar de las significativas transformaciones producidas por el cambio de un modelo religioso a un modelo laico en relación al proceso de estatalización y secularización de la enseñanza y al deseo del Estado por controlarla, la estrategia adoptada no consiguió romper totalmente con los modelos de enseñanza religiosa. El arquetipo de profesor casi no sufrió variaciones significativas, pues aunque la enseñanza pasó a estar supervisada por las autoridades estatales, el modelo idealizado de docente no variaba mucho del antiguo modelo del profesor clérigo, es decir, aquel profesional que encaraba su trabajo como algo esencialmente vocacional y altruista (NÓVOA, 2008).

Encuentro relevante mencionar que hasta ese momento las actuaciones de los profesores estaban bajo el control de las autoridades religiosas y seculares locales. Sin embargo, a partir de entonces los docentes pasaron a componer un cuerpo del Estado como consecuencia de esta estatalización de la enseñanza. Así, el estatus del profesor comenzó a caracterizarse por compartir rasgos propios tanto de las profesiones liberales como de la función pública.

A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício. (NÓVOA, 2008, p. 17).

Un hecho que contribuyó en gran medida al proceso de profesionalización de la actividad del profesor en el contexto europeo fue la exigencia progresivamente generalizada, como requisito para el ejercicio de la docencia, de una licencia expedida por el Estado, lo que supuso un verdadero soporte legal al trabajo del profesor. Entiendo oportuno destacar que la necesidad de poseer una autorización oficial para el ejercicio de una profesión marca claramente una diferencia entre aquellas ocupaciones menos legitimadas y aquellas otras que gozan de un mayor reconocimiento social. De este modo la figura del profesor comenzó a ser asimilada a la de un funcionario.

Además, cuando el nivel de escolarización pasó a ser asociado al ascenso social, los profesores comenzaron a ser mejor considerados por la comunidad debido al papel protagonista que desempeñaban en los deseos de ascensión de una gran parte de la población. Así, los profesores fueron configurándose no sólo como agentes culturales, sino como verdaderos agentes políticos. Esta circunstancia y la progresiva expansión de la educación a estratos sociales antes no atendidos, produjeron que la figura del profesor pasase a estar investida de un cierto poder simbólico.

Como consecuencia, y ya a comienzos del siglo XIX, se fue generalizando y consolidando la idea de que los profesores realizaban una labor social encomiable y que su trabajo requería un alto grado de especialización, lo que contribuyó a que se reivindicase para ellos un estatus profesional privilegiado. En opinión de Nóvoa (2008), esta nueva imagen de los docentes vinculados de forma mucho más directa al Estado tuvo una doble consecuencia, una más positiva, la consolidación de una identidad profesional definida, y otra más negativa, un mayor control de la actividad docente por parte del Estado. Comenzó a advertirse, entonces, que la identidad profesional del profesor transitaba constantemente entre dos aguas. En opinión del referido autor:

Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma

vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia. (NÓVOA, 2008, p. 18).

Se verifica, de este modo, una constante contradicción que de un modo u otro persiste hasta la actualidad. Esta cierta indefinición de grupo tuvo como consecuencia el que se desarrollase entre los docentes un peculiar sentido de solidaridad corporativista, que tuvo como resultado, en el contexto europeo, la consolidación de las asociaciones de profesores, que a partir del siglo XX desempeñaron un papel de relevancia en la mejora del estatuto del docente, en el control de la profesión y en la definición de una carrera profesional.

El desarrollo e influencia de estos grupos profesionales estaría inversamente relacionado con el carácter centralizador del Estado, puesto que mientras en países tradicionalmente poco centralizados, como Estados Unidos y Gran Bretaña, las asociaciones de profesores ejercían un papel de regulación social más activo, en países fuertemente centralizados, como Suecia, el papel del Estado tenía más peso y existía una mayor reglamentación y un mayor control de la actividad docente, por lo que las asociaciones de profesores eran menos activas.

En palabras de Popkewitz (1992, p. 39) “o profissional anglo-americano funcionava como um mecanismo mediador dos problemas de regulação social que, na maioria de países europeus, eram resolvidos por um estado centralizado”. Este mayor activismo social de las corporaciones de docentes en los contextos en el que el Estado ejerce un gobierno menos centralizador sugiere, para el autor, que las reformas tendentes a descentralizar la reglamentación de los procesos de enseñanza traen al estatuto del profesor un mayor prestigio social, mejores condiciones de trabajo y remuneración, gracias a la conquista de privilegios profesionales.

Como se está viendo, el proceso de profesionalización del profesorado comenzó a lograr un desarrollo notable: los profesores eran trabajadores de la enseñanza que ya no encaraban su actividad docente como temporal y que la ejercían a tiempo completo, lo que pasó a brindarles una situación económica más digna. En determinados casos actuaban respaldados por una licencia expedida por el Estado que amparaba su labor profesional y les ofrecía soporte legal; habían constituido asociaciones profesionales de docentes que defendían un estatuto propio; recibían una formación específica en instituciones creadas especialmente para ello, lo que les hacía poseedores de los conocimientos y las técnicas necesarios para

ejercer su actividad profesional; y suscribían una serie de normas y valores éticos que iban más allá de las meras relaciones de trabajo, lo que les permitía ejercer una influencia que traspasaba el ámbito escolar y les hacía gozar de gran prestigio social en un momento en el que los sistemas educativos continuaban caracterizándose por ser sistemas de enseñanza para las élites.

Sin embargo, después de la Segunda Guerra Mundial se produjeron una serie de cambios económicos, políticos, culturales y sociales a nivel mundial que precipitaron la llegada de nuevos tiempos. En opinión de Hargreaves (2005, p. 62), este nuevo momento exigió respuestas educativas dotadas “de una flexibilidad mayor, de una capacidad de respuesta mejorada, de cambio rápido y de dispersión de control”.

Como explica Lyotard (2002), el hombre comenzó a ser concebido como un ser permeable y abierto a nuevas alternativas. En este nuevo contexto, la reinterpretación de la función de la docencia pasaba por entender que la actividad del profesor, además de tener el deber de mantener una serie de valores heredados de la Ilustración tales como la democracia, la justicia y la igualdad, debía conectar con las ideas del pensamiento posmoderno, que imponía que estos valores ilustrados fuesen compatibles con un currículo que se encuadrara dentro de “una práctica socialmente construida e políticamente determinada” (POPKEWITZ, 1992, p. 46), es decir, que la actividad docente ha de considerar, necesariamente, la realidad política y social en la que se encuentra.

En este momento y en opinión de Esteve (2008), la percepción de la figura del profesor se vio afectada por un cambio en los sistemas educativos occidentales, que comenzaron a evolucionar de forma más decidida a sistemas de enseñanza de masas. Este cambio transformó profundamente el trabajo de los docentes, la imagen que de ellos tenía la sociedad y el valor atribuido a la propia educación. Para el autor, los cambios sociales, políticos y económicos que se produjeron en la segunda mitad del siglo XX en las sociedades occidentales condicionaron el papel del Estado en la educación y supusieron la conformación de una nueva realidad que tuvo una repercusión directa en los sistemas educativos y en la imagen social de la enseñanza y de los docentes.

Esta compleja situación provocó una profunda crisis en los procesos de enseñanza. En opinión de Tardiff y Lessard (2008, p. 256), las causas de esta crisis estarían ligadas:

à massificação e à generalização do ensino secundário, à sua inserção num sistema educativo unificado e destinado à preparação de uma mão-de-obra altamente qualificada, para garantir e acentuar o desenvolvimento económico, e às tentativas de democratização da escola, do colégio e do liceu.

Como bien explican los autores, con el fin de satisfacer la demanda de trabajadores adecuadamente formados del próspero sector industrial de la posguerra, se produjo una progresiva expansión de la enseñanza a todos los estratos sociales, que tuvo como consecuencia que los sistemas educativos de las sociedades occidentales se transformasen sustancialmente.

De acuerdo con Esteve (2008, p. 96), esta nueva realidad supuso “um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão mais profunda”. Anteriormente, la propia selección social era la que se encargaba de seleccionar y homogeneizar a los estudiantes, pero desde aquel momento pasaron a convivir en un mismo espacio alumnos procedentes de realidades sociales muy diferentes, lo que hizo que la actividad docente tuviese que adaptarse a esta nueva situación.

Ya en el momento actual, nuestra realidad está marcada por el proceso de globalización que tiene consecuencias muy directas en el campo de la educación. Veiga (2009) afirma que este fenómeno de expansión de interrelaciones, principalmente de naturaleza económica, a escala mundial, ha supuesto que se vengan produciendo transformaciones en las “formas de organização da convivência, na estruturação da família e no conceito de escola” (p. 13).

En la contemporánea sociedad de la información y de la tecnología, los intereses políticos se supeditan a los intereses de los mercados, lo que ha generado que las desigualdades se intensifiquen, aumentando el individualismo, la falta de compromiso y la distancia social económica entre incluidos y excluidos. En el ámbito de la educación se viene produciendo un intento de cambio en los modelos de adquisición del conocimiento y en los productos del pensamiento, la cultura y el arte:

Neste mundo complexo e de profundas transformações, também ficam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos de formação

inicial e continuada de professores, bem como um novo posicionamento de todos os que trabalham na educação. (VEIGA, 2009, p. 14).

Hoy, uno de los principales objetivos de los procesos de enseñanza es proporcionar al individuo las herramientas científicas y tecnológicas necesarias para que pueda desarrollar un determinado pensamiento político, social, económico y cultural que haga posible su plena participación en la sociedad. Al mismo tiempo, la educación también debe contribuir a la adquisición, por parte del alumno, de una conciencia crítica y reflexiva que le permita configurar su *yo* individual en contraposición a su *yo* social.

Por tanto, los procesos de enseñanza desarrollan una función trascendental en la conformación de identidades individuales y sociales, ya que, al mismo tiempo que retratan y reproducen la sociedad de la que el individuo participa, ejercen un papel activo en la transformación de la misma, puesto que permiten pensar que otra sociedad es posible, propiciando, de este modo, cambios sustanciales en la configuración del mundo.

En relación con lo anteriormente presentado, si se entiende que la educación debe configurarse como un medio de plena inclusión social del individuo, en la actualidad, como consecuencia de las profundas transformaciones que se están produciendo en las últimas décadas, esta inclusión no resulta una tarea fácil.

Con el fin de adaptarse a esta nueva situación, los sistemas educativos del mundo occidental vienen realizando diferentes reformas educativas que, a pesar de haber conseguido conquistar sus objetivos desde una perspectiva cuantitativa en relación a la expansión de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, quizás no hayan logrado alcanzar sus objetivos cualitativos en relación a la mencionada incorporación efectiva del individuo en la sociedad. Este fracaso en la inclusión puede conducir a que la sociedad deje de identificar, paulatinamente, educación con la seguridad de un futuro mejor, lo que puede generar desencanto con los procesos de enseñanza y un desgaste de la imagen social del profesor.

La explicación a la falta de éxito de algunas de estas reformas educativas que se vienen realizando en el mundo occidental y que en el caso europeo ha producido diferencias significativas entre unos países y otros, habría que buscarla, conforme Perrenoud (1991), en determinados agentes e instituciones que condicionan las transformaciones sociales y que no estarían ejerciendo adecuadamente la función que les ha encomendado la sociedad a la que deben servir.

A pesar de los indiscutibles avances que han experimentado los sistemas de enseñanza en las últimas décadas en relación a la expansión de la educación en todos los niveles, a la mayor influencia de los sindicatos de profesores en las decisiones políticas, a la mejora de las instituciones de enseñanza pública y al desarrollo de experiencias educativas novedosas, la educación enfrenta importantes retos. De entre ellos, Veiga (2009) destaca la discontinuidad generada por las diferentes políticas educativas marcadas por un evidente carácter partidista de los gobernantes, la dificultad de resolver las diferencias entre los variados modelos familiares de los alumnos de las instituciones públicas de enseñanza y la descomposición de las redes sociales que apoyaban el desarrollo escolar de los discentes de las grandes ciudades.

Por todo ello, es necesario que las instituciones de enseñanza trabajen en íntima relación con la realidad en la que se insertan, configurándose, conforme Silva (1999, p. 20), como “um espaço de relações interpessoais, de vivências coletivas que precisam ser evidenciadas e valorizadas, de fortes vínculos entre escola/comunidade/sociedade que devem ser redescobertos e discutidos coletivamente”.

Estas transformaciones en los sistemas de enseñanza también vienen exigiendo una respuesta por parte de los docentes. Como explica Gimeno Sacristán (2008), por su carácter de práctica social, los procesos de enseñanza no se caracterizan por establecer interacciones entre profesores y alumnos en ambientes aislados, sino porque estas interacciones reciban la influencia de los contextos sociales y culturales a los que profesores y alumnos pertenecen. La evolución de las sociedades viene determinando que los profesores deban dar respuesta a contextos cada vez más exigentes, puesto que las aspiraciones educativas que los profesores deben satisfacer han aumentado. En este sentido, se demanda a los docentes un número mayor de responsabilidades.

No momento actual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc. (ESTEVE, 2008, p. 100).

Esta nueva realidad ha producido una cierta inquietud entre los docentes debido a la necesidad de reorganizar los sistemas de enseñanza en función de la exigencia de atender las nuevas demandas de las sociedades neoliberales. Esta situación ha alterado la identidad del

profesor, llegando a descaracterizar la profesión docente. En este sentido, y partiendo del presupuesto de que los docentes también deben afrontar estos cambios, se entiende necesario reflexionar abiertamente sobre si están preparados para ello.

Considerando más específicamente el contexto brasileño, se debe destacar el papel de los jesuitas como principales educadores durante casi todo el periodo colonial, permaneciendo en Brasil desde 1549 a 1759. Durante este periodo, esta orden religiosa ejerció el monopolio de la educación en la colonia, catequizando e instruyendo a la población originaria. Su actividad se centraba en la enseñanza de primeras letras y de nociones básicas de matemáticas con la finalidad principal de formar a la población en diferentes oficios con el objetivo de atender las necesidades de la colonia. Como se puede deducir, el perfil del profesor sería el de aquel monje que entendía el ejercicio de la actividad docente como un “apostolado”, como una “vocación”.

Con su expulsión, decretada por el Marqués de Pombal en 1759, el sistema educativo del Brasil colonial quedó a la deriva. Para ocupar este vacío se crearon las llamadas “aulas regias”, que fueron la primera forma de enseñanza pública y en las que el trabajo docente era ejercido por personas sin una formación específica. En la práctica, y en opinión de Azevedo (1943), este nuevo sistema no alteró demasiado el panorama educativo brasileño y tampoco supuso la extensión de la enseñanza a los espectros sociales menos favorecidos, perpetuando una enseñanza restringida a las élites sociales.

Posteriormente, con la Reforma de Benjamim Constant (1890), la escuela pasó a diseminar una visión burguesa del mundo y de la sociedad con el fin de garantizar la consolidación de la burguesía industrial como clase dominante. Este momento se caracterizó, también, por conceder una especial atención a la enseñanza humanística y a la apropiación, por parte del estudiante de una cultura académica general.

En 1932, en medio de un proceso de reorganización política en el país y después de las sucesivas reformas del sistema educativo ya presentadas en el Capítulo I, se divulga el *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Este manifiesto defiende los principios democráticos, la posibilidad de interferir en la sociedad por medio de la educación y la idea de la universalización de una escuela pública, laica y gratuita.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, el creciente proceso de industrialización de la sociedad brasileña a partir de la década de 1970 y la aceleración del proceso de globalización

capitalista durante la década de 1980 provocaron cierto desasosiego en la clase docente en función de la reorganización de la educación para atender a los objetivos neoliberales. Se establecieron políticas que originaron reformas educativas que contribuyeron a desdibujar lo que Arroyo (2007, p. 23) denominó “oficio del profesor”, alterando el profesionalismo docente, pues dichas reformas permitieron que “as artes de educar e o domínio da teoria pedagógica se tornarem desnecessárias diante de um campo descaracterizado”.

Estas discusiones sobre la formación que debía tener un buen profesor ganaron cuerpo en la década de 1990 con los nuevos retos que la sociedad contemporánea comenzó a plantear a la profesión docente. Las investigaciones que se vienen realizando tratan de comprender cómo se desarrollan los procesos de formación de los docentes con el objetivo de replantearse la profesión en función de nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.

En relación a cómo se está desarrollando la formación de los docente, Josso (2006) expone que a partir de la última década del siglo XX vienen surgiendo diferentes investigaciones que tienen como objetivo reflexionar sobre las “historias de vida” de los profesores, trabajando con sus biografías, con sus recuerdos, con sus “ciclos de vida”, tratando de desvelar las representaciones sobre la profesión docente por medio de narrativas de profesores en formación, en ejercicio o que se encuentran al final de su carrera profesional.

En este sentido, cuestionar la postura que debe asumir el docente del siglo XXI, los conocimientos que debe poseer, los valores éticos por los que se debe regir y cómo se conforma esta categoría profesional es también echar la vista atrás con el fin de intentar entender cómo se daban estos procesos formativos en el pasado.

En suma, la docencia, concebida inicialmente como una actividad ligada directamente a la iglesia, tutelada por ella, marcada por el dogmatismo, por la inflexibilidad, por la rigidez, por el control exacerbado, teniendo como figura central e incuestionable al profesor (monje) “vocacionado”, cuyo trabajo docente era una extensión de su sacerdocio, fue siendo sustituido, paulatinamente, por la figura de un profesor con una cualificación específica que ejercía un trabajo menos vinculado a la iglesia, en un contexto en el que el Estado fue asumiendo, progresivamente, sus obligaciones en el proceso educativo.

Como he explicado, este cambio de paradigma propició una progresiva profesionalización de la actividad docente. A continuación, analizaré el concepto de *profesión* bajo la visión de diferentes teóricos y reflexionaré sobre cuáles son los elementos que

posibilitan que la actividad del profesor pueda ser considerada como una actividad profesional.

1.2. La profesionalidad docente

Para Campos (2008, p. 67), un oficio adquiere el estatus de profesión cuando “ascende do nível de reprodução para a adaptação, recriação e criação do que é prescrito”, lo que implicaría una determinada intencionalidad por parte del individuo en referencia a sus acciones y una cierta capacidad de autonomía para decidir su propio desarrollo profesional en relación a “saberes, atitudes, habilidades, competências, assumindo uma postura reflexiva e criativa, dando sentido e significado a sua função” (p. 67).

Como declara Fernández Enguita (1990), las características que definirían a una profesión serían: la competencia entendida como el dominio de conocimientos de un determinado campo del saber, la vocación de servicio a la sociedad, la exclusividad en el ejercicio de su trabajo por medio de una licencia o permiso institucional, la independencia en relación a sus clientes y a las instituciones, y la autorregulación que la propia clase profesional realiza de sus miembros.

Por su parte, Hoyle (1980) define una profesión como una ocupación con una función social determinada, cuyo ejercicio requiere de un notable grado de habilidad que se ejerce en situaciones laborales novedosas, para lo que no es suficiente con tener una experiencia en esta ocupación sino que se necesitan conocimientos sistemáticos que requieren un largo periodo de formación en el que la socialización y la conformación de un código ético son importantes. Además, la actividad debe ejercerse con autonomía y las instituciones deben ser sensibles a las opiniones de la categoría profesional en relación a las políticas públicas. Por último, estos profesionales deben disfrutar de un alto prestigio social y elevado nivel de remuneración.

En opinión de Perrenoud (1997), el proceso de profesionalización del trabajo docente viene acompañando las transformaciones por las que ha transitado la actividad de los profesores a través de la historia como un modo de responder a las exigencias de la sociedad, del sector productivo y de las ideas pedagógicas de cada época. Además de estar afectado por estas demandas, el proceso de profesionalización docente también está condicionado por la propia construcción identitaria del profesor.

Para Popkewitz (1986), las transformaciones en el proceso de conformación de la profesionalidad docente estarían originadas por las interacciones entre tres tipos de contextos: un contexto estrictamente pedagógico determinado por la práctica docente y por las funciones más representativas de esta actividad, un contexto más profesional en el que los profesores han establecido unas determinadas ideologías, conocimientos, creencias y rutinas que caracterizan la pertenencia de los docentes a un determinado grupo profesional o corporación, y un contexto sociocultural, que condiciona la configuración de la profesionalidad docente mediante la atribución de una serie de valores y contenidos considerados relevantes para la figura del profesor.

Gimeno Sacristán (2008) también está de acuerdo en que para que exista una adecuada comprensión del significado de la profesionalidad docente es necesario relacionarla con los contextos que la envuelven y que condicionan la práctica educativa. Además, explica que las profesiones se caracterizan por sus prácticas y por ejercer un cierto monopolio sobre las actividades que realizan. Para el autor, la práctica docente en su conjunto se caracteriza por lo que él denomina como *prácticas anidadas*, superpuestas unas a otras, que van más allá de meras prácticas relacionadas directamente con el ámbito educativo o de la transmisión de conocimientos.

Así, de acuerdo con Gimeno Sacristán (2008), existirían tres tipos de prácticas. El primer grupo estaría constituido por las *prácticas pedagógicas de carácter antropológico*, que guardan relación con las prácticas educativas más generales y que no estarían vinculadas con la transmisión de conocimientos en sentido estricto sino más bien con la generación de una cultura intelectual. Para el autor, esta habría sido la primera finalidad de la educación y tendría como objetivo principal transmitir prácticas educativas tales como hábitos de alimentación o de higiene que generasen una cultura cimentada en una serie de costumbres, creencias, valores y actitudes.

Otro grupo se comprende las *prácticas escolares institucionales*, que hacen referencia a las directrices político-administrativas que determinan el sistema educativo y cuya influencia en la práctica docente viene desarrollándose en paralelo a la burocratización de los sistemas escolares. Dentro de estas prácticas se podría diferenciar entre aquellas que se relacionan directamente con el funcionamiento del sistema educativo, como por ejemplo la propia división del sistema escolar en enseñanza infantil, primaria y secundaria; las prácticas

organizativas, que estarían relacionadas con el funcionamiento particular de la institución académica (organización del tiempo escolar, división de los alumnos en grupos); y las prácticas didácticas, que se encuadran en el aula y que son de responsabilidad directa del profesor. Estas últimas prácticas se corresponderían con la profesionalidad docente en un sentido estricto y tendrían una influencia directa en la interacción profesor-alumno.

Finalmente, estarían las *prácticas concurrentes*, que serían todas aquellas prácticas no estrictamente pedagógicas que influyen y condicionan el trabajo de los profesores, como por ejemplo, la participación de determinados agentes sociales en el sistema educativo.

Con esta variedad de contextos y prácticas cabría preguntarse cuál es el papel del profesor. En palabras de Gimeno Sacristán (2008, p. 74), “o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa”, con lo que la esencia de su profesionalidad vendría determinada por esta interacción entre los distintos contextos prácticos y los conocimientos, experiencias y habilidades que el profesor maneje en su trabajo.

Por lo tanto, se puede afirmar que el proceso de profesionalización docente es el resultado de una multitud de factores que tienen como consecuencia la ampliación del espacio de actuación de la docencia y que requieren, por parte del profesor, el dominio de una serie de capacidades relacionadas con las técnicas pedagógicas, con las competencias psicopedagógicas, con los recursos didácticos, con la metodología de la enseñanza y con el currículo. Es por ello por lo que definir la esencia de la profesionalidad docente no resulta nada sencillo. En palabras del referido autor, la profesionalidad sería el “conjunto de comportamientos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 65).

Para Veiga (2009), en la práctica, los profesores desempeñan una serie de funciones que van más allá de la mera tarea de impartir clase, puesto que con las transformaciones económicas y sociales de las que ya he hablado, las funciones más convencionales y relevantes, como dominar el contenido que se debe trabajar y saber transmitirlo, se han vuelto más complejas. Además, para la autora, la docencia requeriría “*formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a*

aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (2009, p. 25).

Como acabo de explicar, la profesionalidad docente estaría vinculada tanto a una serie de habilidades que los profesores deben poseer para poder ejercer su actividad, como a una determinada formación que los docentes deben haber tenido, pero también a un conjunto de características propias de la actividad docente como oficio. A continuación profundizaré en este sentido.

Además de una serie de características relacionadas con los derechos típicos de cualquier actividad laboral como remuneración, horas de trabajo y derecho a una formación permanente, el desarrollo de la profesionalización docente está ligado otras realidades menos tangibles tales como el respeto hacia la actividad que desarrolla el profesional docente, su condición de especialista en la actividad que desarrolla, el reconocimiento social de la labor que realiza y el rechazo a que otros se inmiscuyan en sus actuaciones.

Entre los rasgos que debería reunir todo profesional docente, Pereyra (1988) destaca un saber sistemático y global que se identificaría con el saber profesional, la potestad de hacer que sus clientes (alumnos, padres y comunidad) acepten sus decisiones, mostrar una actitud de servicio, poseer autonomía para tomar decisiones, contar con el reconocimiento de la sociedad, un determinado estatus de prestigio y una subcultura profesional común.

No obstante, esta enumeración de características que deben reunir las profesiones no ofrece una verdadera respuesta a la complejidad de función docente, por lo que sería necesario una explicación más completa trazada teniendo en cuenta otras perspectivas. Estas teorías sobre las características que deben reunir las profesiones serían el resultado de una ideología que las propias corporaciones profesionales defienden con la intención de legitimar su posición y sus privilegios frente a otros oficios.

Por ello, sería más adecuado vincular la profesionalidad a la articulación, por parte de determinados grupos trabajadores, de una serie de estrategias con el objetivo de controlar el ejercicio de su profesión para no permitir el acceso a la misma a otros trabajadores que no posean la necesaria competencia profesional.

Esta ansia de profesionalización es común a diferentes corporaciones de profesionales, que alegan ser poseedoras de unos conocimientos especializados que resultan imprescindibles para el desarrollo de su actividad laboral, lo que les hace depositarias de una

entidad profesional única que debe ser defendida. En determinadas situaciones, estas corporaciones recurren al Estado con el fin de que les ayude a defender y legitimar sus intereses, lo que conlleva una pérdida de poder y autonomía en las decisiones que afectan tanto a la corporación en su conjunto como a la actividad que desarrollan, puesto que, como ya se ha explicado, esta intervención del Estado implicaría incorporar las estructuras de un verdadero cuerpo del Estado.

No cabe duda de que existe una evidente contradicción entre el deseo de profesionalización y la asunción de la pérdida de autonomía profesional. Ginsburg (1990) intenta explicarla definiendo la profesionalización como un proceso por el que los trabajadores elevan su estatus y aumentan su poder de autonomía y decisión. Por el contrario, para el referido autor, la proletarización consistiría en un proceso inverso en el que los trabajadores ven degradados su estatuto, su poder y su autonomía.

En consecuencia, en el caso de la profesionalización docente, al mismo tiempo que los profesores ven en la legitimación concedida por el Estado un modo de avanzar en la consolidación de su profesionalidad, la pérdida de autonomía arrebatada por el propio Estado supondría, también, alejarse de la anhelada profesionalización. Por tanto, esta legitimación tiene un alto precio para los docentes: la pérdida de autonomía en sus decisiones y su progresiva transformación en trabajadores asalariados y burocratizados, sujetos al control administrativo.

Además, se debe considerar que el aspecto “epistemológico” de esa proletarización no significa apenas una relación de dependencia respecto al Estado, sino que también surgen contradicciones en la relación entre la clase docente y las instituciones de enseñanza. En concreto, desde la Universidad se viene constatando una propuesta para la simplificación de la profesión docente, disminuyendo cada vez más el papel del conocimiento.

En el caso objeto de estudio, la enseñanza de lenguas extranjeras, me atrevo a afirmar que la posición del profesor se viene aproximando a una de estas dos posiciones: la de hablante común en la que es suficiente hablar una lengua para enseñarla; o la de un trabajador fabril en la que basta aplicar un método, trabajar de un determinado modo, para enseñar una lengua. Considero necesario apuntar, además, que la segunda posición condiciona la actividad docente en el siguiente sentido: el profesor tiene el derecho de conocer las diferentes metodologías de enseñanza de lenguas pero no tiene acceso a los medios para su producción,

es decir, la metodología se propone como un producto acabado, no como el resultado del trabajo del propio profesor. Por ello, el docente no puede modificarla, pues no le pertenece, del mismo modo que el proletario asalariado puede operar con la máquina, pero no puede modificarla.

En opinión de Popkewitz (1992), la burocratización de la actividad docente estaría ligada a los intentos de racionalización de la sociedad en base a procesos científicos que encaran las políticas educativas como si fuesen una cuestión meramente racional, empleando determinadas técnicas que los propios especialistas docentes deben aprender. Esta racionalización de la docencia produce un efecto perverso en los profesores que, con el objetivo de conquistar su profesionalidad, entienden como deseable esta tecnicidad en su trabajo.

En función de lo que acabo de explicar, el autor concluye que el término *profesional* se podría atribuir a un trabajador “altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e eficientemente a cobrança pública” (1992, p. 40) y que, además, esta imbuido de una determinada posición social una serie de privilegios.

En el actual contexto de cambio, las instituciones de enseñanza y los profesores podrían estar llamados a convertirse en parte activa de la delicada tarea de repensar el futuro de las sociedades. Sin embargo, a pesar de la alta cualificación académica que caracteriza a la generalidad de los profesores y que los erige en un provechoso activo cultural, técnico y científico de referencia social, la dependencia y la falta de autonomía de los docentes se configura en uno de los mayores obstáculos para que los profesores puedan asumir el relevante papel al que parecen estar llamados. En este sentido, el mencionado efecto perverso de la racionalización de la docencia y la merma de autonomía del profesor ha generado multitud de debates entre los estudiosos del tema.

Diferentes autores vienen analizando las consecuencias de esta trampa que el Estado coloca a los profesores para conseguir, sobre todo en momentos de reforma, su colaboración en los cambios. Smyth (1991) explica que no es infrecuente que un Estado centralizador plantee reformas que se caracterizan por implementar decisiones y metas curriculares fijadas por el propio Estado con la participación de los centros escolares pero dentro de un margen de actuación muy limitado. Esta apropiación de la autonomía de los profesores por parte del

Estado bajo un falso manto de independencia a cambio de avanzar en la profesionalización docente supone la exclusión de la comunidad educativa de la toma real de decisiones.

De este modo, y conforme Contreras (2002), el deseo de alcanzar la profesionalidad por parte de los docentes viene siendo usado por el Estado como un modo de conseguir su colaboración sin que estos discutan los límites a su actuación y a su autonomía.

Teniendo en cuenta lo anteriormente presentado en relación a que una de las características definitorias de la profesionalidad es la autonomía del conjunto de los profesionales que se dedican a una determinada actividad laboral se podría concluir, en opinión del referido autor, que el oficio del profesor no constituiría una profesión propiamente dicha sino más bien una semiprofesión, puesto que esta falta de libertad condicionaría fuertemente su práctica de trabajo.

De esta misma opinión es Perrenoud (2000), que sostiene que el oficio del profesor sería una semiprofesión caracterizada por una semiautonomía y una semirresponsabilidad, con unos límites definidos por los programas, por la realización de la práctica docente y por su condición profesional. En base a esto, las reivindicaciones de los profesores actualmente irían encaminadas a obtener aquellas características que les permitiesen evolucionar de semiprofesión a profesión, con el objetivo de mejorar su imagen pública, “fechando assim o círculo de reconhecimento, status, legitimação e privilégios (CONTRERAS, 2002, p. 58).

Por tanto, entiendo que la profesionalización consistiría en un proceso por el que una semiprofesión alcanza el estatus de profesión a medida que va apropiándose de las características propias de esta última. Estas características guardan relación con la necesidad de una formación determinada que permita que el trabajador adquiriera una serie de conocimientos específicos y unos valores relacionados con la ética profesional. En el caso de los profesores, estos conocimientos también incluirían un conjunto de habilidades que los docentes van adquiriendo con el ejercicio de la actividad profesional y que estaría influida tanto por el contexto y como por las condiciones de trabajo.

En opinión de Densmore (1987), la pretensión que tienen los docentes de ser reconocidos como profesionales refleja su clara voluntad de no ser equipados a las demás clases trabajadoras y de gozar de unas condiciones de trabajo más ventajosas. Aquí considero pertinente recordar lo que ya he comentado anteriormente en relación a que, durante siglos, la

educación estuvo restringida a grupos sociales privilegiados y que el papel del profesor era reconocido por la sociedad, gozando de gran prestigio.

Con la transformación de la educación en un sistema de formación de masas y la extensión de la enseñanza a otros estratos sociales, se produjo un cambio en la composición social de los aspirantes a docentes, que fue evolucionando a estratos sociales inferiores e iniciando, en países como Brasil, un proceso de feminización profesional. Este aumento en el número de docentes produjo un deterioro en su estatus por la diferente percepción social de su imagen, lo que provocó que las condiciones laborales de los profesores se deteriorasen. Con este cambio de sistema de enseñanza de élites a sistema de enseñanza de masas, comenzó a existir entre los profesores un deseo de culminar definitivamente el proceso de profesionalización como una manera de huir de esta precarización de las condiciones laborales, recuperando su estatus y prestigio social.

Contreras (2002) explica que, entre las peticiones más demandadas por parte de los profesores se encuentran la mejora de su posición social y de su formación, y tener acceso a las herramientas adecuadas para poder enfrentarse con garantías de éxito a las nuevas situaciones que se les presentan. Los docentes desean poder solucionar situaciones imprevistas que no se encuentran recogidas en las normas, lograr garantizar su integridad personal, conseguir que se respete el principio de autoridad, poder reclamar su responsabilidad en las tareas que realizan y poder trabajar junto con la comunidad.

Para alcanzar un adecuado desempeño del trabajo docente es necesario que estas mejoras se realicen. Para ello, se requiere que el docente tenga una cierta capacidad de decisión sobre el contexto académico e institucional en el que desarrolla su actividad. Claro está, para tener esta capacidad de decidir es imprescindible que el profesor posea las capacidades intelectuales y morales para hacerlo y que no existan impedimentos legales.

Hay que destacar, también, que algunos autores como Hoyle (1980) prefieren evitar el término profesionalismo en la definición del trabajo docente pues, como se ha explicado, este término estaría relacionado con valores como el estatus y el resto de privilegios sociales y laborales a los que cualquier trabajador aspira. Para este autor la docencia no debería tratar de igualarse a otras profesiones liberales clásicas que gozan de mayor prestigio y reconocimiento social, como el derecho o la medicina, sino que se debería rescatar todo lo positivo de la idea del profesional docente.

En suma, en los dos primeros apartados de este capítulo, he tratado de explicar que los contextos de cambio propician el surgimiento de nuevas identidades con el objeto de responder mejor a las transformaciones de las sociedades. En el ámbito de la educación, estas nuevas realidades producen que los sistemas de enseñanza se replanteen y que los cambios también acaben afectando a la identidad del profesional docente. En estos ambientes surge con fuerza la discusión sobre la construcción identitaria del profesor, que es una de las cuestiones que viene suscitado mayores debates entre la comunidad científica. A continuación, analizaré con más detenimiento el proceso de conformación de la identidad docente.

1.3. La construcción de la identidad docente

Entiendo adecuado inspirarme en Dubar (1991) para tratar de explicar cómo se desarrolla el proceso de construcción de la identidad, pues sus teorías representan una valiosa herramienta de análisis por sus reflexiones sobre su conformación bajo la perspectiva de la psicología y de la sociología del trabajo.

El autor explica que no es partidario de diferenciar entre identidad individual e identidad colectiva, ya que la identidad sería una articulación entre dos transacciones, una transacción interna al individuo y una externa establecida entre el individuo y las instituciones con las que interactúa. Este posicionamiento parte de la premisa de no separar la identidad para uno mismo de la identidad para los demás. En palabras de este autor:

Identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática. Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem sou através do olhar do outro. Problemáticas porque a experiência do outro nunca é diretamente vivida por si [...] de tal forma que nos apoiamos em nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro atribui [...] e, portanto, para forjarmos uma identidade para nós próprios. (1991, p. 104).

Este concepto de identidad se basa en la concepción de que el proceso de conformación identitaria está marcado por las dudas en el sentido de que “eu nunca tenho certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o outro” (DUBAR, 1991, p. 104). Así, la identidad se construiría socialmente y, además, estaría en constante revisión. Esta concepción de identidad es fruto de una visión sociológica.

En este mismo sentido y ya en opinión de Hall (2005), en todo proceso de conformación de identidad se produce un cierto desplazamiento de la concepción que el sujeto tiene de sí mismo en función de la percepción que el grupo tiene de él, lo que produciría, en el sujeto, una crisis de identidad. De este modo “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p. 12-13).

Como se percibe, el proceso de construcción de la identidad individual no es un proceso simple. No basta con optar por ser igual o diferente, con pertenecer a un grupo o a otro, pues el conjunto de las experiencias de un determinado grupo y el significado que atribuye a las mismas son los que constituyen las bases para la construcción de su propia identidad.

Por ello, abordando ahora más específicamente la conformación de la identidad docente, su construcción se ha desarrollado en paralelo al proceso de profesionalización, ya que son los intereses personales y colectivos de los profesores los que determinan la función social de la profesión, los compromisos y las responsabilidades que se deciden asumir.

Así, como afirma Giraud (1997), el proceso de construcción identitaria es un camino de dos vías, una individual y otra colectiva, que tiene como resultado que durante el proceso de construcción de identidad se vayan definiendo una serie de características y capacidades individuales que deben ser comunes a todos los miembros de un colectivo profesional. De este modo, el proceso de profesionalización docente estaría influido tanto por la función social de la actividad del docente como por los intereses personales y colectivos que influyen en la conformación identitaria del profesor.

Además, en opinión de Lawm (2000), el Estado juega un papel destacado como conformador de esta identidad puesto que, mediante la publicación de diferentes tipos de normas y por su capacidad de intervenir en los medios de comunicación, tiene el poder de condicionar la identidad y la imagen del profesor. El autor lo expresa del siguiente modo:

O Estado tem a capacidade de ajustar a identidade de professores. Para tal, pode recorrer a discursos, regulamentos, serviços, encontros, programas de formação, mas também a intervenções nos meios de comunicação social. (2000, p. 72).

Es necesario mencionar que la formación de la identidad del profesor se desarrolla tanto de manera “formal” ejerciendo como docentes en el aula, como de manera “informal” en

los momentos de convivencia con el resto de profesionales docentes, compartiendo experiencias positivas y negativas, momentos de solidaridad, de complicidad y de apoyo, pero también momentos de frustración, inseguridad y desánimo.

También, y en opinión de Nóvoa (1992), se debe desterrar la concepción de que la formación de la identidad viene determinada por una vocación *a priori* del profesor. Como se está viendo, el proceso de conformación identitario se desarrolla paulatinamente en diferentes tiempos y espacios. En palabras del autor:

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (1992, p. 16).

Por su parte, Tardiff (2010, p. 11) explica que el saber del profesor no se da descontextualizado de su realidad profesional pues “*não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola*”. Por lo tanto, este autor entiende que la construcción del saber del docente parte del proceso de formación inicial pero continúa desarrollándose a lo largo de su carrera profesional. Este carácter dinámico transforma el proceso de formación de la identidad en un proceso inacabado.

En este apartado he reflexionado sobre la conformación identitaria docente, a continuación realizaré una aproximación a diferentes saberes que, en el caso de ser considerados por el profesor, pueden contribuir muy favorablemente a la mejora de su actividad.

1.4. Saberes y exigencias del trabajo docente

En base a lo explicado en el apartado anterior sobre el proceso de conformación de la identidad del profesor y contrariamente a la idea que estuvo vigente durante bastante tiempo acerca de que el docente nacía y no se hacía, entiendo adecuado señalar que, a pesar de que todo profesor debe reunir una serie de habilidades básicas para ser un gran profesional de entre las que destaca poseer una cierta habilidad para transmitir determinados conocimientos, la construcción del saber docente se debe iniciar con una adecuada formación inicial en un

proceso formativo que acompañará al profesor durante toda su vida profesional. Por tanto, considero que el proceso de construcción de la profesionalidad docente se debe desarrollar en base a las habilidades básicas que tiene que poseer el profesor y a su formación inicial, y se debe perfeccionar con la experiencia del trabajo ejercido en el seno de una realidad pedagógica que está influida, como he explicado, por multitud de contextos.

Respecto a los saberes que debe reunir un buen docente, Pimenta (2009) explica que para lograr el éxito en el proceso educativo no es suficiente con que el profesor sea el depositario de una gran cantidad de conocimientos, puesto que en algunos casos es probable que en la actual sociedad de la información y de la tecnología estos se superen rápidamente. Por tanto, es necesario que los docentes sean conscientes de que uno de los actuales objetivos de la docencia es que los discentes desarrollen las habilidades necesarias para socializar los conocimientos a los que tienen acceso con el fin de reconstruir los conocimientos científicos y técnicos existentes, contribuyendo así al desarrollo de su sociedad.

Encuentro necesario destacar que la docencia universitaria tiene responsabilidades múltiples e implicaciones variadas. Los conocimientos y las técnicas requeridos deben estar en relación directa con la ética necesaria para construir una sociedad más inclusiva e igualitaria que genere realidades más justas y solidarias, con el fin último de propiciar al individuo las oportunidades emancipadoras necesarias para el pleno desarrollo social de su persona.

Pero, ¿qué saberes deben reunir los profesores y cómo se construyen? Muchas han sido las investigaciones que se han desarrollado con la intención de comprender de mejor manera los procesos formativos que afectan a la docencia y cómo los profesores se constituyen como tales. Para reflexionar sobre esta cuestión, en este apartado presentaré las contribuciones de dos autores, Philippe Perrenoud y Paulo Freire, que reflexionan sobre las competencias y sobre las exigencias de la práctica docente.

Desde esta perspectiva de las nuevas responsabilidades docentes, Philippe Perrenoud (2000, p. 15) explica que se debería entender por competencia la “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”, subrayando que estas competencias no son ni saberes, ni actitudes, ni cualquier otro tipo de procedimiento perfectamente definido, sino que funcionarían como elemento movilizador de tales recursos. Además, el autor remarca que cada ocasión determinará qué tipo de movilización de recursos

es necesario, pues cada situación es singular y exige ejecutar una acción adaptada a ese momento concreto, para lo que se generará una secuencia de procesos mentales complejos que permitan desarrollar acciones adaptadas a esa situación. Por último, explica que el desarrollo de estas competencias forma parte de una praxis inacabada, pues se encuentran en continuo proceso de formación.

De entre las diez competencias para enseñar apuntadas por Perrenoud (2000), he seleccionado siete para ser analizadas en este momento de la investigación por considerarlas apropiadas al enfoque que he decidido dar a este trabajo.

Inicio esta reflexión destacando la competencia que trata sobre *organizar y dirigir situaciones de aprendizaje*. Para el autor, esta competencia guarda relación con la idea de que el oficio del profesor ha estado asociado históricamente a la tradicional aula magistral que el docente imparte para un auditorio más o menos numeroso sin considerar la diversidad de los discentes y sus diferentes situaciones de aprendizaje. Los modelos de enseñanza más volcados en los aprendices requieren de una serie de competencias específicas.

Se hace necesario que el docente conozca y organice los contenidos que deben ser enseñados y consiga relacionarlos con los objetivos que se quieren alcanzar, considerando las diferentes situaciones de aprendizaje. Para ello, debe analizar los conocimientos previos que poseen sus alumnos, tratando de ensamblar en ellos los nuevos conocimientos abordados para que consigan reelaborar sus reflexiones y pensamientos, superando los obstáculos cognitivos, buscando la solución adecuada a los problemas planteados y considerando los errores como una oportunidad para el aprendizaje. Para alcanzar el éxito es necesario construir y planificar secuencias didácticas de aprendizaje, resolviendo tareas concretas con el objetivo de que los alumnos se involucren en su propio aprendizaje, motivándolos a participar en actividades de investigación y en proyectos de conocimiento.

Otra competencia se refiere a *administrar la progresión de los aprendizajes*. Aunque pudiera parecer que la progresión del aprendizaje viene metódicamente establecida por los programas académicos impuestos a los docentes, es necesario escapar de la idea de que el aprendizaje humano funciona del mismo modo que un proceso productivo industrial, pues cada alumno es diferente y la realidad del aula no es una realidad de laboratorio donde todas las variables pueden ser controladas.

Por ello es necesario abordar lo que el autor denomina “situaciones-problema”, que tienen como objetivo plantear al alumno desafíos ajustados al alcance de sus posibilidades, es decir, desafíos que puedan resolver con éxito, para lo que se entiende adecuado que el profesor adquiriera una visión longitudinal de los objetivos del aprendizaje y no centrada únicamente en un único nivel o ciclo académico. Para ello, el autor recomienda la realización de observaciones y evaluaciones periódicas del aprendizaje de los alumnos para tomar decisiones de progresión adecuadas para el éxito del proceso de enseñanza.

La tercera competencia elegida para el análisis se refiere a *implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo*. Como consecuencia de la escolarización obligatoria y las exigencias formativas en una sociedad cada vez más competitiva, es frecuente encontrarse en los centros de enseñanza con alumnos desmotivados, poco o nada cooperantes en su propio aprendizaje. El desarrollo de esta competencia debe ir más allá de la simple voluntad de desarrollar las ganas de aprender en el alumno y debe tener como objetivo, como bien dice el autor, reforzar la decisión de aprender y estimular el deseo de saber. Para lograrlo, es importante el desarrollo de la capacidad de autoevaluación en el discente con el objeto de que no solamente se dé valor al proceso del aprendizaje sino también al resultado final del mismo, explicando a los alumnos periódicamente la importancia de un determinado contenido abordado.

También es muy conveniente ofrecer actividades complementarias de formación en función de los intereses particulares de cada discente, favoreciendo con ello el desarrollo de un proyecto personal de aprendizaje. Para discutir y negociar este tipo de decisiones que se deben tomar en el aula y que afectan al aprendizaje de los discentes, el autor entiende oportuno poner en marcha un consejo de alumnos como herramienta tanto para establecer un diálogo singular con el grupo como para minimizar los conflictos que puedan surgir.

Perrenoud también se refiere a *trabajar en equipo*. Hasta hace poco tiempo esto era una opción personal de aquellos profesores que eran conscientes de los beneficios de no trabajar en solitario. Sin embargo, la realidad de la educación actual pasa inevitablemente por la cooperación profesional no sólo entre docentes, sino también por la interacción entre profesores, padres de alumnos y otros grupos de expertos, como pedagogos o coordinadores, que se han ido incorporando a los procesos de enseñanza con valiosas contribuciones.

Las competencias más específicas que debería dominar un docente que quiera aprovechar las ventajas del trabajo en equipo serían: saber elaborar un proyecto de grupo en el que todos sus miembros participen de la idea del proyecto y estén convencidos de que quieren construirlo juntos porque es el mejor modo de enfrentarse a situaciones complejas difícilmente solucionables individualmente; saber liderar el grupo de trabajo y saber guiar las reuniones, impulsando y renovando el equipo; y no tener reparos en asumir la existencia de situaciones de conflicto como parte de cualquier relación interpersonal, a pesar de que los conflictos en ámbitos académicos tengan sus particularidades propias.

Una quinta categoría de competencias hace referencia a la *utilización de nuevas tecnologías*. Con la llegada de la era de la tecnología, la aproximación al conocimiento ha quedado íntimamente ligada al uso de nuevas herramientas. Es evidente que este nuevo contexto condiciona fuertemente las formas de aprendizaje y los profesores no pueden mantenerse al margen de estos cambios. Para sacar el máximo provecho de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es necesario que el profesor sepa emplear los editores de texto, que conozca cómo explotar adecuadamente las posibilidades didácticas que ofrecen los diferentes programas informáticos y que aproveche las ventajas que ofrecen las herramientas multimedia y la comunicación telemática en las interacciones entre profesores y estudiantes cuando interactúan en localizaciones geográficas diferentes. De este modo se desarrollará en docentes y discentes una cultura de marcado carácter tecnológico.

El autor también indica la necesidad de *afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*. La sociedad actual está marcada por una profunda crisis de valores y trabajar la ética social en el aula también es un deber de los docentes. El profesor ha de ser consciente de que, desde una perspectiva ética, su trabajo contradecirá la realidad social que envuelve al alumno. Es deber del profesor comprometerse con esta realidad.

Por ello deberá defender, valiéndose de su capacidad de comunicación y gestionando adecuadamente su autoridad en el aula, valores como la prevención de la violencia y la lucha contra los prejuicios y discriminaciones por motivos de género, etnia y clase social. También debe establecer, junto con sus alumnos, una serie de pautas de comportamiento y conducta de aplicación dentro y fuera de la escuela que permita que los discentes desarrollen su propio sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia.

Finalmente, para este estudio elegí la competencia que se aborda la necesidad de que el profesor *administre su propia formación continua*. Qué duda cabe de que un profesor que sepa administrarla estará en mejores condiciones de enfrentar el trabajo docente que aquel que no lo haga, puesto que esta ayuda a conservar en mejor estado el resto de las competencias docentes.

No obstante, por formación continua no se ha de entender el mero entrenamiento y práctica de las competencias, puesto que, como ya se ha visto, la realidad está en permanente cambio, por lo que los conocimientos deben actualizarse y adaptarse a estas transformaciones, propiciando el surgimiento de nuevas prácticas pedagógicas. Para conseguir una eficaz administración de la propia formación continua, el profesor debe conseguir exponer claramente sus prácticas profesionales y reflexionar sobre ellas, eligiendo adecuadamente entre la oferta de formación que le ayude a desarrollarlas, puesto que la propia clase, el propio trabajo, debe ser considerado como un lugar de autoformación, ya que la formación no se puede concebir únicamente como una acción institucional (curso, proyecto, gestión), sino como un proceso del sujeto.

También sería adecuado que el docente fuese capaz de negociar e implementar un proyecto de formación común junto a otros compañeros en una especie de aprendizaje colectivo y que también participase activamente en la formación de sus colegas de profesión como una forma de autoaprendizaje.

Además, el docente debe participar en las tareas del sistema de enseñanza, elaborando y negociando el proyecto educativo de la institución, ayudando a coordinar las tareas de dirección de la misma, administrando sus recursos y fomentando la participación de los alumnos en el contexto escolar. Por último, el profesor tiene la responsabilidad de participar de forma corporativa, a través de asociaciones o sindicatos de profesores, en la administración del propio sistema de formación continua.

Por lo explicado, ante las nuevas realidades y desafíos que imponen la sociedad actual, Perrenoud (2000) defiende la necesidad de que el profesor adquiriera una serie de competencias (entendidas estas como la capacidad de activar conocimientos para solucionar los problemas que se le presentan al docente en el ejercicio de su actividad profesional) que están vinculadas directamente a una serie de nuevas responsabilidades exigidas por el contexto social que rodea al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al lado de estas competencias detalladas y sin agotar las propuestas teóricas sobre el tema, considero adecuado analizar las valiosísimas contribuciones de Paulo Freire, recogidas en su último libro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, del año 1996. Antes de reflexionar sobre el posicionamiento del autor, considero adecuado reproducir las palabras que Michael Apple dedicó a Freire:

Em todas as nações do mundo, há aqueles que reconhecem que a educação não é uma atividade neutral, que está intimamente ligada a múltiplas relações de dominação e subordinação - e, de um modo essencial, a lutas para desconstruir e reconstruir essas relações. (...) Além disso, alguns indivíduos são capazes de gerar dinâmicas tão poderosas, tão desafiantes, tão apelativas, que se tornam professores (...). Não conheço ninguém mais importante neste aspecto do que Paulo Freire. O fato de usar aqui o tempo presente revela quão difícil é para mim pensar nele enquanto passado. Porque ele era uma raridade - "professor amigo". Ele era importante. (APPLE, 1998, p. 23).

En *Pedagogia da Autonomia*, Freire nos enseña a enseñar, reflexionando desde una perspectiva crítica sobre los saberes necesarios en la práctica educativa. Estos saberes están fundamentados en una ética pedagógica y en una visión del mundo que se basa en una postura rigurosa, investigadora, permeada de sentido común, de tolerancia, de alegría, de curiosidad, de esperanza, de competencia y de generosidad.

Así, el autor apunta una serie de exigencias que debe reunir un docente y que son necesarias para el éxito de sus prácticas educativas, justificándolas en la necesidad de que el docente participe de un movimiento de búsqueda y redescubrimiento constante con el fin de superarse a sí mismo.

Freire (1996, p. 14) afirma que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” al mismo tiempo que apela al desarrollo de una rigor ético en el docente que se debe enfrentar a varios dilemas, entre los que destacan el actual modelo neoliberal por ser inflexiblemente contrario al sueño y a la utopía, y los comportamientos groseramente inmorales como la discriminación por raza, género y clase social.

Se constata, por tanto, que Freire está totalmente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa tanto de los docentes más críticos y progresistas como de aquellos más conservadores. El autor agrupa las exigencias en los tres grandes temas que serán presentados y desarrollados a continuación:

No hay docencia sin discencia: en opinión del autor, es necesario desterrar de las prácticas educativas la idea de que el profesor es el sujeto que forma y el alumno es el objeto formado. Como bien debería saber todo docente, “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23).

Por lo tanto, y en otras palabras, el profesor aprendería al enseñar y el alumno enseñaría al aprender en una suerte de simbiosis, puesto que enseñar no existe sin aprender ni viceversa. En este proceso, es deber del docente desarrollar la capacidad crítica del alumno hacia la realidad que le rodea, por lo que se le debe exigir un rigor metódico en la aproximación a esta realidad para poder interpretarla de modo adecuadamente crítico.

Para ello, el profesor debe estar en comunión con lo que sucede en el mundo que le rodea teniendo en cuenta que sólo el que piensa de modo adecuado puede enseñar adecuadamente y destacando que, a pesar de que sólo se puede enseñar el conocimiento que existe, sí se puede trabajar en la producción del conocimiento que todavía no existe. Por ello, la enseñanza debe exigir investigación, pues “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 1996, p. 29), con la finalidad última de comunicar lo descubierto, debiendo respetar los saberes de los educandos, pues están constituidos en la práctica comunitaria de sus contextos sociales y deben contribuir a la reflexión sobre los propios contenidos curriculares abordados en el aula.

En este sentido, el profesor debe enseñar al alumno no solamente a acercarse al conocimiento a través del sentido común, sino que debe alertarle de que para ello es necesario un cierto espíritu crítico en la aproximación al saber. Además es deber del profesor dirigir la curiosidad del discente hacia la inquietud, con la finalidad de que desarrolle la voluntad de resolver situaciones susceptibles de mejora. No se debe desterrar la estética y la ética del proceso de enseñanza, puesto que el trabajo con los contenidos no debe estar reñido con la formación moral del alumno, para lo que se le exige al profesor que predique con el ejemplo con el fin de demostrar a sus alumnos que existe una coherencia entre sus ideas, los ejemplos que emplea en el proceso de enseñanza y su comportamiento como docente.

Freire explica también que enseñar exige el riesgo de aceptar lo nuevo rechazando cualquier forma de discriminación por pensar o ser diferente, y esta cuestión exige un compromiso especial por parte del docente, que también debe exigirse una reflexión crítica sobre su práctica del pasado y del presente, decidiendo cómo ha de orientar su práctica futura.

Por último, enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural propia por parte del docente, que debe ser consciente de a qué realidad pertenece, aceptándose como parte de ella y aceptando a los que forman parte de otras identidades diferentes, con el objetivo de que el profesor pueda ser él mismo sin que esto suponga excluir al otro, al diferente.

Enseñar no es transferir conocimiento: como bien dice el autor “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47) e implica por parte del profesor una sensibilidad a los cuestionamientos y preguntas de los alumnos y una consciencia de inacabamiento como ser humano, en una actitud de disposición al cambio que ha caracterizado nuestra evolución como especie. Este planteamiento está relacionado con la idea de que ser profesor exige un trabajo de investigación, que no es lo mismo que adherir determinada propuesta o método de probada eficacia y contribuir a propagar su éxito. La investigación es un modo de aproximarse a los procesos de producción del conocimiento sobre la enseñanza y no apenas una forma de trabajar el producto del trabajo ajeno.

De esta actitud debe surgir, por parte del profesor, el reconocimiento de estar condicionado e influido por el medio y los contextos, pero no determinado ni castrado por ellos. Este planteamiento, consecuentemente, implica que el profesor tampoco debe “castrar” al alumno, puesto que enseñar exige también respeto a la autonomía de ser del educando, a su identidad, a sus inquietudes, a sus ideas, a sus gustos, a su modo de expresarse y a su rebeldía, actuando con sentido común en relación al binomio autoridad-libertad que en ocasiones puede hacer confundir autoridad con autoritarismo y libertad con libertinaje.

Es el sentido común el que debe auxiliar al profesor en la evaluación de los acontecimientos que rodean su práctica educativa, considerando, también, que enseñar exige humildad en el reconocimiento de las propias carencias, tolerancia con los educandos y lucha en defensa de los derechos de los educadores y de la dignidad de la práctica docente como profesión.

Enseñar exige, también, la aprehensión de la realidad en el sentido de que no es suficiente conocerla y adaptarse a ella, como ya he explicado, sino que es necesario desarrollar la capacidad de transformarla y recrearla, enseñando así al alumno a actuar como un verdadero agente social. Además, enseñar exige alegría y esperanza, alegría que debe

formar parte de los ambientes de enseñanza y esperanza como característica inherente al ser humano, que fundamenta su progreso y que exige la convicción de que el cambio es posible, de que la respuesta más adecuada a una realidad llena de imperfecciones no es la de adaptarse a ella, sino la de transformarla, en una interminable y constante búsqueda del progreso y de la mejora, a través de la reflexión y del estudio comprometido con el mundo que nos rodea y con el lugar que el estudiante ocupa en él.

Por último, enseñar exige curiosidad, pero una curiosidad plena, tanto del docente y su derecho a ser epistemológicamente curioso, como del alumno, por lo que el profesor debe asumir que intentar centrar la curiosidad de un discente en un determinado contenido lleva implícita una represión autoritaria a su autonomía de aprendizaje.

Enseñar es una especificidad humana: en este último gran tema, Freire explica que el profesor, apoyándose en su formación, debe trabajar seguro de sí mismo y de su legitimidad como autoridad en el aula, respetando la libertad de los alumnos y discutiendo con ellos sus propios planteamientos sin adoptar una actitud defensiva. Por lo tanto, la enseñanza exige seguridad, competencia profesional y generosidad de juzgarse a uno mismo con los mismos criterios de exigencia con los que se juzga a los alumnos, potenciando de este modo una relación de mutuo respeto.

Otra exigencia de la práctica docente es la necesidad de un compromiso real por parte del profesor con el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza, por lo que es necesario que adopte una posición ideológica. En este sentido, a pesar de que determinadas ideologías dominantes aboguen por la neutralidad de la educación, los docentes, sobre todo los progresistas, deben ser conscientes de que enseñar exige reconocer que la educación es ideológica y que el espacio pedagógico no es aséptico, sino que es rico en realidades. Por lo tanto, uno de los deberes del profesor como docente es desarrollar en el alumno la “capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper” (FREIRE, 1996, p. 98).

Por ello, enseñar también exige comprender que la educación es una forma de intervenir en el mundo y que esta intervención se ha de realizar mediante una toma consciente de decisiones. El autor también reflexiona sobre lo inadecuado de entender que la libertad del alumno está por encima de cualquier límite. La libertad bien entendida, la que se desarrolla en armonía dentro del espacio pedagógico y que respeta el derecho de los estudiantes a aprender,

siempre debe ser respetada y no confundida con el libertinaje. Por lo tanto, enseñar también exige libertad y autoridad bien entendidas, puesto que el profesor debe saber hacer valer su potestad de establecer límites a las libertades individuales de los alumnos, pero haciéndoles copartícipes de las decisiones.

También es especialmente relevante la reflexión del autor sobre la exigencia de saber escuchar, puesto que escuchando se aprende a hablar con el alumno, descubriendo, incluso, la necesidad de cambiar de posicionamiento o de discurso, puesto que el que escucha tiene el derecho de decir, de hablar y de responder, ya que la verdad no tiene dueño.

Es necesario “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica” (FREIRE, 1996, p. 136). Por eso, enseñar requiere también disponibilidad para el diálogo.

Por último, el autor explica que enseñar exige querer bien a los educandos, desterrando la idea de que la seriedad en el ejercicio de la docencia está reñida con la afectividad, puesto que los mejores profesores no son los más distantes, ni la alegría se opone al rigor.

En conclusión y en palabras de Freire (1996, p. 143) “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”, siempre bajo la comprensión de la historia como posibilidad y no como determinismo. La obra de este autor, como bien se ha podido percibir, aborda de manera decidida diferentes temas muy presentes en la realidad cotidiana de los docentes.

Para este autor, la perspectiva ética debe estar presente en los procesos de enseñanza y debe fundamentarse en el respeto a la dignidad y a la autonomía de aprendizaje del propio discente, debiendo tener como uno de los objetivos principales el revelar las contradicciones de las injustas sociedades actuales, contribuyendo, de manera decidida, a convertirlas en sociedades más justas.

Abordando la cuestión de las competencias y saberes del docente desde la perspectiva específica de la enseñanza de lenguas, encuentro necesario arrancar la reflexión indicando que esta especialidad demanda del profesor una serie de conocimientos técnicos, teóricos y enciclopédicos sobre la lengua en los ámbitos de la lingüística, la gramática, la literatura y la cultura, entre otros. Además, requiere del docente la capacidad de

“epistemologizar” los fenómenos de la lengua que observa en el aula, es decir, ser capaz de analizar el desempeño lingüístico de los discentes a través de las categorías teóricas disponibles. Por último, el docente debe tener la capacidad de producir conocimiento científico sobre el objeto de su área de actuación profesional, por ejemplo, describiendo la lengua que enseña y entendiendo cómo se aprende dicha lengua.

Consciente de que las particularidades de la actividad docente en el área de la enseñanza de lenguas requieren de una serie de funciones, capacidades y destrezas del docente, considero relevante reflexionar sobre los postulados presentados por Cantero y Mendoza (2003) cuando abordan la formación específica, tanto inicial como continuada, que debería poseer el profesorado de lengua. Los autores explican que esta formación aporta los conocimientos adecuados para que el docente desarrolle una visión crítica sobre las dificultades del trabajo docente y sobre cómo enfrentarlas, buscando soluciones apropiadas basadas en determinados postulados teórico-metodológicos, debiendo contemplar una adecuada articulación entre teoría y práctica con el objetivo de preparar de mejor manera a los docentes para el ejercicio de su actividad profesional.

Los autores destacan que, por encima de las diferentes dimensiones del trabajo docente (planificación, contenidos, metodología, recursos didácticos y evaluación), la actitud del profesor es de fundamental importancia en el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje. La figura del docente debería ser la de un “organizador de la interacción de cada alumno con el objeto del conocimiento” (CANTERO y MENDOZA, 2003, p. 67) que debe saber adaptarse a la realidad del contexto educativo, tomando las decisiones adecuadas en el aula en función a las necesidades de sus alumnos.

En la formación de los profesores de lengua se ha de buscar un equilibrio entre las disciplinas lingüísticas más teóricas y las didácticas más prácticas, puesto que las experiencias originadas en el aula exigirán del docente un análisis crítico-reflexivo para el que habrá de valerse de ambas. En este sentido, los programas de los grados que tengan por objeto formar a futuros profesores han de contemplar una serie de funciones y conocimientos que deben caracterizar al docente de lenguas.

Así, en opinión de los mencionados autores, entre las funciones que debe saber ejercer un profesor de lengua destacarían las siguientes: mediador en el aprendizaje; interlocutor en los actos de comunicación en el aula; estimulador de la interacción en los

procesos de aprendizaje; organizador, regulador y guía de la interacción comunicativa; referente y modelo de hablante de la lengua meta; mediador en la difusión de los valores culturales relativos a dicha lengua; organizador y planificador de los conocimientos en función de las necesidades de los alumnos y del contexto de enseñanza; e innovador en relación a la forma de plantear el ejercicio de su actividad docente.

Además, los profesores de lenguas deben poseer una serie de conocimientos. Entre los conocimientos teórico-prácticos, los autores destacan: una amplia competencia lingüística y dominio de los sistemas funcionales de la lengua meta; conocimientos teórico-metodológicos que permitan clarificar los contenidos a ser trabajados; dominio de los posicionamientos teóricos que abordan la enseñanza-aprendizaje de lenguas; pautas para valorar los planteamientos contenidos en la normativa institucional que rige los procesos de enseñanza reglada; criterios que permitan seleccionar estrategias de enseñanza adecuadas; control de los métodos didácticos que permita que los alumnos alcancen los objetivos establecidos; competencias para conseguir trabajar estos objetivos mediante actividades en las que se empleen recursos didácticos adecuados; capacidad para analizar las características de los diferentes manuales didácticos en función de los diferentes enfoques metodológicos existentes y los objetivos pretendidos; criterios y modelos para evaluar el progreso de los alumnos en las diferentes destrezas comunicativas; y capacidad de emplear medios adecuados para la búsqueda de información y documentación.

Por último, Cantero y Mendoza (2003) explican que los docentes de lenguas deben desarrollar conocimientos que les permitan: desplegar aptitudes y actitudes personales que contribuyan a mejorar el clima relacional en el aula; utilizar diferentes modelos de uso lingüístico justificando su pertinencia en función de la situación comunicativa; mediar en la asimilación de los contenidos; y emplear tareas, actividades y recursos diversificados en el aula, potenciando el trabajo interdisciplinar. Además, se hace necesario conferir la adecuada importancia a la investigación dentro de las actividades que debe desempeñar un docente con el fin de que puedan desarrollar su propio modelo de descripción lingüístico funcional en relación a los objetivos que pretendan alcanzar y diseñar herramientas de observación que le permitan posicionarse cómodamente frente a los recursos y materiales que emplea en el aula.

En este sentido, en relación con la investigación, considero necesario reflexionar más detenidamente sobre la importancia de la *indisociabilidad* entre enseñanza e investigación,

tema que viene siendo objeto de amplios debates entre la comunidad universitaria. Encuentro oportuno exponer el pensamiento de diferentes autores que manifiestan opiniones diferenciadas sobre esta cuestión, unos defendiendo la separación entre enseñanza e investigación y otros abogando por la indisociabilidad.

Entre los autores que defienden la primera postura, la de la disociabilidad, destaco a Kourganoff (1990), quien entiende que profesor e investigador poseen competencias diferentes con actividades y propósitos diferenciados. Así, mientras que la investigación tendría como objetivo la producción de nuevos conocimientos, la enseñanza se centraría en la comunicación de los mismos. El autor también cuestiona el hecho de que una misma persona pueda ejercer, con calidad, estas dos competencias, argumentando que frecuentemente suele resultar complicado encontrar en un mismo profesional cualidades tan diferentes, por lo que no resulta sencillo que una persona sea, a la vez, un buen docente y un buen investigador.

En esta misma dirección, Saviani (2000) considera que la pretensión de asociar enseñanza e investigación constituye una falsa articulación, puesto que la investigación busca lo desconocido y no está ligada a los problemas pedagógicos del día a día. Justifica su postura explicando que el alumno no puede dominar lo desconocido sin antes haber dominado lo conocido. Así, en su opinión, enseñanza e investigación no pueden considerarse prácticas interligadas, e insistir en esa articulación significa banalizar la enseñanza. El autor es todavía más enfático cuando declara que la enseñanza no puede considerarse como un proceso de investigación y que la investigación, en ocasiones, puede comprometer la calidad de la enseñanza.

Entre los autores que defienden la segunda postura, la de la indisociabilidad, destaco a Fabiano (2004), quien opina que “o ensino dissociado da pesquisa é o mesmo que uma teoria sem prática” (p. 131). La autora insiste en la idea de que es necesario que se potencie la investigación en Grados, incluso en procesos de investigación independiente, no necesariamente vinculados a una beca de iniciación científica.

De esta misma opinión es Paoli (1989), quien defiende que el profesor debe trabajar con contenidos instigadores, que permitan que los alumnos realicen trabajos en los que desarrollen sus capacidades intelectuales reflexivas y que conduzcan a un conocimiento permeado de originalidad. Para el autor, es positivo asociar enseñanza e investigación en los cursos de grado, pues permite la formación de individuos con capacidad de discernimiento y

creatividad. No se refiere, en este caso, a formar investigadores, cuestión que implicaría enseñar para la investigación y que exigiría un procedimiento más cuidadoso, sino a un tipo de trabajo que permita que el alumno participe en actividades de pesquisa que supongan un descubrimiento para él, aunque este descubrimiento del alumno no implique necesariamente algo nuevo para la ciencia. Paoli (1989) considera que la enseñanza con investigación se constituye en un momento que precede a la enseñanza para la investigación.

Encuentro, también en Freire (1996), un posicionamiento que fortalece el principio de la indisociabilidad. Declara el autor:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 32).

Destaca el hecho de que es necesario entender el pensamiento crítico como una exigencia gnoseológica, superando así la mera curiosidad, la ingenuidad de posicionamientos, con el fin de alcanzar un conocimiento adquirido con rigor metódico. Esta transición no se puede hacer de forma automática, pues exige un trabajo sistematizado que implica a profesores y alumnos.

Demo (2000), al abordar la articulación entre enseñanza e investigación defiende, también, la idea de la indisociabilidad. Para el autor:

Menos que dominar conteúdos, que envelhecem e desaparecem rapidamente, é importante que o professor consiga que o aluno saiba pensar, porque esta habilidade representa a aprendizagem que se confunde com a vida (DEMO, 2004, p. 31).

Así, el contacto con la investigación facilita que el alumno busque nuevos procedimientos para la construcción del saber, recibiendo, por parte del profesor, indicadores concretos que le faciliten un aprendizaje crítico y creativo.

Entiendo importante resaltar que la universidad debe constituirse en un espacio en el que se permitan y estimulen los cuestionamientos, las inseguridades, la búsqueda constante del sentido de lo real y la elaboración de ideas y procedimientos prácticos. Así, considero necesario entenderla como un espacio social en el que se escuchan diferentes voces y en el

que se rechaza la enseñanza de cuño dogmático. Por ello, en mi opinión, la enseñanza ha de tener una articulación con la investigación, toda vez que se dirige hacia el contacto con situaciones nuevas e inesperadas que deben ser comprendidas.

La Universidad debe hacer posible la creación de espacios cuestionamiento, de búsqueda, de pensamiento, de replantear posiciones de modo creativo, no reduciendo la enseñanza apenas y exclusivamente a la preparación de los alumnos para el mercado de trabajo. Esto implica que la enseñanza universitaria deberá estar asociada a determinados trabajos de investigación, adaptándose a demandas cada vez más exigentes en relación a la formación inicial, estimulando la creatividad y la capacidad de buscar continuamente la mejora.

Posiblemente, aquellos programas de formación que vayan más allá de la simple acumulación de contenidos puedan contribuir a que las situaciones de enseñanza-aprendizaje sean mucho más parecidas a lo que la sociedad demanda. Es importante, pues, romper con la dicotomía enseñanza-investigación. Por este motivo, considero que implicar al alumnado de los cursos de grado en la investigación conlleva que el profesor se implique en actividades que rompan con el tradicionalismo pedagógico, asumiendo la investigación asociada a la enseñanza como un proceso de construcción del conocimiento crítico y reflexivo. En este sentido, cabe destacar la labor que está realizando la *Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras* (ANPGL), como ejemplo del compromiso en la defensa de la indisociabilidad entre enseñanza e investigación.

Esta perspectiva de construcción del conocimiento asociando enseñanza e investigación supone que los profesores universitarios se empeñen en la dinámica científica e investigadora de la propia asignatura que imparten. Además, independientemente de que el profesor y alumno estén vinculados a proyectos de pesquisa se puede trabajar en la perspectiva de la asociación entre enseñanza e investigación. También es necesario que se observe, en este proceso, la necesidad de la intercomplementariedad entre los diferentes campos científicos, puesto que se conocen las limitaciones que tienen los conocimientos cuando no se consideran otros ámbitos del saber.

Estas no son cuestiones superficiales cuando se trata de la universidad, pues esta institución debe tener como uno de sus principios fundamentales instigar al alumno a tener una postura crítica, reflexiva y creativa. La función del profesor-investigador debe incluir, por

tanto, no apenas la transmisión del conocimiento y el desarrollo de capacidades cognitivas, sino que debe implicar, también, el desarrollo de una reflexión intelectual, crítica, ética y social.

Después de analizar y reflexionar sobre el proceso de profesionalización del trabajo docente y sobre la construcción identitaria de la figura del profesor, después de examinar algunas de las competencias y exigencias necesarias para el desarrollo de la práctica docente tanto desde una perspectiva general como desde la perspectiva específica de la enseñanza de lenguas, trataré, a continuación, los diferentes planteamientos pedagógicos que vienen condicionando la enseñanza brasileña y que son de significativa relevancia por la influencia que pueden ejercer en la práctica docente.

2. El ideario pedagógico: el caso de la enseñanza en Brasil

Considero relevante abordar, aunque sea de forma no demasiado profunda, las diferentes líneas pedagógicas o tendencias de la enseñanza en Brasil, pues, de cierta forma, se constituyen en una línea directriz de la acción docente. Es importante dejar claro, también, que el referido ideario no es “una camisa de fuerza” en la práctica educativa. Es decir, cada profesor filtra este ideario mediante su propia concepción del hombre, del conocimiento, del mundo y de la sociedad. Estas elecciones tienen, por lo tanto, un carácter individual e intransferible.

En el contexto educativo brasileño he conseguido diferenciar, al menos, cuatro enfoques que, probablemente, vienen influyendo en la formación de los profesores y en el ejercicio de la práctica docente.

Comienzo desarrollando el *Planteamiento Tradicional*, práctica educativa que viene extendiéndose desde los orígenes de la enseñanza en Brasil. Bajo este enfoque, el alumno conoce el mundo mediante las informaciones que son transferidas por otros, en este caso, por el profesor, que es el que decide qué contenido es importante y útil. El alumno se transforma, de este modo, en un receptor pasivo, en un acumulador de conocimientos, al que se le exige la repetición automática de las informaciones que fueron tratadas por el profesor, que transmite el contenido sin admitir cambios ni modificaciones.

Para ejemplificar este enfoque se puede recurrir a la enseñanza decididamente verbalista que marcó la época histórica comprendida desde la Edad Media y el Renacimiento, hasta mediados del siglo XIX. Este enfoque representa lo que Paulo Freire (1975) calificó como *educación bancaria*, caracterizada por transformar al alumno en un depósito de contenidos, al que se le exige, sobre todo, una gran capacidad de memorización.

Bajo este planteamiento, el énfasis metodológico recae en las clases expositivas y el proceso de evaluación se centra, casi exclusivamente, en la reproducción de contenidos mediante exámenes, característica del sistema de medida. Se da énfasis al producto y no al proceso. Además, la interacción entre alumno y profesor se produce de una forma vertical, jerarquizada, erigiéndose el profesor en el único detentor del poder de decisión, en un ambiente académico en el que las posibilidades de cooperación son casi inexistentes.

Un segundo planteamiento sería el denominado *Behaviorista*, que tiene en Skinner una de sus figuras más representativas. Este enfoque se centra, principalmente, en “moldear el comportamiento humano”, por medio de la recompensa y del castigo. El proceso de enseñanza es altamente controlado y planificado con antelación, con contenidos muy definidos y con objetivos predeterminados, estableciendo secuencias de aprendizaje para que el alumno alcance determinadas habilidades y competencias. El conocimiento se deriva de una estructuración inductiva por medio de la experiencia y existe todo un proceso de control mediante procedimientos mensurables y observables.

Por lo tanto, es responsabilidad del profesor desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que tenga el objetivo de que el alumno consiga alcanzar el máximo de habilidades manifiestamente observables. Cabe aquí registrar que el profesor, bajo este planteamiento, no posee una total autonomía en su trabajo pedagógico, dado que no es infrecuente que apenas cumpla planificaciones docentes realizadas por “especialistas”, transformándose, de este modo, en un mero ejecutor de programas ajenos. Florecen a la sombra de este enfoque las novedades tecnológicas, como, por ejemplo, las máquinas de enseñar, preludio de los modernos ordenadores, reforzando así la individualización de la enseñanza.

En Brasil, la implantación del modelo tecnicista se consolidó con la entrada en vigor de la Ley 5.540/68, que reformó la *Educação Superior*, y de la Ley 5.692/71, que reorganizó la enseñanza del *Ensino Fundamental* y del *Ensino Médio*. Sin embargo, este modelo, que tenía como objetivo fortalecer la educación orientada al mundo del trabajo, no tuvo el éxito

deseado por una serie de dificultades surgidas, debidas principalmente a la falta de condiciones de infraestructura requeridas para su implementación y a la deficiencia en la formación de profesores.

Un tercer planteamiento es el llamado *Cognitivista*, expresión adoptada por los psicólogos cuando tratan procesos no observables, tales como: “organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões etc.” (MIZUKAMI, 1986, p. 59). Este planteamiento centra su énfasis en los procesos cognitivos, en cómo interactúan las personas con los estímulos del ambiente, en cómo organizan datos, solucionan problemas, formulan conceptos y trabajan con símbolos verbales. Piaget es uno de sus representantes más significativos. Su trabajo destaca el desarrollo humano centrado en fases que se interrelacionan entre sí. Para este autor, el individuo se estructura en sucesivas reestructuraciones, en una constante búsqueda de una etapa final, siempre abierta e inacabada.

Bajo la perspectiva de los epistemólogos genéticos, el conocimiento se construye en un *continuum*, con la formación de nuevas estructuras, destacando la importancia de la creatividad. El objetivo de la educación, en este caso no es la transmisión dogmática de “verdades”, sino que el alumno tenga la iniciativa necesaria para construir esas verdades, en un proceso de construcción del conocimiento caracterizado por la autonomía intelectual y mediado por el trabajo individual y en equipo.

Al profesor le compete estimular a los alumnos continuamente y, con el objetivo de buscar nuevas soluciones, crear situaciones que despierten el interés por la investigación en el discente, en un ambiente que favorezca la cooperación y la formación y el desarrollo intelectual. El profesor también debe proponer a los alumnos situaciones que presenten algún tipo de problema, ofreciéndoles la libertad y la responsabilidad de encontrar soluciones. La concepción piagetiana considera fundamental que la enseñanza busque el desarrollo de la inteligencia, asumiendo que el sujeto existe en un determinado contexto social.

Por último, trato la cuarta tendencia pedagógica, a la que he decidido denominar *Planteamiento Sociocultural*. En Brasil, este enfoque tiene en la figura de Paulo Freire su máximo representante. Aunque los posicionamientos de este autor hayan estado inicialmente asociados a la educación de las clases populares, su influencia en la educación brasileña ha sido de tal magnitud que, actualmente, abarca todos los niveles y modalidades de la

enseñanza. El autor se posiciona en contra de lo que denominó *educación bancaria*, presentando alternativas centradas en una educación progresista y, en palabras de Fernandes (1998, p. 137), postmoderna: “Gostaria de salientar uma faceta importante da obra de Paulo Freire, à qual em regra, não tem sido prestada atenção. Refiro-me à perspectiva epistemológica de Paulo Freire que se situa num paradigma de ciência pós-moderna”. Este paradigma trataría de recuperar la totalidad natural y social por medio de aproximaciones multidisciplinares, multiculturales y multirraciales, considerando, también, cuestiones relacionadas con el género.

Freire (1996) defiende que tanto profesores como alumnos deben ser sujetos activos del proceso de enseñanza, proceso que se desarrolla influido de forma decisiva por un contexto determinado. Señala, además, que las “verdades” cognitivas tienen un carácter limitado y que tanto la duda como la curiosidad tienen un papel destacado en la producción de nuevos conocimientos. Para él, aprender implica que el educando sea consciente de que él mismo está escribiendo su vida, como autor, que está siendo testigo de excepción de su historia y que debe saber interpretar su entorno en sus múltiples dimensiones y contradicciones.

Así, la relación profesor-alumno debería caracterizarse por la horizontalidad y el diálogo, y en ella, educador y educandos deben tener como objetivo común la construcción del conocimiento, en la que ambos participan. Para Freire (1996), los monólogos aíslan, separan y cierran las posibilidades de construir. Por ello, es partidario de dar la importancia necesaria al diálogo, que implica valorar adecuadamente los saberes y contextos de los educandos.

Desde esta perspectiva, la acción dialógica no se entiende ni como técnica para obtener ciertos resultados ni como táctica para conseguir la amistad de los alumnos, sino como algo que forma parte de la propia naturaleza histórica de los seres humanos. Significa la ausencia de autoritarismo, representado por una forma inflexible y rígida de concebir la práctica docente. Prefiere optar por la presencia de una autoridad que se base en la libertad, para que los alumnos, mediante un proceso formador que desarrolle su autodisciplina, aprendan y maduren. En cualquier caso, los contenidos y las prácticas educativas deben ser constantemente revisados, pues, conforme Freire (1996, p. 86) “o mundo não é; está sendo”.

Se percibe, por tanto, que las líneas pedagógicas son variadas. Como conclusión, es importante resaltar que ninguno de estos planteamientos es exclusivo en la práctica pedagógica de los docentes, por lo que se puede evidenciar una postura ecléctica por parte de los profesores. Sin embargo, es necesario destacar que en muchos casos todavía se continúan adoptando prácticas centradas en los modelos tradicionales. Por otro lado, la elección de un planteamiento u otro no tiene que guardar una relación directa con un determinado espacio temporal, aunque sí se puede comprobar que en determinados momentos históricos determinados planteamientos han prevalecido sobre otros.

Después de haber presentado los diferentes planteamientos presentes en la enseñanza brasileña desarrollaré, a continuación, la cuestión de las implicaciones de las múltiples dimensiones del trabajo docente en la dinámica pedagógica.

3. La dinámica pedagógica y sus intersecciones con el trabajo docente

Dada la importancia que la dinámica pedagógica tiene en los procesos de enseñanza y en la práctica docente, resulta necesario estudiarla de forma detallada y crítica. En opinión de López (2001, p. 167):

Abordar el tema de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras lleva implícito centrarse en todo un conjunto de elementos imprescindibles para acometer la acción didáctica: conocimiento sobre teorías sobre adquisición de lenguas extranjeras, sobre aspectos psicocognitivos o corrientes lingüísticas; también acerca de los contenidos más idóneos, los propósitos educativos, los materiales curriculares, la tarea de secuenciación y elección de actividades, así como la preparación del proceso de evaluación. Y esto es así porque todos estos componentes, incluida la evaluación, completan la visión de lo que significa enseñar y aprender.

En base a una incursión bibliográfica centrada en diferentes autores entre los que destaco a Mizukami (1986), Libâneo (1995), Freire (1996), Masetto (1998) y Perrenoud (2000), fueron surgiendo una serie de dimensiones implicadas directamente en la dinámica de la práctica docente. Estas dimensiones son: la planificación elaborada, los contenidos trabajados, la metodología aplicada, los recursos didácticos empleados y la evaluación adoptada. Además, para un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz, estas dimensiones deben desarrollarse en un contexto marcado por unas buenas condiciones de infraestructura y un buen ambiente relacional. De este modo, decidí centrar el análisis teórico en trabajar con

bibliografía que analiza estas múltiples dimensiones del trabajo del profesor y los espacios y ambientes de aprendizaje.

Existe la constatación de que la práctica pedagógica continúa siendo abordada, en cierto modo, bajo presupuestos más tradicionales y restringidos, y que, actualmente, gran parte de los profesores todavía reproducen los mismos patrones educativos bajo los que fueron formados. Esta forma de enseñar, según Moraes (1997, p. 17) perpetúa “um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento”.

A pesar de ser consciente de que un profesor debe ser, también, un buen explicador, en el contexto de la enseñanza de lenguas es necesario que no se limite a la transmisión de contenidos, sino que debe, por medio de las actividades que plantea en el aula, presentar, explicar y ofrecer formas y modos de usar la lengua junto con modos eficaces para su aprendizaje con el fin de desarrollar en sus alumnos los conocimientos y actitudes necesarios para un adecuado desarrollo lingüístico, llevándolos a comprender y asimilar el funcionamiento de la lengua.

Almeida (2002), en el marco de una de sus investigaciones realizada en el año 1989, reflexiona sobre las limitaciones de los procedimientos empleados por los docentes de lengua extranjera. De entre las prácticas observadas, el autor destaca la repetición de diálogos en coro con el libro de texto abierto, las explicaciones gramaticales en las que los alumnos solamente escuchan, la copia y traducción de diálogos, las respuestas en coro por parte de los alumnos y los ejercicios en los que el alumno debe pasar ciertas estructuras al plural. Sin querer restar validez y eficacia a este tipo de prácticas, para el cambio de modelo es necesario llevar al aula otras formas de enseñar y de aprender que contribuyan al desarrollo de los procesos mentales que permitan reconstruir saberes existentes y originar otros nuevos.

Así, en este contexto de surgimiento de un nuevo marco epistemológico para la enseñanza de lenguas fundamentado las necesidades reales del alumno, deben aparecer nuevas formas de enseñar.

La creencia de que la *enseñanza* de unos contenidos (de tipo gramatical para el aprendizaje de lengua e historiográfico para el *estudio* de la literatura) bastaba para asegurar un conocimiento lingüístico y literario ha sido revisada en los últimos años ante la evidencia de la ineficacia de muchos contenidos de aprendizaje para la formación, el uso y el dominio de habilidades. Con la

aparición de las teorías lingüísticas de base pragmática, el análisis del discurso o de la recepción literaria y las relaciones intertextuales, puestas en relación con las concepciones cognitivas y los procesos de aprendizaje-formación que ordenan los dominios específicos de las habilidades lingüísticas, los enfoques didácticos de nuestra área han tomado un definitivo giro hacia la faceta del uso, de la interacción, de la implicación, de la pragmática; o sea hacia la realidad del hecho comunicativo como cooperación y participación. (CANTERO y MENDOZA, 2003, p. 58-59).

Por tanto, en el espacio pedagógico actual, en el que no es suficiente con impartir las tradicionales clases expositivas, el poseer una serie de conocimientos sobre un tema no implica automáticamente que se sepa enseñar, puesto que para ejercer con éxito la docencia no es suficiente que el docente domine solamente el contenido. En este sentido, los profesores han de ser conscientes de que el ejercicio de la docencia exige, como bien apunta Masetto (1998, p. 11), “competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias”.

En esta tradición docente, el centro del proceso de enseñanza es ocupado por la figura del profesor y para lograr el éxito en este proceso se entiende que es suficiente que el docente esté adecuadamente formado, que invierta en esta formación y que participe en proyectos de investigación para la generación de saberes científicos. Todas estas demandas giran en torno a que el docente posea conocimientos adecuados y suficientes que pueda transmitir en el aula.

Bajo esta perspectiva, aprender significaría la capacidad de repetir en exámenes lo que el profesor enseñó en clase. De este modo, si el alumno suspende, la responsabilidad es enteramente suya por no haber prestado atención, por no haber asistido a clase o por no haber estudiado lo suficiente. Así, el docente se encuentra libre de responsabilidad en el éxito del proceso de enseñanza, pues, como acabo de apuntar, si el profesor sabe, sabe enseñar. No obstante:

nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Nosso papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador, da aprendizagem. (MASETTO, 1998, p. 12).

Por lo tanto, entiendo que la docencia exige bastante más que el dominio de determinados conocimientos. Implica que el profesor se transforme en un facilitador del aprendizaje del alumno y requiere el mismo tipo de profesionalidad que poseen otras profesiones, es decir, el dominio de una serie de competencias y de procedimientos que deben estructurar la dinámica de la práctica docente y que ayudarán a responder a diversas preguntas como ¿qué objetivos se propone el profesor para que alcancen sus alumnos?, ¿qué expectativas tienen los alumnos que asisten a sus clases?, ¿cómo implicarlos en su propio aprendizaje?, ¿qué pretenden aprender?, ¿qué debe hacer el profesor para facilitar el aprendizaje de sus alumnos? En palabras de Rodríguez Jiménez (2008, p. 7):

El profesor debe plantearse con qué va a trabajar y de dónde desea –y puede– partir. Además de conocer las expectativas que tienen sus alumnos con él, como profesor, y con la clase de español, como asignatura, necesita crear un buen ambiente (...) detectar también la forma en que a los alumnos les gusta aprender, lo que saben, sus habilidades y su forma de interactuar para establecer la metodología adecuada y seleccionar una serie de materiales que les resulten atractivos.

Además, la enseñanza de lenguas presenta una complejidad específica que implica que no resulte sencillo que los estudiantes consigan alcanzar, con procedimientos más tradicionales, los objetivos necesarios para una adecuada expresión y comprensión lingüística. En opinión de Mendoza (2003: VII):

posiblemente la primera razón de ser de la didáctica de la Lengua y la Literatura responda a esta necesidad manifiesta en los individuos que requieren apoyo formativo para alcanzar el dominio que les permita desarrollar su potencialidad expresivo-comunicativa y que les capacite para interactuar con adecuación, coherencia y precisión en diversidad de situaciones, distintas de las propiamente escolares y de aprendizaje.

A continuación trataré de responder a estos y a otros interrogantes, reflexionando pormenorizadamente sobre los diferentes momentos en los que se estructura la dinámica del trabajo docente.

3.1. La planificación: definición de intenciones

El trabajo docente, dentro de una concepción de educación problematizadora, crítica y reflexiva, ya no puede ser aceptado como una acción improvisada. Exige un procedimiento previo de sistematización de acciones. Desde esta perspectiva, concibo la planificación como

un acto de toma de decisiones necesario para el desarrollo de los diferentes momentos de la práctica docente, a saber: determinar los objetivos que el profesor pretende que el alumno aprenda y los contenidos que va a trabajar en el aula, la metodología que empleará, los recursos didácticos que le servirán de herramienta de aprendizaje y cuáles van a ser los criterios de evaluación. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, Santa-Cecilia (2000, p. 11) explica que la planificación guarda una relación directa con:

el análisis de necesidades, la definición de objetivos, la selección y gradación de los contenidos, la selección y gradación de las actividades y los materiales de aprendizaje, y la determinación de los procedimientos de evaluación. Podríamos decir que el *desarrollo* del curso se produce en la medida en que se van adoptando y aplicando las decisiones correspondientes a cada uno de estos procesos.

Por lo tanto, un *plano de curso*³³ sería el conjunto de decisiones que toma el profesor sobre la asignatura que va a impartir presentado de forma organizada. Abreu y Masetto (1990, p. 16) ofrecen una definición más detallada y afirman que:

representa uma organização sequencial de decisões sobre a ação do professor, visando influenciar o processo de aprendizagem dos alunos, para que seja mais eficiente; um plano deve ser claro e completo, mas flexível, em função de feedbacks advindos da sua própria concretização.

Así, en opinión de los autores, aunque el docente ha de elaborar el *plano de curso* antes de que comiencen los estudios que organiza y después de haberlo consensuado con los representantes de la institución, incluso para evitar duplicidad de programaciones con otros planes de otros profesores, esto no quiere decir que suponga una propuesta cerrada e inflexible, sino que debe adaptarse a la realidad cambiante y a la continua interacción profesor-alumno. En relación a esta realidad dinámica en el contexto de la enseñanza de lengua extranjera, Santa-Cecilia (2000, p. 12) explica que:

Este enfoque confiere al concepto de diseño un matiz de dinamismo y continuidad. El diseño del curso no se concibe como un plan previo en el que

³³ *Plano de curso* es “um instrumento de trabalho que possui o objetivo de referenciar os conteúdos, as metodologias, os procedimentos e as técnicas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem concernentes (...). Constituído, o plano de curso orienta o profissional no decorrer das atividades escolares, sequenciando os conteúdos primordiais, os eventos escolares, os materiais a serem utilizados, os procedimentos avaliativos, entre outros. Devido à evidência do processo organizacional desse instrumento, as instituições educacionais vêm exigindo de seus colaboradores, a elaboração do mesmo”. El *plano de curso* no solamente hace referencia al programa de la asignatura, sino que debe incluir también el cronograma que el profesor establece para impartir los contenidos de la misma. Información disponible en: <http://educador.brasilecola.com>, consulta realizada el 22/08/2014.

se recogen las decisiones que han de aplicarse en cada uno de los procesos. En la medida en que se parte de una concepción que reconoce la importancia de la negociación y la consulta en clase entre el profesor y los alumnos, el curso queda abierto a la concreción que se va produciendo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, que este contexto sea cambiante no quiere decir que no haya bases o principios sobre los que deba asentarse la planificación. Por tanto, esta estructuración de la práctica docente mediante la elaboración de un *plano de curso* tiene por objetivo racionalizar la acción educativa con el fin de neutralizar tanto la improvisación como la rutina en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, el plan se convierte en un verdadero elemento de comunicación entre la institución, el profesor y los alumnos.

En este sentido, cabe la posibilidad de presentar el *plano de curso* en el primer encuentro con los discentes y solicitar que realicen sugerencias de mejora y, en función de sus contribuciones, poder reelaborarlo. Esto porque se presupone que un docente adecuadamente formado y experimentado ha de ser capaz de planificar sus clases en función de las características determinadas de su grupo de alumnos y también en función de sus intereses, necesidades y expectativas.

La planificación no debe significar una simple práctica mecánica y burocrática del profesor, sino que ha de darse articulada con la realidad social, política y económica. En consecuencia, la planificación se convierte en un acto político-pedagógico: acto político porque “toda práctica educativa tem dimensão política, pois se posiciona frente a realidade” (DALMÁS, 2004, p. 36) y está orientada hacia la formación de un determinado tipo de hombre, y acto pedagógico porque las decisiones que tiene que tomar el profesor se ven influidas por sus habilidades, sus conocimientos y sus actitudes. Además, el profesor imprime a la práctica docente su concepción del mundo que le rodea.

Una adecuada reflexión en relación a la importancia de este binomio debería contribuir a dar uniformidad a las diferentes acciones que se acometan en el ámbito escolar. En este sentido, Viana (1986, p. 23) defiende que la planificación se debe producir bajo una perspectiva globalizante y participativa, siendo necesario que se constituya “numa atividade de trabalho, que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana social, num processo global, para a solução dos problemas comuns”. De este modo, para planificar una asignatura, además de seleccionar una serie de conocimientos que se quieren trabajar y

organizar, es necesario que se actualicen estos saberes en función de los cambios que se vayan produciendo en los diferentes contextos que rodean a la práctica educativa, por lo que el proceso de planificación se caracterizaría por ser un proceso siempre inacabado. En palabras de Gandin (2007, p. 28):

O planejamento participativo parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a ideia de que a nossa realidade é injusta, e que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. A instauração da justiça social passa pela participação de todos no poder. Isto quer dizer que a construção de uma sociedade nova, a superação da crise, se quisermos seguir no mesmo modo de falar, passa pela participação de todos.

Por tanto, en opinión del autor, esta práctica planificadora participativa debe superar una práctica de planificación puramente tecnicista y burocrática, transformándola en un proceso que tiene por objeto no solamente realizar propuestas de futuro para una determinada institución en función de un determinado contexto, sino que también busca como fin último y en el caso objeto de estudio, la integración entre universidad y sociedad. Además, para el éxito de este tipo de planificación resulta imprescindible la participación efectiva de todos los agentes implicados, no solamente en la ejecución de las acciones, sino en todo el proceso de decisión y evaluación, en lo que podría definirse como una acción compartida e integrada para la resolución de problemas comunes.

No obstante, a pesar de la necesidad de que la planificación se realice de forma contextualizada y consensuada, es necesario recordar que, como dice Contreras (2002), el profesor debe gozar de un alto poder de autonomía en el ejercicio de su función docente y por lo tanto, también en la planificación de su trabajo. Si bien existen modelos de planificación de cierta forma predeterminados, el profesor debe tener la posibilidad de pensar por sí mismo en la programación que entiende adecuado implementar. En este sentido, Jiménez Jaén (1988, p. 239) explica que:

Aunque esta labor pretenda estandarizarse a través de modelos de programación que le vienen preestablecidos en muchas ocasiones al enseñante, el que se le exija ponerse a «programar» supone, de por sí, tener la posibilidad de pensar de una forma más o menos global sobre su trabajo.

En relación al proceso de planificación, uno de los aspectos sobre el que es imprescindible reflexionar es sobre la cuestión de los objetivos que se deben fijar o, lo que es lo mismo, para qué enseñar. En opinión de Abreu y Masetto (1990), el establecimiento de los

objetivos se constituirá en un marco orientador del desarrollo de la práctica pedagógica, junto con la selección y organización de los contenidos, la opción por unas determinadas mediaciones metodológicas, el uso de recursos didácticos y los procedimientos de evaluación. Se constituyen, por tanto, en un norte para la dinámica de la práctica docente y del aprendizaje de los alumnos. Resulta necesario que el profesor defina el perímetro de su trabajo, sin dejar de recordar la conveniencia de que los alumnos se sientan copartícipes de este proceso, como un modo de contribuir a aumentar la calidad de lo que se enseña y de lo que se aprende.

Cabe resaltar que esta calidad de lo enseñado y aprendido debe responder a una gradación, dado que el nivel de apropiación del conocimiento puede estar vinculado a objetivos primarios, que serían aquellos que buscan la simple memorización de los contenidos, o a objetivos más complejos y elevados, que incluyen la comprensión, el análisis, la reflexión, la crítica, la síntesis, la evaluación y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

En el contexto de la enseñanza de lenguas, los objetivos deben detallar las finalidades del proceso, identificando, en palabras de Richards y Rodgers (2001, p. 152):

el tipo y el nivel de competencia lingüística que el alumno conseguirá con el curso (si el programa tiene éxito). Algunas veces los objetivos del programa pueden especificarse en relación con el nivel de competencia en una destreza en particular o en la forma de objetivos de actuación (la descripción de la conducta o de los tipos de actuaciones que los alumnos serán capaces de realizar al final del curso, las condiciones en las que se espera que estas actuaciones ocurran, y los criterios que se aplican para evaluar el éxito de estas actuaciones).

Los objetivos deben guardar relación con las habilidades comunicativas concretas que los alumnos deben desarrollar durante una secuencia didáctica determinada. Para Camps (1996), hacen referencia a aquello que los alumnos deben aprender, a aquella competencia comunicativa basada en conocimientos formales e instrumentales que deben dominar en función del nivel exigido.

Por todo ello, es importante que el profesor proponga con claridad qué es lo que pretende con su asignatura y discuta con los alumnos el nivel de implicación que se espera de ellos. Este es un trabajo que se debe realizar con la mayor transparencia posible y justo al inicio del curso.

También es necesario mencionar que la mayoría de lo expuesto para la planificación general del curso también es válido para la planificación diaria. Así, en el contexto de la enseñanza de lengua española, Pizarro y Silva (2007, p. 8) declaran que:

Las actividades deben ser muy bien planeadas y si hay materiales deben ser preparados con adelanto. No recomendamos dejar las actividades de juegos y dinámicas como algo que se pueda programar algunos minutos antes de la clase y decidir qué juego o dinámica se va a utilizar en el momento. Regularmente esta posición suele tener resultados negativos.

En conclusión, como he tratado de explicar y coincidiendo con la opinión de Schön (1992), un *plano de curso* representa mucho más que una asignación de saberes que han de ser transferidos a los alumnos en un determinado tiempo. Entiendo pertinente reiterar la idea de que a pesar de que un *plano de curso* represente un esquema organizado a ser seguido, debe haber la posibilidad de flexibilizar y adaptar su aplicación en función de las exigencias del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, que han de afectar en menor medida a partes esenciales del mismo, como son los objetivos, por ser el elemento en torno al que giran las otras etapas de la práctica docente.

Por último, apostillar que, a pesar de que planificar pueda resultar una actividad trabajosa pues, como explican Abreu y Masetto (1990, p. 23), la buena planificación exige una dosis de “esforço, inspiração, dedicação e um pouco de sorte”, a medida que el profesor incorpora esta actividad a su rutina profesional se va percatando de cómo se convierte en una herramienta esencial para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje y en parte integrante de su concepción del significado de impartir clase.

3.2. El contenido: de la selección a la organización

Como opina Martínez (2002), no es posible plantearse el aprendizaje sin la existencia de contenidos, sin plantearse qué enseñar. Por ello, en la dinámica del trabajo docente los contenidos siempre han ocupado un lugar central. A ellos se supeditaba tanto el *plano de curso*, como las actividades que se realizaban en el aula, los criterios, el tipo de evaluación que iba a practicar e incluso la elección del profesor que impartiría la asignatura, quien debía dominar la teoría y la práctica de esos contenidos. Por lo tanto, cualquier asignatura venía determinada de forma directa en función de los contenidos que abordaba. Sin embargo,

elevando la perspectiva de análisis y dejando esta visión más tradicional, los contenidos tienen que seleccionarse en función de los objetivos que se pretenden alcanzar.

Como explican Abreu y Masetto (1990, p. 42), los objetivos deben ser los criterios por los que se opta por unos determinados contenidos:

estamos afirmando que os objetivos do processo de aprendizagem, os objetivos daquela disciplina dentro do conjunto do mesmo processo e naquele ano ou semestre são critérios que devem ser utilizados para determinar o conteúdo. Isto é, dependendo dos objetivos propostos, os conteúdos são escolhidos, revistos, atualizados, modificados, de tal forma que facilitem o alcance daqueles objetivos.

De este modo, los contenidos pasan a ser un elemento facilitador para la consecución de los objetivos establecidos en la planificación de la enseñanza. Además, conforme aclaran los autores, este planteamiento no se opone a que los objetivos no se puedan reprogramar si una vez establecidos los contenidos así se entiende necesario, ya que esto forma parte de la esencia dinámica de la práctica docente.

En el contexto de la enseñanza de lenguas, esta subordinación de los contenidos respecto a los objetivos se repite. Así, Richards y Rodgers (2001, p. 152-153) explican que:

los materiales y las actividades de clase dependen de las metas y de los objetivos, y se seleccionan en la medida en que responden a los procesos y las destrezas lingüísticas que necesitarán los alumnos para conseguir los objetivos del programa, es decir, para adquirir las conductas y las destrezas específicas o para conseguir un nivel determinado de competencia lingüística.

En cualquier caso y desde una visión renovadora de la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje lleva implícito que los alumnos se adueñen del verdadero significado de los contenidos que enseña el profesor que, como ya he apuntado, ha de servir como facilitador en este proceso de adquisición de saber. Estos saberes son el resultado de la evolución histórica de las sociedades, por lo que están en constante cambio. Así, los contenidos tampoco pueden abordarse de forma estática, sino que han de considerarse abiertos y ligados permanentemente con la realidad.

Es por ello que el profesor que se compromete verdaderamente con la actividad docente debe dominar el contenido que enseña de una forma dinámica, porque, como ya se ha explicado, enseñar no sólo significa transferir conocimientos, sino crear posibilidades para que se construyan nuevos saberes. Por tanto, para que esta construcción sea significativa debe

contemplar los cambios que se vayan produciendo en la sociedad e incorporar al proceso de enseñanza las diferentes y valiosas realidades y experiencias que los alumnos transportan al aula. De este modo, el profesor renueva su propio conocimiento mientras enseña, puesto que reformula sus saberes por medio de los nuevos conocimientos generados por sus alumnos. A su vez, estos nuevos saberes transforman la sociedad en un proceso de marcado carácter dinámico y simbiótico.

Lo que se acaba de presentar guarda relación con que la enseñanza es, también, un acto ideológico, pues los contenidos trabajados llevan implícitos unos determinados valores (TORRES, 2005), ya que se seleccionan unas determinadas teorías de unos determinados autores y además el profesor se posiciona de un determinado modo frente a los contenidos que presenta y frente a la realidad que rodea la actividad docente. En consecuencia, los alumnos desarrollarán, influidos por estos posicionamientos y elecciones, un determinado modo de concebir la realidad. Se constata, así, que no existe neutralidad en el proceso de enseñanza y que los contenidos no se seleccionan únicamente en función de los objetivos a alcanzar.

Con todo este conjunto de factores que condicionan la definición de los contenidos, entiendo necesario reflexionar sobre quién debería participar en su elección. En opinión de Abreu y Masetto (1990, p. 44), en el ámbito de la Enseñanza Superior, los contenidos deben ser definidos por un equipo constituido por:

professores que lecionam a mesma disciplina para varias turmas (quando houver esta situação), pelo chefe de disciplina, pelo chefe de departamento, por professores de disciplinas que precedem ou seguem aquela disciplina quando se trata de assunto sequencial, ou pré-requisito, e por alunos.

Obviamente, el primer miembro del equipo que debe participar en la elección de los contenidos ha de ser el profesor que va a impartir la disciplina, puesto que no puede ser ajeno a este proceso ya que será el encargado de trabajar con esos contenidos. De este modo, ningún contenido que el profesor de la asignatura encuentre relevante quedaría fuera del proceso de enseñanza. Además, si el profesor no participase en esta definición de contenidos podría llegar a desconocer la razón por la que este contenido y no otro es el adecuado para la consecución de los objetivos.

Sin embargo, tampoco se entiende adecuado que el profesor de la asignatura sea el único docente implicado en la definición de los contenidos, sobre todo en los casos en que una misma asignatura vaya a ser impartida por varios profesores a varios grupos. En este caso

sería conveniente coordinar las acciones y presentar unos contenidos armonizados y homogéneos. Con ello, y en palabras de Abreu y Masetto (1990, p. 45), “o conteúdo será definido com mais precisão, com mais profundidade, com mais amplitão, e o professor em sala de aula estará muito mais seguro e tranquilo”.

Además de los profesores que impartirán determinada asignatura, se estima apropiado invitar a participar en el equipo que selecciona los contenidos a un representante de los profesores que imparten las asignaturas en las que se da el contenido anterior al que está siendo definido y a un representante de los que imparten las asignaturas que continúan la asignatura de la que se está definiendo los contenidos. Esta decisión impedirá que se repitan contenidos ya trabajados por el alumno en otras asignaturas y evitará que contenidos relevantes para la formación de los discentes no queden contemplados en los *planos de curso*, lo que favorecerá la creación de una base sólida de saberes en los alumnos.

Por último, la implicación de los alumnos es fundamental en la elección de los contenidos, puesto que son parte directamente implicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Briz (2003) opina que la planificación docente en el contexto de la enseñanza de lenguas ha de considerar, también, acontecimientos internos o externos al contexto escolar que interese al alumnado: una noticia, un evento televisivo, un texto periodístico, una problemática escolar o familiar. Así, el autor explica que enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas solo son posibles:

si tenemos en cuenta las características de cada alumno y del grupo, sus características, intereses y necesidades. Cada alumno presentará ciertas competencias, aptitudes, actitudes, personalidad y habilidades comunicativas. La acción educativa habrá de ser sensata, realista, coherente con el nivel de desarrollo de cada alumno y del grupo (maduración) según edad, el nivel académico, la motivación y las actitudes, así como el nivel de conocimientos previos de que disponen. No tendrá sentido realizar actividades comunicativas sin ningún tipo de preparación o disponibilidad por parte del alumno. (2003, p. 111).

Se considera adecuado que esta participación se pueda dar al comienzo del semestre o año académico, en el momento en el que el profesor presente a los alumnos la planificación de la enseñanza, para que, una vez hayan realizado sus contribuciones, el profesor pueda, si fuese necesario, reestructurar el plan. Abreu y Masetto (1990) plantean otra posible opción no excluyente de la anterior, que consistiría en aplicar a los alumnos una especie de cuestionario de evaluación al final de cada semestre o año académico en el que pudiesen realizar sus

sugerencias que se incorporarían, si procediese, en el semestre o año siguiente. De este modo se conseguirían contenidos dinámicos, actualizados y adaptados a las necesidades de los alumnos.

Al considerar las expectativas, necesidades, intereses y deseos de los alumnos se conseguiría, en opinión de Santa-Cecilia (2000), su mayor implicación en el proceso, potenciando la motivación y el aprendizaje autónomo. Por ello, la práctica docente del profesor deberá contemplar no solo el trabajo con las destrezas lingüísticas, sino también estrategias que permitan que los alumnos descubran las formas de aprendizaje que les permiten aprender más eficazmente.

Por todo lo anteriormente explicado y en opinión de Martins (1997), la imposición institucional de los programas y de los contenidos debe ser revisada, puesto que no cabe duda de que la responsabilidad principal de definir los contenidos que se van a trabajar durante el curso debe recaer en el profesor que imparte la disciplina, en virtud de la necesaria capacidad de autonomía docente. De esta misma opinión son Turra *et alii* (1995, p. 102) quienes defienden que “o professor tem liberdade para selecionar os conteúdos que sejam os mais adequados a seu grupo. Da mesma liberdade pode se valer para organizá-los”.

Profundizando en relación a la selección de los contenidos, además de las especificidades de la asignatura, de los alumnos y del contexto, existen una serie de criterios que han de llevarse en consideración y que son comunes a todo tipo de trabajo científico. Por un lado, los contenidos deben estar dotados de profundidad desde una perspectiva histórica, social, política, cultural y metodológica. También deben atender a exigencias de rigor científico, deben ser amplios desde una perspectiva temporal y social, y tienen que estar actualizados en relación a los conocimientos contemporáneos.

Además, bajo una concepción interdisciplinar, después del proceso de selección riguroso, es conveniente que los contenidos sean organizados racionalmente de forma que se perciba una secuencia lógica entre ellos, pudiendo agruparse por ejes temáticos, por unidades o por centros de interés, partiendo de lo más simple a lo más complejo y debiendo tener el cuidado de establecer un hilo integrador en el sentido de darles secuenciación y profundidad.

Si los contenidos del conocimiento no están bien estructurados, y claramente relacionados unos con otros, no sirven de nada. Lo que se sabe confusamente y a medias no sólo es inútil, es también un estorbo, un contenido parasitario

que dificulta el aprendizaje de cosas nuevas. (MORENO CASTILLO, 2006, p. 5).

Por último, podría resultar de especial interés realizar una diferenciación entre contenidos principales y secundarios y también resaltar la importancia de establecer una serie de conceptos clave que guíen el aprendizaje del alumno.

En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, Santa-Cecilia (2000, p. 20) explica que los contenidos “pueden limitarse a una serie de reglas y de elementos gramaticales y léxicos, o bien pueden incluir aspectos relacionados con distintas competencias de los alumnos o con factores de carácter social o cultural”.

Por su parte, Briz (2003), partiendo de un modelo de habilidades, distingue entre *contenidos pragmáticos*, que serían aquellos que permiten que la comunicación sea eficiente, racional y adecuada para un texto y contexto determinados y tendrían componentes biolingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos; y *contenidos lingüísticos*, que serían los que permiten que los alumnos consigan codificar y decodificar los textos y que, junto a los contenidos pragmáticos posibilitan un discurso adecuado y que tendrían componentes discursivo-textuales, léxico-semánticos, morfosintácticos y fonográficos.

Por lo tanto, se constata que en el contexto de la enseñanza de lenguas, los contenidos han pasado de estar centrados en conocimientos meramente gramaticales a estar orientados hacia aspectos prácticos y operativos como el uso de la lengua, la interacción textual y lectora y demás habilidades relacionadas con las cuatro destrezas comunicativas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión auditiva. Así, los contenidos deben estar orientados al dominio de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación que permitan al alumno comunicarse de forma efectiva en la lengua meta.

Como se ha podido ver, y en conclusión, definir los contenidos de una planificación de enseñanza no resulta tarea sencilla pues implica dominar el tema a ser abordado, conocer las singularidades del grupo y considerar el contexto social en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, y como se ha explicado, deben contribuir alcanzar el objetivo del proceso de enseñanza: que el alumno consiga adquirir y reelaborar los conocimientos aprendidos y en base a ello, logre producir nuevos conocimientos. Así, pensar en los contenidos debería implicar pensar en un legado, en una herencia, pues los contenidos, más que tener una historia, son la propia historia del pensamiento, una historia en curso. Para

entrar en el curso de esa historia, es necesario atenerse al legado existente como producto del trabajo de las generaciones anteriores, sobre el que los recién llegados deben construir su propia obra. Por tanto, la ética de este trabajo es la de legar a la generación siguiente un poco más de lo que se recibió de la generación anterior.

3.3. La metodología: mediaciones en la construcción del conocimiento

Uno de los cuestionamientos más frecuentes de todo profesional docente guarda relación al modo en el que debe impartir sus clases para que sus alumnos consigan alcanzar los objetivos de aprendizaje que se han establecido. Mientras que en el contenido se responde a la pregunta *qué* se trabaja, la metodología tiene como finalidad responder a la pregunta *cómo* se trabaja. Dar respuesta a esta cuestión implica analizar los procedimientos que el profesor debe emplear. Además, esta reflexión sobre los procedimientos metodológicos que deben ser utilizados es necesaria para que el docente se sienta más seguro de sus acciones y para que los alumnos estén más comprometidos con su aprendizaje.

No deberían existir dudas respecto a la trascendencia que tiene el dominar los diferentes procedimientos metodológicos para alcanzar el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El dominio de estos procedimientos conferirá al profesor una mayor seguridad de acción como facilitador de la construcción del conocimiento en una relación dialógica docente-discente.

De la misma manera que el contenido, la metodología está vinculada directamente a los objetivos que han sido establecidos. Sin embargo, aunque los objetivos ocupen la posición central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para posibilitar su consecución es necesario que el profesor domine en extensión y profundidad el contenido a ser impartido, que plantee una evaluación acorde con los contenidos trabajados y que también emplee procedimientos metodológicos adecuados para alcanzar el fin pretendido, que es el éxito de proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, que la metodología se encuentre subordinada a los objetivos que se han establecido no significa que a los procedimientos metodológicos se les deba otorgar un papel accesorio en el proceso. Por ello, la metodología de enseñanza debe constituirse en uno de los pilares de la dinámica del trabajo docente.

Sin embargo, la existencia de posicionamientos ideológicos favorables a conferir un papel hegemónico a los procedimientos metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje hace necesario un análisis más detallado en relación a la función de la metodología en la dinámica del trabajo docente. En opinión de Souza (1996), existen posicionamientos extremistas que son la consecuencia de asociar procedimientos de enseñanza con técnica, y técnica con tecnicismo. Este tecnicismo estaría relacionado directamente con la tecnología que, en opinión del autor, se conforma asociada al desarrollo, a la modernización y, en última instancia, al capitalismo.

En los contextos de industrialización, urbanización y tecnificación que se están produciendo en la actualidad, los sistemas de enseñanza han pasado, en cierto modo, a compartir esta visión idealizada de la tecnología, propiciando un desarrollo desproporcionado de la importancia conferida a la técnica en el contexto escolar. Para no perder la perspectiva y la sensatez, se entiende necesario reflexionar sobre la diferencia entre tecnicismo y la utilización de determinados recursos metodológicos para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Souza (1996, p. 15) lo explica así:

Os elementos constituintes do que se denomina por tecnicismo não se restringem à utilização mais ou menos maciça de recursos tecnológicos no ensino, mas a expectativa, a crença, a convicção, a esperança, a confiança de que o emprego de recursos técnicos (sejam audiovisuais, óticos, eletrônicos, cibernéticos ou propriamente técnicas de ensino tais como a instrução programada, o micro-ensino, o estudo por meio de fichas, os módulos instrucionais, as máquinas de ensinar, a teleducação, etc.) solucionariam ou teriam papel preponderante na solução das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Este movimiento de valorización exagerada del papel que debe tener la técnica en la dinámica del trabajo docente lleva incluso a creer que debe dejar de cumplir su papel como elemento mediador en el proceso pedagógico y llegar a sustituir simbólicamente la figura del profesor (por ejemplo, aquellos docentes que se limitan a leer en sus clases las diapositivas de una presentación en lugar de explicar su contenido). El referido autor hace un llamamiento a la cordura al afirmar:

Como elemento componente do processo de ensino e de aprendizagem escolares, as variadas técnicas possibilitam variadas intermediações entre o professor e o aluno, pois ora estão mais ou menos centradas no professor (como é o caso da exposição e da demonstração) ou no aluno (como é o caso do estudo dirigido, do estudo de texto e da pesquisa bibliográfica), ora mais

ou menos centradas na individualização (como é o caso do ensino programado) ou na socialização do educando (como é o caso do estudo do meio, do seminário, do debate, da discussão, e enfim, do trabalho em grupo de modo geral). (SOUZA, 1996, p. 23).

Así siendo, retomando el auténtico significado de los procedimientos metodológicos, y subrayando que las técnicas deben ser instrumentos al servicio de quien los utiliza, Abreu y Masetto (1990, p. 50) explican que los procedimientos serían:

meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso.

Para Cervo y Bervian (1978, p. 38) “o método se concretiza nas diversas etapas ou passos que devem ser dados para solucionar um problema. Esses passos são as técnicas ou processos”. De este modo, los procedimientos serían la concreción en la práctica de las decisiones que toma el profesor sobre el mejor modo de favorecer y facilitar el aprendizaje de los alumnos. Estas decisiones afectarían a la organización, secuenciación y sintetización de los materiales que van a ser utilizados, a los textos que serán trabajados, a los casos prácticos que van a ser presentados e incluso a una determinada disposición de los muebles y pupitres en el aula. En el contexto específico de la enseñanza de lengua extranjera:

La disposición del aula, con mesas individuales o como mucho para dos alumnos, colocadas todas mirando la pizarra y el lugar donde se sitúa el profesor; este, encaramado en un punto desde donde domina totalmente el aula (aún existen tarimas); el libro de texto invadiendo el limitadísimo espacio propio de que dispone el alumno, etc. nos hablan de una dinámica centrada en el profesor y en el libro, que requiere una actitud pasiva, obediente y silenciosa de los alumnos. (CASSANY, LUNA y SANZ, 2007, p. 15).

Trabajar adecuadamente estas mediaciones metodológicas dentro del *plano de curso* requiere un esfuerzo por parte del profesor planificador, puesto que lo que superficialmente pudiese parecer una tarea mecánica si se compara con lo que significa determinar los objetivos, es en realidad una labor trascendente, puesto que un error podría comprometer la consecución de los objetivos propuestos. Por ello y a modo de ejemplo, aunque un profesor domine un contenido de forma rigurosa, profunda, actualizada y amplia, si no calcula adecuadamente el tiempo que va a consumir el realizar una determinada actividad originará un problema de falta de tiempo que tendrá como consecuencia que el objetivo para esa clase no se pueda cumplir.

También resulta recomendable, con la intención de potenciar el dinamismo, la utilización de estrategias creativas y variadas, pues esto incidirá directamente en la motivación de los alumnos (CERVO y BERVIAN, 1978). Como es sabido, los alumnos motivados aprenden más y mejor:

Motivation is probably the most frequently used catch-all term for explaining the success or failure of virtually any complex task. It is easy to assume that success in any task is due simply to the fact that someone is “motivated”. It is easy in second language learning to claim that a learner will be successful with the proper motivation. Such claims are of course not erroneous, for countless studies and experiments in human learning have shown that motivation is a key to learning. (BROWN, 2000, p. 160).

En este sentido, emplear diferentes procedimientos metodológicos ayuda a que el alumno no tenga que centrar su motivación en el desafío intelectual de asimilar un determinado conocimiento, hecho que antes o después genera desmotivación por falta de novedad. Además, entiendo necesario recordar que cada alumno aprende de un modo diferente, por lo que algunos discentes se sentirán motivados por un tipo de procedimiento y otros discentes por otros. En consecuencia, el proponer procedimientos diversificados facilitaría que el profesor pudiese tratar de llegar a la mayoría de los alumnos, atendiendo a las singularidades del grupo e intentando no perjudicar a ningún estudiante por haber seleccionado un determinado procedimiento y no otro. En palabras de Abreu y Masetto (1990, p. 56):

a variação de estratégias favorece o desenvolvimento de diversas facetas dos alunos; por exemplo, se um curso todo é dado sob a forma de aulas expositivas, não estará desenvolvendo a habilidade de trabalhar em grupo, de se expressar, de resolver problemas, apesar de estar desenvolvendo muito a capacidade de receber informações, de ouvir.

Además, planificar el curso con un amplio abanico de procedimientos metodológicos sin llegar a la exageración y únicamente empleando aquellos procedimientos que el profesor consiga dominar, conllevaría ventajas también para el profesor, puesto que imprimiría más dinamismo al curso y además supondría un reto para el docente, quien debería plantearse la planificación metodológica de un modo más flexible, creativo y eficaz, contribuyendo a renovar su práctica docente y facilitando un aprendizaje más significativo.

No obstante, y coincidiendo con la opinión de Moreno (2006), no hay que hacer creer al alumno que el centro de enseñanza es un centro lúdico. El docente no debe hacer creer al alumno que aprender es un juego.

Es cierto que las materias se les pueden presentar a los alumnos de forma más o menos amena, pero esto es hacerles la disciplina más llevadera, no eximirles de la disciplina. Por otra parte, no hay más remedio que resignarse a que hay conocimientos indispensables, cuya utilidad es difícil de entender y cuyo atractivo es casi nulo. (2006, p. 11).

En cualquier caso, Veiga (2009) detalla una serie de opciones metodológicas que los profesores podrían implementar en el aula con el objetivo de favorecer el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas destacan el aula expositiva, el estudio del texto, el estudio dirigido, el debate, el seminario, el estudio del medio, el laboratorio y el taller.

En conclusión, el profesor debería conocer el mayor número posible de procedimientos metodológicos, saber cómo emplearlos para trabajar adecuadamente los contenidos y sentirse cómodo trabajando con ellos, lo cual puede requerir formación específica. Considero necesario insistir en el hecho de que los procedimientos son herramientas, y que como tales requieren el desarrollo de una determinada habilidad por parte del que las utiliza, en este caso el profesor.

En el contexto de la enseñanza de lenguas, Fernández (2010) explica que los diferentes métodos no pueden ser percibidos como modas. Las diferentes opciones metodológicas han de ser entendidas como un intento de responder a las necesidades de la enseñanza de lenguas, opciones que se renuevan para satisfacer mejor al objetivo de comunicación que el mundo globalizado en constante cambio exige:

Con frecuencia nos preguntamos, unas veces con recelo, otras con curiosidad, otras con verdadero interés, por lo que se lleva ahora, por lo que se hace hoy, como si los enfoques y métodos fueran una moda y estuviéramos ante una pasarela (...) Sin embargo, no se trata de modas en las que se cambia por la necesidad de consumir; la historia de los enfoques y de los métodos para el aprendizaje de las lenguas es sobre todo la respuesta de la metodología a las características y necesidades de cada sociedad y al intento de aplicar a la praxis didáctica los resultados de los estudios relacionados con el tema. (2010, p. 9-10).

Además, se recomienda la enseñanza de lenguas a través de contenidos antes que la enseñanza que tiene la lengua en sí misma el objeto del aprendizaje. Esta última es la que

“contextualiza las lecciones a partir de estructuras o funciones lingüísticas, estando el programa muy determinado por las estructuras que deciden enseñarse” mediante una metodología limitada (ARNAU, 2001, p. 9). Por lo tanto, es aconsejable que exista una integración entre actividades y los temas trabajados, y que las primeras acompañen a los segundos.

También es importante considerar que, como sucede con toda habilidad, el dominio de los procedimientos metodológicos también se adquiere mediante la práctica y la experiencia. En suma, el profesor debe, además de conocerlas, saber elegir cuáles son las más adecuadas para los objetivos que pretende y los que se adaptan más a las necesidades y preferencias de los alumnos, teniendo presente que siempre podrá replantearse sus decisiones en función de cómo se desarrolle el curso, puesto que la flexibilidad es una de las características que define esta etapa de la dinámica del trabajo docente.

Para ilustrar esta posición, cabe destacar algunas de las características que deberían reunir los procedimientos metodológicos que van a ser empleados en el aula y que son citados por Sevillano García (1995): posibilitar la interacción entre iguales como fuente de estímulo para el aprendizaje; buscar un enfoque globalizador; permitir la atención individualizada mediante procesos metodológicos diferenciados en el aula; fomentar la utilización de métodos y recursos variados que potencien la creación y el uso de nuevos procedimientos propios para la búsqueda y organización de los elementos necesarios para resolver problemas; dar importancia a la investigación, exploración y búsqueda de soluciones propias por parte del alumno; permitir el uso de diversas fuentes de información y recursos metodológicos; fomentar la autonomía en la búsqueda de soluciones (procesos autónomos de autoaprendizaje); estimular la creación de un clima de aceptación mutua y de cooperación dinámica entre los grupos; y posibilitar objetivos metacognitivos como el conocimiento de sus propias habilidades y limitaciones; favorecer el trabajo en equipo.

Con todo este elenco de características que deben reunir los procedimientos metodológicos se deduce que el docente de lenguas ha de desempeñar una función relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, influyendo decisivamente en “calidad y cantidad de conocimiento adquirido, que se verá determinado por la guía y mediación del profesor” (COYLE y VALCÁRCEL, 2001, p. 91).

Todavía en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, las opciones metodológicas adoptadas, además de depender de los objetivos que se pretenden alcanzar, guardarán relación con la realidad y necesidades concretas de aplicación, por lo que más que un único enfoque metodológico a aplicar, el docente debe considerar los diferentes enfoques lingüísticos, aprovechando las ventajas de cada uno de ellos en función de la realidad con la que debe trabajar.

Para Galera (2003), las diferentes partes del sistema de la lengua se encuentran influidas, principalmente, por la función comunicativa general, por lo que las opciones metodológicas más acertadas serían aquellas que integran los contenidos estructurales y las reglas gramaticales abstractas en las funciones de comunicación reales. Desde esta perspectiva, enseñar una lengua debe suponer, sobre todo, enseñar a usarla para enfrentar con éxito situaciones comunicativas en contextos reales de uso.

Por último, entiendo necesario destacar que, como se puede deducir, además de los procedimientos propiamente dichos, tanto los recursos didácticos utilizados por el profesor como los criterios de evaluación empleados no dejan de ser mediaciones metodológicas que el docente emplea para alcanzar los objetivos que se ha propuesto. Sin embargo, dada la importancia específica de cada uno de estos elementos se entiende necesario su análisis diferenciado. A continuación se reflexionará en este sentido.

3.4. Los recursos didácticos: herramientas facilitadoras del aprendizaje

Como es sabido, los profundos cambios por los que ha transitado la humanidad en las últimas décadas han supuesto el declive de la sociedad industrial y el advenimiento de la actual sociedad de la información, en la que el uso de los medios electrónicos y de la tecnología de comunicación audiovisual (televisión, radio, ordenadores, internet, telefonía inteligente y mensajería instantánea) viene siendo cada vez más frecuente.

Ya en la última década del siglo pasado, Harnard (1991) identificaba estos cambios con el inicio de la cuarta revolución de la historia de la humanidad. La primera habría sido la adquisición del lenguaje, la segunda el surgimiento de la escritura y la tercera la invención de la imprenta. La cuarta revolución del conocimiento y del pensamiento humano se está produciendo en la actualidad y se caracterizaría, fundamentalmente, por las enormes

posibilidades de uso que nos brindan las herramientas electrónicas en relación con la lectura, escritura y comunicación interactiva a través del ordenador.

Estas nuevas herramientas electrónicas están funcionando como catalizadoras de la sociedad actual, potenciando cambios y transformaciones, también en el ámbito educativo. Por lo tanto, dentro de este contexto en el que la innovación tecnológica ha pasado a ser el motor del desarrollo, una nueva forma de enseñar debe tener cabida.

Si las circunstancias en las que hoy vivimos son distintas a las del pasado, los sistemas de enseñanza necesitarán transformarse y adaptarse a estos cambios para satisfacer las demandas que exigen aprender de un modo diferente. En este sentido, no sería apropiado realizar propuestas educativas para las nuevas necesidades con las mismas herramientas del pasado. Por ello, entiendo necesario que los recursos didácticos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje acompañen a las transformaciones que se están produciendo, porque se conseguirá que la educación se desarrolle con más conexión con los cambiantes contextos.

Así, el papel que cumple el profesor y el alumno en todo ese nuevo contexto es completamente otro. En una clase de idiomas de antaño bastaba con tener el conocimiento de la lengua para convencer a los estudiantes de tu potencial como profesor, hoy la cosa ya es sumamente distinta. (CORREA, 2010, p. 81-82)

Se constata la existencia del potencial tecnológico necesario para implementar los cambios que permitan una profunda reorganización de los sistemas educativos, de los contenidos abordados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los conocimientos que deben ser empleados e incluso de las funciones de alumnos y profesores. Pero para que este cambio se efectúe es necesario que se produzca un replanteamiento del paradigma educativo, es decir, para que las herramientas tecnológicas puedan contribuir al proceso de aprendizaje no es suficiente con que en cada aula se instale un ordenador. Así opina Moraes (1997) cuando plantea que el incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje las más modernas y variadas herramientas tecnológicas “no es garantía de calidad pedagógica ni de un nuevo enfoque educativo” (p. 16).

De este modo, no deben ser considerados como adecuados para conseguir el éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje aquellos nuevos recursos didácticos que, tras un baño de innovación, continúan apostando por perpetuar antiguas prácticas pedagógicas. Por el contrario, se deben incorporar aquellas tecnologías que, como bien dice Stahl (1997),

regeneren los procesos cognitivos de los alumnos y les ofrezcan condiciones adecuadas para acceder al conocimiento.

En el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, los docentes han de tener presente que en la actualidad existen infinidad de recursos tecnológicos que pueden contribuir a que los alumnos pongan en práctica la lengua meta, potenciando su motivación, proporcionándoles nuevas formas de aprendizaje y, en muchos casos, propiciando el autoaprendizaje. Partiendo de la premisa de que la mayor parte de los estudiantes pertenece a la generación de los nativos digitales, al trabajar con ellos recursos tecnológicos en el aula se está contribuyendo a que el aprendizaje de lengua extranjera no se limite al ámbito académico, y asuma que esa lengua que está estudiando también puede formar parte de su realidad extrauniversitaria.

En el ánimo de aclarar los posibles escenarios educativos que pueden surgir como consecuencia de la incorporación a la práctica docente de estas nuevas herramientas, comúnmente conocidas como nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, Brünner (2003) realiza un análisis de la situación considerando dos ejes: el eje externo/interno y el eje tradicional/moderno. En función de las posibles combinaciones entre estas variables surgirían los cuatro posibles escenarios que presento a continuación.

Cuadro 8 – Escenarios educativos derivados de la incorporación de los recursos didácticos a la práctica docente

		VARIABLE TECNOLÓGICA	
		Interna	Externa
VARIABLE PEDAGÓGICA	Tradicional	ESCENARIO 1	ESCENARIO 3
	Moderna	ESCENARIO 2	ESCENARIO 4

Fuente: Adaptado de Brünner (2003)

El eje interno/externo se referiría a si las instituciones de enseñanza perciben los recursos tecnológicos como un factor ajeno pero que las obliga a adaptarse aunque sea superficialmente, o por el contrario los perciben como un factor interno que favorece la transformación real de la escuela. El eje tradicional/moderno se referiría a si las nuevas

tecnologías se emplean en instituciones de enseñanza en las que el objetivo principal es la transmisión de contenidos o si por el contrario son usadas en instituciones en las que se incentiva que los alumnos participen activamente de la construcción de su propio conocimiento.

En un primer escenario, la contribución de la tecnología mejora los modelos. Así, las tecnologías contribuyen a reforzar el modelo pedagógico tradicional intramuros y las nuevas herramientas pasan a funcionar como una especie de prolongación tanto del profesor como de los antiguos recursos didácticos. En este escenario, la tecnología no asume un papel protagonista sino que está al servicio de una pedagogía conservadora. No obstante, a pesar de los beneficios que puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje se ven limitados, no cabe duda de que la tecnología contribuiría a actualizar y dinamizar las prácticas de enseñanza que muestran evidentes signos de desgaste, ofreciendo nuevas posibilidades.

En un segundo escenario la tecnología asume un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto académico intramuros y contribuye a la creación de ambientes interactivos. En los modelos tradicionales, las decisiones en relación a qué contenidos son impartidos en el aula y en qué secuencia competen a las autoridades escolares, en muchas ocasiones al propio profesor. Sin embargo, en este nuevo escenario, los recursos didácticos se pueden constituir en un poderoso medio para que los alumnos desarrollen su propio proceso de auto-aprendizaje, puesto que les permiten acceder a numerosas informaciones, tomar decisiones y controlar su propio aprendizaje, complementando los contenidos preestablecidos con aquellos otros que les resulten más atractivos. Se constata, por lo tanto, que los nuevos recursos didácticos permiten en este caso un profundo replanteamiento del proceso educativo.

En un tercer escenario, la contribución de la tecnología contribuye al desarrollo de nuevas competencias tecnológicas básicas. Como he explicado, la llegada de la sociedad de la información presenta nuevos desafíos a los discentes. Si las instituciones de enseñanza tienen como uno de sus principales objetivos formar a los individuos y facilitar su inclusión en la sociedad, si las exigencias de la sociedad se amplían, también deben ampliarse las competencias y destrezas contempladas en los programas de enseñanza. Por lo tanto, en este actual escenario, las herramientas informáticas deben encontrarse disponibles en los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en este escenario y al contrario de los dos

anteriores, la decisión de incorporarlos al proceso viene desde fuera, ya que es la sociedad la que impone la necesidad de dominar las herramientas informáticas para, por ejemplo, poder acceder a un determinado puesto de trabajo. Se insiste en que esta aproximación a los nuevos recursos didácticos es un fin en sí mismo, no un medio, como en otros escenarios, aunque estas perspectivas no son excluyentes. En este escenario, las instituciones de enseñanza deberán incorporar en sus programas espacios en los que se adiestre a los alumnos en el manejo de la tecnología de la información como pasaporte para acceder a un mundo del trabajo cada vez más competitivo.

En un cuarto escenario la tecnología constituye un recurso esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este último escenario se configura como antagónico de aquellos otros tradicionales en los que las nuevas tecnologías funcionan como un accesorio del proceso. Muy por el contrario, se transforma en un verdadero entorno virtual en el que el aula deja de estar asociado con un espacio físico determinado para dar paso a aulas virtuales donde se plantea sin miedos, por ejemplo, el teleaprendizaje en el ciberespacio. En esta nueva realidad, los aprendices autónomos, por medio de diferentes herramientas tecnológicas, pueden acceder, cuándo y cómo deseen, a un entorno de aprendizaje virtual. Este nuevo entorno hace necesario que la figura del profesor se replantee. En esta realidad el profesor puede ser accionado por el alumno desde cualquier parte del mundo, e incluso se pueden establecer grupos de teletrabajo y telediscusión en los que alumnos de diferentes realidades geográficas compartirían, mediante la telepresencia, una misma realidad virtual en la que no existirían fronteras. A pesar de que este escenario todavía no parece ser muy real, ya se ha iniciado el camino que llevará a que la educación virtual ponga a disposición del alumno toda el conocimiento disponible, permitiendo que sea él el que decida, en función de sus necesidades de formación, cuáles van a ser los contenidos que va a trabajar.

Como acabo de explicar, esta realidad cambiante y el surgimiento de herramientas tecnológicas innovadoras propicia la aparición de nuevos y muy diversos entornos. En consecuencia y en palabras de Kenski (1996, p. 146), la enseñanza debe plantearse como:

a aprendizagem através do envolvimento integral do aluno: o racional e o emocional; a análise lógica e o lado do imaginário e do intuitivo; a imagem e o som; a ação, a presença, a conversa, a interação, o desafio, a exploração de possibilidades; o assumir de responsabilidades; o criar e refletir juntos sobre a criação.

Sin embargo, e independientemente del contexto actual o futuro, se estima necesario resaltar lo inadecuado de transformar al profesor en un tecnólogo que apela a las innovaciones tecnológicas para resolver todos los problemas que se puedan plantear en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En opinión de la autora, se debe aprender a seleccionar aquellos recursos didácticos digitales que realmente favorezcan el proceso, sabiendo posicionarse en relación a ellos. Tampoco se ha de entender que, con las múltiples posibilidades tecnológicas que pueden ser utilizadas en la actualidad, la figura del profesor de lengua es sustituible. En palabras de Cruz (2002) en relación a la enseñanza del español en la era digital, el docente continúa siendo fundamental, aunque con nuevas responsabilidades y funciones que se unirán a su conocimiento de la lengua española.

También es necesario destacar que se ha de evitar que la fascinación tecnológica no suma al docente en la falsa creencia de que todos los recursos disponibles pueden contribuir positivamente al éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, muchos son los recursos disponibles, pero no todos ellos son adecuados para los fines pretendidos por el docente. Rescato, aquí, el pensamiento de Reggini (2012), quien explica que las enormes posibilidades que las nuevas tecnologías de la comunicación ofrecen pueden conducirnos en una “ola de euforia tecnológica”. Por tanto, cabe al profesor de lengua extranjera seleccionar aquellos recursos que realmente contribuyan al proceso:

Hoy nos llega información por mil vías distintas, la mayor parte inútil a los fines de responder a las preguntas más esenciales y para proveer soluciones orgánicas a problemas de todos los días. Aparece indiscriminadamente, sin estar dirigida a nadie en particular, en volúmenes enormes y a vertiginosa velocidad, desconectada usualmente de fundamentos, significados y propósitos. (REGGINI, 2012, p. 193).

En suma, la nueva sociedad de la información requiere el replanteamiento del modelo de educación actual. Se deben buscar nuevos caminos que hagan posible el surgimiento de un paradigma educativo que permita que los contenidos sean trabajados de manera interactiva, interdisciplinar y global mediante el trabajo en grupo.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, el empleo de recursos didácticos adecuados posibilitará que el alumno profundice en los conocimientos de la lengua meta. Con ello, se conseguirá formar individuos con mayor capacidad de respuesta ante las nuevas exigencias y con mayores posibilidades de inclusión en el actual entorno económico-social.

3.5. La evaluación: lo que se pretende y lo que realmente se hace

Conforme vengo mencionando, nos encontramos en tiempos de profundos cambios, de constataciones de todo tipo y de atribución de nuevos significados, en una época marcada por lo transitorio, por la incertidumbre, por la búsqueda de nuevos sentidos y de nuevas prácticas. Como se está constatando, estos nuevos contextos exigen que los sistemas de enseñanza se reconfiguren. Esta nueva configuración también está afectando a uno de los procesos fundamentales de la práctica pedagógica: la evaluación.

En el espacio educativo, la evaluación se ha constituido, en los últimos tiempos, como una práctica social y política, impregnada de unos determinados valores que se establecen en función de los momentos vividos por la sociedad. De esta misma opinión es Dalben (1994), quien apunta a que las instituciones de enseñanza se constituyen, generalmente, como lugares que reflejan prácticas y rutinas que están influidas por sistemas de creencias y valores que a veces no son identificados por los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la evaluación también reproduciría una compleja estructura social.

En la producción teórica sobre el tema se encuentra en Perrenoud (1986; 1993; 1999), Dalben (1994), Hadji (1994), Luckesi (1995), Hoffmann (1998) y Esteban (2003), alusiones a una serie de equívocos pedagógicos en el proceso evaluador y que guardan relación con una concepción de la evaluación como instrumento de poder y saber, que establece juicios de éxitos y fracasos a partir de criterios imprecisos, con la finalidad de seleccionar, excluir y clasificar a los individuos mediante exámenes, notas, aprobados y suspensos. Esta realidad es una constatación de que las relaciones de poder evidentes en el contexto social permean también los procesos evaluadores.

El uso exacerbado de este poder en el proceso de enseñanza-aprendizaje suele generar situaciones artificiales. A modo de ejemplo, si un profesor pretende mantener la atención de los alumnos en el aula exigiendo una estricta disciplina e imponiendo el silencio, transformará su interés por mantener el orden en una verdadera coacción. La impresión que daría es la de que utiliza su posición jerárquica para administrar autoritariamente el día a día de la clase. Sobre esto, y como ya se ha reflexionado, Freire (1996, p. 104) nos da una excelente lección al declarar que “a autoridade coerentemente democrática está convicta de

que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos”.

En este contexto, las instituciones de enseñanza terminan por transformar la evaluación en un proceso doloroso y angustiante, llevando a los alumnos a recordar momentos de desesperación, en los que los profesores asumen posturas de jueces que se concentran en dictar sentencia, generando en el alumno muchas inseguridades, consecuencia de un proceso que solo estigmatiza y no considerando toda la riqueza generada en el recorrido de la construcción del conocimiento. Por el contrario, como explica Hoffmann (1998, p. 38-39), “a ação avaliativa merece uma interpretação cuidadosa e abrangente das respostas do educando frente a qualquer situação de resposta, assim como a visão de acompanhamento, não como um caminho de certezas do professor”.

En opinión de la autora, el hacer exámenes y el asignar notas se configuran como actitudes reduccionistas y hasta ingenuas. Estas acciones conllevan una reducción del proceso evaluador a una serie de simples procedimientos que no conducen a una verdadera reflexión sobre la práctica evaluadora, que pasaría a identificarse con instrumentos poco fiables. Se sabe que los alumnos no son meros receptáculos de informaciones que se depositan automáticamente, sino que son seres que piensan y que deben tener libertad de pensamiento para comprender la dimensión del *porqué* y del *para qué* están aprendiendo.

La evaluación es un momento que debe dar prioridad al espíritu crítico y a la creatividad colectiva y que se debe constituir, como bien apunta Saul (1988), en un movimiento emancipador: “A emancipação prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da ação” (1988, p. 62).

Un tipo de relación en que la que el profesor manda y el alumno obedece, en la que el profesor habla y el alumno apenas escucha, lleva al proceso de enseñanza-aprendizaje a un camino de tensiones y problemas constantes. A partir del eje recompensa-punición-evaluación, el profesor encuentra muchas veces medios para controlar a sus alumnos, y refuerza un modelo de alumno sumiso y que acepta lo que dice el profesor sin cuestionar.

En opinión de Oliveira (2008), existen evidencias de que el acto de evaluar ha perdido su esencia y ha dejado de ser un momento complementario pero necesario para la

adecuada construcción del conocimiento, ya que debería funcionar como un resorte que facilite el crecimiento del alumno en sus múltiples dimensiones.

Para que la evaluación deje de ser un mecanismo de exclusión, es necesario dotarla de un nuevo significado como parte de una práctica pedagógica mediadora y emancipadora, sin dejarla desconectada del resto del proceso del trabajo docente. Ninguna discusión curricular puede negar el hecho de que todo aquello que se propone y se desarrolla en el aula debe ser susceptible de ser evaluado como parte integrante de los objetivos a alcanzar.

Como ya he apuntado, para hacer que el aprendizaje sea significativo, la educación debe potenciar los procesos en los que el profesor asuma la figura de facilitador y se muestre como una persona real ante sus alumnos y no como un simple mecanismo a través del cual el conocimiento es simplemente transferido, demostrando respeto e interés por el desarrollo de sus alumnos. Así, los alumnos aprenderán a valorar de forma positiva su proceso de aprendizaje y establecerán una relación satisfactoria con el profesor y con los conocimientos trabajados, consiguiendo que el intercambio de ideas sea mayor y contribuyendo de mejor modo al éxito de su aprendizaje, que tendrá un efecto más duradero.

En esta dirección, Vasconcelos (1998, p. 93) considera la necesidad de desarrollar una acción pedagógica participativa en la clase “problematização (ao invés de dar pronto levar o aluno a pensar), desafiar os alunos, buscar a interação com o aluno e não a mera justaposição de falas ou participações”. El autor también destaca la importancia de la actitud del profesor en el sentido de incentivar la participación del alumno y considerar sus experiencias anteriores.

En fin, las relaciones interpersonales, el respeto, la acogida, el dar valor a la creatividad, al descubrimiento y a la participación, son procedimientos que permiten rescatar las instituciones de enseñanza como espacios democráticos de construcción del conocimiento, tanto para el profesor como para los alumnos.

Considero importante resaltar que el proceso evaluador tiene que acompañar la dinámica del trabajo docente, debiendo estar en íntima conexión con los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, Richards y Rodgers (2001, p. 153), explican:

la evaluación se refiere a los procedimientos para la obtención de datos sobre el desarrollo, la efectividad, la aceptación y la eficacia de un programa de lengua con el propósito de tomar decisiones (...) Además, la evaluación

puede considerar la manera en que se relacionan los profesores, los alumnos y los materiales en la clase, y en qué medida perciben los profesores y los alumnos los objetivos, los materiales y las actividades del programa.

Destaco, en este momento, la relevancia de los diferentes momentos evaluadores, comenzando por la *evaluación diagnóstica* como procedimiento necesario cuando se quiere tener una visión previa de la situación del grupo de alumnos, de su realidad, de su bagaje intelectual anterior y de las competencias y habilidades que ya han adquirido, con la intención de dirigir o redirigir la planificación. Esta evaluación diagnóstica no se refiere únicamente a la que se realiza al inicio del curso, sino que se ha de hacer siempre que se inicia una nueva unidad temática. Entre los instrumentos de obtención de las informaciones necesarias para la evaluación diagnóstica en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, Vera (2001) destaca los informes de otros profesores que hayan trabajado con el alumno; las actividades, pruebas y ejercicios que reflejen los conocimientos que tienen sobre la lengua meta; y la observación realizada por el profesor en el aula con el fin de detectar las necesidades y lagunas de los alumnos.

También destaco el papel de la *evaluación formativa*, que es la que se desarrolla en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje y que tiene como objetivo acompañar y reorientar las situaciones que se van produciendo en el proceso. Este es un procedimiento evaluador que supone un cambio significativo, pues de evaluar los resultados se pasa a evaluar el proceso.

En este tipo de evaluación se defiende una nueva concepción de trabajo pedagógico, alterando la perspectiva tradicional, que entendía el proceso de enseñanza como una mera transmisión del conocimiento. Desde esta nueva perspectiva, el proceso deja de realizarse mediante la prescripción del saber y pasa a realizarse mediante su descripción, teniendo como eje vertebrador la interacción permanente entre profesor, alumno y conocimiento.

Así, el sentido de la evaluación se dirige hacia un proceso de investigación continua y dinámica de la relación pedagógica como un todo. Al profesor le compete acompañar el proceso de evaluación, recogiendo informaciones sobre el alumno y registrando, cuidadosamente, sus posibilidades y necesidades. Este proceso supone un desafío para el profesor, ya que implica que este analice las situaciones reales de aprendizaje de sus alumnos y detecte las que merecen mayores esfuerzos pedagógicos, lo que exige una continua revisión de los procedimientos didácticos.

Comparto la opinión de Freire (1975) cuando explica que la evaluación así comprendida consiste, por lo tanto, en una práctica educativa contextualizada, flexible, orientada a la actividad educativa, que debe tratar de respetar el ritmo individual de cada alumno, de manera continua y dialógica. En este sentido, el objetivo de todo educador debe ser perfeccionar la práctica educativa en la evaluación, teniendo como norte la calidad del aprendizaje, con la intención de que todos consigan un mayor grado de competencias en función de sus posibilidades reales.

Desde esta perspectiva, difícilmente podamos concebir la evaluación formativa si no nos deshacemos de prácticas pedagógicas que impiden conseguir un clima de respeto mutuo entre profesor y alumno, de colaboración y de compromiso con un objetivo común, que son condiciones indispensables para que la actuación docente pueda adecuarse a las necesidades de una formación que considere las posibilidades reales de cada alumno y desarrolle todas sus capacidades. Así, partiendo del compromiso con este enfoque, es posible que se promueva una reformulación de las prácticas evaluadoras, lo que estaría íntimamente relacionado con un nuevo paradigma de la práctica docente en una perspectiva más elevada.

No obstante, los modelos evaluadores más extendidos en las prácticas pedagógicas son los que están relacionados con procedimientos característicos de la *evaluación sumativa*, que es aquella que se realiza al final de un proceso y que tiene como finalidad primordial la clasificación.

En este tipo de evaluación destaca el *examen* como una de las formas más frecuentes de evaluación. Sobre esta cuestión Luckesi (1995, p. 88) revela que “a prova passa a ser um instrumento de medida de coleta de dados quantitativos, que atribui a “nota” como um juízo de valor para reprovar ou aprovar o aluno”. Es un procedimiento de marcado carácter selectivo y excluyente, que tiene por finalidad clasificar a los alumnos.

La evaluación tradicional, exclusivamente por exámenes, puede ser injusta y reduccionista, pues puede aprobar quien no sabe y suspender quien sabe, lo que también es comentado por Ferreira (2002, p. 42) cuando explica que “o professor dá a matéria, aplica um teste ou prova, muitas vezes realizado em situação de ansiedade, atribui a nota e encerra o ato de avaliar”. En este caso, la evaluación quedaría reducida a exigir aquello que el alumno memorizó, siendo la nota usada como un simple instrumento de control de la situación.

En contraposición a esta concepción de evaluación, la UNESCO (1998) recomienda que los nuevos métodos pedagógicos estén asociados a nuevos métodos de examen, que trabajen no sólo con la memoria, que es un elemento primordial en la asimilación de conceptos clave y que facilita el pensamiento crítico, sino también con otras habilidades intelectuales relacionadas con el trabajo práctico y la creatividad.

En el contexto de enseñanza de lenguas, López (2001) explica que existen instrumentos que permiten tanto la evaluación cuantitativa como la cualitativa. En la evaluación cuantitativa, basada en resultados concretos y específicos, los exámenes y los test son los instrumentos más adecuados para obtener informaciones sobre el aprendizaje de los alumnos, entendido como producto final, valorando, mayoritariamente, el aprendizaje memorístico.

En relación con esta cuestión, considero necesario mencionar que cuando en el proceso de enseñanza-aprendizaje se confiere demasiada importancia a la memoria no se puede esperar demasiado de la evaluación. Cuando la memoria es valorada en detrimento del razonamiento lógico, se defiende, aunque sea de modo no intencionado, la homogeneización de las experiencias adquiridas por los alumnos, asimiladas de forma automatizada, sin la debida comprensión, desaprovechando la posibilidad de que construyan un conocimiento crítico y reflexivo.

Por ello, es necesario reconsiderar las concepciones más tradicionales de evaluación puesto que “si bien pueden proporcionarnos, en parte, informaciones para evaluar al alumno, no es suficiente para indicarnos ciertos logros alcanzados por los mismos” (LÓPEZ, 2001, p. 183). La autora aboga por emplear otros medios de obtener información sobre el proceso que proporcionen datos de índole cualitativo, basada, generalmente, en la observación. Entre estos instrumentos de evaluación destacan los diarios de clase, los anecdotarios, las grabaciones, las hojas de observación, los portfolios y los observadores externos. Este tipo de instrumentos están relacionados, en muchos casos, con observaciones más informales, como la observación cotidiana del uso de la lengua por parte de los alumnos, de sus actitudes, de sus intereses, del modo en que resuelven las actividades y de sus respuestas a las elecciones metodológicas. Estas informaciones son de extrema importancia para entender el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y para poder tomar las decisiones adecuadas para que resulte más eficaz.

Así, adoptar procedimientos evaluadores limitados implica alejarse de lo que se debe esperar de un verdadero proceso evaluador, que debe servir como una reflexión sobre el nivel de la calidad del trabajo escolar del profesor y de los alumnos y como un modo de obtener informaciones cualitativas sobre datos relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de ayudar y orientar al profesor a tomar decisiones. De esta misma opinión es Romão (2001, p. 89), quien explica que “a reprovação tende a ser interpretada muito mais como derrota que impossibilita avanços do que como um desafio que provoca as tentativas de superação”.

Otro aspecto sobre el que considero importante reflexionar guarda relación con los *criterios evaluadores*. Por criterios, entiendo todos aquellos indicadores que el profesor considera necesarios para juzgar. Generalmente, cuando no están explícitamente establecidos por la institución, el profesor adopta aquellos que entiende más adecuados. En opinión de Hadji (1994, p. 45) “a avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação” y ese referente se configura como “um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas”. Esto significa que cada criterio define lo que se juzga poder esperar legítimamente de lo que está siendo evaluado. Los criterios serían, por tanto, el conjunto de expectativas de desempeño propuestas a los alumnos, que clarifican las intenciones del profesor en referencia a la calidad que quiere imprimir en el proceso de construcción del conocimiento.

La evaluación en el caso específico de la enseñanza de lengua extranjera no es ajena a lo explicado hasta el momento, pues tanto profesor como alumnos deben tomar decisiones que en muchas ocasiones estarán fundamentadas en mecanismos de evaluación. En opinión de Ortega Olivares (1996):

Es fácil imaginar la variedad, en alcance y cualidad, de estas decisiones y de los mecanismos de evaluación que se les asocian. En efecto, mediante la realización de la correspondiente prueba, el profesor podrá disponer de información sobre el progreso real de sus estudiantes, sobre la eficacia de determinada actividad, etc., o podrá establecer un diagnóstico sobre determinadas realidades lingüísticas, sobre el nivel alcanzado en cierto momento respecto de alguna especificación de los objetivos, etc.; podrá, incluso, si está interesado en cómo se adquiere una lengua en el aula, sustentar o desechar hipótesis sobre los múltiples aspectos de tal proceso (p. 22).

Entiendo necesario, en este momento, citar a Vasconcelos (1998), quien destaca el hecho de que las reflexiones pedagógicas deben caminar siempre en dirección a la construcción del conocimiento y no hacia la clasificación o la asignación de etiquetas. Para ello, el profesor debe evaluar continuamente. Como declara el autor:

Se não sabe o que o aluno sabe, como pode interagir para construir? [...] Considerando que o conhecimento novo se dá a partir do prévio, há necessidade do aluno se expressar e do professor acompanhar essa expressão para poder com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos. A avaliação vai se incorporando no próprio trabalho de sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino. (1998, p. 79).

No obstante, todas las formas de enseñar pueden resultar adecuadas en el proceso evaluador y al profesor le compete optar por aquellas que puedan revelar de mejor modo el proceso de aprendizaje. Es necesario, sin embargo, superar la concepción tradicional de que la evaluación significa clasificar, aprobar o suspender. La evaluación debe suponer, muy por el contrario, el incidir sobre aspectos generales del proceso de enseñar y aprender, considerando especialmente cuestiones que se refieren a la intervención del profesor dentro de un proyecto curricular más amplio, en la organización del trabajo escolar y en la función educadora, socializadora y cultural de la institución de enseñanza.

3.6. Los espacios de enseñanza y sus múltiples relaciones

Conforme lo explicado hasta este momento, el proceso educativo está fuertemente condicionado por las diferentes dimensiones implicadas en la dinámica del trabajo docente. Sin embargo, también es necesario considerar las condiciones del contexto donde se desarrolla el proceso. Así, es adecuado que el profesor reflexione sobre las instalaciones y equipamientos de la institución donde ejerce la docencia y sobre las relaciones interpersonales que establece con sus alumnos.

Para Freire (1979), el hombre no apenas se incluye en la realidad, sino que se relaciona con ella, dado que es, en esencia, un ser relacional con raíces espaciotemporales que ocurren en un lugar determinado y en un momento concreto. Para el autor, la falta de respeto por esos espacios es una ofensa a los educandos, a los educadores y a la práctica pedagógica.

Por tanto, las condiciones de infraestructura y las condiciones ambientales pueden influir en el trabajo pedagógico tanto favorable como desfavorablemente. Al referirse a estos aspectos, Morais (1986, p. 28) explica que, a veces, estas cuestiones son consideradas menos importantes. No obstante, para el autor es deseable que “as grandes e magníficas reflexões não dispensem as reflexões mais modestas sobre temas ‘menores’ – só na aparência”, defendiendo que una infraestructura adecuada repercute positivamente en la actividad de profesores y alumnos.

Así, inicio esta reflexión analizando en estos espacios bajo la perspectiva de lo que Bouché (1997) considera como *las cosas que hablan y participan*. En este caso, la arquitectura institucional posee una significativa fuerza semántica evidenciada a través de los signos y los símbolos que en ella se exhiben. Escolano (1992) postula que este mundo, por más silencioso que pueda presentarse, no representa un simple esquema abstracto o neutral, sino que se configura como un escenario delineado en función de presupuestos exclusivamente formales en el que se sitúan los actores que intervienen en el proceso educativo. El propio Escolano (1995), en un trabajo más reciente, afirma que la arquitectura escolar representa un programa, una especie de discurso que se materializa en un sistema de valores que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales e ideológicos.

Estoy convencido de que estudiar los espacios en los que se desarrolla el proceso de enseñar y aprender es algo extremadamente relevante, puesto que las situaciones, los ambientes y los tiempos implicados en la realidad social, cultural, económica y política se manifiestan directamente en las relaciones entre profesores y alumnos. Estos espacios son portadores de una significativa naturaleza testimonial. Como declara Freire (1996, p. 50)

Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente.

En opinión de Cunha (1997, p. 91) es necesario rescatar el espacio de aula no como el aspecto más importante, sino como la “principal via que a universidade utiliza para realizar a formação da cidadania e da consciência”. Considero oportuno aclarar que, al referirme al aula no me refiero apenas al espacio físico, con una configuración determinada, una duración prevista y fronteras limitadas. Mi intención es describir y analizar el *locus* concreto del proceso de enseñanza-aprendizaje “onde professor, alunos e conhecimento constroem uma

ciranda de mãos dadas, percorrendo o caminho da construção coletiva” (CUNHA, 1997, p. 81).

A partir de estas perspectivas, pretendo avanzar considerando el espacio escolar como un constructo cultural que expresa y refleja determinados discursos más allá de su materialidad. Como ya definía Mesmin (1967) el espacio escolar puede ser considerado como una forma silenciosa de enseñanza. Es un espacio donde la liturgia académica tiene significados frecuentemente expresados de forma velada, opinión que es compartida por Foucault (1991), quien declara que existe un arte de distribución en el espacio muy efectiva para volver dóciles los cuerpos y las consciencias.

Abordando ahora las implicaciones del clima relacional en el aula, se podría llegar a afirmar que las interacciones entre profesor y alumnos constituyen los cimientos sobre los que se va a construir el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, como se verificará, un buen clima relacional en el aula facilita en gran medida el progreso del alumno.

Aunque tradicionalmente no se haya prestado la debida atención al aspecto emotivo en el aula, ya durante la primera mitad del siglo XX autores como Vigotsky mostraron gran interés por las implicaciones de los factores afectivos en la educación. Jalley (1985) opina que la afectividad y la inteligencia están estrechamente unidas. Para la autora, la personalidad humana está compuesta por la afectividad, vinculada con la sensibilidad interna que cada individuo muestra hacia sí y hacia el contexto del que forma parte, y la inteligencia, asociada a su sensibilidad externa en relación al mundo físico que le rodea y con el que interactúa. La autora explica que el desarrollo de estas dos funciones, afectividad e inteligencia, no se daría de forma aislada, sino que se desarrollarían de forma paralela y cohesionada. De este modo y ya en opinión de Silva (1999, p. 89):

à medida que a inteligência vai atingindo novos estágios, a afetividade vai se racionalizando, pois as conquistas realizadas no plano da inteligência são, por sua vez, incorporadas ao plano da afetividade. Desse modo, a evolução completa do ser depende, em grande parte, da reciprocidade entre ambos.

Abordando específicamente la influencia de los factores personales en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, teóricos como Arnold y Brown (2000) reivindican el papel de la emotividad dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras con la intención de integrar el aspecto cognitivo y el factor afectivo. Los autores explican que una gran parte de los avances en materia de enseñanza de lenguas extranjeras guarda una relación

más o menos directa con la importancia de la afectividad, destacando trabajos como el de Gardner y Lambert (1972). Destacan, también, los estudios sobre la relación entre emociones y memoria (STEVICK, 1996) y sobre las respuestas que desencadenan los procesos de aprendizaje (SCHUMMAN, 2000).

Brown (2000) explica que a pesar de que es complicado describir desde una perspectiva científica qué es exactamente el dominio afectivo, sí es posible percibir que está conformado por una multitud de variables que afectan al comportamiento humano y que influyen directamente en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Asimismo, Almeida (2002, p. 29-30) explica que “a fase de estabelecimento de clima e confiança é, por necessidade, a primeira a se construir e ser planejada (...) O clima se refere metaforicamente à construção do ambiente distintivo em que vai se dar mais uma aula de língua estrangeira”. Encuentro, también, especialmente reveladoras las palabras de López (2001, p. 175), quien afirma:

Una relación de respeto y de colaboración mutua, así como de estímulo para la superación intelectual, crea el ambiente y el clima afectivo que consideramos óptimo para el desarrollo de la actividad docente y donde el factor clave son las relaciones humanas, ayudando al niño a superarse, a ser responsable, respetuoso, etc.

Por tanto, no cabe duda de que en el aula no solamente se deben considerar los aspectos cognitivos, sino que también se hace necesario desarrollar el componente afectivo, cuidando la relación entre profesor y alumno.

Para Abreu y Masetto (1990) el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en un pacto tácito de colaboración entre docente y discente. En esta relación de dos, es el docente el que debe asumir un papel más activo, siendo el principal responsable de definir cuál va a ser el tono de la relación y de asentar las bases para una comunicación fluida en el aula. Sin embargo, también es necesario reflexionar sobre el hecho de que el aula se encuentra en el medio de un determinado contexto social y escolar que la condiciona y del que no se puede desvincular.

Este contexto también puede determinar fuertemente la relación entre profesor y el alumno. Como ejemplo, resulta obvio que una institución de enseñanza de carácter marcadamente jerárquico condiciona el clima relacional dentro del aula en una determinada dirección. No obstante, los responsables últimos de la configuración de la relación profesor-

alumno son las partes directamente implicadas, por lo que no es infrecuente encontrar situaciones en las que profesores de instituciones de enseñanza de carácter autoritario establecen con sus alumnos relaciones de colaboración abiertas, dialogantes y francas.

Aunque tradicionalmente se había pensado que eran las características de la personalidad del docente las que más influían en el proceso de aprendizaje del alumno, conforme Abreu y Masetto (1990), investigaciones más recientes han apuntado a que lo que realmente determina de manera decisiva el aprendizaje es la atmósfera socioemocional que el profesor establezca en el aula. En este sentido, es relevante mencionar que en opinión de Snyders (1987a), la cosmovisión del profesor puede chocar radicalmente con la de los alumnos, generando conflictos que deterioran la calidad del clima relacional en el aula.

Así, docente y discentes pertenecen a realidades diferentes: diferentes edades, diferente formación, diferentes gustos y diferentes perspectivas de futuro, lo que podría llevar, en algunos casos, a que los alumnos asocien el aula a un lugar en el que deben dejar de ser lo que son, un lugar en donde el profesor les dice: “dejad de hablar vuestro lenguaje habitual, dejad de leer vuestras revistas habituales, interrumpir vuestra existencia habitual” (SNYDERS, 1987a, p. 248). Por tanto, para lograr interacciones saludables con los discentes, se deberían promover actitudes que tengan como objeto fomentar el acuerdo entre profesor y alumnos, con el fin de que estos últimos se sientan a gusto en el aula, potenciando así la motivación y el entusiasmo en el aprendizaje.

Además, en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras y conforme explican Dubin y Olshtain (1986), el profesor debe observar que una actitud positiva de los alumnos hacia la lengua meta y hacia la cultura que representa tiene sus reflejos en la motivación, entusiasmo y buena predisposición de los discentes.

En relación a lo acabado de explicar, es necesario mencionar que en el pasado existía una mayor uniformidad en relación al papel que el profesor debía asumir en su relación con los alumnos. Los docentes reflejaban más claramente los valores de la sociedad extramuros, reproduciendo sus patrones de forma más fiel. Así, de acuerdo con Snyders (1987a), era frecuente la figura del profesor-patrón, que representaba dentro de la institución de enseñanza la relación de sumisión del trabajador en relación al empleador, situación con la que se iban a enfrentar los alumnos en el futuro. Este tipo de relación acostumbraba al alumno a obedecer y haciéndole perder por completo el control de su actividad y de su autonomía de aprendizaje.

Sin embargo, en la actualidad, con un contexto social mucho más heterogéneo, las interacciones se han vuelto más complejas y no se limitan tan claramente a una simple relación de autoridad-subordinación, sino que han entrado en el juego otro tipo de dinámicas cada vez menos relacionadas con la coerción y más con el control, la orientación y la organización. En palabras de Abreu y Masetto (1990, p. 115):

Além disso, o relacionamento de um professor com os seus alunos pressupõe o modo como o professor se relaciona com a cultura; alguns se veem como conservadores de uma cultura, outros como aperfeiçoadores, terceiros como convivendo apenas com ela.

En relación con lo dicho anteriormente y en opinión de estos mismos autores, los resultados del aprendizaje guardarían una estrecha vinculación con el tipo de relación que establezcan profesores y alumnos. Esta relación se podría condensar en dos tipos de modelos o estilos: aquel estilo en el que el profesor domina el espacio del aula dirigiendo, explicando, organizando y tomando decisiones, y aquel otro en el que el profesor comparte el protagonismo y la responsabilidad con el alumno, que participa de forma más activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si se analiza el primer modelo desde una posición extrema se podría concluir que el hecho de que el profesor asuma una mayor responsabilidad podría llevar al alumno a creer que el docente es el único responsable del clima relacional en el aula. En palabras de Snyders (1987a, p. 243):

Muchos alumnos ponen todas sus esperanzas, además de en las relaciones con sus compañeros, en las relaciones con la persona del maestro. Ponen en ellas también toda su desesperación, frente a la realidad de las tensiones, de los enfrentamientos o por lo menos de la frialdad, del alejamiento. Esto se vuelve rápidamente en agresividad: los maestros son los responsables de nuestros fracasos, puesto que quieren ser los responsables de todo.

En estos contextos se escuchan con reiteración quejas de los discentes en relación a las obligaciones impuestas por ciertos profesores que basan las interacciones con sus alumnos en conductas regidas por la obediencia. Como una solución a esta situación surgiría el segundo modelo, el de compartir la responsabilidad con los alumnos, que reivindican mayor autonomía en su aprendizaje y una relación con el docente basada en la confianza y en la sinceridad, puesto que conforme el mismo autor “los alumnos sueñan con relaciones en las

que podrían revelar sus gustos, sus problemas e incluso sus defectos al maestro, desvelar su personalidad y que el maestro ponga interés en ella” (SNYDERS, 1987a, p. 243).

Para Abreu y Masetto (1990), la relación profesor-alumno gira en torno a tres actitudes que debe tomar todo profesor: demostrar la autenticidad de su relación con el discente, es decir, que el docente se revele real y vivo, exponiendo y compartiendo sus valores y sentimientos con el alumno; ser respetuoso y comprensivo con las opiniones, sentimientos, carencias e imperfecciones del alumno; y demostrar la capacidad de empatía necesaria para entender la realidad del discente.

Además, los autores defienden que existen una serie de comportamientos que pueden favorecer o perjudicar el establecimiento de un adecuado clima relacional en el aula. Así, un profesor contribuirá positivamente al clima relacional en el aula si:

1. Favorece situações em classe nas quais o aluno se sente à vontade para expressar sentimentos.
2. Faz com que a composição dos grupos de estudo varie no decorrer do curso.
3. Tenta evitar que poucos alunos monopolizem a discussão.
4. Compartilha com a classe a busca de soluções para problemas surgidos com o próprio professor, com o curso ou entre alunos.
5. Expressa aprovação pelo aluno que ajuda colegas a atingir os objetivos do curso.
6. Respeita e faz respeitar diferenças de opinião, desde que sejam opiniões bem fundamentadas.
7. Expressa aprovação pelo aluno que toma iniciativa, desde que estas contribuam para o crescimento da classe.
8. Usa vocabulário que é compreendido pelo aluno. (ABREU y MASETTO, 1990, p. 119).

Por el contrario, un profesor contribuirá negativamente al clima relacional si:

1. Recusa-se a admitir os próprios erros diante dos alunos.
2. Recorre a todo e qualquer meio para garantir a sua popularidade entre os alunos.
3. Responde com ironia ao aluno que faz perguntas pouco pertinentes.
4. Usa meios tais como ameaça de reprovação, repreensão diante de colegas, marcação no aluno, etc., para conseguir deste um rendimento maior no curso.
5. Dá tratamento privilegiado aos alunos pelos quais tem preferência.
6. Ignora alguns alunos.
7. Desconsidera o ponto de vista do aluno: não faz esforço para entendê-lo.
8. Em classe, dirige-se mais aos alunos que têm mais facilidade de verbalizar.

9. Impacienta-se sistematicamente com interrupções e digressões dos alunos.
10. Exige que o aluno fale, não se importando com o conteúdo das verbalizações. (ABREU y MASETTO, 1990, p. 120).

Por todo lo explicado y a modo de conclusión, en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo es necesario considerar el aspecto cognitivo, sino también resulta imprescindible reflexionar sobre el universo emocional que surge de la interacción entre profesor y alumno. No se debe abordar de forma aislada pensamiento y emoción, sino que la dinámica del trabajo docente debe estar permeada de un constante apelo a la afectividad como estrategia para promover una construcción del conocimiento más eficaz. Se debe defender, al igual que lo ha hecho Freire (1996), que enseñar y aprender exigen alegría, y que no hay mayor evidencia del éxito del proceso educativo que un profesor que siente placer enseñando y un grupo de alumnos que siente placer aprendiendo.

4. Síntesis del capítulo

En este capítulo he tenido la intención de construir un soporte teórico sobre la trascendencia que el ejercicio de la docencia tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como he explicado, las prácticas docentes forman parte de una dinámica pedagógica compartida por todas las áreas del conocimiento científico³⁴, lo que ha justificado la elección de elementos epistemológicos más generales.

De acuerdo con los teóricos consultados y en función de lo que he explicado, se ha constatado que las profundas transformaciones que está sufriendo el mundo contemporáneo generan multitud de interrogantes en relación a la función que ha de desempeñar la enseñanza y el profesor dentro de nuestras sociedades.

En un primer momento, con el objetivo de entender de mejor manera las consecuencias provocadas por estos cambios y para dar respuesta a cuestiones complejas

³⁴ La Agencia Estatal CSIC articula su investigación en torno a ocho grandes áreas científico-técnicas que cubren la mayor parte del conocimiento humano, desde los aspectos más básicos o fundamentales de la Ciencia hasta los desarrollos tecnológicos más complejos; desde las ciencias humanas y sociales a la ciencia y Tecnología de Alimentos pasando por la biología, la biomedicina, la física, la química, los materiales, los recursos naturales o las ciencias agrarias. Información disponible en: <http://www.csic.es/web/guest/areas-cientificas.jsessionid=486968B09B3B72FA043EAC3EEB9ABFDF>

relacionadas con la conformación de la identidad docente, con las características que debe poseer un buen profesor y las particularidades que distinguen a los profesionales docentes de otros profesionales, decidí discutir sobre el proceso de profesionalización de la actividad docente, explicando cómo los contextos de cambio propician el surgimiento de nuevas identidades. En este sentido, también entendí necesario abordar la construcción identitaria del profesor en relación al compromiso que debe tener con la comunidad donde ejerce su actividad. Además, consideré oportuno reflexionar sobre las competencias que debe reunir todo profesional docente y las exigencias que ha de cumplir el profesor y que deben orientar sus prácticas de enseñanza.

A continuación, traté el tema de la dinámica pedagógica y sus intersecciones con el trabajo docente, analizando las múltiples dimensiones del trabajo del profesor. Expliqué que la planificación ha de ser propuesta desde una perspectiva crítica y transformadora y no encarada como un mero trámite burocrático, pues debe constituirse en un elemento que dirija la práctica docente del profesor. Reflexioné sobre la importancia de vincular los contenidos a los objetivos, propósito en el que profesor y alumno deben desempeñar un papel destacado. Consideré la metodología y sus posibilidades, observando que las estrategias de enseñanza pueden contribuir eficazmente a la formación de procesos de aprendizaje de calidad. Justifiqué que los recursos didácticos cumplan una función instrumental en la dinámica del trabajo docente cuando no son trabajados desde una visión tecnicista sino constructiva y crítica. Examiné el proceso evaluador como una forma de rescatar todas las experiencias vividas por los discentes durante el desarrollo de su aprendizaje, defendiendo que los resultados de los procesos evaluadores deben desempeñar una función destacada en el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos.

Por último, traje a la reflexión la contribución de autores al respecto de la importancia que tienen el clima relacional en el aula y las condiciones de infraestructura como elementos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, las transformaciones políticas, económicas y sociales que está experimentando nuestra sociedad en la actualidad hacen necesario que las instituciones de enseñanza se reconfiguren. Específicamente, la universidad, foco último del presente estudio, también se enfrenta a nuevos desafíos que debe encarar con el objetivo de erigirse en un verdadero centro de producción de conocimiento científico, dando respuesta a la necesidad de

inclusión social y laboral del individuo en una realidad cada vez más compleja. Para ello, debe reinventarse, instituyendo procesos actualizados de autoevaluación y control para poder afrontar de forma decidida este cambio de modelo para poder satisfacer de mejor modo las demandas de la sociedad actual.

Este cambio de paradigma necesita reconstruir las relaciones entre docente y discente. Los profesores deben asumir con plenitud y sin complejos su papel como facilitadores del proceso de aprendizaje y los alumnos enfrentar con madurez su responsabilidad en él. Esta nueva perspectiva debe, también, revelar la importancia de las dos funciones primordiales de la universidad, la enseñanza y la investigación, dispensando la atención necesaria a cada una de ellas y evitando situaciones en las que únicamente se priorice la enseñanza frente a la generación de conocimiento científico.

La Enseñanza Superior a la que aspira esta nueva sociedad actual no puede quedar anquilosada en el simple objetivo de transmitir el conocimiento científico, sino que debe aspirar al necesario ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo para la generación de nuevos saberes. Es necesario desterrar la idea de que el profesor enseña y el alumno aprende. Por tanto, y como ya he apuntado, se hace indispensable implementar procesos de autoanálisis que detecten las necesidades de la universidad para actuar así en esas carencias, asumiendo también su responsabilidad respecto a la formación inicial y continua de los profesores.

Trato de explicar que las instituciones de Enseñanza Superior deben velar por el desarrollo de las condiciones adecuadas para que todos los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje tengan el compromiso común de contribuir en la creación de contextos educativos que propicien la construcción de un pensamiento crítico que, por medio del análisis, de la reflexión y de la acción contribuya a la necesaria generación de nuevos conocimientos científicos y a la inclusión del individuo en la sociedad.

No defiendo que las prácticas del pasado deban ser totalmente desechadas, sino que una vez rescatadas las experiencias positivas, estas deberán reorientarse a levantar un nuevo paradigma. Esta regeneración está en íntima relación con las características del mundo actual, en el que los dogmatismos científicos han dado paso a contextos en los que el individuo se acerca a la realidad que le circunda desde la multiplicidad de perspectivas y significados, desde la duda y la incertidumbre, pues esta nueva realidad exige una mentalidad más plural y globalizante, con menos prejuicios y más renovadora.

En el próximo capítulo situaré la investigación explicando las bases metodológicas en las que se ha cimentado la pesquisa, con el fin de detallar el camino que decidí recorrer, teniendo para elucidar las cuestiones abordadas en el marco teórico referencial.

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Advertid, hermano Sancho, que esta aventura y las a esta semejantes no son aventuras de ínsulas, sino de encrucijadas.

Miguel de Cervantes

No capítulo anterior centrei minhas atenções na construção de um referencial que me permitisse identificar e analisar a contribuição de diferentes teóricos sobre o tema proposto para esta investigação. Para tal, iniciei analisando a docência, entendida, inicialmente, como um processo vocacionado, que caminha na direção do profissionalismo. Prossegui aprofundando um pouco mais na questão da profissão e da construção da identidade docente. Concluí tecendo considerações sobre a dinâmica do trabalho docente universitário na sua cotidianidade e as implicações dos espaços e convivências.

Neste capítulo, dedico-me a expressar a opção metodológica da pesquisa, a trajetória na busca do conhecimento e os caminhos percorridos para o alcance dos objetivos pretendidos. Vale ressaltar que, quando se trata de fazer opções é preciso ter a consciência de que ao enveredar por um caminho outros serão abandonados. Assim, não existe um único caminho, senão inúmeras possibilidades. Escolher significa sempre um risco, pois cada escolha implica que algo fique para trás. Em qualquer caso, assumir riscos nos fortalece e nos dá confiança para avançar.

Esta escolha não é abstrata e está impregnada de subjetividade. Portanto, é preciso construí-la com um mínimo de segurança. Nesta decisão, vale recorrer ao que se pretende realizar e às condições reais de trabalho. Tratarei de revelar, a seguir, a abordagem metodológica, as intenções das escolhas, os procedimentos de busca de informação, sua validação e aplicação e a metodologia de análise.

Na organização deste capítulo optei por tratar inicialmente do tema do estudo problematizado, dos objetivos da investigação e das questões norteadoras, elementos significativos para a opção metodológica. Em seguida, situo o contexto da investigação e os sujeitos nela incluídos. Prossigo, apresentando os aportes teórico-metodológicos fundamentados teoricamente, inscrevendo-os numa perspectiva quanti-qualitativa. Continuo explanando os procedimentos de busca de informações, sua construção, validação e aplicação. Finalizo com a descrição dos procedimentos de análise das informações.

1. O tema, os objetivos e as questões norteadoras

Parto do pressuposto de que a eleição do tema deve considerar o interesse do pesquisador, suas inquietudes, a proximidade e a afinidade, as possibilidades pela incursão teórica, as possibilidades metodológicas, a questão do tempo disponível, os recursos necessários e, também, a contribuição do estudo que se pretende realizar para o avanço no campo do conhecimento.

Num mundo cada vez mais globalizado, as línguas estrangeiras modernas vêm exercendo a função de veículos fundamentais para a comunicação entre os homens e, por isso, seu ensino tem demonstrado ser um instrumento cada vez mais relevante para tentar conseguir a inclusão social das pessoas. No Brasil, e como consequência das transcendentais mudanças que tem experimentado o país nas últimas décadas tanto no âmbito econômico como no cultural, o ensino de línguas estrangeiras modernas também está adquirindo uma importância cada vez maior.

Analisando especificamente a situação da língua espanhola neste país, a aprovação pelo Congresso Nacional brasileiro da Lei 11.161/2005, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio de todo o território nacional, converteu o ensino desta língua em especial objeto de atenção. Sobre isto tratei detalhadamente no Capítulo I.

Neste contexto, as universidades brasileiras, tendo como princípio mobilizar-se como verdadeiros agentes culturais, em constante relação com a sociedade, estão mostrando uma sensibilidade especial em relação à necessidade de se construir uma política educativa que potencialize uma visão plurilíngue no ensino. No que se refere ao ensino do espanhol, as

universidades vêm assumindo um decisivo papel tanto na formação específica dos futuros professores do sistema educativo nos diferentes níveis (Ensino Fundamental, Médio e Superior) quanto na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos com o propósito de contribuir para a qualidade do ensino desse idioma.

Em decorrência do anteriormente explicado, o tema objeto deste estudo centra-se numa reflexão sobre a prática docente no ensino de língua espanhola no contexto brasileiro, focando a atenção nos casos específicos da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade da Amazônia (UNAMA), considerando as múltiplas dimensões pedagógicas no exercício profissional cotidiano. Por isso, justifica-se este trabalho como uma das possibilidades de análise da prática pedagógica dos professores que trabalham diretamente com o ensino de espanhol nas duas universidades, permitindo, também, como reflexo dessa análise, propor indicadores de aperfeiçoamento.

Considerando a exposição do tema e suas especificidades, decidi eleger os seguintes objetivos para a pesquisa:

- a. Examinar o marco histórico do ensino de espanhol como língua estrangeira no sistema educativo brasileiro.
- b. Analisar as diretrizes gerais relacionadas com a prática docente contidas no Quadro europeu comum de referência para as línguas (QECR), do ano 2001, e no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), do ano 2006.
- c. Analisar os Projetos Pedagógicos da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade da Amazônia (UNAMA) para os Cursos de Letras-Espanhol.
- d. Analisar as implicações da dinâmica docente nos Cursos de Letras-Espanhol, estudando especificamente o caso da UFPA e da UNAMA em suas múltiplas mediações pedagógicas.
- e. Sugerir indicadores para o aperfeiçoamento dos cursos desde a perspectiva da prática docente.

Optei por não trabalhar com a formulação de hipóteses, e sim, com um elenco de questões originárias dos objetivos. Estas questões constituem-se como pontos chave e como norteadoras do estudo.

- a. Como se desenvolveu o ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil a partir de uma perspectiva histórica?
- b. Que aspectos legais veem configurando o ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil?
- c. Que diretrizes fundamentam o ensino de espanhol como língua estrangeira no QECR e no PCIC?
- d. Quais são os indicadores propostos nos Projetos Pedagógicos da UFPA e da UNAMA para o Curso de Letras-Espanhol?
- e. Que características se evidenciam na prática do ensino nos Cursos de Letras-Espanhol da UFPA e UNAMA?
- f. Levando em consideração a análise das informações recolhidas, o que se pode sugerir para o aperfeiçoamento do processo de ensino nos cursos objeto de estudo?

2. Contexto da investigação e os sujeitos nela envolvidos

O homem é um ser eminentemente relacional, com raízes espaciais e temporais que o vinculam a um determinado contexto. Para Paulo Freire (1979), o homem não só está integrado na realidade, também se relaciona com ela de um modo íntimo. Esse intercâmbio de relações torna possível sua transformação em um ser com potencial de criar e recriar o entorno que o rodeia, integrando-se às condições de seu ambiente num processo historicamente situado.

Gardner (1994), também reconhece a importância do contexto, da historicidade e da cultura como forma de construção do homem como ser relacional. Para este autor, o homem é sujeito de sua cultura e está intrinsecamente ligado a seu contexto. Assim, a construção do conhecimento está diretamente articulada com o conjunto de materiais existentes culturalmente.

Portanto, considero necessário apresentar um breve comentário sobre o contexto desta pesquisa, tratando de algumas informações sobre o Estado do Pará, sua capital, a cidade de Belém, e as duas universidades objeto do estudo.

Considerando os objetivos e as conseqüentes questões levantadas, elegi como *locus* da investigação duas Universidades brasileiras que estão localizadas em Belém, capital do Estado do Pará, na Região Norte do Brasil. Em Belém, existem quatro instituições de ensino superior com o *status* de Universidade: a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Rural da Amazônia (UFRA), de esfera pública federal, a Universidade do Estado do Pará (UEPA), de esfera pública estadual, e a Universidade da Amazônia (UNAMA), uma instituição privada. Das quatro instituições, somente na UFPA e na UNAMA é oferecida a Licenciatura em Letras-Espanhol, o que justifica sua inclusão no presente trabalho.

2.1. O Estado do Pará

O Estado do Pará está localizado no coração da Amazônia, na Região Norte do Brasil, tendo uma superfície de 1.253.164 quilômetros quadrados, área que representa 14,66% da totalidade territorial brasileira, constituindo-se no segundo Estado maior do Brasil. Pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, o Estado apresentou uma população de 7.588.078 e uma densidade demográfica de 5,07 habitantes por quilômetro quadrado.

Este universo está situado no coração da Floresta Amazônica, num contexto social marcado pela diversidade étnica e pela multiculturalidade. O povo paraense é fruto de uma miscigenação entre o europeu, o negro e os diferentes grupos nativos. Este crisol de etnias congrega facetas socioculturais múltiplas, refletidas nos hábitos e costumes de seu povo. É importante ressaltar que a Região Norte, onde está situado o Estado do Pará, é fronteira de vários países hispânicos: Venezuela, Colômbia, Perú e Bolívia.

2.2. A cidade de Belém

A cidade de Belém, capital do Estado do Pará, sede das duas Universidades *loci* do estudo que desenvolvo, é considerada a porta de entrada da Região Amazônica. Encontra-se na urbe a maior concentração populacional, 1.392.031 habitantes. Belém, atualmente uma das dez maiores urbes do Brasil, foi fundada por Francisco Caldeira Castelo Branco em janeiro de 1616, época em que foi construído, no encontro dos rios Pará e Guamá, o Forte do Presépio.

Fotografia 1 – Belém metrópole



Fonte: <http://gqlgeracaoquelamba.blogspot.com.br/2012/01/parabens-belem-do-para.html>

A metrópole é uma cidade rica em cores, cheiros e sabores. Tem fortes raízes portuguesas, o que se reflete concretamente em sua arquitetura, possuindo relevantes exemplos do barroco jesuítico brasileiro. De clima equatorial, quente e úmido, a economia da cidade baseia-se no serviço público, no comércio, no setor serviços e no turismo. Também pode ser encontrado certo desenvolvimento no setor industrial metalúrgico, madeireiro e na pesca.

2.3. A Universidade Federal do Pará

O *campus* sede da Universidade Federal do Pará (UFPA), situado na cidade de Belém, ocupa uma área total de 3.318.395 metros quadrados e está situado á margem do Rio Guamá. Sua origem remonta ao início do século XX e foi criada sob a forma de faculdades isoladas. A primeira foi a Faculdade de Direito (1902), seguida pela Faculdade de Odontologia (1914), a Escola de Agronomia e Veterinária (1918) e a Faculdade de Medicina (1919). Mais tarde, em 1931 foi criada a Escola de Engenharia e em 1949 criou-se a Faculdade de Ciências e Letras, com os cursos de Filosofia, Letras Clássicas, Matemática, Geografia, História, Ciências Sociais e Pedagogia.

Congregando todas as Faculdades, surgiu, em 1957, a Universidade Federal do Pará, pioneira na Região Amazônica e a oitava no Brasil. Tinha como um de seus objetivos integrar a Região Amazônica ao contexto geral do país. Em 1963 passou por um processo de reestruturação, ampliando-se com a Faculdade de Serviço Social e a Escola de Química Industrial. Em 1968 foi criado o Núcleo de Patologia e Higiene e o Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, e em 1975 o Núcleo de Ciências Geofísicas e Geológicas. Desde esse período até hoje a UFPA vem ampliando as suas ações, tanto no ensino e na pesquisa quanto nas ações extensionistas.

Fotografia 2 – Universidade Federal do Pará (*Campus de Belém*)



Fonte: <http://haroldobaleixe.blogspot.com.br/2009/12/tracado-urbano-do-campus-basico-da-ufpa.html>

Atualmente³⁵, a Universidade Federal do Pará é uma das maiores e mais importantes instituições da Amazônia, composta por mais de 50.000 pessoas, sendo 2.522 professores, incluindo efetivos do ensino superior, efetivos do ensino básico, substitutos e visitantes; 2.309 servidores técnico-administrativos; 7.101 alunos de cursos de pós-graduação, sendo 4.012 estudantes de cursos de pós-graduação *stricto sensu*; e 32.169 alunos matriculados nos cursos de graduação, deles 18.891 na capital e 13.278 distribuídos pelo interior do Estado.

³⁵ Informações disponíveis em: <http://www.portal.ufpa.br/includes/pagina.php?cod=historico-e-estrutura>, consulta em 13/02/2014.

A Universidade Federal do Pará também atende a 1.886 alunos do Ensino Fundamental e Médio da Escola de Aplicação; 6.051 alunos dos Cursos Livres oferecidos pelo Instituto de Letras e Comunicação Social (ILC), pelo Instituto de Ciência da Arte (ICA), pela Escola de Teatro e Dança, pela Escola de Música e pela Casa de Estudos Germânicos, além de 380 alunos dos cursos técnicos, profissionalizantes, vinculados ao Instituto de Ciências da Arte.

Dentro deste universo a UFPA oferece 513 cursos de graduação e 45 programas de pós-graduação, sendo 43 cursos de mestrado e 22 de doutorado. A UFPA está em um processo de crescimento contínuo, ampliando as possibilidades da crescente demanda pela graduação e pós-graduação, resultado do seu empenho em formar profissionais qualificados para atender as necessidades regionais.

2.4. A Universidade da Amazônia

A Universidade da Amazônia (UNAMA) é uma universidade privada e a primeira universidade particular a ser reconhecida na Região Norte. Foi instituída com a fusão, em 1987, entre as Faculdades Integradas Colégio Moderno (FICOM) e o Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará (CESEP), ambas instituições existentes desde 1974. Com a fusão foi criada a União de Ensino Superior do Pará e seis anos mais tarde, em 1993, Universidade da Amazônia.

A Universidade possui, atualmente³⁶, quatro campi na capital. No ano 2011 a UNAMA ofereceu um total de 31 Cursos de Graduação, com ingressos semestrais, tendo sido ofertadas 2.745 vagas no primeiro semestre e 815 no segundo. Mantém quatro programas de pós-graduação em sentido estrito: Direito, Administração, Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano, Comunicação e Linguagem e Cultura. Ademais disto, a Universidade da Amazônia oferece, em média, 60 cursos de especialização e três cursos superiores de Formação Específica, sendo um deles presencial e dois sob a forma semipresencial, em caráter experimental. Oferta, também, o curso de Administração de Empresas e Ciências Contábeis.

O Programa de Interiorização das Licenciaturas em municípios afastados da capital do Estado do Pará oferece os Cursos de Letras, Matemática e Pedagogia, atuando em quatro

³⁶ Informações disponíveis em: <http://www.unama.br/>, consulta em 13/02/2014.

municípios do interior do Estado. Desde o início de seu funcionamento em 2000 até hoje, já formou 3.767 profissionais. O número total de concluintes da UNAMA é da ordem de 63.613.

Fotografia 3 – Universidade da Amazônia (Campus Rodovia BR-316)



Fonte: www.hiroshibogea.com.br

As informações referentes ao corpo docente da UNAMA mostram que, do total de 488 professores atuantes na instituição, 96 (19,67%) possuem o título de Doutor, 267 (54,7%) são Mestres e 125 docentes (24,7%) são Especialistas de diferentes áreas do conhecimento com larga experiência profissional.

2.5. Os sujeitos da investigação

Atento aos objetivos propostos, considerei relevante ouvir os sujeitos implicados diretamente com a dinâmica da ação docente das disciplinas relacionadas ao Curso de Letras-Espanhol das duas Universidades. Portanto, professores e alunos são os protagonistas principais deste estudo.

Ao planejar o desenho da investigação, confrontei-me com as indagações sobre as possibilidades de inclusão dos sujeitos em uma proporção desejada. Fox (1987, p. 368), ao tratar da questão, considera que “em investigação social quase nunca se podem recolher dados de todos os sujeitos que interessam num estudo concreto, mas, somente uma fração”.

Portanto, trabalha-se, na maioria das vezes, com uma amostra representativa da população possível do estudo.

Em opinião de Vicente, Reis e Ferrão (1996), o plano amostral constitui-se desta forma como o momento da exploração onde se selecionam os elementos a partir dos quais se vão recolher os dados necessários a uma investigação. Recolhi, via questionário, as informações de carácter pessoal e académico, tanto dos professores quanto dos alunos, que detalharei a seguir.

Os Professores

Fizeram parte deste estudo seis professores, que constituem o total dos que ministram as disciplinas relacionadas com a Língua e a Cultura Hispanófonas nas duas instituições. Aos seis foi aplicado um questionário. Também foram realizadas entrevistas com os cinco professores que se disponibilizaram. Estes instrumentos de busca de informações revelaram alguns dados pessoais e profissionais que indicam algumas características interessantes para uma melhor análise e conhecimento dos sujeitos envolvidos.

Início a descrição destas características com a questão de gênero. Historicamente, a docência no Brasil vem sendo uma profissão eminentemente feminina. O fenómeno da feminização da profissão docente pode-se analisar considerando os aspectos estruturais, ideológicos e motivacionais presentes ao longo da história da educação no país. Uma das primeiras considerações é relativa ao *status* da mulher na sociedade reflexo do que ocorre em relação ao *status* do homem, tradicionalmente chefe de família. Até há pouco tempo, o ideal de educação feminina restringia-se exclusivamente à aprendizagem de atividades domésticas, preparando a mulher para ser dona de casa e mãe de uma prole numerosa, situação que condicionou as relações familiares. Porém, na atualidade surgem novas realidades com outras formas de estruturas familiares, nas que a mulher vem assumindo outras responsabilidades.

Considerando a questão de gênero nos cursos de Letras-Espanhol objeto de estudo e analisando as informações obtidas dos questionários, dos seis professores quatro são mulheres e dois são homens, o que pode dar sinais da feminização da profissão docente.

Quanto à faixa etária dos docentes, três se situam na faixa compreendida entre 47 a 56 anos, um entre 37 e 46 anos, e dois entre 26 e 36 anos. Dos seis professores envolvidos

apenas um não é brasileiro. Sua origem é paraguaia. Estes dados se repetem quando perguntados sobre a origem do pai e da mãe. Indagados sobre a língua predominante em suas casas, quatro revelaram que falam apenas em português, um afirma falar português e espanhol, e a professora paraguaia disse falar português com os mais jovens da família e espanhol e guarani com os mais velhos.

As informações revelam que todos possuem licenciatura, quatro deles em Letras Português-Espanhol. Das professoras, três possuem mestrado (Letras, Educação e Tecnologia) e uma especialização em Língua e Literatura Espanhola. Os dois professores possuem doutorado, um em Língua Espanhola e o outro em Estudos Literários.

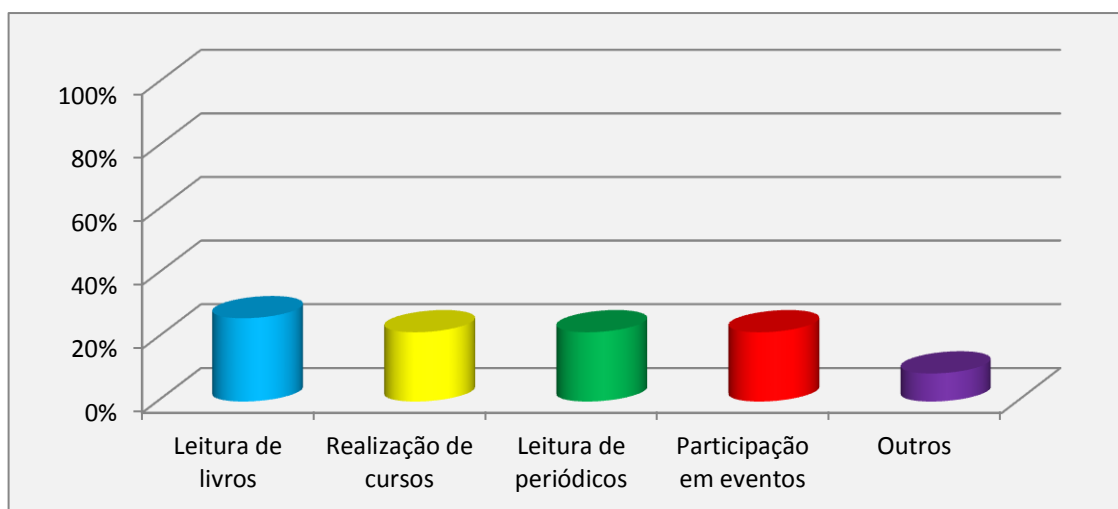
Em relação ao tempo de docência em instituições de nível superior em disciplinas de Língua e Cultura Hispanófono, os dados coletados revelam que todos os professores situam-se na faixa compreendida entre 4 e 10 anos de experiência, o que evidencia uma relativamente recente incorporação ao magistério no *Ensino Superior*. Considerando a situação funcional em suas instituições, quatro docentes estão na categoria de professores assistentes e dois na de professores adjuntos. Apresento, em sequência, um quadro que condensa as informações anteriormente apresentadas.

Quadro 9 – Perfil dos docentes participantes da pesquisa

	SEXO	IDADE	PAÍS DE ORIGEM	TITULAÇÃO ACADÊMICA	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	SITUAÇÃO FUNCIONAL
A	F	26-36	BRASIL	ESPECIALIZAÇÃO	4-10 ANOS	ASSISTENTE
B	F	47-56	PARAGUAI	MESTRADO	4-10 ANOS	ASSISTENTE
C	F	47-56	BRASIL	MESTRADO	4-10 ANOS	ASSISTENTE
D	F	47-56	BRASIL	MESTRADO	4-10 ANOS	ASSISTENTE
E	M	26-36	BRASIL	DOUTORADO	4-10 ANOS	ADJUNTO
F	M	37-46	BRASIL	DOUTORADO	4-10 ANOS	ADJUNTO

Fuente: Questionários - 2013

O movimento da cotidianidade da prática docente exige uma constante atualização. Indagados sobre os procedimentos mais usados por eles para atualizarem-se, os posicionamentos dos docentes revelam variedade de situações.

Gráfico 11 – Atualização docente

Fonte: Questionários - 2013

Entre os procedimentos adotados, destaca a leitura de livros relacionados às disciplinas que ministram (26,1%). Também destacam a realização de cursos, a leitura de periódicos e a participação em eventos educativos, que representam o posicionamento de 21,7% cada. Um percentual de 8,8% respondeu que adota outros procedimentos, como viagens a países de língua espanhola e produção de artigos e capítulos de livros. Destaco que nenhum dos docentes mencionou envolvimento em trabalhos de pesquisa, orientando estudantes ou liderando grupos de estudos ou pesquisa, como modo de atualização.

Um último indicador revelado pelos questionários refere-se à opção pela docência superior em disciplinas de Língua e Cultura Hispanófono. O motivo mais declarado foram as possibilidades oferecidas para trabalhar nessa área em consequência das suas competências. São significativas as seguintes falas dos docentes: “Em 1997 me ofereceram um cargo permanente na cadeira de Espanhol já que a minha prática linguística era mais eficiente do que a dos professores daquela instituição de Ensino Superior”; “Como melhor aluno do curso, o Reitor me convidou para dar aula”; “Foi consequência do meu desempenho na docência de espanhol no Ensino Médio”. É também colocado como motivo para a opção o amor à língua espanhola, como expressam os seguintes comentários: “Por amar o espanhol tanto quanto amo a minha língua materna”; “Pela relação que eu tenho com a língua espanhola, pelo fato de ter vivido alguns anos em um país hispânico”. Por último, há uma revelação que trata do desejo de trabalhar com a formação de futuros professores.

Os alunos

Neste caso específico, foi estudada a população de alunos do Curso de Letras-Espanhol das duas instituições, o que López-Barajas (1986, p. 182) chama de “amostra aceitante e produtora de dados”. Conforme declara Minayo (1994), a amostra deve ser representativa da população. Não é necessário que seja muito grande, pois o que importa é que a amostra permita ao pesquisador conhecer com propriedade o objeto de estudo. Nas investigações qualitativas há uma preocupação menor com a generalização, uma vez que um maior aprofundamento e abrangência da compreensão do fenômeno constitui-se em maior significação. Trabalhei com uma amostra aleatória, pelo critério da aceitabilidade dos alunos das duas instituições. Para definir o tamanho da amostragem tive como referência o trabalho de Morales (2012). Uma vez conhecido o tamanho da população finita, que foi de **131** alunos, adotei a seguinte fórmula:

$$n = \frac{N}{1 + \frac{z^2 pq}{e^2 (N-1)}}$$

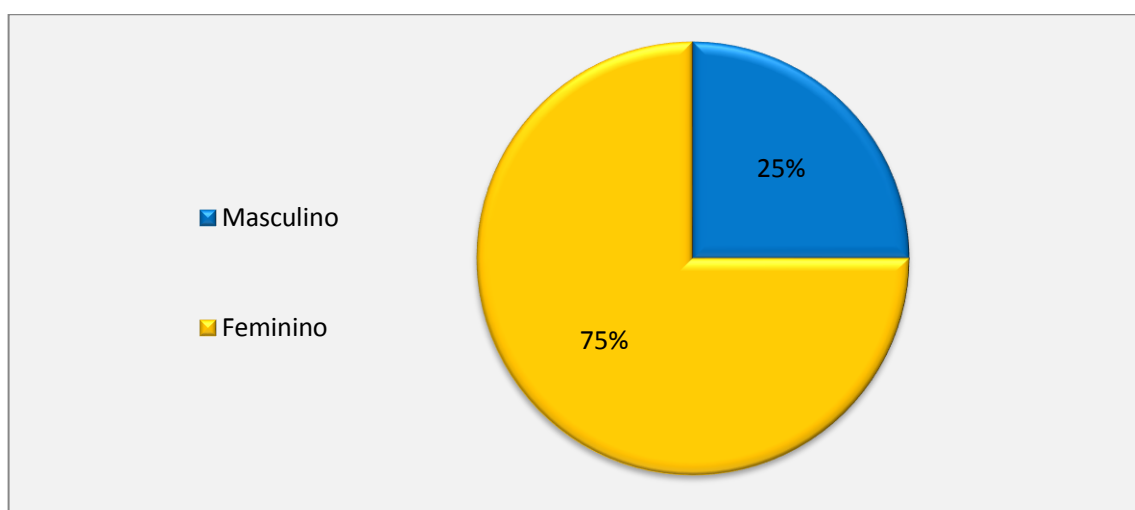
Neste caso específico, o universo é de 131 alunos. Então $N = 131$, o nível de confiança vai ser de 95%, portanto $z = 1,96$. A margem de erro é de 3%, ou seja, $e = 0,03$. Assim $pq = (0,50) (0,50) = 0,25$. Substituindo os dados da minha amostra na fórmula trabalhada por Morales Vallejo (2012) obtive:

$$n = \frac{131}{1 + \frac{1,96^2 0,25}{0,03^2 (131-1)}} = 108$$

Está assim definida a amostragem significativa do alunado que é de 108 alunos. No entanto, o trabalho abrangeu um total de 110 alunos, 2 mais do recomendado por Morales (2012). Para a seleção da amostra o critério foi o da aceitação espontânea dos alunos para participarem da pesquisa. Desse modo, a dimensão da amostragem (110 alunos) assumiu a meta a ser atingida para garantir o nível de confiança e representatividade.

Informações contidas nos questionários possibilitaram a inferência de alguns dados sobre o alunado partícipe da pesquisa. Iniciando com a questão de gênero, os dados da pesquisa constataram que há uma predominância de alunos do gênero feminino (75%). Como curso de formação de professores de Língua Espanhola, curso voltado para o magistério, justifica-se historicamente a feminização da profissão docente já introduzida no subapartado anterior.

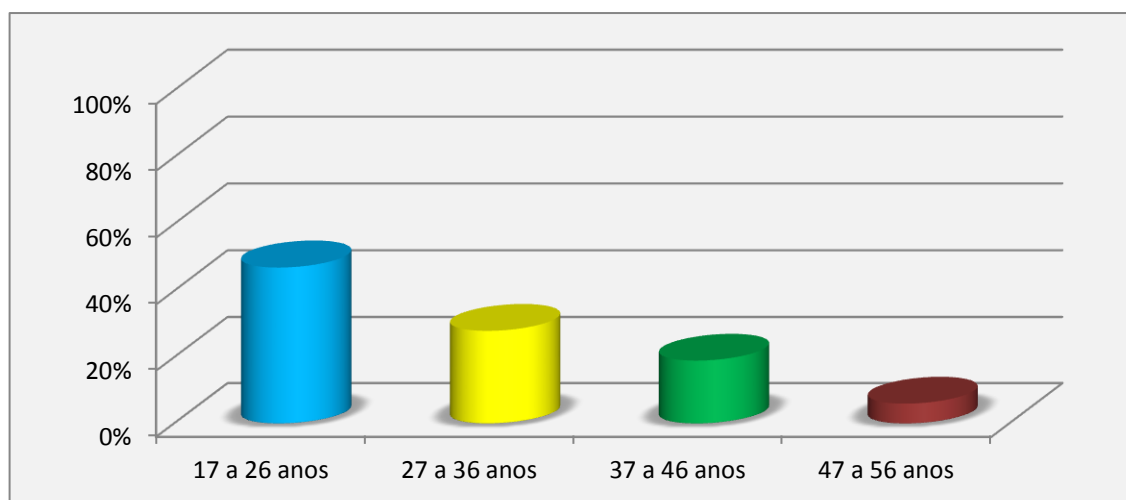
Gráfico 12 – Questão de gênero dos alunos



Fonte: Questionários 2013

Vianna (2002) destaca, em relação a este tema, que as questões de gênero na profissão docente ultrapassam a mera quantidade de mulheres que exercem a profissão, e que o sentido feminino está presente em todos os espaços e práticas docentes mesmo quando ocupados por homem. Desta forma, fica evidente que a profissão docente tornou-se uma profissão feminina ao longo do tempo devido às atribuições sociais, que são independentes do sexo de quem a exerce.

Quanto à faixa etária dos alunos, o maior índice recai entre 17 a 26 anos (47%) seguindo a faixa entre 27 e 36 (28%). Os dados evidenciam a presença significativa de uma população jovem com aproximadamente 50% do alunado dos cursos das duas instituições entre 17 e 26 anos. Vejo também um índice revelador de 28% para a faixa de entre 27 a 36 anos. Os demais alunos (22%) estão acima de 37 anos.

Gráfico 13 – Faixa etária dos alunos

Fonte: Questionários 2013

Outro indicador que considerei importante incluir para análise refere-se aos motivos que impulsionaram os alunos a optarem pelo curso de Letras-Espanhol. A discussão sobre a escolha da profissão tem merecido atenção de diversos autores como Nogueira (2004) e Santos (2005) ao alertarem para o fato de que o tema constitui-se como bastante angustiante para os estudantes no momento da escolha do curso superior. Este é um dado muito importante, uma vez que pode demonstrar o interesse inicial do alunado pela Licenciatura em Letras-Espanhol.

Os motivos apontados pelos alunos foram os mais variados. Destacam o interesse pela Língua e Cultura Hispanófono (32%) e prestígio da Língua e Cultura Hispanófono (14%). Há, também, aqueles cuja opção baseou-se na facilidade para encontrar trabalho como professor de língua espanhola (14%), dado que os alunos veem o magistério como uma profissão em que se consegue emprego fácil, daí a opção pelo curso. A esses somam-se, efetivamente, aqueles que gostam de ensinar (21%) e que buscam na Licenciatura a formação adequada para o exercício da docência. No entanto, também encontrei opiniões que remetem à facilidade para passar no vestibular (3%) e a possibilidade de trocar de curso via vestibulinho (1,50%). Esta é uma situação que demonstra o pouco interesse pelo Curso.

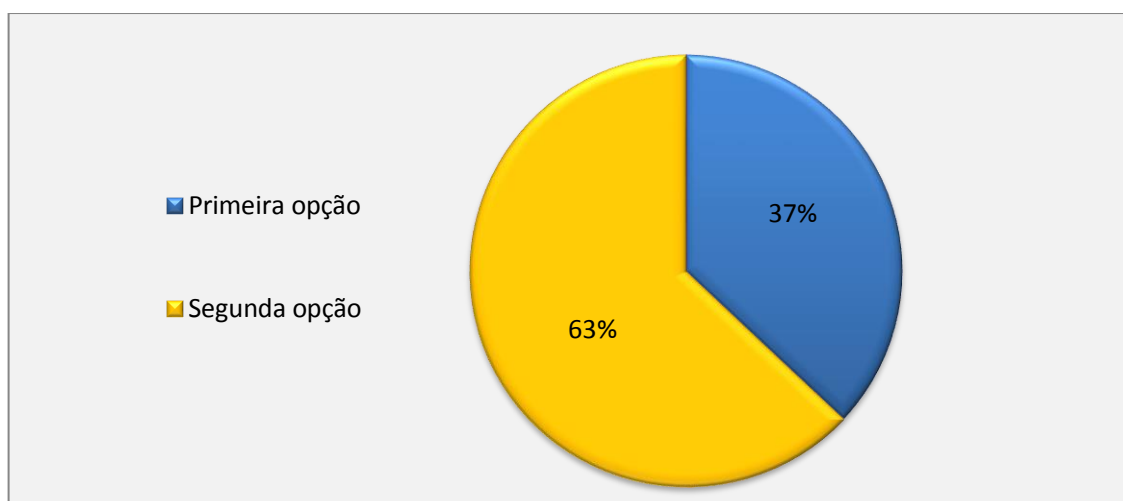
Outros motivos relacionados às demandas da educação também foram indicados por 6% dos informantes: “Exigência do mercado de trabalho, pois um profissional qualificado deve saber no mínimo três línguas”; “Além do interesse por línguas estrangeiras, há poucos

profissionais em espanhol e a demanda é cada vez maior. Porém, isto não significa que seja fácil conseguir trabalho como docente”.

Encontro aqueles, não muitos, que estão indecisos quanto à opção e seguiram o conselho de familiares e amigos (3,5%). Estudos de Santos (2005) e de Bock e Aguiar (1995) analisando a questão indicam que a família tem papel relevante por ocasião da escolha da profissão, fato justificado pelas expectativas dos pais em relação ao futuro de seus filhos.

Vale ressaltar que existem alunos (1,5%) que optam pelo Curso pela facilidade de ingresso, tendo como possível consequência a desmotivação e evasão. Para esses alunos, a opção pelo Curso seria motivada pela possibilidade de participar de processos seletivos internos com a finalidade de alcançar o curso realmente desejado.

Gráfico 14 – Opção dos alunos pelo curso



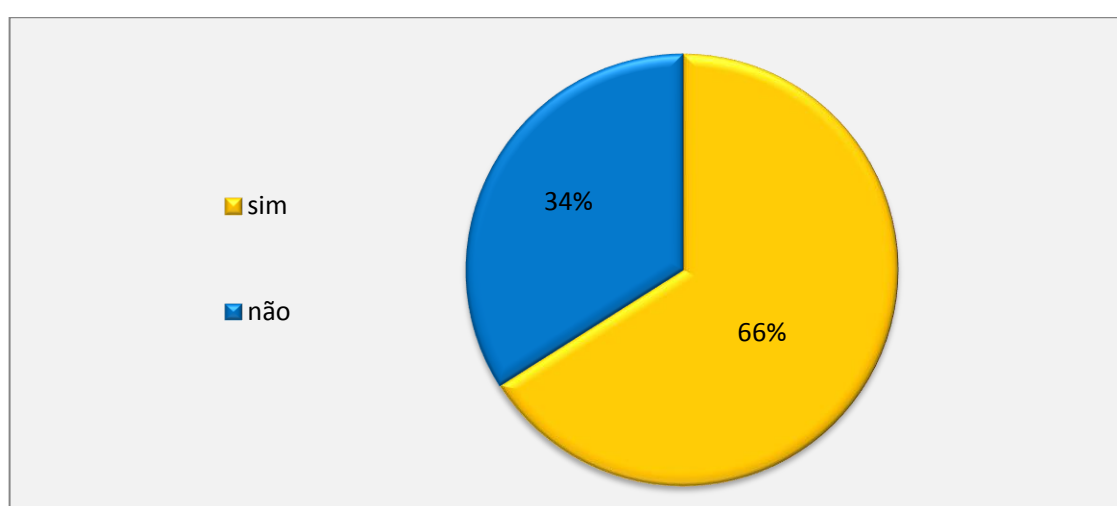
Fonte: Questionários – 2013

Em relação à análise do gráfico 14 é importante ressaltar que para 63% do alunado a Licenciatura em Letras-Espanhol não foi a primeira opção. Estes dados são extremamente significativos, pois revelam que a maioria dos alunos não tinha como principal interesse ingressar nesta Licenciatura.

Conclui-se que a opção veio em segundo plano, o que é ainda mais revelador quando evidenciamos que 66% dos alunos (gráfico 15) explicam abertamente que fizeram vestibular para outros cursos e, como não conseguiram acesso, direcionaram-se para a Licenciatura em Letras-Espanhol.

Os cursos inicialmente pleiteados por este 66% de alunos foram: Letras e Artes (Jornalismo e Educação Artística); Educação (Pedagogia); Ciências da Saúde (Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem, Farmácia, Educação Física, Terapia ocupacional, Biologia e Medicina); Ciências Exatas (Matemática, Engenharia da Computação e Engenharia Ambiental); Ciências Humanas (Historia, Geografia; Administração, Filosofia e Psicologia); Ciências Jurídicas (Direito).

Gráfico 15 – Realização de outros vestibulares



Fonte: Questionários – 2013

Estes dados revelam uma pulverização de opções em cursos completamente distintos da Licenciatura em Letras-Espanhol. Como já chamei a atenção anteriormente, é um dado preocupante, pois está diretamente vinculado ao estímulo e desempenho dos alunos durante o curso.

3. Os aportes teórico-metodológicos

Parto do pressuposto de que a pesquisa é uma atividade humana que tem como intenção descrever, interpretar, compreender, explicar e, se possível, numa perspectiva sociocrítica, transformar a realidade social. Existe uma dinâmica paradigmática para a investigação que pretende validar essas múltiplas possibilidades. Tomo, aqui, a concepção de Kuhn (1962) para clarificar o termo paradigma:

por um lado indica toda a construção de crenças, valores, técnicas, etc. compartilhadas pelos membros de uma determinada comunidade. Por outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas do quebra cabeças que, empregadas como modelos e exemplos podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra cabeças da ciência normal. (1962, p. 218).

Já na opinião de Marcondes (1994), paradigma é um conceito que se refere a um modelo ou tipo exemplar, e que a partir de um determinado momento da história da humanidade pressupõe o conceito de aceitação. Outra contribuição é tomada de Pérez Serrano (1994, p. 17) uma vez que entende o paradigma “como um conjunto de crenças e atitudes, uma visão de mundo compartilhada por um grupo de cientistas que implica em metodologias determinadas”.

Como atividade voltada para a construção do conhecimento, a pesquisa, exige procedimentos sistematicamente organizados, contrariamente aos conhecimentos do senso comum. Marshall e Rosman (1989) são da opinião de que esta atividade realiza-se mediante uma espiral de ciclos progressivos o que expressa um processo sempre inacabado. Há sempre outras possibilidades de olhar e sentir o objeto em estudo. Existe uma dinâmica paradigmática que pretende validar essas múltiplas possibilidades.

Se recorrermos à história mais recente da investigação, encontramos diferentes compreensões paradigmáticas que interferem diretamente na construção metodológica da pesquisa e que estão marcadas, principalmente, pelas diferentes correntes ideológicas e as múltiplas visões do homem sobre o mundo que o cerca. Entre estas opções destaco duas correntes, o *positivismo* e a *fenomenologia*. Preciso clarificar, neste momento, minha opção explicando que, coincidindo com a opinião de Cook e Reichardt (1979), considero adequado ultrapassar a aparente dicotomia paradigmática. Estes autores explicam que não se pode ser radical e ignorar as contribuições possíveis de cada paradigma, pois um complementa a lacuna do outro. Esta posição justifica a opção pela abordagem quanti-qualitativa na busca e análise das informações neste trabalho.

A perspectiva positivista, dos séculos XIX e XX, e com figuras como August Comte e Emile Durkheim, busca os feitos ou causas dos fenômenos sociais com independência dos estados subjetivos dos indivíduos. O científico social deve considerar os fatos ou fenômenos sociais como coisas que exercem influência externa sobre as pessoas. O interesse maior é explicar, controlar e prever. Seu propósito são as generalizações não submetidas nem ao

tempo nem ao espaço. É eminentemente quantitativa e a relação sujeito-objeto é independente e neutra, centrada em semelhanças, sem estar sujeita a valores. Considero que esta metodologia gerou uma visão bastante reducionista da realidade social, aqui considerada de forma isolada e fragmentada, ignorando que existem inúmeras facetas do comportamento humano difíceis de serem mensuradas, mas que são de grande relevância.

Por outro lado, na perspectiva fenomenológica do século XX (Schutz, 1993; Berger e Luckmann, 1993; Husserl, 2001), os fenômenos sociais são entendidos a partir da visão do sujeito pesquisador, empregando sua compreensão pessoal dos motivos e crenças que estão por detrás do manifesto pelas pessoas. Portanto, a realidade social passa a ser o que as pessoas, neste caso o pesquisador, percebem como importante. O acesso ao conhecimento dá-se através dos símbolos que as pessoas criam para comunicar significados e interpretar os fatos cotidianos. A raiz filosófica da fenomenologia sustenta este paradigma cujo interesse é compreender e interpretar.

Pérez Serrano (1994) declara que o conhecimento científico só será considerado válido e verdadeiro se reflete o consenso da comunidade em estudo como modelo naturalista ou qualitativo. A relação sujeito-objeto é influenciada por valores subjetivos e o propósito está fortemente influenciado pelo contexto e pelo tempo, com a presença de afirmações ideográficas, indutivas, qualitativas e centradas em diferenças.

Neste enfoque paradigmático a realidade social não é algo que exista e possa ser compreendida com independência do sujeito que a quer conhecer. É uma realidade subjetiva, construída e sustentada através de significados e atos individuais. A realidade constrói-se socialmente e o ser humano dá significado aos objetos, situações e experiências, tornando-se num autêntico criador de conhecimento. O objeto de estudo centra-se em seu contexto, onde os indivíduos se inter-relacionam.

Logicamente, devo justificar minhas decisões sobre as possibilidades dos procedimentos quantitativos e qualitativos, e é sobre isso que trato a seguir. Fica evidente que nos deparamos com dois caminhos metodológicos para se conhecer a realidade: o primeiro marcado pela quantidade e o segundo pela qualidade. Aparentemente são antagônicos e têm gerado grande polêmica no mundo acadêmico.

Cook e Reichardt (1979) consideram os métodos quantitativos como aqueles que compreendem as técnicas experimentais, as quase experimentais, testes, análises estatísticas

multivariadas e estudos de amostras, dentre outros. Já os métodos qualitativos são característicos da investigação etnográfica, envolvendo a observação participante, as entrevistas em profundidade e os estudos de caso. Os dois procedimentos metodológicos têm adeptos que os defendem como sendo, cada qual, o mais adequado para a pesquisa.

Campbell e Stanley (1966) advogam, com certa veemência, os métodos quantitativos. Neste caso, a experimentação proporciona conclusões mais precisas e esclarece a natureza do problema social em estudo, sendo o único procedimento possível para se estabelecer uma tradição cumulativa.

Por outro lado, autores como Weiss e Rein (1972), Parlett e Hamilton (1976), Guba (1978), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1983) estão entre os que defendem os métodos qualitativos, considerando-os superiores ao desenho experimental. Postulam uma concepção fenomenológica, estruturalista e subjetiva, centrada no processo e com características da antropologia social. Por sua vez, cada um dos procedimentos tem suas características próprias.

Há, no entanto, os que insistem, no entender de Chizzotti (1991), numa posição de que as divergências não procedem de meros instrumentos e técnicas de pesquisa, mas de oposições mais radicais, assentadas na concepção da realidade humana e social, nas situações e posições sociais dos pesquisadores e, portanto, não se reduzem a simples querelas técnicas. Seus fundamentos são mais profundos, refletindo confrontos sociais, políticos e ideológicos gerais da sociedade.

Cook e Reichardt (1979) propõem alguns questionamentos que estimulam a reflexão e a busca de novos contornos para clarificar as posições acerca da dicotomia ou não entre qualitativo e quantitativo. Ou seja, até que ponto os paradigmas são determinantes na opção do método de pesquisa? Existe inconsistência em se adotar os pressupostos filosóficos de um paradigma e empregar métodos de outros?

Estes autores procuram dar resposta às questões tendo como base estudos que realizaram comprovando a prática de pesquisadores da área social que, embora trabalhando numa perspectiva fenomenológica, adotam em determinadas situações procedimentos característicos da abordagem quantitativa. Na verdade, existem questões que não podem ser tratadas de forma unívoca, como é o caso da concepção de nível paradigmático e do nível metodológico-técnico. Métodos semelhantes podem ser adotados nos diferentes paradigmas,

complementando-se na análise da realidade, oferecendo possibilidades múltiplas, adequadas à situação da pesquisa.

A posição de Goetz e LeCompte (1988) é bastante elucidativa quando declaram que as pesquisas podem caracterizar-se como um contínuo subjetivo-objetivo, entendendo-se que a subjetividade não é monopólio do modelo qualitativo nem a objetividade está relacionada, unicamente, ao modelo quantitativo.

Não se pode radicalizar considerando os procedimentos qualitativos como holísticos, abarcando toda a realidade e os quantitativos particularistas e segmentados, uma vez que a realidade é transformada do ponto de vista qualitativo e enriquecida quantitativamente pelas inovações fundamentadas em fatos reais.

As duas posições devem convergir para uma complementaridade recíproca, sem confinar os processos e questões metodológicas a limites que atribuam os métodos quantitativos exclusivamente ao positivismo ou os métodos qualitativos ao pensamento interpretativo (fenomenologia, dialética e hermenêutica).

Considera-se a pertinência de superação das oposições que subsistem nas pesquisas em ciências sociais e humanas, podendo-se fazer uma análise qualitativa de dados estritamente quantitativos ou que o material recolhido com técnicas qualitativas pode ser analisado com métodos quantitativos, como é o caso da análise de conteúdo. A junção das metodologias qualitativas e quantitativas justifica-se quando se toma a idéia de que o caráter qualitativo de uma pesquisa pode surgir, inclusive, nos dados colhidos por estudos essencialmente quantitativos.

Na mesma perspectiva, ao referirem-se sobre a complementaridade quali-quantitativa, Santos Filho e Gamboa (1995) refletem sobre a dinâmica social na vida cotidiana e afirmam que não se pode deixar de levar em consideração que as mudanças qualitativas estão interconectadas às mudanças quantitativas, abrindo possibilidades de articulação entre as duas dimensões no estudo compreensivo da realidade.

No meu entender, parece duvidosa e mesmo simplista a contradição entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa. Na prática, é possível superar as aparentes contradições epistemológicas, metodológicas e operacionais entre os procedimentos quantitativos e qualitativos, valendo-se dos princípios de complexidade, consistência, unidade dos contrários e dialeticidade.

Em síntese, pode-se perceber que existem diferentes opções para viabilizar os estudos sociais, cabendo ao pesquisador optar por aquelas que melhor respondam às necessidades de obtenção da informação que o problema exige. Ou seja, é fundamental levar em consideração a natureza do objeto de estudo, o marco conceitual e os objetivos que se pretendem alcançar.

Assim, elegi, para esta pesquisa, a abordagem quanti-qualitativa, compreendendo-a como “a escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte de um processo de produção do conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2005: 20), posição também compartilhada por Minayo (1994) e Creswell (2007).

Acredito que a pluralidade de procedimentos metodológicos não significa o desconhecimento ou perda de rumos, senão múltiplas possibilidades de se buscar o conhecimento. Concordo com Cook e Reichardt (1979) quando declaram que uma abordagem complementa o vazio da outra.

3.1. Metodologia de obtenção das informações

À semelhança da escolha do tema, a opção pelo método e estratégias de busca de informações deve depender, também, das exigências da situação de pesquisa: o objeto do estudo, os referentes teóricos, os objetivos, as questões norteadoras e as possibilidades concretas (segurança do pesquisador, tempo disponível, recursos assegurados). Elegi, para este estudo, as estratégias investigativas de análise documental, questionários e entrevistas.

A multiplicidade de estratégias de busca de informação justifica-se pela necessidade da *triangulação metodológica*, (Denzin, 1989) no sentido de ser uma busca de interpretações que se intercomplementam, mais do que a confirmação de um único significado. No entender de Flick (2005, p. 280):

A triangulação pode significar [...] a combinação de métodos qualitativos e quantitativos. Aqui, as distintas perspectivas metodologias se complementam mutuamente no estudo de um problema, e isso se concebe como compensação complementar dos pontos débeis e cegos de cada método individual.

Passo, então, a detalhar cada um dos procedimentos metodológicos escolhidos para a busca de informação.

A análise documental

A análise documental é uma fonte muito reveladora quando se pretende uma informação retrospectiva. É importante para dar respostas aos objetivos propostos, como confirmar uma hipótese, categorizar um conjunto de eventos, reconstruir acontecimentos e contrastar e validar informações.

No caso desta pesquisa, a análise documental consistiu no exame minucioso de documentos escritos. Configurou-se como uma atividade sistemática e planejada. Como declaram Taylor e Bogdan, (1984, p. 150): “El análisis cualitativo de documentos oficiales abre muchas nuevas fuentes de comprensión”. Trabalhei com os Projetos Pedagógicos das duas instituições para os Cursos de Letras-Espanhol, e com textos legais da Europa, da Espanha e do Brasil que se referem ao ensino de línguas estrangeiras, focando mais detalhadamente o ensino de espanhol.

Os questionários

O questionário é uma das estratégias de uso mais universal no campo das ciências sociais. Consiste numa série de perguntas que devem ser respondidas. Quanto à sua estruturação, as perguntas têm um caráter fechado quando o respondente já encontra um rol de respostas para cada pergunta e precisa optar por uma delas. Neste caso, o questionário é de cunho quantitativo e as respostas são tratadas por procedimentos estatísticos. Existem também os questionários abertos, com perguntas formuladas de modo a permitir que cada respondente dê sua própria opinião livremente. As respostas constituem-se em textos que serão trabalhados, via análise de conteúdo ou análise do discurso. Existem, ainda, aqueles formulados com questões mistas.

A aplicação de questionários é uma estratégia adequada, principalmente, quando queremos atingir um elevado número de sujeitos, pois nos oferece um primeiro rastreamento. Quero aproveitar esta oportunidade para chamar a atenção para o fato de que, talvez, por ser

muito popular, em alguns casos lhe é dado certo tratamento superficial, o que pode colocar seus resultados sob a suspeição da credibilidade.

Para a obtenção das informações, optei pela adoção de um questionário semi-estruturado com perguntas abertas, com possibilidade de respostas múltiplas, e questões fechadas. Foram elaborados dois questionários: um aplicado aos professores que ministram disciplinas de Língua e Cultura Hispanófono nas Universidades objeto de estudo (Apêndice I) e outro para os alunos matriculados os Cursos de Letras-Espanhol das mesmas instituições (Apêndice J).

Para a construção dos questionários, o primeiro passo consistiu na elaboração de duas matrizes analíticas (Apêndices B e C), uma para os professores e outra para os alunos. Tomei como referência para esta construção referencial teórico representado, principalmente, por autores como Perrenoud (2000), Freire (1996), Mizukami (1986), Libâneo (1995) e Masetto (1998). Encontrei em cada autor contribuições significativas para a síntese de uma série de dimensões implicadas diretamente na prática docente. Fundamentado nestas dimensões estruturei as matrizes.

As matrizes contemplam eixos matriciais, dimensões e indicadores. Nos eixos matriciais estão definidas as informações de caráter geral, os aspectos pedagógicos da prática docente, o clima relacional e a infraestrutura, abrindo-se a possibilidade de complementação com uma questão em aberto. As dimensões constituem o desdobramento dos eixos matriciais, sempre que necessário. O eixo das informações de caráter geral foi desdobrado em informações pessoais e informações acadêmicas. O eixo dos aspectos pedagógicos da prática docente contempla o planejamento, o conteúdo, a metodologia, os recursos didáticos e a avaliação. O clima relacional e a infraestrutura, por si só, constituem dimensões diferenciadas. As matrizes também contêm os indicadores correspondentes a cada eixo/dimensão. Estes indicadores foram surgindo das leituras do referencial teórico e constituíram a base para a formulação das perguntas dos questionários.

Em função da estrutura matricial foram elaborados, para professores e alunos, os questionários em sua primeira versão (Apêndices D e E). Determinei redigir os questionários em língua portuguesa para facilitar a compreensão de todos os informantes. Decidi também que os informantes pudessem opinar considerando quatro alternativas de posicionamento: *sempre*, *quase sempre*, *quase nunca* e *nunca*. Optei por estabelecer quatro opções de resposta

e não cinco, para evitar que essa opção mediana fosse utilizada como uma forma de posicionamento neutral.

O passo seguinte consistiu no processo de validação de conteúdo desses instrumentos. Para tal, foram construídas duas matrizes de validação como ferramentas orientadoras do processo de validação pelos especialistas. Conteí com a valiosa contribuição de quatro professores brasileiros (três doutores e um mestre), ligados à área de Educação e ensino de Línguas Estrangeiras, aos que solicitei preencher uma ficha informativa (Apêndice F) e que devolveram as matrizes de validação preenchidas (Apêndices G e H). Considerando a valoração dos especialistas, revi os questionários iniciais o que gerou os questionários piloto.

O próximo passo consistiu no processo de pré-testagem dos dois instrumentos, o questionário dos alunos e o dos professores, procedimento recomendado por Lakatos e Marconi (1999). Os questionários piloto foram pré-testados com um grupo de professores (três) e de alunos (18) de uma instituição de Ensino Superior (Faculdade) do município de Ananindeua, que também oferece o Curso de Letras-Espanhol e cujos sujeitos não fizeram parte deste estudo. A aplicação da pré-testagem teve condições similares às da aplicação dos questionários finais. Como não ocorreu mudança significativa decorrente da pré-testagem, os questionários piloto passaram a se constituir nos questionários finais para aplicação aos sujeitos informantes (Apêndices I e J).

Os questionários em sua última versão foram aplicados presencialmente por mim a professores e alunos da UFPA e da UNAMA. Consegui abranger 6 professores, o que corresponde a um percentual de 100% do universo, e 110 alunos, correspondendo a 83,97% do universo dos 131 alunos matriculados nas duas instituições *loci* do estudo, considerando as pessoas diretamente envolvidas com o Curso de Língua Espanhola.

Sei das limitações de se trabalhar com questionários pela fragilidade da credibilidade de suas informações, mas há que ressaltar que essas informações deram-me indicadores valiosos para conhecer os sujeitos e suas opiniões sobre a prática docente, bem como para programar a segunda etapa de busca de informações, centrada nas entrevistas.

Santos Filho e Gamboa (1995) explicam que a complementaridade das informações obtidas por questionários e entrevistas visa estabelecer um diálogo entre as diferentes informações obtidas. Segundo Minayo (1994, p. 109):

o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é

a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Portanto, a intenção não é buscar convergências ou confirmação de dados, mas aprofundar aspectos que foram apenas tangenciados.

As entrevistas

A entrevista é um intercâmbio verbal, face a face, entre duas ou mais pessoas pela qual se pretende obter informações, manifestações de opiniões ou crenças. Implica numa interação imediata e pessoal entre entrevistador e entrevistado. Na área das ciências sociais é uma das estratégias mais utilizadas, pois permite colher informações sobre acontecimentos e aspectos subjetivos das pessoas: crenças, atitudes, opiniões, valores e vivências.

Optei pela entrevista semi-estruturada. Neste caso, as perguntas foram organizadas previamente, mas são formuladas em aberto. O entrevistado teve a oportunidade de se expressar livremente e em língua portuguesa. Porém, pontualmente, algum informante escolheu responder em espanhol, o que foi mantido na transcrição. Seu caráter é semi-diretivo. Considerando o objetivo da pesquisa, a necessidade de um planejamento e os resultados obtidos pelo questionário, foi elaborado um protocolo para as entrevistas (Apêndices M e N).

Este protocolo, conforme é expresso por Minayo (2004), deve ser facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação, constando nele apenas alguns itens que se tornam indispensáveis para o delineamento do objeto e para que contribua a emergir “a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto de ponto de vista dos interlocutores” (p. 99). Elegi uma representação de cada categoria de sujeitos, uma vez que para a significação desta estratégia é muito mais importante a entrevista em profundidade do que um grande número de participantes. Foram entrevistados cinco professores (três professores da UFPA e dois da UNAMA) que se disponibilizaram a participar e nove alunos, (sete alunos da UFPA e dois da UNAMA). Todas as entrevistas foram realizadas por mim, presencialmente. Foi obtido consentimento prévio dos sujeitos, garantindo-se o seu anonimato com a atribuição de letras para cada um.

O tempo de duração de cada entrevista, abrangendo professores e alunos, teve uma média de cinquenta (50) a setenta (70) minutos. Procurei seguir os itens propostos no protocolo, intervindo o mínimo possível para garantir a liberdade e espontaneidade de expressão da opinião.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas em sua íntegra por mim. Este procedimento caracteriza-se como uma etapa importante na investigação. O momento das transcrições revelou-se importante pela proximidade com a fala dos entrevistados, ouvindo e registrando suas opiniões, percepções permeadas de subjetividades, recordações de sua prática pedagógica, problemas enfrentados e soluções procuradas. Após a busca das informações parti para seu tratamento e sua análise

3.2. Metodologia de análise das informações

Bogdan e Biklen (1994) consideram esta etapa como um processo de busca e organização da informação, uma tarefa analítica, envolvendo compreensão e interpretação. Pressupõe dar sentido a todo o material coletado. Os autores declaram que a análise de dados implica diversas atividades, tais como: organizar e subdividir os dados, sintetizá-los, procurar padrões e descobrir relevâncias.

Então, de posse das informações coletadas, prossegui com seu tratamento e análise. Os dados provenientes das questões fechadas dos questionários foram trabalhados com procedimentos estatísticos, expressos em números absolutos e percentuais, apresentados sob a forma de tabelas e gráficos. As respostas em aberto dos questionários e as respostas às entrevistas resultaram em textos, objeto de análise referenciada teoricamente. Busquei inspiração no que propõem Bardin (1977) e Franco (2005). Entre estas autoras existe a compreensão de que a análise de conteúdo, instrumento de análise interpretativa, é uma das técnicas de pesquisa mais antiga, pois, como se sabe, a atitude interpretativa faz parte do ser humano que deseja atingir o conhecimento.

Franco (2005, p. 13) diz-nos que “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido.” A autora fala-nos, ainda, que as evidências devem estar relacionadas a um corpo teórico, pois trabalhar apenas com a descrição tem um valor reduzido, uma vez que a fala humana por sua riqueza

conceitual permite inúmeras interpretações. Assim, “toda a análise de conteúdo, implica comparações contextuais” (FRANCO, 2005, p. 16).

No momento de analisar as informações procurei fazer uma incursão pelo referencial teórico, debruçando-me com atenção para as evidências das falas dos sujeitos (professores e alunos). Este procedimento permitiu-me construir o Capítulo IV, que trata da descrição, interpretação e análise dos significados captados pelos questionários e entrevistas. Nesse processo, de acordo com Bardin (1977, p. 101), “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretação a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Quero neste momento ressaltar que todo este processo de análise está impregnado de subjetividades, embora tenha tido o cuidado de ser o mais fiel possível às evidências. Não assumi a total neutralidade, uma vez que o processo de leitura está assente na interpretação pessoal dos fatos. No entanto, também quero frisar que esta ausência total de neutralidade não invalida o trabalho. Esta característica é própria da abordagem fenomenológica, quando o pesquisador pode-se aproximar do objeto estudado e há um distanciamento menor do que é observado, se for comparado com o paradigma positivista.

4. Síntese do capítulo

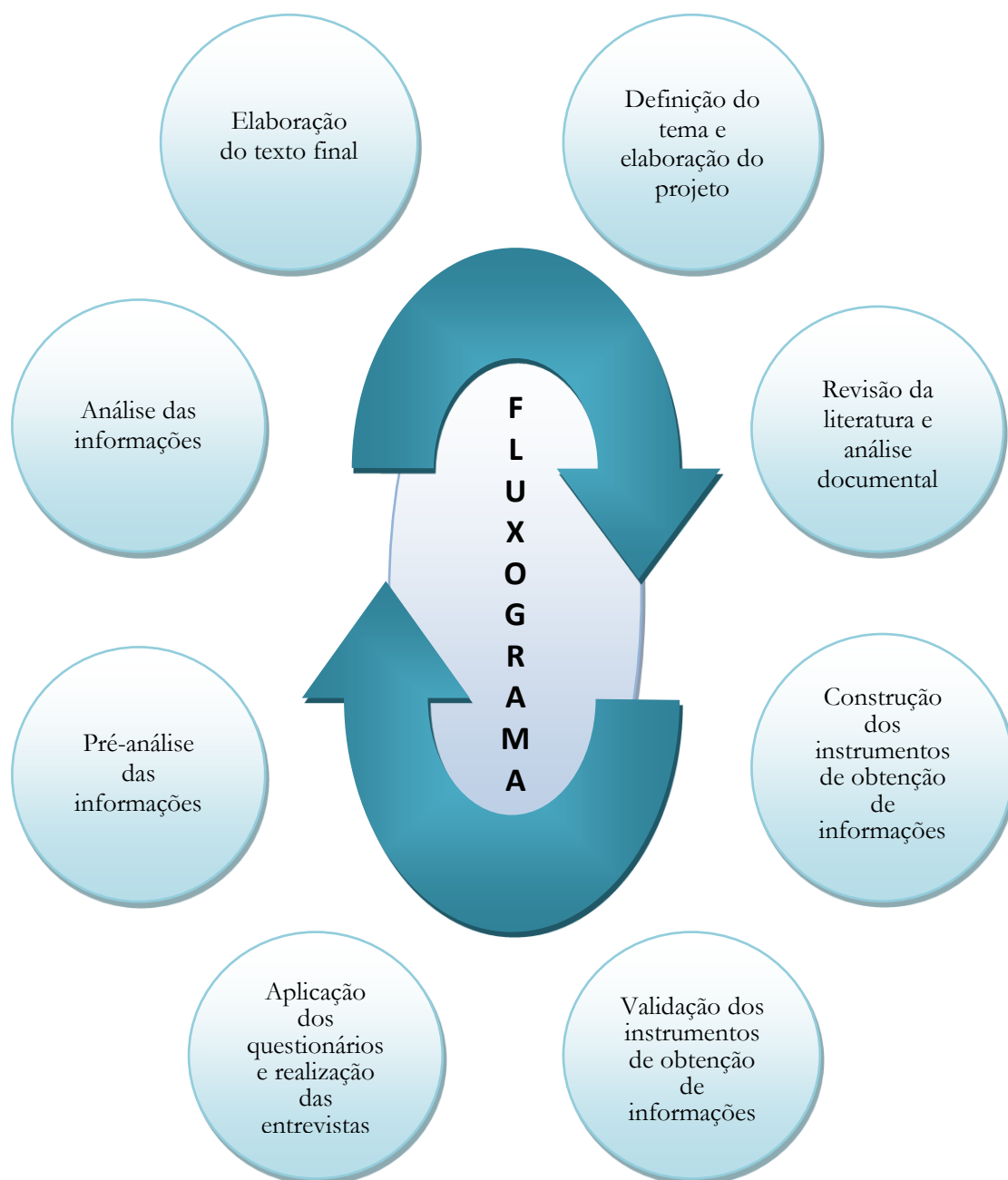
Em síntese, retomo o objetivo deste capítulo, que é o de apresentar e justificar a opção metodológica que orienta este estudo, fundamentada principalmente no paradigma fenomenológico, abrindo a possibilidade de uma análise quanti-qualitativa das informações, apresentando o problema, os objetivos, as questões norteadoras, o *locus* do estudo, os sujeitos participantes, a metodologia referenciada teoricamente, os procedimentos de busca de informação, a análise e o fluxograma da pesquisa.

Quero, mais uma vez, reafirmar que esta é uma das múltiplas possibilidades metodológicas. Outros caminhos poderiam ser percorridos. Ao fazer a opção considerei, principalmente, os objetivos do estudo: reconstruir o marco histórico do ensino de espanhol como língua estrangeira no sistema educativo brasileiro, estudar as diretrizes gerais relacionadas com a prática docente contidas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e no *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, examinar os Projetos Pedagógicos da

UFPA e da UNAMA para os Cursos de Letras-Espanhol, analisar as implicações da dinâmica docente nos Cursos de Letras-Espanhol e sugerir indicadores para o aperfeiçoamento dos cursos desde a perspectiva da prática docente.

No próximo capítulo trago à discussão e à análise os resultados obtidos pela análise documental, questionários e entrevistas. Levarei em consideração, para a sua estruturação, os objetivos propostos e as questões norteadoras, procurando aproximar-me das respostas a esses questionamentos, considerando o objeto principal do estudo, que é a prática docente do ensino das disciplinas de Língua e Cultura Hispanófonas.

5. Fluxograma da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

Rubem Alves

En el capítulo anterior presenté los procedimientos metodológicos que me permitieron recoger las informaciones necesarias para esta investigación y expliqué, también, en qué consistió el proceso de análisis de los datos obtenidos. En el presente capítulo centraré mi atención en el análisis de las informaciones obtenidas, teniendo como norte los objetivos propuestos para este trabajo y las preguntas orientadoras. Trabajaré desde una perspectiva cuanti-cualitativa, que será referenciada teóricamente.

El capítulo tiene la siguiente estructura: (1) las directrices pedagógicas para la enseñanza del español como lengua extranjera recogidas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC); (2) los Proyectos Pedagógicos de los Grados en Letras-Español de la UFPA y de la UNAMA y su significado para estas instituciones educativas; (3) la dinámica del trabajo docente a través de las voces de los profesores y alumnos de Letras-Español de dichas instituciones.

Entiendo necesario aclarar en este momento, que a pesar de trabajar con ambas instituciones, la investigación no tiene la intención de realizar un estudio comparativo, sino practicar un análisis crítico de manera global, a excepción del momento en el que analizo las dos propuestas para el Grado en Letras-Español contenidas en los proyectos pedagógicos de cada institución.

Además, y antes de iniciar con el análisis, considero pertinente recordar en este momento que, como se ha evidenciado en el Capítulo I, existe una relación directa entre los diferentes acontecimientos que se fueron sucediendo en la historia de Brasil y las decisiones en política educativa que se fueron tomando en materia de enseñanza de lenguas extranjeras. Así, en el caso del español y tal como se ha explicado, después de siglos de primacía de la lengua francesa e inglesa en los currículos escolares, un cambio de paradigma produjo que, paulatinamente y en las últimas décadas del siglo XX, la enseñanza de lengua española surgiese con fuerza en los currículos escolares brasileños. Quiero resaltar, por lo tanto, que de cierta forma, existe una vinculación de las políticas educativas con diferentes intereses políticos y económicos.

1. Directrices pedagógicas para la enseñanza del español como lengua extranjera recogidas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

Como consecuencia de la diversidad lingüística existente dentro de la Unión Europea surgió, en las últimas décadas del siglo XX, el gran desafío de fomentar el conocimiento mutuo de las lenguas de los países miembros con el objetivo de preparar a los ciudadanos europeos para una movilidad más intensa, en la que se tratasen de vencer las barreras lingüísticas.

En este contexto, como parte fundamental del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, se entendió oportuno realizar una unificación de las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro de la Unión Europea. Para ello, en el año 2001, se desarrolló un marco de referencia para todos los niveles y que fuese común a todo el ámbito europeo, con el fin de:

Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países; proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas; ayudar a los alumnos, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos. (MCER, 2001, p. 5).

Con la implementación de este marco de referencia se pretendió diluir las diferencias existentes entre los sistemas educativos de los diferentes países de la Unión en el ámbito de la

enseñanza de lenguas extranjeras modernas, homogeneizando objetivos, contenidos y metodología de enseñanza, además de definir criterios claros para la descripción de las competencias lingüísticas y el reconocimiento de las diferentes certificaciones emitidas por los sistemas educativos de los países miembros.

Por lo tanto, podríamos definir el MCER (2001) como una guía utilizada en toda Europa para describir los logros de los estudiantes de lenguas extranjeras, en la que se ofrece a los profesores una agenda común para la elaboración de diseños curriculares, actividades, exámenes e incluso programas de intercambio lingüístico, y en la que se describe de manera integral lo que los estudiantes necesitan hacer para poder comunicarse en una nueva lengua, así como los conocimientos y habilidades que precisan para desarrollar con el fin de conseguir interactuar eficazmente en una situación dada.

Es importante señalar que el documento también tiene en cuenta la dimensión cultural de la lengua, tratando de superar las barreras educativas entre los diferentes países en un esfuerzo por promover la colaboración entre todos los profesionales que trabajan en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas.

El sistema descriptivo del MCER se estructura en seis niveles de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) que se emplean para describir las capacidades que cada aprendiz de lenguas debe poseer. A modo de ilustración, pues el objetivo de este trabajo no es analizar las competencias que debe adquirir un estudiante de español como lengua extranjera, sino reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de los docentes, presento en el siguiente cuadro los diferentes niveles y las competencias lingüísticas asociadas a cada uno de ellos.

Cuadro 10 – Niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

USUARIO COMPETENTE	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

USUARIO INDEPENDIENTE	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
USUARIO BÁSICO	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001)

Abordando ya la temática objeto de análisis en esta investigación, encuentro necesario destacar que el MCER considera una serie de cuestiones relacionadas con las directrices pedagógicas.

En este sentido, al igual que la normativa brasileña analizada en el Capítulo I, el MCER defiende que el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras debe tener como objetivo satisfacer las necesidades de la sociedad. Si bien el documento no menciona directamente el mundo del trabajo, deja entrever la importancia de las lenguas para una adecuada inserción laboral de los individuos. Así, el MCER declara:

Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades, y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo. (MCER, 2001, p. 129).

El documento expone también que entre sus fines está no solamente prestar atención al proceso de aprendizaje, sino además dirigirse a todos los individuos involucrados en el proceso de enseñanza, incluidos, evidentemente, los docentes de lenguas. A ellos les explica la conveniencia de que sean transparentes en los objetivos que establecen, la metodología que adoptan para alcanzarlos y los resultados obtenidos.

Sin embargo, al ser una de las funciones principales del Marco de referencia animar y capacitar a todos los que participan en la enseñanza de lenguas y en los procesos de aprendizaje para que informen a otros, con la mayor transparencia posible, no sólo sobre sus objetivos, sino también sobre los métodos que utilizan y los resultados conseguidos, parece evidente que el Marco de referencia no se puede limitar a los conocimientos, las destrezas y las actitudes que tienen que desarrollar los alumnos con el fin de actuar como usuarios competentes de la lengua, sino que además debe ocuparse de los procesos de adquisición y aprendizaje de idiomas así como de la metodología de la enseñanza. (MCER, 2001, p. 18).

Además, el MCER apela a la comprensión, por parte de los profesores, de que los procesos de aprendizaje están marcados por la diversidad y que, en la mayoría de las ocasiones, será su propia experiencia como docentes y no el dominio teórico de un determinado contenido la que les mostrará el camino a seguir:

Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de profesores. (MCER, 2001, p. 140).

Encuentro pertinente apuntar que se percibe en el documento un cierto tono prescriptivo. Este hecho no debería inhibir la autonomía pedagógica del profesor. Presento, a continuación, las reflexiones del MCER en relación a algunas de las dimensiones de la dinámica del trabajo docente.

En relación con la *planificación*, el documento defiende la necesidad de que el profesor programe sus clases, pero también subraya que cualquier decisión en ese sentido no debe ser drástica, recomendando flexibilidad y capacidad de adaptación de las planificaciones en función de las necesidades de los alumnos. Así, el MCER explica que “Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que

pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos” (MCER, 2001, p. 140).

Sobre los *recursos didácticos*, el documento considera adecuado que los profesores empleen en sus clases materiales y manuales que hayan sido desarrollados por especialistas y que su labor docente siga las recomendaciones de las instituciones públicas competentes, dejando la puerta abierta a las posibles reflexiones y análisis por parte de los propios profesores. En este sentido declara: “A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica)”. (MCER, 2001, p. 139).

Por otro lado, en el documento se aborda la importancia de la *evaluación*, que queda definida, principalmente, como la “valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario” (MCER, 2001, p. 177). Explica, asimismo, que las pruebas representan una parte de lo que se debe entender por evaluación, pero que el proceso evaluador no ha de restringirse exclusivamente a pruebas o exámenes:

Todas las pruebas son una forma de evaluación, si bien hay otras muchas formas de evaluar (por ejemplo, las listas de control utilizadas en la evaluación continua, la observación cotidiana del profesor) que no podrían considerarse como «pruebas». Evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua. (MCER, 2001, p. 177).

Además, el MCER insiste en la necesidad de reflexionar sobre la importancia de que el profesor acompañe el progreso del alumno y le ayude a ser consciente de sus dificultades individuales y a evidenciar los avances de su propio aprendizaje. En concreto, el documento explica que de los profesores “se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender” (MCER, 2001, p. 140). También se demanda de los docentes la elaboración y aplicación de pruebas que preparen a los alumnos para los diferentes exámenes de certificación de dominio de lenguas.

El documento distingue entre la *evaluación formativa*, en la que la información referente al progreso en el aprendizaje de los alumnos es recogida de forma continua, y que sirve para que el docente pueda reconsiderar su planificación en función de los resultados de

sus alumnos, y *la evaluación sumativa*, que se centra en el aprovechamiento al final de un determinado curso y se concreta en una calificación, con todas las salvedades que la atribución de una nota posee en relación a los conocimientos realmente adquiridos por el alumno al final del curso.

El MCER resalta la importancia de las actitudes del profesor en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Sobre el *clima relacional*, el documento explica:

Los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores. (MCER, 2001, p. 142).

Al listar las competencias que debe poseer el alumno, el documento cita, entre las generales, la competencia existencial (saber ser), explicando que:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. (MCER, 2001, p. 103).

En suma, en el MCER puede evidenciarse una sensibilidad hacia la importancia de las diferentes etapas de la dinámica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues, a pesar de no dedicar ningún apartado específico a este tema, sí se pueden encontrar, salpicadas a lo largo del documento, referencias que delatan la preocupación por esta cuestión.

Una vez establecidos los Niveles de referencia del MCER (cuadro 10) para el conjunto de las lenguas de los países miembros de la Unión Europea, se hizo necesario desarrollarlos específicamente para cada una de ellas. En el caso de la lengua española, la institución que recibió esta misión fue el Instituto Cervantes, encargado de la promoción y enseñanza de la lengua española y de la difusión de la cultura española e hispanoamericana.

De este modo, en el año 2006 se publica el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), en el que se fijan y establecen los niveles de referencia necesarios para planificar y estructurar la enseñanza del español, manteniendo las descripciones realizadas en el MCER para la generalidad de las lenguas de la Unión Europea.

El PCIC aborda la enseñanza de la lengua no solo desde una perspectiva estrictamente lingüística, sino que también tiene en cuenta el plano cultural, pues recibe las aportaciones, entre otras, de la sociolingüística, de la pragmática y del análisis del discurso. Al igual que el MCER, se estructura en una serie de niveles (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) y contiene una descripción de los objetivos generales de estos niveles de referencia y una relación de materiales didácticos para alcanzar las capacidades comunicativas que el MCER establece. Este documento tiene como objetivo servir de punto de partida para la confección de programas de trabajo, materiales didácticos y posibles contenidos de exámenes, adoptando una óptica eminentemente comunicativa y relegando la perspectiva gramatical a un segundo plano.

En síntesis, y en relación con la temática trabajada en esta investigación, considero necesario destacar que he podido encontrar, en el MCER, evidencias que delatan el interés de este documento por la dinámica del trabajo docente y por sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Los proyectos pedagógicos de los Grados en Letras-Español y su significado para las instituciones educativas

Asumo la concepción de que el proceso educativo es una práctica universal en la que la interacción entre los sujetos participantes está enmarcada en un contexto social más amplio. Sin embargo, también asumo la convicción de que el ambiente escolar es el contexto en el que este proceso se produce de forma más intencional y sistemática. En él, los actos de enseñar y de aprender se erigen en dimensiones fundamentales de la acción educativa. Así, las instituciones construyen y administran sus proyectos pedagógicos, manifestando su compromiso con la educación, sus intenciones, su voluntad política y sus posibilidades reales.

Es digno de ser destacado que el proyecto pedagógico no ha de caracterizarse por ser un mero documento elaborado y acabado. Debe constituirse como un “elemento vivo” de orientación para la institución, en permanente revisión crítica y perfeccionamiento. En opinión de Bussmann (1996, p. 38), es necesario “cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica, não como depósito estático de ideias ou pretexto corporativista de autodefesa contra críticas e divergências”.

Como declaración de intenciones, el proyecto se constituye en un acto político por su compromiso con la formación ciudadana de los sujetos involucrados. Como acto pedagógico, se justifica por las propuestas de acción en el plano educativo. Las dos dimensiones se complementan. En palabras de Saviani (1983, p. 93): “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. De este modo, el proyecto se asocia a la organización del trabajo pedagógico, analizando más directamente la organización de la institución en su conjunto e indicando múltiples posibilidades para el trabajo del profesor en la dinámica interna del aula. Presento, a continuación, las directrices generales de los proyectos de las dos instituciones objeto de este estudio.

2.1. El Proyecto Pedagógico de la *Universidade Federal do Pará*

El Grado en Letras de la UFPA fue reconocido por el Decreto 35456/54 y confería, en un principio, el título de Licenciado en Letras en las habilitaciones en alemán, francés, inglés y/o portugués. Posteriormente, después de aprobadas la Resolución nº 2.777 de 09/02/2001 y la Resolución 3.541/2007, también pasó a conceder la habilitación en español.

El Proyecto Pedagógico de la *Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas* (FALEM) de la UFPA fue elaborado por un grupo de profesores de la institución en el año 2009. El documento comienza declarando cuál es su propósito para las diferentes habilitaciones que ofrece el Grado en Letras (alemán, español, francés e inglés). Sobre la finalidad de los referidos grados, dice lo siguiente:

formar profissionais generalistas e humanistas, que tenham visão crítico-reflexiva e respeito pelos princípios éticos e morais da coletividade, o Projeto Pedagógico da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (PP-FALEM) tem como política de ensino a oferta de cursos pautados pela qualidade. Esses cursos, que também se voltam para o desenvolvimento teórico-científico, devem garantir o acesso ao conhecimento e assegurar uma educação continuada e permanente. (2009, p. 2).

A continuación, el documento expone la concepción educativa que pauta su propuesta, indicando que las nuevas directrices curriculares del Ministerio de Educación para los diferentes grados en lenguas extranjeras apuntan hacia la necesidad de una revisión de lo que se entiende por responsabilidad de las instituciones educativas superiores:

As instituições de ensino não podem se limitar apenas a fornecer informação e a assumir o papel de instruir ou de transmitir conhecimentos. Hoje devem

ser um espaço formativo, em que se concebe a educação como uma prática de formação da pessoa e o conhecimento como uma construção compartilhada de saberes que resulta de um processo interativo no qual os sujeitos, inseridos em seu contexto histórico, cultural, político e social, agem como cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. (2009, p. 2).

En el documento también se declara que es de fundamental importancia formar al ciudadano en su propio contexto. Así, considera que:

a missão da educação é contribuir para que o aluno desenvolva habilidades e competências que lhe permitam trabalhar a informação: selecionar, comparar, classificar, analisar, sintetizar, opinar, discutir, criticar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos, elaborar novos conceitos. (2009, p. 2).

Como organización del trabajo, el abordaje del Proyecto Pedagógico (2009, p. 3-4) se fundamenta en principios como: a) la atención al contexto político, socioeconómico y cultural de la sociedad a la que se dirige; b) el trabajo docente basado en el desarrollo de competencias y habilidades, con el objetivo de formar profesionales creativos e innovadores; c) el trabajo docente capaz de promover la implicación y la motivación de los alumnos: aprender a aprender, fomentando una educación caracterizada por la reflexión, por los cuestionamientos y por la investigación, destacando el hecho de que el acto de enseñar debe realizarse con alegría, amor y respeto por el otro; d) la interdisciplinaridad, propiciando la convergencia de acciones y la intercomplementariedad; e) la evaluación permanente, como proceso de perfeccionamiento de la propuesta; f) la flexibilización de la estructura curricular; g) la ética como tema transversal, como forma de trabajar para ayudar a superar la ética individualista; h) la comprensión de la diversidad cultural y de la pluralidad de los individuos; i) la sólida preparación para el ejercicio del trabajo, de la ciudadanía y para la participación en la vida cultural; j) la formación continuada; k) la evaluación permanente.

A continuación, el Proyecto Pedagógico presenta los fundamentos que lo orientan, señalando que la dimensión ética debe ser contemplada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y culturas extranjeras:

Não se trata mais apenas de levar os aprendentes a se apropriarem de regras gramaticais e/ou fazer uso da língua na(s) sociedade(s) onde ela é empregada, mas também de ajudá-los a refletir sobre os valores arraigados nas modalidades de organização dessa(s) sociedade(s). (2009, p. 11).

Así, los profesores deben trabajar con el fin de propiciar situaciones de cooperación y respeto, contribuyendo a desactivar actitudes egocéntricas y/o etnocéntricas (2009, p. 11).

Otro principio presente en el documento (2009, p. 11) está centrado en su carácter epistemológico, didáctico-pedagógico y legal, presentando la estructura del Grado a través de tres ejes: (1) uso de la lengua; (2) saberes sobre la lengua, incluyendo los saberes sobre la literatura y otros componentes culturales; y (3) saberes sobre la práctica profesional. Estos ejes se constituirán en las directrices del proceso formativo de los futuros profesores.

En la perspectiva del uso y los saberes de la lengua (ejes 1 y 2), el Proyecto Pedagógico explica que las actividades de enseñanza-aprendizaje deben estar “centradas em habilidades relativas à fonética, ao léxico, à morfossintaxe, à organização textual-discursiva, enfim, a todos os componentes da dimensão linguística, sem perder de vista, evidentemente, o valor social das variedades de língua e as funções pragmáticas de sua realização” (2009, p. 12).

Otro aspecto destacado hace referencia a la práctica profesional (eje 3), explicando que las actividades curriculares deben contribuir a formar al alumno para que ejerza la docencia y sea capaz de “descrever e explicar o funcionamento da língua em suas diferentes dimensões (fonético-fonológica, morfossintática, semântico-pragmática, textual-discursiva) à luz de teorias linguísticas” (2009, p. 14). Es necesario, también, saber favorecer el aprendizaje, estimular y motivar al alumno a aprender, a querer aprender, y a aprender a aprender. En suma, es fundamental adecuar la dialéctica pedagógica a las necesidades y a las peculiaridades de los alumnos. Con las actividades propuestas en este eje se pretende que los futuros profesores desarrollen competencias y habilidades que les “permitam construir, nas interações em sala de aula, uma prática reflexiva de ensino-aprendizagem, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, e atuar com eficácia em diferentes situações de seu cotidiano profissional”. (2009, p. 14).

Finalmente, se detalla la legislación a la que se subordina el documento (2009, p. 14): la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, las *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Projeto Pedagógico* y el *Plano Nacional de Educação (PNE)*. En el ámbito de la *Universidade Federal do Pará*, el documento se subordina al *Estatuto da UFPA*, a su *Regimento Geral* y al *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*.

También considero importante destacar, íntegramente, lo que consta en el Proyecto Pedagógico sobre las competencias que el alumno debe poseer al final del Grado. Así, constan como perfil del egresado (2009, p. 22):

- a) comprometer-se com os valores da sociedade democrática;
- b) desenvolver uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos, de seu meio social e sua relação com o mundo contemporâneo; estabelecer laços de parceria e colaboração com seus pares de forma a envolvê-los na construção e na valorização dos conhecimentos, demonstrando, assim, compreensão do papel social da escola;
- c) conhecer não apenas os conteúdos específicos de LE, relacionados às etapas da educação básica para as quais se preparou, mas também aqueles relacionados a uma compreensão mais ampla de questões culturais, sociais, econômicas e de questões referentes à docência, levando em conta uma articulação interdisciplinar;
- d) recorrer a estratégias diversificadas para formular propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, aos objetivos das atividades propostas e às características dos conteúdos próprios às etapas da educação básica para as quais se preparou;
- e) compreender a pesquisa como um processo que possibilita a elaboração de conhecimento, o aperfeiçoamento da prática pedagógica e a construção de conhecimento em conjunto com seus pares;
- f) ser um profissional linguisticamente competente, com visão crítica e conhecimento teórico-prático aprofundado sobre a língua estrangeira de sua opção;
- g) gerenciar o próprio desenvolvimento profissional tanto por meio de formação contínua, quanto pela utilização de diferentes fontes e veículos de informação;
- h) saber criar oportunidades de trabalho em sua área de atuação e condições favoráveis para o bom desempenho de sua profissão

El Proyecto Pedagógico, en lo que hace referencia a la estructura curricular, se fundamenta en los siguientes presupuestos (2009, p. 27-31): indisociabilidad entre las actividades de enseñanza, investigación y extensión; articulación entre teoría y práctica; formación reflexiva; educación continuada; gestión democrática; libertad académica; educación pública de calidad.

Además, el documento aborda lo que denomina “múltiples lenguajes” (2009, p. 28), teniendo en cuenta el conocimiento previo de los profesores, las características de los alumnos procedentes de la *Educação Básica* y las actuales tecnologías de la información y comunicación.

Con el objetivo de facilitar la interlocución entre enseñanza, investigación y extensión, el Proyecto de la UFPA (2009, p. 39) prevé la creación de un laboratorio de aprendizaje de lenguas extranjeras y de otro de enseñanza-aprendizaje de lenguas, donde los alumnos tendrán la oportunidad de vivir experiencias en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente, el Proyecto (2009, p. 50-51) aborda la evaluación de los aprendizajes, dando algunas orientaciones: evaluación individual y en grupo; evaluación de la comprensión manifestada de forma oral y escrita; fomento de las prácticas de corrección y coevaluación; explicación de los criterios de evaluación; y negociación con los alumnos sobre el sistema de evaluación.

Estos son, por tanto, los indicadores que orientan el Proyecto Pedagógico del Grado en Letras–Español de la *Universidade Federal do Pará*. A continuación presento la propuesta de la *Universidade da Amazônia*.

2.2. El Proyecto Pedagógico de la *Universidade da Amazônia*

El Proyecto Pedagógico del Grado en Letras de la *Universidade da Amazônia*, elaborado en el año 2012, establece que este grado tiene como objetivo principal “Formar profissionais de ensino na área de Letras, articulando conhecimento pedagógico, linguístico, literário e cultural” (2012, p. 8), además de formar profesores capaces de trabajar, de forma crítica, con los lenguajes, especialmente el verbal, en los contextos oral y escrito, conscientes de su papel y su responsabilidad para con la sociedad. Como objetivos específicos para las diferentes lenguas se presentan los siguientes:

Formar profissionais para o uso das línguas estudadas nos seus principais níveis: fonológico, morfológico, sintático e semântico;

Habilitar profissionais que identifiquem nas literaturas estudadas os aspectos mais relevantes da expressão cultural e artística dos povos que elas representam;

Preparar profissionais para o uso das línguas conforme os padrões de norma culta e, também, conforme aspectos sociolinguísticos e outras variantes, dependendo do contexto;

Preparar profissionais criativos e versáteis, facilitando seu futuro desempenho e tornando-os aptos a adequarem-se às constantes mudanças no campo social;

Proporcionar aos licenciados em Português, em Inglês e em Espanhol repertórios linguístico, cultural, literário e metalinguístico necessários para produção e revisão de textos, produção de glossários e de ensaios, assim como despertar o interesse para a educação continuada nas áreas afins;

Preparar professores aptos a interpretar, divulgar, conservar e renovar as culturas produzidas pelos falantes dos idiomas português, inglês e espanhol em favor da recíproca compreensão e enriquecimento cultural. (2012, p. 8)

También se definen los principios orientadores del Grado (2012, p. 10), considerando que el proceso educativo es consecuencia de las relaciones que se establecen entre el binomio enseñanza-aprendizaje y las dimensiones sociales, culturales y económicas del contexto. Por tanto, se hace necesario considerar la importancia de la acción del profesor como mediador de ese proceso, lo que requiere su permanente actualización. El Proyecto destaca también la importancia de la articulación entre enseñanza, investigación y extensión como condición fundamental para la formación de los futuros docentes.

Otro punto tratado en el Proyecto (2012, p. 9) hace referencia al perfil del futuro profesional. Son explicitadas como exigencias de formación: (a) la articulación entre la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos; (b) la capacidad de crítica, de creación y de innovación en la resolución de los problemas cotidianos; (c) agregar conocimientos al campo del dominio específico de Letras; y (d) tener una visión global del papel social del profesional de las lenguas como multiplicador del conocimiento así como tener la capacidad de actuar en equipos multidisciplinarios.

En el Proyecto se presentan también algunas de las funciones que el profesor debe desempeñar en el ejercicio de la docencia:

Organizador: deve conhecer as condições socioculturais, expectativas e competências cognitivas dos alunos tendo em vista os objetivos a que se propõe atingir; Facilitador: promove debates, orienta, reformula e elabora sínteses em função das expectativas de aprendizagem previamente estabelecidas em seu planejamento; como Incentivador estimula a cooperação entre alunos e utiliza o confronto para reformulação e validação de argumentos; Avaliador: identifica instrumentos que possam avaliar as habilidades e competências desenvolvidas pelo aluno, reorganizando suas atitudes diante do processo. (2012, p. 7-8).

Además, se encuentran en el texto (2012, p. 8) orientaciones específicas para la labor docente, tales como: un trabajo que congregue los contenidos de materias específicas y didáctico-pedagógicas, considerando las especificidades de la educación y los progresos

alcanzados en los últimos años, así como los contenidos específicos de la formación en Letras, trabajados pensando siempre que el alumno va a ser un futuro profesor de lengua y de literatura.

A continuación, el Proyecto (2012, p. 9) indica una serie de competencias de formación que deben alcanzar los alumnos: una visión global del papel social del educador; la capacidad de tomar decisiones, trabajar en equipo y comunicarse dentro de la multidisciplinariedad de los diversos saberes que componen la formación universitaria en Letras; el compromiso con la ética, con la responsabilidad social y educativa y con las consecuencias de su actuación en el mundo del trabajo; el ampliar el sentido crítico necesario para tener una perspectiva investigadora y así comprender la importancia de la búsqueda permanente de la educación continuada y del desarrollo profesional; la capacidad de formar lectores; constante hábito del estudio independiente; y el incentivo a la creatividad de sus futuros alumnos.

Se detallan también (2012, p. 10), una serie de competencias específicas directamente relacionadas con la docencia de lenguas extranjeras, con el objetivo de que el egresado posea una competencia básica en la lengua y la cultura en cuestión, para que pueda trabajar como profesor, investigador, crítico literario, revisor de textos, terminólogo y asesor cultural, entre otras actividades. Otras competencias y habilidades más específicas que debe poseer el egresado y que aparecen indicadas en el documento son:

domínio do uso da língua portuguesa ou da língua inglesa ou da língua espanhola nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica (ensino fundamental e médio); domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino; abertura para aquisição e utilização de novas ideias e tecnologias. (2012, p. 10).

Otro aspecto del que trata este Proyecto Pedagógico es el referido a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (2012, p. 17-18), ofreciendo orientaciones precisas sobre su desarrollo y finalidades. Considera importante que se establezcan criterios definidos y

múltiples formas de evaluar, además de la concepción de la evaluación como proceso continuo y formado por diferentes fases de aprendizaje.

2.3. Las matrices curriculares en los Proyectos Pedagógicos de la *Universidade Federal do Pará* y de la *Universidade da Amazônia*

Considero adecuado realizar, en este momento, una reflexión sobre las matrices curriculares de los Grados en Letras-Español de la *Universidade Federal do Pará* y de la *Universidade da Amazônia*. El Proyecto de la UFPA explica que su Grado en Letras-Español se compone de “disciplinas de carácter teórico-práctico, de atividades de extensão, de atividades complementares, de estágio supervisionado e da elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso” (2009, p. 58).

Cuadro 11 – Matriz curricular del Grado en Letras-Español (UFPA)

EJE	ACTIVIDADES CURRICULARES	CARGA HORARIA
Uso de la lengua	Língua Espanhola I; Língua Espanhola II; Língua Espanhola III; Língua Espanhola IV; Língua Espanhola V; Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês ou Inglês); Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras; Produção Escrita em Espanhol.	680 horas
Reflexión sobre la lengua	Fundamentos da Linguística; Teorias do Uso da Língua; Teorias do Texto e do Discurso; Fundamentos da Teoria Literária; Psicologia da Aprendizagem; História da Formação da Língua e Culturas Hispanófonas; Culturas Hispanófonas; Prosa Hispanófona; Poesia Hispanófona; Teatro Hispanófono; Fonética e Fonologia do Espanhol; Morfossintaxe do Espanhol; LIBRAS.	816 horas
Práctica profesional	Metodologia de Ensino e Aprendizagem do Espanhol; Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol; Prática de Compreensão e Produção Oral em Espanhol; Prática de Compreensão e Produção Escrita em Espanhol; O Texto Literário no Ensino de Espanhol; Tecnologias do Ensino de Línguas Estrangeiras; Política Educacional; Estágio Supervisionado I; Estágio Supervisionado II; Prática de Ensino Social; Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos; Metodologia de Pesquisa em LE.	1.088horas
TCC		68 horas
Actividades de extensión		280 horas
Actividades complementarias		200 horas
Total General		3.132 horas

Fuente: Proyecto Pedagógico de la *Universidade Federal do Pará* (2009, p. 61)

EL proyecto de la UNAMA (2012, p. 21-22) explica que su Grado en Letras-Español se compone de una serie de asignaturas que tienen como objetivo desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas para el uso del español; la observación y aprensión del lenguaje literario; una visión crítica del español por medio del estudio de su gramática; estudios generales y específicos sobre Lingüística; y la formación histórico-social, humanística, cultural, artística y pedagógica.

Cuadro 12 – Matriz curricular del Grado en Letras-Español (UNAMA)

EJE	ACTIVIDADES CURRICULARES	CARGA HORARIA
Módulo <i>básico</i>	Leitura e Produção de Texto; Metodologia Científica; Antropologia Cultural; Gramática Histórica do Espanhol; Elementos de Estética e História da Arte Universal; Práticas e Pesquisas Interdisciplinares em Estudos da Linguagem I; Sociologia da Educação; Filosofia da Educação; Teoria Literária; Fundamentos da Linguística; Oficina de Texto em Espanhol; Práticas e Pesquisas Interdisciplinares em Estudos da Linguagem II.	800 horas
Módulo <i>intermediário</i>	Psicologia da Aprendizagem; Tecnologias da Informação e da Comunicação; Fonética e Fonologia de Espanhol; Disciplina Optativa I; Práticas e Pesquisas Interdisciplinares em Estudos da Linguagem III; Didática; Organização e Legislação da Educação Brasileira; Textos Fundamentais da Literatura Universal; Morfologia da Língua Espanhola; Práticas e Pesquisas Interdisciplinares em Estudos da Linguagem IV; História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Sintaxe do Espanhol; Análise do Discurso; Disciplina Optativa II; Práticas e Pesquisas Interdisciplinares em Estudos da Linguagem V; Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS; Textos Fundamentais de Poesia em Língua Espanhola; Estudos Semióticos; Metodologia do Ensino da Linguagem; Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol; Práticas e Pesquisas Interdisciplinares em Estudos da Linguagem VI.	1.330 horas
Módulo <i>aprofundamento</i>	Estágio Supervisionado de Ensino de Espanhol I; TCC I; Textos Fundamentais de Ficção em Língua Espanhola; Literatura Comparada; Semântica do Espanhol; Oficina de Tradução, versão e interpretação; Estágio Supervisionado de Ensino de Espanhol II; Temas Contemporâneos; Sociolinguística; Terminologia – Construção de glossários; TCC II	1.040 horas
Actividades complementarias		200 horas
Total General		3.370 horas

Fuente: Proyecto Pedagógico de la *Universidade da Amazônia* (2012, p. 23-24)

Observando las matrices curriculares se puede concluir que las dos instituciones tienen propuestas diferentes para los Grados en Letras-Español. El Proyecto de la UFPA

potencia las asignaturas más relacionadas con la enseñanza de lengua española y el Proyecto de la UNAMA concede más espacio a temas de lingüística y literatura. Resalto el hecho de que no se han encontrado en la matriz de la UNAMA asignaturas relacionadas directamente con la enseñanza del español, a pesar de que en su Proyecto declara que se imparten asignaturas que tienen como objetivo desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas para el uso del español.

2.4. La indisociabilidad entre enseñanza e investigación en los Proyectos Pedagógicos de la *Universidade Federal do Pará* y de la *Universidade da Amazônia*

Dando continuidad a la reflexión realizada en el Capítulo II sobre la importancia de considerar la investigación como parte indisociable del trabajo del profesor, encuentro adecuado analizar cómo abordan esta cuestión los documentos de las dos instituciones.

El Proyecto de la UNAMA, que incluye 64 veces la palabra investigación (62 veces sola y dos dentro de la expresión “enseñanza, investigación y extensión”), considera que las nuevas exigencias que la sociedad demanda de la Universidad para este nuevo milenio y los principios recogidos en el III Plano de Desenvolvimento Institucional 2011/2016 de la UNAMA se fundamentan “na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; na qualidade do nosso fazer educacional; na regionalidade da nossa ação institucional e na comunicação permanente dos resultados alcançados” (2012, p. 7)

La alusión a la importancia de establecer las articulaciones necesarias para integrar enseñanza, investigación y extensión es recurrente en el Proyecto. Así, al enumerar los principios que dirigen el curso, se subraya que la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión es un “fator indispensável para a produção científica, que é, indiscutivelmente, o objeto maior de uma universidade” (2012, p. 10). Además, se destacan una serie de características que deben orientar las acciones de enseñanza, investigación y extensión del curso de Licenciatura en Letras-Español:

multidimensionalidade de conhecimentos ancorada em sólido referencial teórico; pesquisa como princípio científico e educativo; interdisciplinaridade; articulação teoria-prática; flexibilidade às mudanças sócio-econômicas e às perspectivas educacionais; a natureza ética do conhecimento. (2012, p. 11).

El Proyecto de la UNAMA también señala que los graduados del Curso de Letras-Español deberán poseer, al finalizar la licenciatura, las competencias necesarias para ejercer como “professores, pesquisadores, críticos literários, revisores de textos, terminologistas, assessores culturais, entre outras atividades” (2012, p. 10) y el Curso debe contribuir a su desarrollo. Aquí, la investigación surge dentro de una lista de actividades o “perfil profesional”, debiendo destacar la conveniencia de entenderla como algo transversal, que atraviese la relación con el conocimiento.

En relación al cuerpo docente, explica que algunos de los profesores mantienen y desarrollan proyectos investigación en algunas de las tres líneas de investigación que se han establecido para el Curso: (i) Linguagem Literária. Memória, imaginário e identidade cultural na Amazônia; (ii) Linguagem e Comunicação: Análise discursiva e processos semânticos; (iii) Linguagem. Processos Cognitivos. Ensino e Aprendizagem (2012, p. 11-12). En la institución, el alumno que lo solicite es inscrito en una de estas tres líneas de investigación y se le asigna un profesor tutor que lo orientará en las actividades.

Sobre la implantación de la propuesta curricular del Curso de Letras-Español, el Proyecto establece una serie de acciones entre las que destaca “multiplicar os conhecimentos por meio do fortalecimento da relação ensino/pesquisa, com programas especiais de incentivo à pesquisa” (2012, p. 21). Para ello, en la matriz curricular del Curso constan una serie de asignaturas relacionadas más directamente con la investigación: *Metodologia científica, Práticas e Pesquisas Interdisciplinares em Estudos da Linguagem* y el *Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC).

La asignatura *Metodologia científica*, con una carga horaria de 60h, discute la construcción del conocimiento, analiza los modos de conocer el mundo, la historia de la Ciencia y los métodos científicos en los trabajos académicos. Además “orienta a construção de projetos de pesquisa em educação e possibilita a aprendizagem e o uso adequado da normalização técnica prevista pela ABNT³⁷” (2012, p. 29). Se evidencia, por tanto, que esta es una asignatura teórica cuyo asunto sería “la investigación” en la que se orientaría en la construcción de los proyectos, es decir, se hablaría sobre investigación pero no se investigaría.

La matriz curricular del curso de Letras-Español incluye la asignatura *Práticas e Pesquisas Interdisciplinares em Estudos da Linguagem*. Según consta el Proyecto, esta

³⁷ ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

disciplina fue incorporada como una forma de atender la exigencia del MEC de que la Licenciatura alcanzase un mínimo de 3.600 horas.

No final de 2010, para atender recomendação do MEC, emitida em Processo EMEC nº 200801823 no que se refere à obrigatoriedade de atingir a carga horária necessária em se tratando de o Curso de Letras da UNAMA se desenhado como habilitação com 3 600 horas, quando, em habilitação dessa natureza, haveria necessidade de atingir 3.600 h para validar período de integralização. O NDE propôs, e foi aprovado em todas as instâncias acadêmicas, a inclusão na matriz de cada uma das três habilitações o componente curricular denominado Práticas e Pesquisas Interdisciplinares em Estudos da Linguagem obrigatório na matrícula dos ingressantes pelo Processo Seletivo a partir de 2011, a ter continuidade em 6 semestres, com 40h cada, totalizando 240h, para completar assim as 3600 horas (2012, p. 3).

Esta asignatura propone actividades de iniciación a la investigación “articulando-se com os demais componentes numa perspectiva interdisciplinar” (2012, p. 30), teniendo como objetivo iniciar al alumnado en la práctica de la investigación.

Además de estas dos asignaturas relacionadas directamente con la investigación, los alumnos, como requisito para graduarse, deben realizar el *Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC), que se concretiza en los dos últimos semestres de la Licenciatura en las asignaturas TCC I y TCC II. Estas asignaturas proponen la realización de un trabajo técnico-científico bajo la orientación de un profesor que contemple los siguientes requisitos: “elaboração própria. Tema inserido nas linhas de pesquisa definidas no Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UNAMA. Forma monográfica. Integração à realidade educacional e cultural de nossa região” (2012, p. 35). El Proyecto explica que se espera que el *Trabalho de Conclusão de Curso* sea una continuación de los componentes curriculares de las asignaturas *Práticas e Pesquisas Interdisciplinares em Estudos da Linguagem I, II, III, IV, V y VI*, desarrolladas del primer al sexto semestre.

Además, el Proyecto declara que los alumnos podrán ingresar en algunos de los proyectos del *Programa de Iniciação Científica na Graduação de Letras*, articulados con las asignaturas *Práticas e Pesquisas Interdisciplinares em Estudos da Linguagem I, II, III, IV, V y VI*, con el fin de ejercitar la práctica de la investigación. En relación a este Programa, el Proyecto explica que los alumnos participarán en investigaciones

obedecendo a um cronograma, cujos resultados serão atingidos por grupos de trabalhos coordenados por professores do NDE³⁸, tendo como objetivo principal a formação da mentalidade científica e global do estudante. Os resultados das etapas desse exercício de investigação serão apresentados pelos discentes envolvidos em cada projeto, com o acompanhamento e aval dos respectivos orientadores, em eventos científicos externos ou internos (2012, p. 14).

De este modo, los graduandos tienen la oportunidad de inscribirse en alguno de los 11 programas de investigación, entre los que se encuentra el único específico para la lengua española “O texto literário - espaço para trocas interculturais no ensino do espanhol língua estrangeira” (2012, p. 15).

Es importante mencionar que en la actualidad, en la UNAMA no existe registrado ningún proyecto de investigación activo para el Grado en Letras-Español. En relación al Programa de Iniciación científica, es el propio alumno que decide montar un proyecto y solicitar la ayuda de un profesor para que lo oriente. En el caso del Grado en Letras-Español, como ninguno de los profesores tiene el grado de doctor en la institución, no existe la posibilidad de que los docentes orienten los proyectos que pudiesen inscribirse. En cualquier caso, se percibe el esfuerzo de incluir e incluso “dar visibilidad” a la investigación en el currículo del curso, puesto que se detecta la existencia de muchas asignaturas distribuidas a lo largo del Grado.

Por último, el Proyecto de la UNAMA establece como uno de los 10 posibles instrumentos o técnicas de evaluación la “participação, com apresentação de resultados, em projetos que fazem parte do Programa de Iniciação Científica em Letras” desarrollados en los componentes curriculares de las asignaturas *Práticas e Pesquisas Interdisciplinares em Estudos da Linguagem I, II, III, IV, V y VI*.

El Proyecto de la Universidade Federal do Pará, que contiene 122 veces la palabra investigación (114 veces sola y ocho dentro la expresión “enseñanza, investigación y extensión”), gira en torno a diez principios político-pedagógicos. En dos de estos principios se hace referencia a la importancia de la investigación, apuntando que el educador debe creer que la educación puede proporcionar al alumno el ejercicio de la reflexión, de la acción, del cuestionamiento y de la investigación, defendiendo que la Licenciatura en Letras-Español debe ser entendida como una etapa inicial de un proceso de formación continua que ha de

³⁸ NDE – Núcleo Docente Estruturante

consolidarse mediante otros niveles de enseñanza y actividades de investigación y extensión. Para ello, en su etapa de formación universitaria “o aluno será levado a descobrir, além dos muros da Universidade, as diferentes possibilidades de dar continuidade a seu processo de aprendizagem após a conclusão de seu curso de graduação” (2013, p. 4).

Se evidencia reiteradamente en el Proyecto de la UFPA la significación conferida a la investigación. Así, entre las cinco razones que el documento enumera para justificar la creación de la *Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas* de la UFPA aparece una alusión directa a la pesquisa:

A criação da FALEM pareceu ser a melhor opção para os cursos de línguas estrangeiras e para o Instituto, em virtude das razões (5) abaixo enumeradas: (...) Possibilidade de melhor planejar, supervisionar e avaliar as ações concernentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão, tal como prevê o parágrafo único do artigo 69 do Regimento Geral da UFPA (2009, p. 5-6).

También se explica que el Proyecto está organizado con el objetivo de “proporcionar aos futuros profissionais conhecimentos que lhes permitam atuar não só como professores de LE, mas também como pesquisadores, tradutores, intérpretes, revisores de textos” (2009, p. 38). Se constata, al igual que en el proyecto de la UNAMA, que se entiende la investigación como un “ramo de actividad”, de una actividad futura, puesto que no se incluye la investigación como parte de la formación, sino como actividad del formando. Además, los principios epistemológicos y didáctico-pedagógicos presentes en el documento hacen alusión a que la preparación para la práctica profesional del alumno deberá contemplar actividades que contribuyan a que aprenda a investigar y a aplicar métodos y técnicas relacionados con su actuación profesional, así como “a participação em projetos de pesquisa no domínio do ensino-aprendizagem de LE, a frequência a minicursos, a participação em eventos acadêmico-científicos na área (seminários, encontros, congressos)” (2009, p. 14), que serán considerados como actividades complementarias.

Además, el Proyecto confía en que el trabajo de reflexión sobre la lengua rinda “produção de conhecimento, por meio da participação em projetos de pesquisa e da apresentação de resultados em eventos científicos” (2009, p. 13), no en asignaturas o en actividades curriculares propiamente dichas, y que la práctica profesional contemple “os saberes para pesquisar, visando tanto a formação para a elaboração de um bom trabalho de

conclusão de curso quanto a pesquisa continuada em sala de aula, após a graduação”, (2009, p. 81).

Insistiendo en la importancia que el Proyecto Pedagógico de la UFPA confiere a la investigación, destaco que el documento dedica una subsección completa a la necesidad de articular enseñanza, investigación y extensión en la universidad. En concreto, sobre la política de investigación de los cursos de Licenciatura, manifiesta que “os pressupostos do projeto pedagógico explicitados anteriormente revelam claramente a interdependência entre os princípios teóricos e a prática pedagógica” (2009, p. 35). El documento declara, también, que los profesores de la FALEM pueden disponer de una carga horaria destinada a la investigación que les permita la producción de trabajos científicos. Es necesario aclarar que tener horas asignadas para la investigación es una posibilidad abierta, no un hecho consumado, puesto que la carga horaria es atribuida siempre que el profesor tenga un proyecto de investigación aprobado por la institución, lo solicite y esta solicitud sea atendida por el órgano legitimado para tal. Una vez concedida, esta reserva de carga horaria es considerada por los jefes de departamento a la hora de confeccionar la oferta de actividades curriculares que deberán ser desarrolladas por los docentes en cada período. Así “os professores dividem o seu tempo entre aulas, preparação de aulas, pesquisa, trabalho com a extensão, supervisão de estágios, orientação de iniciação científica, TCC etc.” (2009, p. 43).

Profundizando en el perfil del egresado del Curso de Letras-Español de la UFPA en relación con la importancia conferida a la investigación, el Proyecto explica que el futuro profesional debe “compreender a pesquisa como um processo que possibilita a elaboração de conhecimento, o aperfeiçoamento da prática pedagógica e a construção de conhecimento em conjunto com seus pares” (2009, p. 22). Destaco que la investigación debe formar parte del perfil del egresado, pero no explica como la investigación formaría parte de la formación del alumno que se encuentra cursando el Grado.

Analizando ya la estructura curricular del Curso, el documento declara que uno de sus objetivos principales es “formar professores e pesquisadores mais capacitados e proficientes” (2009, p. 10). Los principios curriculares destacan la investigación como principio educativo, explicando que: “as atividades de pesquisa deverão levar ao autoconhecimento e à construção de novos saberes que serão compartilhados com a comunidade” (2009, p. 26).

En relación a las actividades que deberán desarrollar los alumnos, el documento subraya, una vez más, la necesidad de indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, manifestando que:

Ao se pretender que as atividades de ensino na graduação articulem-se com as atividades de pesquisa e extensão, pretende-se, igualmente, que o processo de formação de professores vença a dissociação entre teoria e prática e supere o distanciamento entre os cursos de formação de professores e as instituições de ensino (2009, p. 27).

Además, el Proyecto considera que la investigación-acción, “caracterizada pela investigação de questões vivenciadas no dia-a-dia em busca de soluções para problemas pontuais” (2009, p. 35), puede resultar especialmente interesante en los cursos de formación de profesores, pues los resultados obtenidos podrán ser empleados por los alumnos, futuros profesores, en sus futuras prácticas docentes. Así, en el transcurso de la Licenciatura y conforme va cursando las asignaturas, el alumno “poderá identificar maneiras de atuar na sociedade à qual pertence, vislumbrar temas de pesquisa e executar partes de um projeto de pesquisa” (2009, p. 24), manifestando, una vez más, que la imbricación entre enseñanza, investigación y extensión es fundamental para la formación del profesional de Letras.

Sobre las asignaturas contenidas en la matriz curricular del curso, las únicas vinculadas directamente con la investigación son *Metodologia de Pesquisa em LE*, que tiene como objeto la “exposição sobre os principais tipos de pesquisa em língua estrangeiras, tanto quantitativas quanto qualitativas. Elaboração de um projeto de pesquisa. Orientação sobre os passos a serem seguidos para a realização de um trabalho acadêmico envolvendo pesquisa” (2009, p. 101), y *Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC).

En este sentido, cabe señalar que el Proyecto de la UFPA se asemeja al de la UNAMA, pues coinciden en que la investigación no está tan presente como elemento aislado y nombrado en el currículo. Tal vez se apueste en una presencia más difusa, más “natural”.

El Proyecto establece que el TCC debe ser elaborado en dos semestres. Al final del primero de ellos y en el ámbito de la asignatura *Metodologia de Pesquisa em LE*, el alumno debe presentar un proyecto. En el segundo semestre, durante la actividad curricular denominada *de Trabalho de Conclusão Curso* (TCC), el alumno desarrollará ese proyecto y elaborará el trabajo bajo alguna de estas formas “execução de um projeto de pesquisa; projeto

de ensino; revisão bibliográfica; estudo de caso; relato de experiência; artigo científico” (2009, 32).

Con el fin de articular y fomentar la enseñanza, la investigación y la extensión, el Proyecto de la UFPA prevé “a institucionalização da BA³ como um laboratório de aprendizagem de línguas estrangeiras e a criação de um laboratório de ensino e aprendizagem de línguas” (2009, p. 39).

En el *Laboratório de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras* funciona la *Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma* (BA³), en la que participan cuatro alumnos-monitores que podrán participar de alguna investigación que aborde el aprendizaje de lenguas extranjeras y las estrategias y estilos de aprendizaje, bajo la orientación de algún docente.

El *Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras* (LABENALE) integrará “as atividades de ensino – por meio das disciplinas direcionadas a este objetivo –, as atividades de pesquisa – por meio das disciplinas e dos estágios obrigatórios e não obrigatórios – e as atividades de extensão – das mais diversas naturezas” (2009, p. 41).

Cabe destacar que estos dos proyectos no constituyen, por sí mismos, ningún programa de investigación y que de todos los alumnos del Curso de Letras-Español solamente uno de ellos participa como becario del laboratório de aprendizagem de línguas estrangeiras (BA3). Actualmente no hay registrado en la FALEM ningún programa de investigación relacionado con la Lengua y Cultura Hispanófono. En consecuencia, no hay ningún alumno vinculado a ningún proyecto de investigación. Tampoco hay profesores que investiguen en ningún grupo de investigación registrado en el CNPq³⁹. Cabe resaltar que, a pesar del crecimiento de la enseñanza del español en Brasil, la investigación en este área todavía es marginal en la UFPA en relación al inglés y al francés.

Por último, el Proyecto de la UFPA declara que se realizarán evaluaciones internas de los diferentes cursos con el fin de observar diferentes criterios, de entre los que se encuentran la inclusión de los egresos “em programas de pós-graduação, em projetos integrados de ensino, pesquisa e extensão, em convênios, além de levar em conta a produção científica dos alunos” (2009, p. 50).

³⁹ CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Una vez presentadas las propuestas para los Grados en Letras-Español, dos documentos escritos con una intención declarada para cada una de las instituciones, prosigo el estudio escuchando a los sujetos implicados en esas propuestas, profesores y alumnos, sobre la dinámica del trabajo docente y su participación en el proceso de enseñar y aprender una lengua extranjera, específicamente, el español.

3. La dinámica del trabajo docente a través de las voces de los profesores y alumnos de los Grados en Letras-Español de la *Universidade Federal do Pará* y de la *Universidade da Amazônia*

Como ya mencioné anteriormente, los procesos pedagógicos constituyen el día a día de las instituciones educativas, en este caso, de las universidades. Como elementos fundamentales, es necesario que se aborden racionalmente para que puedan ser comprendidos de forma crítica y contextualizada con el objetivo de mejorar su calidad.

Por ello, después de haber analizado los Proyectos Pedagógicos de las dos universidades, llega el momento de profundizar más intensamente en el núcleo de la investigación. Con esta intención, busqué la valiosísima contribución de los profesores y alumnos de los Grados, *escuchando, registrando y analizando* sus opiniones, manifestadas en los cuestionarios y en las entrevistas.

Las preguntas cerradas de los cuestionarios se presentan en porcentajes, bajo la forma de tablas y gráficos, constituyendo datos de carácter cuantitativo. Estos, de manera general, reflejan un elevado índice de favorabilidad en relación a las prácticas pedagógicas de los profesores.

Considero oportuno advertir que estos resultados contrastan frecuentemente con los comentarios obtenidos a través de las preguntas abiertas de los cuestionarios y de las entrevistas, que suelen revelar un posicionamiento bastante diferente. Esta oposición quedará adecuadamente ilustrada con la transcripción de los comentarios de los informantes. Además, adelanto que los docentes, de modo general, no han manifestado abiertamente, en sus respuestas, cuáles son las prácticas específicas que adoptan en sus clases.

Comenzaré este apartado analizando el contexto físico estructural y el contexto relacional, que son los espacios en los que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1. Espacios de aprendizaje

Tradicionalmente, las investigaciones sobre el trabajo de los profesores de lenguas extranjeras no han tratado con la atención necesaria los espacios físicos en los que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. La impresión que se produce es que se les confiere una importancia secundaria. Por tanto, me parece necesario reflexionar sobre su significación.

En palabras de Cunha (1997, p. 81) “A aula universitária é sempre uma síntese”, un espacio repleto de intenciones, valores y contradicciones, un espacio en el que los conflictos se materializan, pero en el que también se manifiestan tanto los sueños individuales como los compromisos colectivos.

Sobre esta cuestión, también creo pertinente destacar el pensamiento de Paulo Freire (1980, p. 34), quien explica que “uma educação para ser válida, precisa considerar a vocação ontológica do homem, vocação de ser sujeito – e as condições em que vive: neste exato lugar, neste momento, neste determinado contexto”.

Además, el autor explica que las relaciones del hombre con su entorno le permiten transformarse y, en consecuencia, crear y recrear su realidad, integrándose en las condiciones del contexto, respondiendo a los desafíos, discerniendo y transformando la historia y la cultura. Freire (1996) también declara que la falta de consideración a este espacio es una ofensa a los educandos, a los educadores y a la práctica pedagógica.

A continuación, analizo cada uno de los elementos investigados a través de las respuestas de los profesores (**P**) y de los alumnos (**A**) a los cuestionarios y entrevistas.

Infraestructura

En las últimas décadas ha crecido el número de investigaciones destinadas a analizar las implicaciones que las condiciones de infraestructura de las instituciones educativas ejercen en el rendimiento escolar (BERNER, 1993; EARTHMAN, CASH yVAN BERKUM, 1996; HINES, 1996).

Las conclusiones de estos estudios han evidenciado que características físicas y ambientales como las condiciones de temperatura, la acústica, la iluminación y el número de

alumnos por clase guardan relación con el desempeño de estudiantes y profesores. Asimismo, Freire (1996) destaca el hecho de que el profesor y los alumnos necesitan condiciones materiales favorables para que puedan moverse en el espacio pedagógico.

Por ello, decidí preguntar a los informantes sobre su opinión en relación a las condiciones infraestructurales de los espacios físicos en los que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las respuestas a las preguntas cerradas de los cuestionarios han sido condensadas en la siguiente tabla⁴⁰:

Tabla 1 – Opinión de profesores (P) y alumnos (A) sobre la infraestructura

INDICADORES	Siempre %		Casi Siempre %		Casi Nunca %		Nunca %	
	P	A	P	A	P	A	P	A
1. El espacio físico de las aulas es adecuado para el número de alumnos	33,33	36,36	16,66	42,72	50,00	19,09	0,00	1,83
2. Las aulas disponen de proyector de vídeo	50,00	50,00	33,33	29,09	16,66	20,00	0,00	0,91
3. Los equipos de las aulas permiten el acceso a internet	50,00	52,73	33,33	30,90	16,66	14,54	0,00	1,83
4. Las aulas tienen buena iluminación	50,00	61,81	33,33	31,82	16,66	4,54	0,00	1,83
5. El ambiente climático de las aulas es confortable	50,00	55,46	16,66	36,36	33,33	8,18	0,00	0 00
6. Las aulas tienen una buena acústica	50,00	40,00	0,00	29,09	0,00	21,82	50,00	9,09
7. El laboratorio de lenguas está bien equipado	66,66	20,00	16,66	33,65	16,66	30,90	0,00	15,45
8. El laboratorio funciona sin problemas	16,66	17,27	16,66	34,55	50,00	23,64	16,66	24,54
9. La biblioteca dispone de material para el estudio de la Lengua y Cultura Hispanófono	50,00	24,54	0,00	19,09	0,00	31,83	50,00	24,54

Fuente: Cuestionarios – 2013

Para que los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente el docente, puedan moverse eficaz y libremente en el espacio pedagógico en el

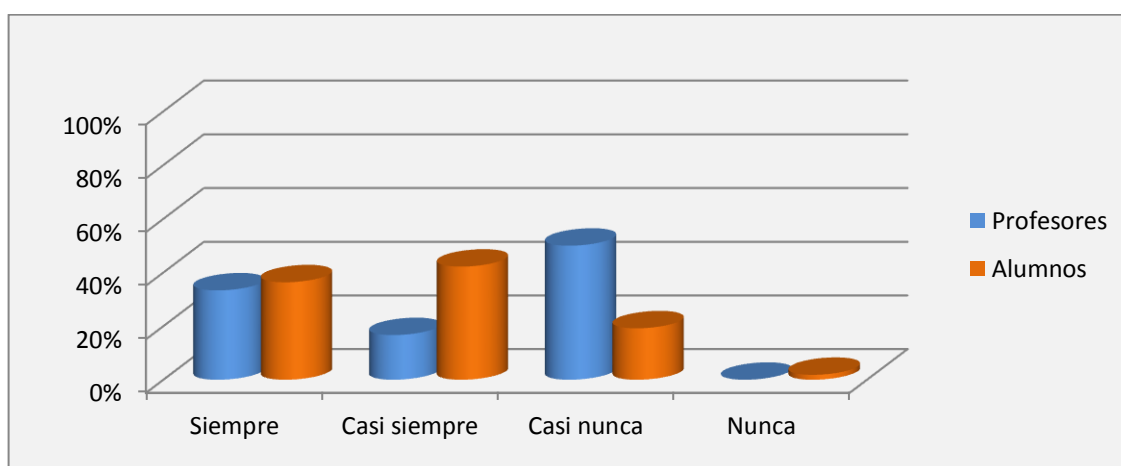
⁴⁰ Los datos y porcentajes contenidos en la Tabla 1 proceden de los Apéndices K y L, en los que se cuantificaron las respuestas obtenidas de las preguntas cerradas de los cuestionarios de profesores y alumnos.

que se imparten las clases, la relación entre el tamaño del aula y el número de discentes que la ocupan debe ser la adecuada.

Sobre este tema, es necesario iniciar la reflexión explicando que la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 9.394/1996, en su artículo 25, no establece una proporción específica entre el número de alumnos y la dimensión del aula. En concreto, la LDB dice: “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”. En la UFPA, el proceso selectivo del año 2015 aprobó la oferta de 26 plazas para el Grado en Letras-Español. En el caso de la UNAMA, conforme consta en la página oficial del Grado en Letras-Español⁴¹, la oferta es de 50 plazas cada semestre para el total de los Grados en Letras (lengua portuguesa, lengua inglesa y lengua española).

Así, el primer aspecto por el que se preguntó a los informantes se refiere al hecho de si *el espacio físico de las aulas es adecuado en relación al número de alumnos* (pregunta 1). La opinión de los profesores está dividida, tres consideran que el espacio físico no es, *nunca* o *casi nunca*, el adecuado en relación al número de alumnos, y otros tres opinan lo contrario. Por su parte, los alumnos tienen una opinión más favorable, puesto que el 79,08% opina que el espacio físico es el adecuado *siempre* o *casi siempre*. Estos resultados están reflejados en el gráfico que presento a continuación:

Gráfico 16 – Adecuación del espacio físico para el número de alumnos



Fuente: Cuestionarios – 2013

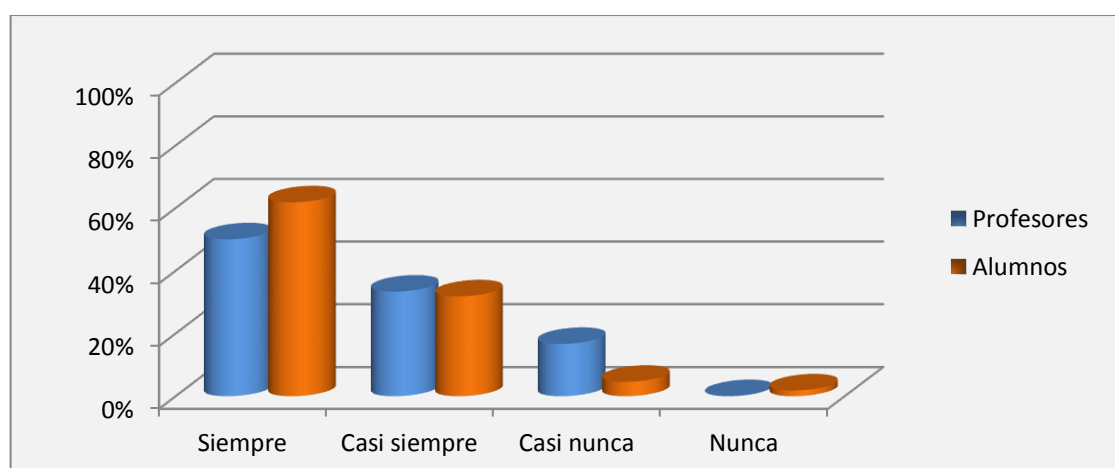
⁴¹ Información disponible en: <http://www.unama.br/novoportal/ensino/graduacao/cursos/letras/>, consulta el 28/08/2014.

A pesar de que, de manera general, no se registraron comentarios sobre este tema en las preguntas abiertas de los cuestionarios y en las entrevistas realizadas a los informantes, el siguiente posicionamiento de un alumno es especialmente revelador: “o espaço não é adequado para o número de alunos, posto que existem salas com uma quantidade grande de alunos para um espaço pequeno”. Por lo tanto, es necesario que las instituciones se replanteen la importancia de que los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje dispongan de un espacio físico con las dimensiones adecuadas al número de individuos.

Otros dos aspectos estudiados guardan relación con los equipamientos. Concretamente, los informantes fueron preguntados sobre si *las aulas disponen de proyector de vídeo* (pregunta 2) y si *los equipos de las aulas permiten el acceso a internet* (pregunta 3). En relación con la primera pregunta, cinco profesores y un 79,09% de alumnos responden que *siempre o casi siempre* las aulas disponen de proyector. En relación con la segunda, cinco docentes y el 83,63% de los alumnos contestan que los equipos que existen en el aula sí permiten el acceso a internet. Estos apartados no merecieron comentarios ni por parte de profesores ni de alumnos, pudiéndose constatar que no existen demandas de los informantes en este sentido, a pesar de que la situación ideal sería que todas las aulas dispusieran de unas condiciones tecnológicas adecuadas.

En relación a la opinión de los informantes sobre las condiciones ambientales, profesores y alumnos, en su mayoría, tienen una opinión favorable en lo que se refiere a si *las aulas cuentan con una buena iluminación* (pregunta 4), lo que supone un elemento positivo.

Gráfico 17 – Iluminación

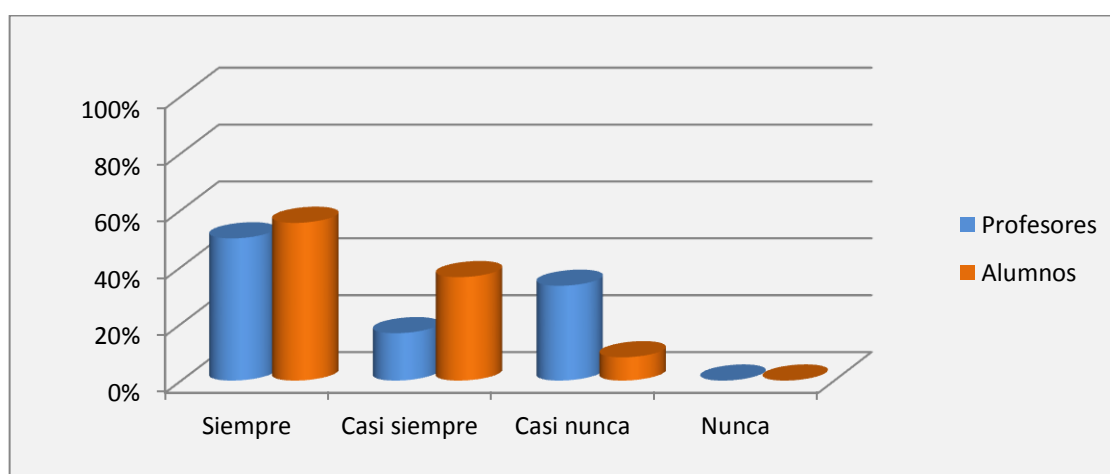


Fuente: Cuestionarios – 2013

A pesar de ello, un alumno se manifiesta del siguiente modo: “a iluminação não é das melhores, mas não supõe um empecilho para aprender”. Un posicionamiento similar es encontrado cuando se pregunta sobre si *el ambiente climático de las aulas es comfortable* (pregunta 5). Considerando las elevadas temperaturas de la Región Norte de Brasil, este es un indicador muy significativo. Cuatro profesores y el 91,82% de los alumnos opinan que el ambiente climático es comfortable *siempre* o *casi siempre*, destacando el elevado índice de alumnos que respondieron de este modo.

Hay que considerar, sin embargo, algunos posicionamientos de los alumnos que declaran que aunque existan aparatos de aire acondicionado en las aulas: “alguns aparelhos são muito barulhentos, atrapalhando na concentração”, situación que puede interferir negativamente en las condiciones acústicas, que es, precisamente el siguiente ítem sobre el que se preguntó.

Gráfico 18 – Ambiente climático



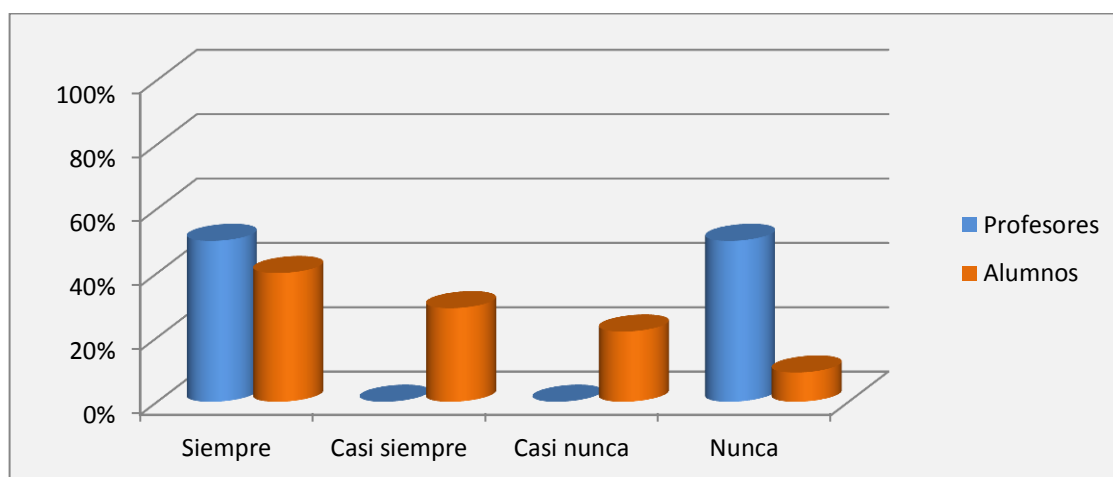
Fuente: Cuestionarios – 2013

Sobre si *las aulas tienen una buena acústica* (pregunta 6), los profesores tienen una opinión literalmente dividida, pues tres consideran que las aulas *siempre* disponen de una buena acústica, y otros tres opinan que esto *nunca* es así. La opinión de los alumnos también está dividida, aunque los índices de favorabilidad sean mayores (69%). En opinión de un alumno: “a acústica das salas depende da sala em que estamos, umas são boas outras não”.

Conforme se puede evidenciar, Dando continuación al análisis de la infraestructura física, busqué informaciones sobre el laboratorio de lenguas, considerando sus equipamientos

y su funcionamiento, como herramienta que, si es empleada adecuadamente, puede contribuir a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Gráfico 19 – Acústica



Fuente: Cuestionarios – 2013

La importancia del laboratorio es reconocida por los proyectos pedagógicos de las instituciones objeto de estudio. Así, el documento de la UFPA (2009, p. 46) menciona la existencia de “um laboratório para ensino de línguas com 48 cabines, com possibilidade de uso simultâneo para duas turmas”. Por su parte, el Proyecto Pedagógico de la UNAMA (2012, p. 19) recoge la existencia de “dois modernos e bem equipados Laboratórios de Idiomas, com 30 cabines individuais cada, localizados no campus Alcindo Cacela, contribuem significativamente para a formação do futuro professor de línguas”.

La importancia del laboratorio como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje también es evidenciada en el siguiente comentario de un docente:

O objetivo do curso não é só que o aluno aprenda gramática, literatura, morfossintaxe, o objetivo do curso é que também o laboratório seja empregado para melhorar a competência comunicativa do aluno em língua estrangeira. Eu procuro usar o laboratório e preparo algum tipo de material em todas as disciplinas que ministro. Além de ser um recurso didático também motiva o aluno para a aprendizagem.

A pesar de la relevancia conferida al laboratorio en los documentos institucionales analizados y en los comentarios de algunos profesores, también se ha podido constatar un cierto rechazo a su uso, revelado por numerosos comentarios de alumnos y por algunos posicionamientos de los propios profesores:

O laboratório de línguas deveria ser mais utilizado por parte dos professores. Os alunos deveriam poder melhorar as suas habilidades no laboratório de línguas, auxiliados pelos bolsistas que tomam conta das instalações. (Alumno).

O laboratório de línguas, infelizmente, ainda é pouco usado. Alguns professores acham que as suas disciplinas não têm como ser trabalhadas no laboratório. Falta ao professor o conhecimento tecnológico para o ensino da língua estrangeira. (Profesor).

En opinión de Gomis (1997), una de las causas de este rechazo al uso del laboratorio sería la falta de formación para su correcto aprovechamiento por parte de los docentes. En palabras del autor, “La mayoría de los profesores ignoran los conocimientos básicos de la utilidad didáctica del laboratorio y carecen del mínimo adiestramiento para el manejo correcto de los equipos” (p. 83). Esta opinión es confirmada por comentarios de alumnos como el siguiente:

Eu percebo que a maioria dos professores não usa nem conhece todos os recursos que o laboratório oferece. Considero que os professores necessitam de um treinamento de como utilizá-lo. Tem professores que falam: ah, o laboratório está obsoleto. Mas não será que o obsoleto está em você próprio?

Además, otra posible causa del rechazo puede estar en que el uso laboratorio enrarece la comunicación y que también existan problemas de actitud por parte del docente, ya que emplear el laboratorio habitualmente, además de suponer un cambio en su rutina, puede originar una cierta desconfianza en el sentido de perder protagonismo al sentirse desplazado por una máquina. Sin embargo, no se pueden dejar de considerar otras razones para la no utilización del laboratorio de lenguas. Entre ellas destacaría, por ejemplo: que resulte complicado reservar un horario libre; que se pierda tiempo yendo y viniendo al laboratorio; que la clase no rinda porque la señal de internet no sea estable, porque los alumnos empleen las máquinas para conectarse a alguna red social o porque se sienten en parejas y hablen más de lo que hablan en el aula; o que el laboratorio no sea tan moderno o que alguno de sus elementos esté deteriorado y no funcione.

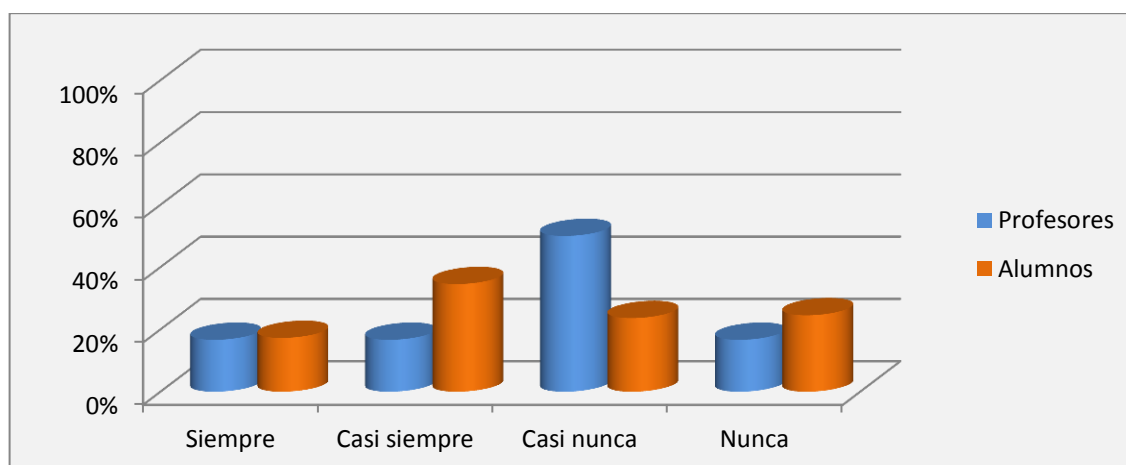
Así, preguntados los informantes si *el laboratorio de lenguas está bien equipado* (pregunta 7), la opinión de profesores y alumnos no es convergente. Mientras que cinco de los seis profesores consideran que el laboratorio *siempre o casi siempre* está bien equipado, los alumnos plantean serias restricciones, pues el 46,29% de ellos opina que esto no es así *casi nunca o nunca*.

Este fue uno de los ítems que mereció más atención por parte de los alumnos, por lo que destaco, aquí, algunas de sus declaraciones: “o laboratório de línguas poderia ser bem mais equipado”; “existe laboratório de línguas que não está bem equipado e quase sempre não usamos”; “dificilmente se usa o laboratório, cujos equipamentos estão ultrapassados”; “o laboratório nunca é adequado para o grande número de alunos”. Es especialmente revelador este otro comentario de un discente:

O laboratório é pouco explorado, infelizmente. Os aparelhos têm problemas e o laboratório não tem a capacidade para albergar todos os alunos que compõem uma turma. O que tem lá, hoje, já é velho considerando a tecnologia atual. Os televisores, por exemplo, são antigos.

Continuando el análisis y en relación a si *el laboratorio funciona sin problemas* (pregunta 8), se encuentran menores índices de favorabilidad tanto entre profesores como entre alumnos.

Gráfico 20 – Funcionamiento del laboratorio



Fuente: Cuestionarios – 2013

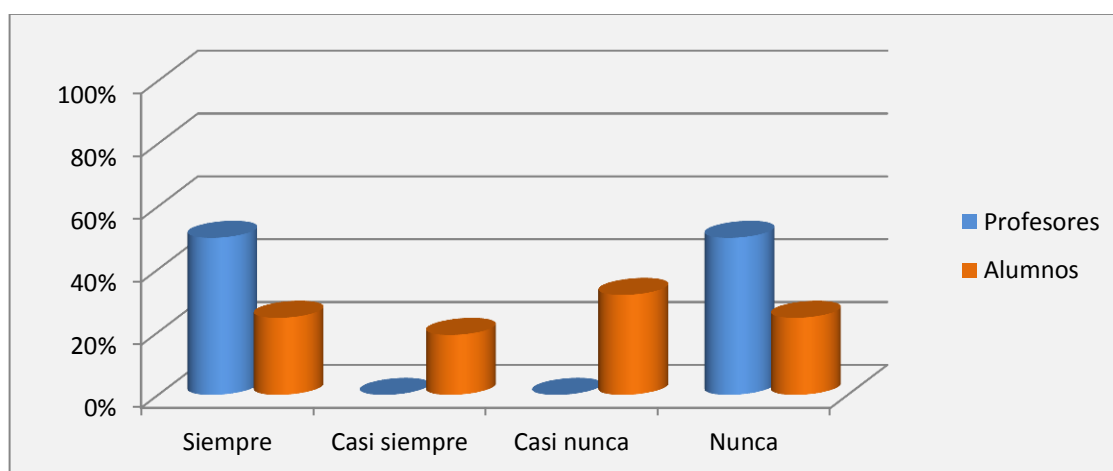
Los discentes aclararon su posición con una serie de comentarios que paso a reproducir: “o laboratório de línguas passa grande período de tempo com defeito”; “raramente o laboratório é utilizado”; “aquí o laboratório está sem funcionar há muitos meses, dificultando o aprendizado”; “o laboratório existe, mas nunca ou quase nunca o utilizamos”; “estou no curso há pouco tempo, estudo duas disciplinas e ainda não tive oportunidade de conhecer a estrutura do laboratório”; “eu nem sei se há laboratório”. A pesar de ello, también se encuentran comentarios que relativizan este problema:

Há alguns problemas, mas são problemas com os que se pode lidar. Temos laboratórios diversificados com monitor para ajudarem os alunos. A maioria das salas têm internet e data show. Essas condições facilitam o processo de ensino-aprendizagem. O laboratório de informática não é o ideal, mas quebra o galho. (Profesor).

En opinión de Gomis (1997), los problemas de funcionamiento no son infrecuentes en las instituciones que se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras y que cuentan con laboratorio de lenguas. Habitualmente, el primer contacto del profesor con el laboratorio no suele ser el deseado. El autor explica que los equipamientos no suelen funcionar y, cuando lo hacen, no lo hacen a pleno rendimiento. Además, es común que algunos aparatos tengan algún tipo de desperfecto y falten piezas. El autor explica que “en la mayoría de los centros se carece de un servicio mínimo de mantenimiento, que debe ser asumido por el profesor interesado” (1997, p. 84).

El último tema trabajado en relación a las condiciones de infraestructura trata sobre la biblioteca y los recursos que ofrece. En concreto, pregunté a los informantes si *la biblioteca dispone de material para el estudio de la Lengua y Cultura Hispanófono* (pregunta 9).

Gráfico 21 – Material disponible en la biblioteca



Fuente: Cuestionarios – 2013

Es interesante resaltar que los profesores tienen, de nuevo, una opinión muy polarizada entre *siempre* (tres) y *nunca* (otros tres). En el caso de los alumnos, los posicionamientos han sido menos extremos, con 34,63% *siempre* o *casi siempre* y 56,37% *casi nunca* o *nunca*.

Esta percepción polarizada en relación a los materiales disponibles en las bibliotecas puede entenderse teniendo en cuenta que las respuestas de los informantes proceden de dos instituciones diferenciadas y que en el caso de la UFPA el espacio físico que contiene el mayor acervo bibliográfico de consulta se sitúa fuera de los límites del campus universitario, en el Centro de Recursos Didácticos puesto a disposición por la Consejería de Educación de España. En este sentido, los comentarios de algunos alumnos son especialmente reveladores: “a pesar de existir um espaço com materiais disponíveis, esse espaço é fora da universidade”; “a biblioteca não tem muito material de língua espanhola e temos que ir até o Centro de Recursos Didáticos”.

De hecho, son muchos los posicionamientos desfavorables en lo que se refiere a la falta de material específico para el estudio de la lengua y la cultura española por parte de los alumnos. Destaco los siguientes comentarios: “a nossa biblioteca não tem livros relacionados ao nosso curso”; “na biblioteca há poucos livros sobre espanhol”; “na biblioteca faltam livros relacionados à língua espanhola”. Considero especialmente revelador el siguiente comentario de un alumno:

A universidade não nos oferece os livros necessários para aprofundar nos conteúdos ministrados em sala de aula. Precisariamos mais livros de didática de línguas, de linguística, de história da língua, da cultura, e de literatura hispanófono. Esta carência de livros pode prejudicar o nosso desenvolvimento na língua porque a leitura contribui para este desenvolvimento. Pela carência de livros o aluno fica preso à internet, e o livro é tão importante quanto a internet.

Opino que esta situación trae como consecuencia una infrautilización de estos espacios de aprendizaje por parte de los alumnos, que realizan algunas declaraciones importantes: “não fomos apresentados à biblioteca”; “nunca fui à biblioteca da Universidade”; “nesta graduação nunca utilizei a biblioteca”. Por su parte, los profesores también tienen sus restricciones sobre el funcionamiento de la biblioteca:

Temos os recursos básicos, mas nem sempre estão disponíveis para todos os alunos ao mesmo tempo. Alguns recursos podem não funcionar. Devia ser concentrado no mesmo prédio uma biblioteca multidisciplinar. Tudo o que a gente tem está na biblioteca central ou está no Centro de Recursos Didáticos, mas deveríamos levar esse material para o novo prédio para fazer uma biblioteca setorial localizada no prédio do instituto.

En suma, las informaciones recogidas sobre la infraestructura de los Grados en Letras-Español objeto de estudio me lleva a concluir que existen problemas en algunos aspectos que necesitan ser replanteados y reconfigurados, a pesar del conformismo de alguno de los alumnos: “a universidade não tem as condições de infraestrutura dos sonhos, mas são aceitáveis”. Rescatar el espacio físico del aula es necesario, pues a pesar de que pueda no ser el factor más importante para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede constituir “a principal via que a universidade utiliza para realizar a formação da cidadania e da consciência” (CUNHA, 1997, p. 91).

Sin embargo, no se debe considerar el aula universitaria como un espacio físico circunscrito a cuatro paredes, con fronteras impermeables. Cunha (1997, p. 81) explica que el aula es “o *locus* concreto do ensino, onde professor, alunos e conhecimento constroem uma ciranda de mãos dadas, percorrendo o caminho da construção coletiva”. En este proceso de construcción se crean vínculos, afloran sentimientos y se confrontan opiniones y posicionamientos. De ahí su importancia. Paso a considerar, a continuación, el aspecto de las relaciones interpersonales en el aula y sus implicaciones en la dinámica del trabajo docente.

Relaciones interpersonales

El aprendizaje implica un proceso activo de descubrimiento, de solución de problemas, de trabajo en equipo, de creatividad. Así, en opinión de Freire y Shor (1987), en el contexto pedagógico, las interacciones sociales adquieren un papel vital como una poderosa estrategia para promover y mejorar la construcción del conocimiento.

Entiendo que en el espacio físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden percibir, también, las características de la interacción personal entre profesor y alumnos. Considero que estas características tienen una gran importancia. Para ilustrar este posicionamiento, recurro a las palabras de Taveira (1986, p. 51):

Há lugares onde habitam os pensamentos? Se houver... serão lugares em que nosso corpo entenda de muitas relações. [...] Será que a sala de aula é um dos lugares onde habita o pensamento? Se for... quero procurar pelas relações que nela acontecem. Procurar pelos sentidos, esses tecelões que relacionam pessoas, objetos e símbolos.

Por tanto, es importante para este estudio que trata la práctica docente en la Universidad, considerar el clima relacional en el que se desarrollan las clases. Medina (1993,

p. 161-162), al abordar esta cuestión, describe el aula como “o espaço relacional construído por um grupo humano através do conjunto de interações que geram entre si”, considerándola como un espacio propio, con experiencias vividas de forma diferenciada, como un espacio de convivencia y de relaciones pedagógicas, donde los límites extrapolan el trabajo con el conocimiento. Masetto (1998, p. 181) también opina sobre el tema y declara:

Acostumados a ver nossas aulas como espaço físico, não nos damos conta que, antes de mais nada, somos um grupo de pessoas que se estão reunindo durante uma grande parte de nossas vidas para buscar algo muito importante para todos.

El aula es, por tanto, un espacio heterogéneo, ocupado por profesores y alumnos, con historias de vida y características propias y modos distintos de situarse y comprender el mundo. Un lugar de consensos y de confrontaciones no siempre fáciles de administrar, en el que se debe tratar de crear un ambiente favorable para la construcción del conocimiento y para el desarrollo de unas condiciones personales que favorezcan una acción consciente, crítica y participativa entre los sujetos implicados.

Por eso, las relaciones interpersonales son tan importantes como la adquisición del conocimiento científico. Como dice Cunha (1997, p. 61) en el aula “seja em que modalidade ou circunstância que seja, traduzem-se as ambiguidades em desafios do ensino superior”.

Sobre el clima relacional, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) declara que los profesores deberían ser conscientes de que sus acciones y sus actitudes forman parte del contexto de aprendizaje de una lengua, desde el momento en que pueden volverse modelos para la práctica de los futuros profesores.

El aula es, así, un espacio que debe ser conquistado por profesores y alumnos. Es un lugar de convivencia, de discusiones, de debates, un espacio de encuentros entre personas. Un lugar necesario, puesto que enmarca los encuentros y desencuentros de profesores y alumnos. Por ello, es importante que los sujetos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje construyan un espacio propicio para avanzar en el conocimiento en un clima de diálogo constructivo.

Quiero resaltar, en este momento, que cuando me refiero al espacio del aula no pretendo reducir ese espacio a cuatro paredes, sino que considero que existen, extramuros, otros espacios también importantes. También necesito aclarar mi posición en relación a que cuando me refiero a un clima de diálogo constructivo no me dejo llevar por un pensamiento

ingenuo de que siempre es posible trabajar en un clima de armonía, sin tensiones. Si así lo creyese, estaría ignorando que los espacios universitarios forman parte de una sociedad más amplia, repleta de contradicciones, contrastes y conflictos que también van a reflejarse en el ambiente escolar.

En este estudio se ha dado voz a profesores y alumnos, quienes se manifestaron sobre el tema. De manera general, considero pertinente adelantar que los informantes consideran importante establecer un buen clima relacional.

Se o clima não for bom, se você não se relaciona bem com os seus alunos, com certeza o processo de ensino-aprendizagem fica prejudicado porque, embora estejamos lidando com adultos, pode haver uma transferência pessoal das decisões profissionais do professor. (Profesor).

Otro docente se posiciona declarando que “Com certeza, um bom clima só tende a facilitar esse processo. Não que seja decisivo, mas é importante”. Destaco, también, otra opinión:

A relação professor-aluno e aluno-aluno é uma estratégia mais no processo de ensino-aprendizagem. Uma adequada comunicação entre instituição-faculdade-aluno é importante como um aspecto motivacional. Essa relação eu a vejo como um aspecto afetivo que é importante para a aprendizagem da língua estrangeira. Se essa relação é perturbada por algum motivo, certamente, teremos consequências na aprendizagem. (Profesor).

Me parece necesario explicar que el comportamiento del profesor y de los alumnos depende de su cosmovisión y es fruto de las contradicciones sociales. Por eso, los sujetos no siempre presentan comportamientos lineales y coherentes. Es innegable, sin embargo, que existe una coincidencia de determinados trazos que pueden revelar facetas de esta interacción.

De manera general, las respuestas obtenidas a las preguntas cerradas de los cuestionarios también revelaron posicionamientos mayoritariamente positivos en relación al clima relacional en el aula, con porcentajes elevados de favorabilidad para cada ítem tratado, información contenida en la Tabla 2⁴². No obstante, se percibe en las respuestas de los alumnos una tendencia a responder frecuentemente *casi siempre*, mientras que los profesores respondieron mayoritariamente *siempre*.

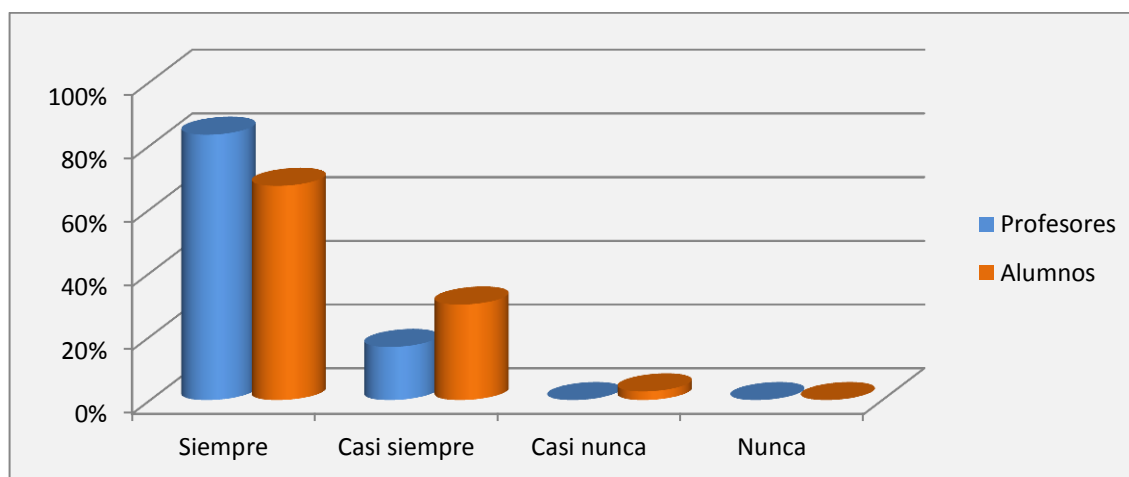
⁴² Los datos y porcentajes contenidos en la Tabla 2 proceden de los Apéndices K y L, en los que se cuantificaron las respuestas obtenidas de las preguntas cerradas de los cuestionarios de profesores y alumnos.

Tabla 2 – Opinión de profesores (P) y alumnos (A) sobre el clima relacional

INDICADORES	Siempre %		Casi Siempre %		Casi Nunca %		Nunca %	
	P	A	P	A	P	A	P	A
1. Se es cordial en la relación con los alumnos	83,33	67,27	16,66	30,00	0,00	2,73	0,00	1,83
2. Se aceptan las sugerencias de los alumnos	50,00	39,09	50,00	43,64	0,00	17,27	0,00	0,00
3. Se es respetuoso con los alumnos	83,33	72,73	16,66	26,36	0,00	0,91	0,00	1,83
4. Se motiva el aprendizaje de los alumnos	83,33	54,55	16,66	36,36	0,00	9,09	0,00	1,83
5. Se es paciente con los errores cometidos por los alumnos	83,33	50,91	16,66	41,82	0,00	5,45	0,00	0,00

Fuente: Cuestionarios – 2013

En relación a si *el profesor es cordial en su relación con los alumnos* (pregunta1) los seis docentes y el 97,27% de los discentes han expresado opiniones altamente favorables sobre la cordialidad existente en el aula.

Gráfico 22 – Cordialidad con los alumnos

Fuente: Cuestionarios – 2013

Sin embargo, en las entrevistas y en las preguntas abiertas del cuestionario se encuentran indicadores que revelan otra realidad, evidenciando inseguridades, conflictos y desacuerdos, como refleja el siguiente comentario de un profesor: “é óbvio que, infelizmente, a gente não agrada a gregos e troianos, e sempre vai ter um aluno que não vai gostar da tua

metodologia, que não vai gostar de ti como pessoa, de ti como professor, da tua didática, ou até mesmo da tua disciplina”. En opinión de otro docente:

Um bom clima relacional facilita a aprendizagem, mas o aluno não pode esperar que o professor seja seu amigo e que atue como amigo. Devemos atender o aspecto afetivo, mas sem esquecer-se de mostrar uma postura profissional. Devemos ter cuidado com uma palavra mal colocada, com um tom de voz inadequado.

En la misma dirección apunta el siguiente comentario de un alumno:

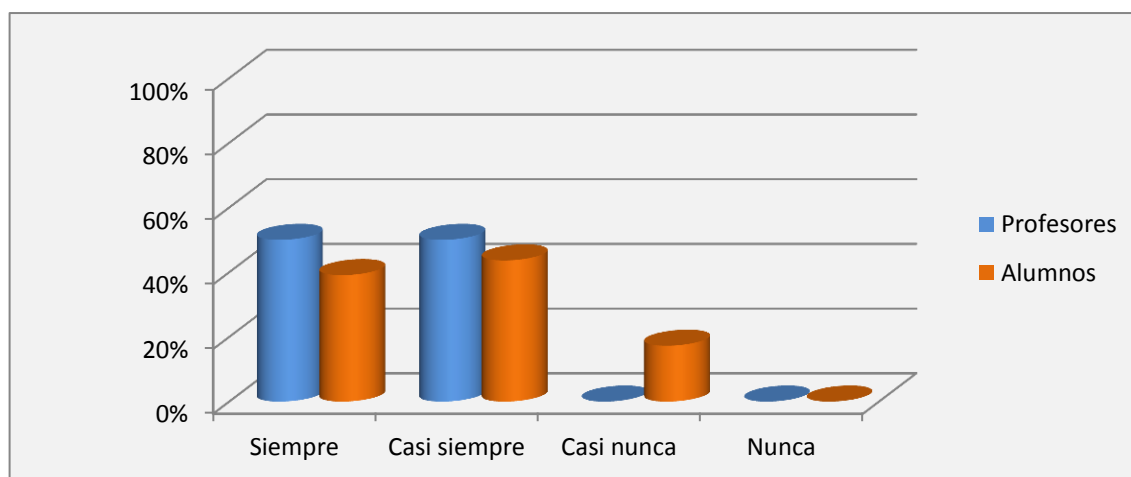
Eu acho legal quando o professor é humano, quando ele está mais próximo. Não precisa você ser amigo, mas quando ele mostra que quer saber da sua vida: por que é que você não veio à aula? Eu acho tão bom. Ou quando você pode explicar para o professor o porquê você não veio e ele escuta e diz, tá bom, eu compreendo, mas você vai continuar com a sua falta. Ainda assim você sente que ele te ouviu. Mas tem professores que você tem até medo de dizer o porquê você faltou à aula. O professor é tão rígido, tão distante, que eu não vou nem tentar me aproximar. Eu acho que falta isso na universidade.

Ricœur (1969, p. 53-54) habla sobre las múltiples dimensiones de esta relación, considerando la enseñanza como “um ato comum do professor e aluno”. Opina que esta no es una relación de las más fáciles, pues “é uma relação assimétrica, em que a carga da competência e experiência dá licença, por parte do ensinante, ao exercício de um domínio que não é muito fácil de consagrar no meio de instituições hierárquicas e coercitivas”.

Hoje, tem alunos que entram muito jovens para a universidade e acabam confundindo a sua relação com o professor. A relação afetiva tem um peso considerável no processo de ensino-aprendizagem, mas não precisa passar a mão na cabecinha de ninguém. (Profesor).

Otro ítem sobre el que busqué pareceres fue si *los profesores aceptan las sugerencias de los alumnos* (pregunta 2). Esta es una cuestión importante cuando se trata el clima relacional, pues presupone la existencia de una apertura para el diálogo. El hecho de aceptar sugerencias implica una relación bastante provechosa en el proceso de construcción negociada del conocimiento.

En las preguntas cerradas de los cuestionarios se repiten los posicionamientos altamente favorables, pues los seis docentes y el 82,73% de discentes opinan que esto sucede así *siempre o casi siempre*. Sin embargo, el 17,27% de estos últimos afirma que sus sugerencias *casi nunca* son aceptadas por los profesores.

Gráfico 23 – Aceptación de las sugerencias de los alumnos

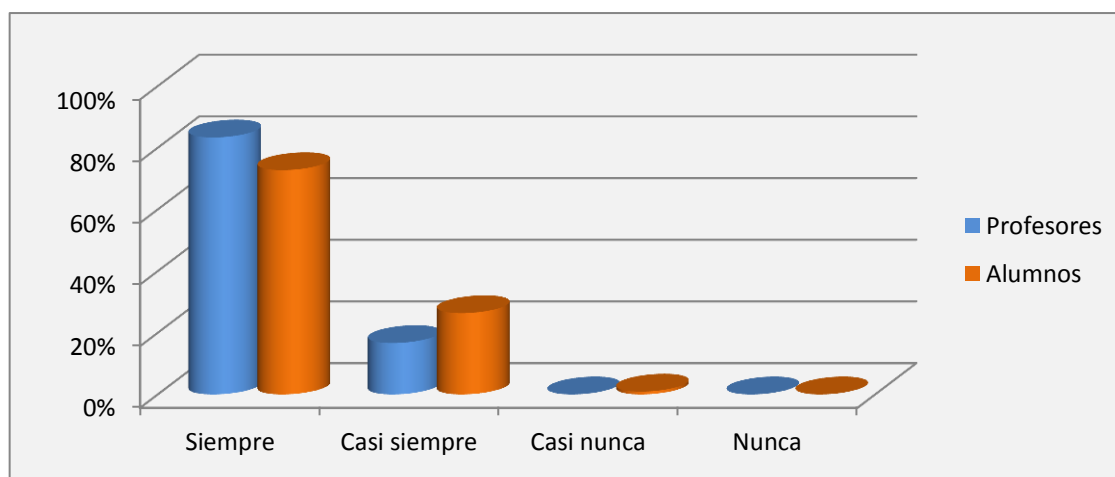
Fuente: Cuestionarios – 2013

Profundizando en esta perspectiva, las opiniones recogidas vía entrevistas evidencian estas tensiones. Son representativos comentarios de alumnos como el siguiente: “quando o professor entra totalmente endurecido, quando está somente preocupado em transmitir o conteúdo de qualquer maneira, é claro que a turma se fecha”. También considero significativo registrar este otro comentario:

Se não existe um bom clima relacional em sala o aluno não se sente à vontade para expressar sua opinião e fica no seu cantinho. Se tiver uma dúvida não pergunta. Mas se o clima relacional é bom o aluno se sente livre para perguntar, por mais boba que possa parecer a pergunta. (Alumno).

Cunha (1989) destaca el hecho de que, en la construcción del conocimiento, es fundamental que se desarrolle el diálogo como un elemento facilitador de la relación entre los sujetos. Este diálogo debe darse dentro de una relación horizontal, de una configuración conjunta entre los sujetos implicados en el acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio.

Los datos cuantitativos recogidos evidencian que profesores y alumnos también tienen una opinión bastante favorable en relación a si *el profesor es respetuoso con los alumnos* (pregunta 3), dado que los seis docentes opinan que esto sucede *siempre* o *casi siempre*, posicionamiento mantenido por el 99,09% de los alumnos. Las opiniones son equilibradas, lo que puede revelar un ambiente propicio y bastante estimulante para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico 24 – Respeto mostrado a los alumnos

Fuente: Cuestionarios – 2013

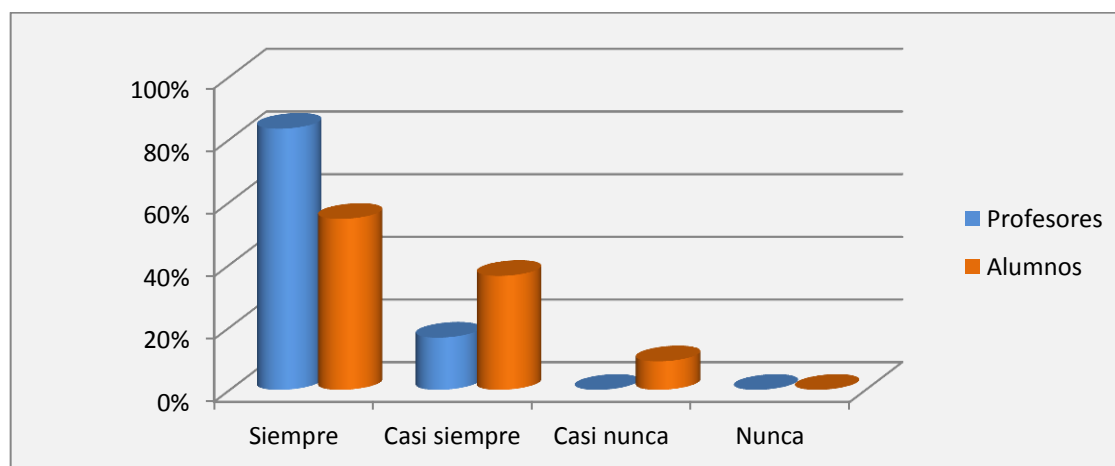
Este posicionamiento se corrobora cuando los alumnos se expresan libremente en las entrevistas, como ilustro a continuación: “o relacionamento é muito bom com o grupo, não existe divisão. Esse bom ambiente reflète na atitude do professor, que respeita mais a nossa turma”. También se recogen comentarios de los docentes en este sentido: “eu raramente tenho problemas de relacionamento com as minhas turmas. Não que não tenha, mas é difícil. Eu costumo falar que eu sou muito feliz nesse aspecto e costumo ter turmas muito afetuosas. É muito legal isso. É claro que um não agrada a todos”; “levar em consideração o lado afetivo do aluno é de extrema importância. Conhecer por nome faz o aluno se sentir de extremamente importante”.

Otro aspecto estudiado se refiere a si *el profesor motiva el aprendizaje de los alumnos* (pregunta 4). En este sentido, hay que tener en cuenta que aunque los docentes empleen eficazmente los recursos que están a su disposición y a pesar de que estos recursos sean los adecuados, no siempre se consigue motivar a los alumnos.

En opinión de Chomsky (1988), la mayor parte del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje radica en lograr que el alumno se interese por la materia, lo que está relacionado directamente con la motivación. En un primer momento autores como Gardner y Lambert (1972), confirieron un enfoque social a la motivación. Bajo esta perspectiva, el deseo de un individuo por emplear una segunda lengua para comunicarse con un determinado grupo lingüístico provoca la aparición de una serie de actitudes y determina su esfuerzo para aprender la nueva lengua. Sin embargo, esta perspectiva no resultó muy aplicable a la

enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos académicos (CROOKES y SCHMIDT, 1991), lo que ha orientado el estudio de la motivación hacia el contexto del aula, convirtiéndola así en un marco de referencia para el análisis de esta cuestión.

Gráfico 25 – Motivación del aprendizaje



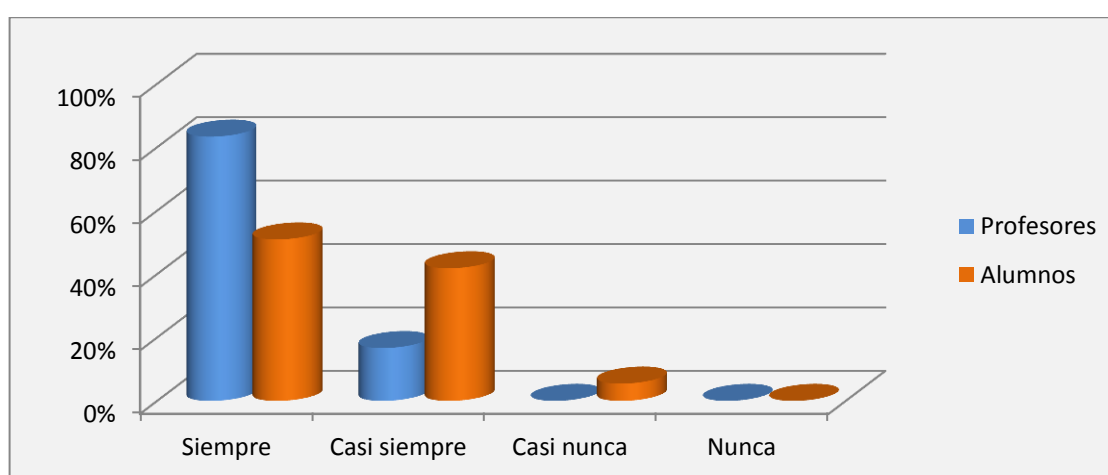
Fuente: Cuestionarios – 2013

En relación a esta cuestión, una vez más, se observan índices muy elevados de favorabilidad en las respuestas a las preguntas cerradas (los seis profesores y el 90,91% de alumnos), pero existen testimonios de alumnos que merecen ser destacados: “tem professores que pensam: eu sou o que sabe e você está ai para aprender, que têm uma postura muito rígida, e isso é péssimo para a dinâmica da aula”; “como um aluno tímido, por exemplo, vai aprender alguma coisa se ele tiver na frente dele um professor que apenas se preocupa com cumprir com o conteúdo sem demonstrar nenhum tipo de simpatia pela turma ou pelo aluno? Ele vai-se bloquear completamente”.

Con el objeto de contribuir a la reflexión sobre esta cuestión, recordamos también a Gros y Romaña (1995, p. 29) quienes revelan que “existe un antídoto universal para el aburrimiento que muchos profesores conocen: la emoción”. Sin embargo, tampoco se debe potenciar la emoción como un modo de ocultar la falta de preparación para trabajar los contenidos, muchas veces áridos, sino como un llamamiento al lado afectivo del alumno. Se trata de que “el profesor puede buscar recursos para revestirlos, para presentarlos convenientemente” (GROS y ROMAÑA, 1995, p. 29).

Un último aspecto sobre el clima relacional bastante relacionado con favorecer el respeto en el aula, se refiere a si *el profesor es paciente con los errores cometidos por los alumnos* (pregunta 5) y acepta las dificultades que los discentes presentan. La opinión de los profesores es muy favorable, ya que todos declaran considerar los errores de los alumnos como una posibilidad de replantearse su trabajo y propiciar otras oportunidades de aprendizaje.

Gráfico 26 – Aceptación de los errores



Fuente: Cuestionarios – 2013

En cuanto a la opinión de los alumnos, el 92,73% opina que sus dificultades son consideradas por los profesores como elementos que propician el llevar al aula nuevos procedimientos didácticos en la búsqueda de una mejor calidad de aprendizaje. No obstante, expresan su preocupación sobre sus dificultades en el aprendizaje de la lengua española y sobre la escasa atención que, en ocasiones, es prestada por los docentes. Es significativo el comentario de algunos alumnos: “o professor poderia dar mais atenção para aqueles alunos que têm mais dificuldades para aprender a língua espanhola”. Este tipo de comentarios reflejan la necesidad de la atención especializada y del refuerzo a los alumnos menos aventajados.

Otras respuestas también revelan la preocupación de los alumnos con la falta de sensibilidad de algunos profesores a la hora de ayudar a los alumnos a trabajar sus errores: “tem professores que constroem os alunos e eles têm medo de falar espanhol para não errar”; “as críticas severas e destrutivas fazem com que eu fique mais nervoso. Isso, com

certeza, atrapalha meu processo de aprendizagem. O professor não deve falar alto nem humilhar o aluno”. Especialmente significativos son estos otros comentarios:

Eu tenho uma colega que ficou tão nervosa por causa do professor que não conseguiu falar uma palavra na apresentação de seu trabalho porque sabia que, se ela errasse, a professora chamaria a atenção de forma grosseira na frente do grupo e estamparia os seus comentários com as notas. (Alumno)

O modo em que um professor corrige um aluno pode trazer efeitos negativos na aprendizagem desse aluno. Tem professores que têm reações inadequadas quando um aluno apresenta um problema de aprendizagem ou um erro. Por exemplo, o professor que fica questionando e pressionando o aluno na frente dos outros. Inclusive teve um aluno que chorou e teve que sair da sala porque as críticas do professor foram muito severas. (Alumno)

Esta es la opinión de otro alumno sobre este tipo de situaciones: “isso, com certeza, influencia o clima na aula. Não incentiva a criatividade do aluno, que não rende o que deveria render. Se sente limitado porque, com receio de errar, com receio de ser humilhado, não aprofunda no seu desempenho”. Encuentro en Luckesi (1995) importantes contribuciones para comprender mejor esta cuestión. Dice este autor que:

As condutas dos alunos consideradas como erros têm dado margem, na prática escolar, tanto no passado como no presente, às mais variadas formas de castigo por parte do professor, indo desde as mais visíveis até as mais sutis. (1995, p. 48).

Los castigos tenían como característica la exposición pública del error, revelando las fragilidades de los alumnos. Como explican Bourdieu y Passeron (1970), las coerciones no han desaparecido, sino que han asumido otro matiz más sutil, aplicando una violencia simbólica con el objetivo de afectar, principalmente, a la personalidad del alumno.

Se crea un clima de tensión, de miedo y de inestabilidad entre los alumnos que repercute negativamente en el clima relacional y en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Contrariamente a esta concepción de culpabilidad que genera una rigidez en las conductas y que impide que los alumnos exterioricen sus sentimientos y su creatividad, debe plantearse otra postura abierta y sin prejuicios.

También es necesario mencionar que la aceptación de los errores de los alumnos por parte del profesor guarda relación con la propia inhibición del alumno en clase de lengua extranjera, por el miedo a hablar mal y a equivocarse delante de sus compañeros. Entiendo

que una adecuada actuación del profesor puede desactivar la tendencia a la inhibición que, en general, tienen los alumnos (BROWN, 2000).

En síntesis, el aula como uno de los espacios en el que se desarrolla el trabajo docente “não está isenta das relações contraditórias que mantêm, através de múltiplas intermediações, com o todo social também contraditório que a produz.” (SANFELICE, 1986, p. 89). Puede ser un espacio con innumerables posibilidades o grandes límites, un espacio plural de libertad y de diálogo o un espacio de represión y conformismo.

En el siguiente apartado analizaré los resultados relacionados con los aspectos más específicos de la dinámica del trabajo docente en sus múltiples dimensiones.

3.2. Las múltiples dimensiones de la dinámica del trabajo docente

Parto del presupuesto de que el aprendizaje se constituye en un acto de conocimiento de la realidad concreta, de la situación real vivida por los alumnos. Se trata de un proceso global que abarca todos los aspectos del desarrollo humano: conocimientos, actitudes y habilidades. Lo que se aprende no es consecuencia de una memorización impuesta, sino del nivel del conocimiento crítico al que se llega por medio de un proceso de comprensión, reflexión y crítica.

Concibo que la clase universitaria debe comprender la organización del trabajo pedagógico y las relaciones con el conocimiento, caracterizadas “por formas de ensinar e aprender que têm por base a reconfiguração de saberes, a memória educativa e a territorialidade” (BRAGA *et alii*, 1997, p. 34).

En este contexto, la dinámica pedagógica forma parte del día a día de las universidades. Propongo, en este trabajo, comprenderla crítica e integradamente con el objetivo de mejorar su calidad. Didácticamente, presento esta dinámica tratando de forma aislada, en sus múltiples dimensiones: *planificación, contenidos, metodología, recursos didácticos y evaluación*.

No obstante, tengo plena consciencia de que en el ejercicio docente estas dimensiones se entrecruzan y se complementan. Este posicionamiento coincide con la visión del MCER (2001), que defiende que las diferentes dimensiones del trabajo del profesor han de estar interrelacionadas, imbricadas unas con otras. El documento explica que el aprendizaje ha

de organizarse en unidades que deben tener en cuenta una determinada progresión en sus contenidos con el fin de mantener una continuidad, afirmando que los programas de estudios y los materiales deben estar relacionados entre sí.

También se encuentran reflexiones en este sentido en autores que estudian la enseñanza de lenguas, como Almeida (2002, p. 17), quien explica que las múltiples actividades que un profesor de lengua extranjera se propone enseñar se pueden condensar en unas pocas dimensiones (planificación, objetivos, selección de contenidos, metodología, selección de materiales y evaluación) que “podem ser representadas também com fases nessa sequência, fases essas intrinsecamente relacionadas umas com as outras de modo que alterações operadas numa delas podem acarretar câmbios nas outras”. Desarrollo, a continuación, cada una de las dimensiones que contemplan la docencia en sus múltiples interrelaciones pedagógicas.

Primera dimensión: la planificación

Para iniciar la reflexión sobre la relevancia del acto de planificar dentro de la dinámica del trabajo docente, encuentro necesario partir de una definición general de su significado. Para ello, recurro a las palabras de Dror (apud ENRICONE *et alii*, 1989, p.13) quien explica que o planejamento é um “processo que consiste em preparar um conjunto de decisões, tendo em vista o agir, posteriormente, para atingir determinados objetivos”. Además, la planificación supone un acto político-pedagógico que revela la práctica educativa que el docente tiene la intención de desarrollar.

Es un acto político porque mediante él se pretende contribuir a la formación de un determinado tipo de ser humano. En opinión de Fávero (1988, p. 70): “a educação é sempre um ato político e, portanto, nunca neutro: comprometidos com uma sociedade justa e fraterna buscam desenvolver um processo educativo transformador”.

Planificar también es un acto pedagógico porque refleja la visión que el educador posee del mundo. Por lo tanto, las diferentes etapas del acto de planificar (definición de objetivos, selección de contenidos, determinación de recursos didácticos, decisiones metodológicas y establecimiento de criterios de evaluación) dejan entrever la posición político-pedagógica de los profesores.

En general, la planificación de la enseñanza se ha caracterizado como una acción técnica, burocrática y mecánica del docente, exigida por la institución, que poco ha contribuido a perfeccionar la acción pedagógica y a atender las necesidades de formación de los alumnos. Es significativa la opinión de un alumno al respecto:

Este planejamento está sendo feito, por exigência, no início do semestre quando começa a disciplina, mas ainda tem professores que não decorrer do semestre não planejam adequadamente determinadas aulas.

Bajo esta visión tecnicista, planificar supondría, simplemente, racionalizar la acción educativa, adelantando la secuencia de acontecimientos que van a sucederse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un modo de combatir tanto la improvisación como la rutina. En estos casos, el docente suele asumir el rol de autoridad institucional que tiene como potestad dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero al margen del contexto.

En consecuencia, el hecho de que el acto de planificar se entienda como un trámite meramente burocrático y la desarticulación en su elaboración se traducen, en muchas ocasiones, en la fragmentación de las acciones del profesor.

Para cambiar esta situación, el docente debe poseer la fundamentación teórica y la experiencia suficiente para realizar una planificación acorde con las características específicas de los alumnos a los que se destina, atendiendo al contexto y a sus necesidades específicas, con el fin de contribuir a su formación en el campo del conocimiento que haya elegido el alumno. Siendo así, la planificación de la enseñanza se traduce en una acción pedagógica que permita que el alumno reelabore el saber sistematizado con el objetivo de producir nuevos conocimientos.

Eu considero a planificação tanto como um elemento burocrático como um elemento facilitador da ação pedagógica. A planificação é um elemento burocrático porque a instituição o estabelece como uma exigência acadêmica. E como elemento norteador da ação pedagógica oferece pautas para o professor da sua organização. (Profesor).

Por lo tanto, el acto de planificar significa más que la simple tarea de elaborar un documento formal; debe suponer un elemento orientador y facilitador de la práctica docente,

ofreciendo al profesor una mayor seguridad para desarrollar su trabajo. La siguiente tabla contiene las respuestas de los informantes a las preguntas cerradas sobre esta dimensión⁴³.

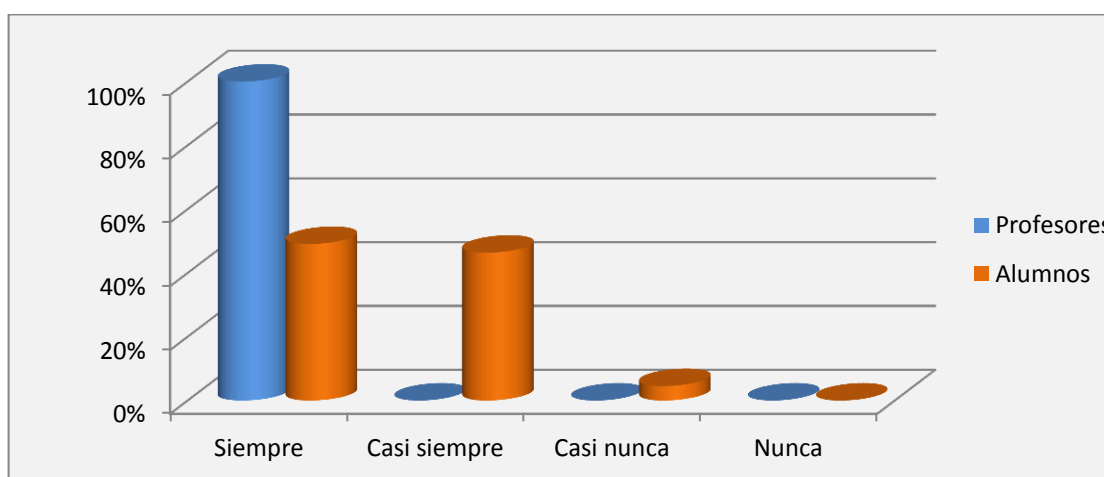
Tabla 3 – Opinión de profesores (P) y alumnos (A) sobre la planificación

INDICADORES	Siempre %		Casi Siempre %		Casi Nunca %		Nunca %	
	P	A	P	A	P	A	P	A
1. Se presenta el <i>plano de curso</i> al inicio del semestre	100,00	49,09	0,00	46,36	0,00	4,55	0,00	0,00
2. Se planifican las clases	100,00	58,18	0,00	38,18	0,00	3,64	0,00	0,00
3. Se aceptan sugerencias para perfeccionar la planificación	66,66	33,64	33,33	38,18	0,00	26,36	0,00	1,82

Fuente: Cuestionarios – 2013

Iniciando la reflexión sobre el primer punto por el que se preguntó a los informantes, que hace referencia a si *los profesores presentan el plano de curso al inicio del semestre* (pregunta 1), hay que decir que, aparentemente, las respuestas revelan un resultado muy favorable. Así, todos los profesores y el 95,45% de los alumnos responden que esto sucede *siempre o casi siempre*.

Gráfico 27 – Presentación del *plano de curso* al inicio del semestre



Fuente: Cuestionarios 2013

⁴³ Los datos y porcentajes contenidos en la Tabla 3 proceden de los Apéndices K y L, en los que se cuantificaron las respuestas obtenidas de las preguntas cerradas de los cuestionarios de profesores y alumnos.

A pesar de ser una gran mayoría de sujetos los que afirman en las preguntas cerradas de los cuestionarios que el profesor presenta el documento al inicio del semestre, los comentarios recogidos en las preguntas en abierto y en las entrevistas muestran otra visión diferente. De hecho, son numerosas las opiniones de alumnos que apuntan que todavía existen profesores que no presentan el *plano de curso*: “alguns professores não fazem plano de curso”; “alguns professores, mesmo que tenham planejado, não nos oferecem esse plano para o acompanhamento”; “a entrega da ementa é comum, mas a do plano do curso nem tanto”.

También llaman la atención comentarios que dejan claro que los alumnos, conscientes de los beneficios de planificar, exigen a los profesores que no lo hacen la presentación del documento: “são poucos os professores que não apresentam o plano de curso e quando os alunos reclamam os professores se adéquam”.

Por otro lado, se percibe también que la presentación del *plano de curso* es una práctica que se está generalizando entre los profesionales docentes, pues son abundantes los comentarios de alumnos en este sentido: “ao iniciar o curso o plano era apresentado pela minoria dos professores, mas, após algum tempo, essa prática passou a ser adotada pela maioria do corpo docente”; “no início do curso não recebíamos o plano, mas ultimamente alguns professores tem demonstrado interesse em planejar”; “a apresentação do plano de curso passou a existir a partir de dois anos atrás”; “agora a apresentação do plano de curso está sendo levada mais seriamente pelos professores, que, na maioria, o apresenta no início do semestre”.

Algunos de los alumnos manifiestan que este cambio es debido a nuevas orientaciones institucionales. Este extremo es evidenciado en comentarios como el que sigue: “depois da mudança da chefia de Câmara houve uma mudança patente, pois antes não se apresentava o plano de curso”.

Además, múltiples comentarios de los profesores confirman que la presentación del *plano de curso* al inicio del semestre, al ser una exigencia burocrática institucional, es de obligado cumplimiento: “no primeiro dia de aula nós apresentamos esse plano de curso por exigência da nossa instituição”; “a minha instituição exige que o primeiro dia de aula tenhamos o nosso planejamento realizado, apresentado inclusive em slide”; “então, realmente, é uma questão burocrática sim, pois todos e cada um dos professores, não importa a disciplina, devem entregar a planificação para o coordenador do curso no primeiro dia de

aula”. Sin embargo, el hecho de que el profesor entregue el *plano de curso* puede significar únicamente el atender a una exigencia burocrática. Así, se puede entregar un papel con el nombre “planificación” pero que hecho no sea una planificación, es decir, que no ayude a acompañar las clases y el aprendizaje.

Con este tipo de respuestas no se tiene la total seguridad de que los profesores que planifican lo hagan porque realmente están convencidos de los beneficios del acto de planificar dentro de la dinámica del trabajo docente. No obstante, algunos comentarios recogidos en las entrevistas arrojan un poco de luz sobre esta cuestión.

Así, algunos profesores explican que: “a questão do planejamento, na verdade, pode ser visto de duas maneiras, é um elemento burocrático porque a instituição exige que seja feito, por outro lado é um elemento importantíssimo para nortear o trabalho docente”; “sem planejamento eu não consigo trabalhar (...). Se eu não planifico o que eu devo fazer em cada dia de aula, eu me perco”. Encuentro significativo reproducir el siguiente comentario de un profesor:

Planificar é uma questão importantíssima para nós, porque nesse momento do planejamento a gente já se está se organizando para aquilo que vai ser trabalhado, como vai ser desenvolvido, como vai ser feito, a gente já consegue, mentalmente, traçar todas as nossas aulas.

A pesar de estos comentarios de los docentes en los que reconocen la importancia de planificar, algunos alumnos muestran otra visión diferente. Entre ellos, destaca que uno de los discentes se manifieste así:

Yo creo que los profesores planifican, pero la mayoría como una cuestión meramente burocrática. Pocos quieren saber si el alumno verdaderamente está consiguiendo adquirir los contenidos que se ha propuesto alcanzar. La mayoría sólo se preocupa por impartir los contenidos que ha programado.

Por otro lado, existe entre docentes y discentes la idea de que la planificación es, también, un elemento orientador para el alumno. En opinión de algunos profesores: “também para o aluno é importante, pois vai saber que tópicos vão ser trabalhados, que atividades vão ser feitas em cada dia de aula e ele vai conseguir se organizar melhor”; “tem alunos que não estão nem ai para o planejamento, mas tem alunos muito interessados, que anotam e até nos pedem uma cópia do planejamento para ir acompanhando”. Es necesario reproducir otros comentarios de docentes que reflexionan del siguiente modo:

O planejamento feito pelo professor é um processo muito importante e norteia a aprendizagem do aluno. O planejamento docente é um marco pelo que o aluno vai-se guiar, onde vai ter as referências bibliográficas para poder conhecer a disciplina e pelo que vai saber como o professor estruturará sua dinâmica pedagógica.

Para mim é fundamental porque quando o professor, no início do curso, apresenta seu planejamento, já está direcionando o aluno para sua aprendizagem. Se o professor define com antecedência o tema da aula, o aluno vai poder buscar informação sobre esse tema (...). É uma base para guiar-se durante toda a disciplina.

También son significativos los comentarios de los alumnos en este mismo sentido: “eu prefiro que o professor venha com o planejamento porque, assim, eu me sinto segura. Se eu sinto que o professor está seguro do que ele vai dar, eu me sinto segura”; “eu prefiro que o professor se planeje porque eu sou um pouco desorganizada. Então, quando já um professor organiza para mim é muito bom”; “eu prefiro o professor organizado, que cumpre o cronograma e que se um dia você falta você tem como saber o conteúdo que foi trabalhado nessa aula”.

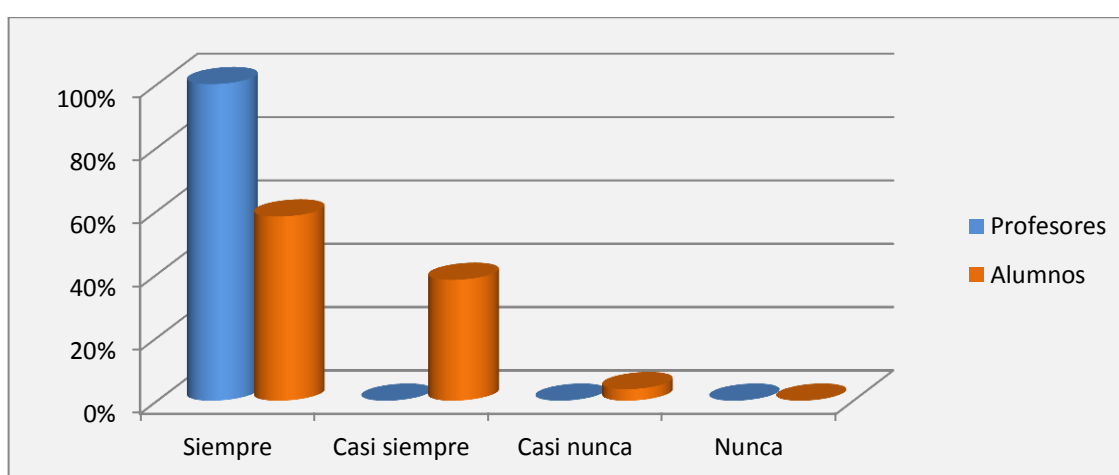
No se puede dejar de señalar que los alumnos vuelcan parte de sus expectativas de aprendizaje en la planificación que el profesor realiza, siendo conscientes de la importancia de realizar y presentar el *plano de curso* en relación con la motivación y la valorización del proceso de aprendizaje por parte del alumno.

En este sentido destaco un comentario de un alumno que expone que: “o objetivo do planejamento é oferecer organização e transparência sobre o que o professor vai fazer em sala de aula, mas o objetivo também é envolver o aluno na sua aprendizagem, como elemento motivador”.

Otro aspecto por el que se ha preguntado a los informantes guarda relación con si la planificación se circunscribe solamente al inicio del semestre o si *los docentes planifican sus clases* diariamente (pregunta 2). Cabe destacar que los resultados de las preguntas cerradas de los cuestionarios muestran un posicionamiento favorable tanto de profesores como de alumnos, pues todos los docentes y un 96,36% de los segundos sentencian que las clases se planifican *siempre* o *casi siempre*. Únicamente un 3,64% de los alumnos afirman que *casi nunca* existe esta planificación.

No se recomienda entender la planificación sólo bajo una perspectiva técnica o burocrática, presentando el *plano de curso* al inicio del semestre y dejando de considerarlo como un elemento que debe dirigir la acción del docente y el aprendizaje del alumno durante todo el curso. Lopes (1989, p. 42) opina que “este é o padrão de planejamento adotado pela grande maioria dos professores e que, em nome da eficiência do ensino disseminada pela concepção tecnicista de educação, passou a ser valorizado apenas em sua dimensão técnica”.

Gráfico 28 – Planificación de las clases



Fuente: Cuestionarios 2013

Estos resultados fueron confirmados por una parte de los comentarios recogidos en las preguntas abiertas. Así, destacan los siguientes posicionamientos de algunos alumnos, que ratifican el hecho de que los profesores, mayoritariamente, preparan y planifican sus clases: “a maioria dos professores planeja a sua aula”; “as aulas são planejadas”; “os professores planejam bem as aulas e cumprem o cronograma”; “os professores, em grande parte, apresentam um plano para o semestre e suas aulas são planejadas”.

Sin embargo, también existe un considerable número de respuestas de alumnos que evidencian otra situación y muestran que todavía existen profesores que no planifican sus clases. Destacan los siguientes comentarios: “nem todos os professores planejam a sua aula”; “alguns professores não têm as aulas planejadas”; “em algumas aulas é notório que o professor não as planeja”; “já presenciei dois professores alegarem não ter tido tempo para planejar as aulas”.

En los comentarios extraídos de las transcripciones de las entrevistas llama la atención, asimismo, la claridad con la que los alumnos perciben esa falta de planificación de algunos profesores, evidenciada en los siguientes comentarios: “o aluno consegue perceber aquela aula que o professor planejou porque o que é dito pelo professor oferece coerência e porque faz sentido o que ele fala”; “percebo que há alguns professores que não planejam suas aulas, pois leem a apostila e muitas vezes não conhecem o que estão explicando”; “ainda tem professor que improvisa as aulas e leva à sala, por exemplo, um vídeo que não tem nada a ver com o conteúdo trabalhado e que não traz aprofundamento na matéria que deve trabalhar”; “também houve situações em que uma professora totalmente desorganizada chegava na doida para dar aula. Ela deveria ter feito um roteiro e ter falado: vou fazer isto na primeira aula, isto na segunda...”. En relación a esta misma cuestión, destaco las palabras de un profesor que explica:

Se não houver um planejamento adequado poderá haver uma perda de conhecimento, pois, pela falta de tempo, o professor pode se ver obrigado a passar mais rápido por esse assunto para dizer que ele viu, que mostrou, mas o aluno vai sentir a perda do conhecimento, pois os detalhes vão ser deixados de lado. Não adianta planejar o semestre todinho e não planejar as classes diariamente.

Asimismo, es especialmente interesante el siguiente comentario de un alumno, pues revela que la falta de planificación contribuye a deteriorar la motivación del alumnado:

O aluno, se o próprio professor não valoriza suas aulas e não planifica, fica desmotivado, fica sem um norte, sem uma diretriz. O professor deixa de ser um mediador na aquisição do conhecimento. As expectativas que o aluno coloca no seu professor ficam frustradas.

Por otro lado, considero relevante destacar la contribución de Gandin (1986, p. 59), quien opina que la planificación “tem a difícil função de organizar a ação sem ferir a liberdade e a riqueza dos participantes de um grupo (...) uma prática que sublinha a participação, a democracia, a libertação”. Siendo así, para que el acto de planificar suponga más que un mero instrumento burocrático, es necesario que el docente considere el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

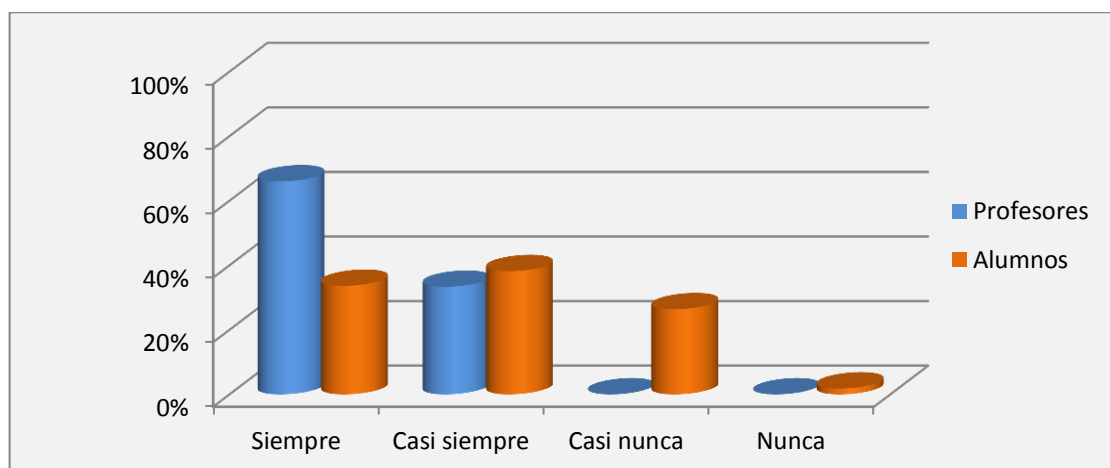
Este tipo de planificación aboga por la participación efectiva de los alumnos, no únicamente en el momento de implementar las acciones, sino también en el momento de tomar decisiones. Esta acción compartida está definida por el deseo de integrar a los sujetos

involucrados en el proceso, con el objetivo de solucionar las dificultades tomando las decisiones conjuntamente por medio de un proceso de discusión reflexivo.

Por ello, el siguiente ítem por el que se preguntó en el cuestionario fue el que hace referencia a la participación del alumno en la planificación de su propio aprendizaje, es decir, si *el profesor acepta las sugerencias de los alumnos para perfeccionar la planificación* (pregunta 3).

En opinión de Dalmás (2004, p. 43): “Se o objetivo é assumir um processo, pelo qual se visa organizar a ação, em vista de um ideal que se busca, há necessidade de que os que se envolverem estejam suficientemente incentivados, a fim de que se sintam motivados para a participação”. Este aspecto también ha sido abordado por el MCER (2001), que aconseja que los profesores planifiquen teniendo en cuenta las necesidades de sus alumnos.

Gráfico 29 – Aceptación de las sugerencias de los alumnos



Fuente: Cuestionarios 2013

En este sentido, los resultados obtenidos mostraron que la totalidad de los profesores aceptaba *siempre* o *casi siempre* las sugerencias de los alumnos. Sin embargo, no se aprecia un posicionamiento tan favorable en las respuestas de los alumnos, puesto que un 28,18% de alumnos respondió que el profesor *casi nunca* o *nunca* aceptaba sus sugerencias para perfeccionar la planificación.

Profundizando sobre esta diferencia de opinión, los comentarios recogidos en las preguntas abiertas de los cuestionarios de los alumnos fueron especialmente reveladores, pues las opiniones desfavorables fueron muy abundantes.

Al analizar el contenido de los comentarios no favorables, destaca un primer grupo que revela que el docente ni siquiera concede la posibilidad de que los alumnos realicen sus sugerencias: “são poucos os professores que pedem opinião para o grupo”; “não vivi nenhuma relação docente em que o professor tenha pedido colaboração para enriquecer ou modificar o seu plano”; “não temos espaço para dar opinião”.

Otro grupo de comentarios revela que son los propios alumnos los que no demuestran interés en realizar sugerencias sobre la planificación presentada por el profesor: “em relação a aceitar sugestões, percebo que os próprios alunos não demonstram interesse em esboçar qualquer ideia para o professor”; “o aluno somente da opinião quando o professor pergunta. Fora isso ninguém tenta dar sugestão”.

Por último, un tercer grupo de comentarios hace referencia a aquellos casos en que los alumnos consiguen ofrecer sus sugerencias en relación a la planificación pero, en algunos casos, sus sugerencias no son tenidas en cuenta. Son especialmente reveladores las siguientes opiniones: “os professores não aceitam sugestões”; “alguns professores não levam em conta a opinião dos alunos”; “os professores ouvem nossas sugestões, mas nem sempre as aceitam”; “a maioria dos professores aceita sugestões, mas alguns não, pois são radicais”; “alguns professores aceitam sugestões, mas outros insistem em seguir sua didática por mais que não esteja surtindo efeito”.

Este último comentario guardaría relación con la inflexibilidad de algunos profesores en el sentido de querer mantener sus decisiones sobre la planificación, punto que ha aparecido reiteradamente en diferentes comentarios recogidos en las transcripciones de las entrevistas: “aunque el profesor planifique, a veces, la planificación no funciona. En numerosas ocasiones se producen cambios y no todo sale como el profesor ha planificado”; “eu acho que a maioria dos professores adapta sua planificação, mas tem alguns que são inflexíveis”.

Es necesario reiterar que la planificación ha de concebirse como un proceso inacabado y susceptible de cambio. Gros y Romaña (1995) explican que planificar una asignatura requiere seleccionar adecuadamente los conocimientos, organizarlos y actualizarlos. Esta preparación se plasma en un documento de identidad de cada asignatura, que en la mayoría de las universidades se materializa en el *plano de curso*.

Asimismo, como ya he comentado al inicio de este capítulo, el propio MCER (2001) recomienda flexibilidad y capacidad de adaptación a la hora de mantener las planificaciones.

El Proyecto Pedagógico de la UNAMA (2012) también exige, entre las diferentes competencias que debe presentar un docente, la capacidad de tomar decisiones y de reaccionar ante los imprevistos. Esta misma percepción es reflejada en el siguiente comentario de un alumno: “é importante que o professor siga o planejamento do início ao fim e caso haja algum imprevisto, que este seja explicado e o planejamento reorganizado e atualizado”.

Asimismo, el profesor debe ser consciente de que los imprevistos surgidos durante el curso, además de suponer un cambio en la planificación, también deben suponer cambios en los objetivos establecidos, en los contenidos impartidos y en la evaluación propuesta. En esta dirección apuntan algunos comentarios de alumnos, entre los que destacan los siguientes: “tem professores que não adaptam sua planificação e tem que ser o aluno quem corra atrás dos conteúdos que deixam de ser trabalhados”; “a maioria adapta, mas existem professores que só prestam atenção à planificação e não se importam, no momento da avaliação, se o aluno conseguiu assimilar os conteúdos ministrados na planificação”.

También es necesario que al planificar, el docente considere los contenidos impartidos por otros profesores en otras asignaturas que formen parte de la estructura curricular de los alumnos. De este modo se conseguirá dotar al curso de una secuencia lógica de continuidad de los contenidos plasmada en la planificación, y que estaría relacionada con la multidisciplinariedad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la transcripción de las entrevistas se recogen las siguientes palabras de un profesor que refuerzan este planteamiento: “eu acho que é uma questão de diálogo entre todos os docentes. O professor deve saber o que os seus colegas estão fazendo e o que ele está trabalhando para estabelecer propostas comuns de trabalho”.

Otro aspecto apuntado por los docentes en relación al acto de planificar es el relacionado con las dificultades que en ocasiones tienen los alumnos en seguir la planificación diaria estipulada por el docente.

Son conocidas las carencias de formación que presenta el alumnado brasileño. En grados como el de Letras-Español, estas deficiencias formativas salen a la luz cuando el profesor trata de seguir una planificación diaria demasiado intensa en relación con las posibilidades reales de aprendizaje del grupo.

El propio MCER (2001) recomienda que los profesores tomen decisiones en su planificación en función de las respuestas que obtengan de los alumnos, y el Proyecto

Pedagógico de la UFPA (2009) menciona que el docente debe conocer y considerar las condiciones socioculturales y competencias cognitivas de los alumnos en función de los objetivos que se proponga alcanzar.

Em relação à planificação, eu tive a seguinte experiência este semestre. Tentei estabelecer uma planificação diária, mas o ritmo da turma foi muito inferior do que eu esperava. Tentei trabalhar doze tópicos mas não deu para chegar a oito. No semestre anterior eu tinha conseguido trabalhar só seis. Melhorou um pouco, mas resulta complicado. Tal vez da próxima vez eu planeje por semana ou por quinzena e faça algum tipo de reflexão. Considero que planificar o dia a dia não é fácil. (Profesor).

Si el docente trabaja sin tener en cuenta lo aquí explicado, estaría planificando de espaldas a los alumnos como seres sociales. Como declara Lopes, (1989, p. 42) “observa-se ainda que o professor, assumindo sua autoridade institucional, termina por direcionar o processo ensino-aprendizagem de forma isolada dos condicionantes históricos presentes na experiência de vida dos alunos”.

Por último, en los comentarios recogidos en las entrevistas a los alumnos también aparecen observaciones en relación a que la planificación se debe vincular a las posibilidades de tiempo real de las clases, teniendo en cuenta el calendario académico establecido por la institución y considerando que pueden surgir imprevistos. Destaco aquí dos opiniones de alumnos especialmente reveladoras: “o cronograma, às vezes, a medida que o semestre vai avançando, não vai sendo cumprido, em muitas ocasiões porque não tem aula todos os dias que foram estabelecidos no cronograma. Isso afeta o conteúdo a ser ministrado”; “se não se planeja adequadamente, levando em consideração feriados e eventos, haverá uma perda de conteúdos que não serão trabalhados e que comprometerá a aprendizagem dos alunos”.

En suma, y conforme he tratado de explicar, la planificación forma parte de las actividades intelectuales básicas del ser humano, quien, de forma más o menos consciente, de forma más o menos científica, planifica diariamente. Como declara Dalmás (2004), a medida que la realidad se vuelve más compleja, exige una mayor sistematización del pensamiento para poder comprenderla y transformarla. No cabe duda de que el trabajo docente es una actividad compleja que no debe ser ejercida de forma improvisada. En consecuencia, requiere una acción estructurada y pensada, con el objetivo de maximizar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Segunda dimensión: los contenidos

Considero necesario iniciar el análisis de esta dimensión explicando que opino que la universidad es, o debería ser, un lugar de acceso privilegiado al saber sistematizado y acumulado a través de la historia, en el que los contenidos, base de ese saber, no pueden considerarse acabados, pues se caracterizan por ser conocimientos dinámicos y articulados dialécticamente con una realidad histórica determinada. Así, en opinión de Saviani (1991, p. 23), las instituciones escolares existen para “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência) assim como ao próprio acesso aos rendimentos desse saber”, y me atrevería a añadir: en que se adquieran condiciones de participar de los procesos de producción de ese “saber elaborado”.

También es pertinente destacar que el profesor solo enseña en términos verdaderos en la medida en que conoce el contenido que enseña, en la medida en que se apropia de él, en que lo aprende. De este modo, al enseñar, el profesor reconoce el objeto ya conocido por él. Por tanto, y en palabras de Freire (1992, p. 81), en el acto de enseñar el docente “refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos”.

Además, conforme Freire y Shor (1987), profesores y alumnos, al ejercer el poder de producir nuevos conocimientos a partir de los contenidos, están consolidando su poder de contribuir a la transformación de la sociedad. El acto de enseñar significa, en consecuencia, que los educandos, por medio del discurso del profesor, se apropian del significado de lo que se les enseña.

El Proyecto Pedagógico de la UFPA (2009) aborda la cuestión de los contenidos y deja claras sus intenciones:

O profissional de Letras deve saber usar as diferentes variedades da língua objeto de seus estudos, nas modalidades oral e escrita, em diferentes situações de interlocução, levando em conta as condições de produção de discurso. Deve ainda ser capaz de descrever e compreender sua estrutura, seu funcionamento e de refletir teoricamente sobre a linguagem e suas manifestações socioculturais. Precisa também fazer uso dos recursos tecnológicos que podem ser colocados a serviço do ensino-aprendizagem de língua estrangeira e compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, em que se articulam ensino, pesquisa e extensão. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas à sua área de atuação. (2009, p. 9).

A continuación, el documento define el papel del profesor en ese contexto:

Nessa perspectiva, é papel do professor de línguas-culturas vivenciar – e levar seus alunos a vivenciem – valores de cooperação, respeito, comprometimento que possibilitam uma melhor compreensão do outro, através, por exemplo, da análise dos estereótipos e de suas consequências psicológicas e éticas. Desse modo, poderá contribuir para evitar que se cultivem atitudes egocêntricas e/ou etnocêntricas. Cabe a ele trabalhar para que as diferenças linguísticas e socioculturais não levem ao conflito, à intolerância, ao racismo, para que a compreensão delas enquanto riqueza favoreça a coexistência pacífica, a partilha, a defesa das especificidades dos grupos humanos. (2009, p. 11).

Por lo tanto, en relación a los contenidos, la estructura curricular del Grado en Letras-Español de la UFPA está organizada en torno a tres grandes ejes que orientan la distribución de las habilidades y competencias que debe desarrollar un licenciado en lengua extranjera: el eje del uso de la lengua, que abarca los saberes lingüísticos; el eje de la reflexión sobre la lengua, trabajando los saberes metalingüísticos y culturales; y el eje de la práctica profesional, que trata de los saberes necesarios para enseñar lengua extranjera.

El Proyecto de la UFPA también aborda la actuación del profesor y sus prácticas en el aula, explicando que es su responsabilidad tener en cuenta las necesidades del alumnado, sus motivaciones, y su estilo de aprendizaje, tratando de desarrollar sus estrategias individuales para ampliar sus capacidades de discernimiento y de crítica.

En el Proyecto Pedagógico de la UNAMA (2012, p. 8) también se encuentran indicadores sobre la cuestión de los contenidos:

Para a formação do licenciado, a dicotomia existente entre as matérias específicas e didático-pedagógicas deve desaparecer. Na apresentação de conteúdos específicos da formação em Letras, deve ser dada a devida importância ao fato de que ele, o aluno, vai ser um futuro professor de língua e de literatura. Por outro lado, as disciplinas didático-pedagógicas devem ser ministradas de tal forma que se levem em conta as especificidades da educação e os progressos feitos nos últimos anos. Será necessário superar esta visão fragmentada do saber, a fim de formar professores competentes para o ensino de língua e literatura, mas que tenham consciência de que não é suficiente apenas o saber construído nessas áreas, e compreendam que as disciplinas de cunho pedagógico devem possibilitar um pensar sobre a educação do ser humano dentro e fora da realidade escolar.

Por tanto, es en este contexto en el que se evidencia la importancia de los objetivos como definición de las intenciones del docente. Los objetivos reflejan los diferentes niveles de aprendizaje que se pretenden alcanzar y la calidad que se quiere imprimir al proceso: la

adquisición, la reelaboración de los conocimientos aprendidos y la producción de nuevos conocimientos. Es decir, los objetivos de la enseñanza deben manifestar acciones como la comprensión, la reflexión, el análisis crítico, la curiosidad científica, la aplicación de los conocimientos y la capacidad de evaluación.

En la Universidad, este cuadro asume una determinada configuración, estableciéndose una guía docente para cada asignatura, en la que se presentan los puntos básicos que se trabajarán durante el curso. El desdoblamiento, la amplitud y el nivel de profundidad de estos contenidos van a depender de lo que decida el docente, considerando, libremente, las posibles sugerencias de sus alumnos. Esta elección no resulta tarea sencilla, pues exige un profundo dominio del temario y de las características del alumnado con el que va a trabajar. Por tanto, las características del alumnado y la situación y naturaleza de la asignatura son criterios que deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos. En este sentido, reproduzco la opinión de un alumno:

Considero relevante destacar que cada aluno e cada turma tem um perfil e umas características. Tem turmas que precisam de uma ajuda mais direta do professor, e ele deve analisar esta realidade e agir em consequência para definir que método vai ser empregado, que conteúdo vai ter que ser trabalhado, se vai ser tratado com mais aprofundamento... A finalidade é alcançar os objetivos estabelecidos. O professor deve adaptar sua prática docente em função da turma.

En relación a los alumnos, los profesores destacan, en las entrevistas, las dificultades con las que se encuentran diariamente:

A gente parte do pressuposto que os alunos têm um conhecimento maior e que vai-nos ajudar a desenvolver um bom trabalho. Às vezes é assim, mas na maioria dos casos não é.

Infelizmente, a maioria dos alunos que estão fazendo pela primeira vez uma graduação são bem imaturos. Têm 18 ou 19 anos e ainda não perceberam que eles estão num curso de formação de futuros professores.

O curso de Letras é um curso que demanda muita leitura, mas o alunado não tem hábito de leitura. Por isso, o aluno não consegue entender adequadamente os textos, de literatura, por exemplo (...). A gente pode tentar trazer conteúdos mais atuais, mas se o aluno não lê, não dá conta. Eles não conseguem entender o vocabulário dos textos, e não é um vocabulário complicado. Palavras como intrínseco, a priori. A prática docente acaba sendo prejudicada por esse quadro. O aluno está acostumado que o professor leia o texto na sala junto com ele. O aluno não lê em casa. Essa deficiência

tem relação com o aprofundamento e a amplitude, pois o aluno fica com um conhecimento superficial, você raspa e não solta nada.

También merecen reflexión especial las dificultades presentadas por los alumnos en relación a la fragilidad de su escolarización y a la capacidad de análisis de su propia lengua materna. Esta realidad se refleja directamente en su desempeño en lengua española y requiere que el profesor trabaje con los alumnos su capacidad de análisis metalingüístico.

Cummins (2005), en su “teoría de la interdependencia”, considera que hay una serie de competencias cognitivas en todo proceso de adquisición de lenguas que permiten transferir aspectos lingüísticos y conceptuales de una lengua a otra, proceso que se evidencia más claramente en el caso de las lenguas románicas, dado que tienen un origen común. Por lo tanto, en el caso que nos ocupa, aquellos alumnos que posean un mayor dominio de los mecanismos de construcción de su lengua materna (portugués) dispondrán de una ventaja a la hora de aprender una segunda lengua (español).

As turmas são muito heterogêneas. Há uma deficiência na aprendizagem em relação com a própria língua materna e isso, querendo ou não, acaba influenciando a aprendizagem do espanhol, porque de forma inconsciente eles trazem para as aulas de espanhol tudo aquilo que eles sabem, não sabem e têm dúvida do português. Às vezes fazem relações totalmente equivocadas e isso acaba atrapalhando o nosso processo de ensino aprendizagem. Outros não. Outros têm um conhecimento profundo da língua portuguesa. Isto nos ajuda a desenvolver um bom trabalho em sala de aula. (Profesor).

O aprofundamento e a amplitude, por muito que queiramos, muitas vezes ficam comprometidos. O aprofundamento por culpa da base do aluno. Ele chega, ele traz deficiências que eu não dou conta de vencer ou de melhorar no semestre para o conteúdo que eu preciso trabalhar naquela disciplina. A amplitude fica comprometida por conta da carga horária destinada à disciplina. A ideia é aprofundar e ampliar, mas depende muito do perfil da turma. (Profesor).

Por tanto, los diferentes comentarios de los docentes evidencian que, en su opinión, las debilidades del *Ensino Médio* se revelan de manera acentuada en la Universidad, donde se percibiría la falta de prerrequisitos básicos para un adecuado aprendizaje. Entre estas debilidades apuntadas se encuentran, también, las dificultades para una lectura comprensiva y para la elaboración de análisis críticos y síntesis, la falta de letramiento académico y de dominio de cultura escolar, competencias que son necesarias y esperadas en un futuro licenciado del Grado en Letras-Español.

Também está a questão da forma em que chegam os alunos. Aqui você tem carências incríveis na formação que se reproduz nos alunos, que vão chegar para nós capenguinhas. Ai, você tem que tratar de espremer e, ao mesmo tempo que você tenta dar a eles algo para crescer, você trata de preencher lacunas. Isso é muito complicado. A gente trabalha com muitas dificuldades. (Profesor).

Dentro da mesma turma nós temos alunos que conseguem desenvolver bastante e tem outros que não. Se a gente não sair puxando não conseguem chegar ao final. (Profesor).

Otra cuestión importante es la que guarda relación con el hecho de que el Grado en Letras-Español no haya sido elegido por el alumno como primera opción de formación, sino que la mayoría de los alumnos entran “de rebote” en este grado. Como explica un docente, esto también tiene consecuencias en el proceso formativo: “às vezes eu tenho que chamar a atenção e dizer: ei, você está aqui, mas este curso é um curso de formação de professores, você vai ser um futuro professor. Eu tenho que lembrá-los disso”.

Por otra parte, otro criterio que debe fundamentar la selección y organización de los contenidos es el *rigor científico*, que debe impregnar los principios básicos de la asignatura, la formación de conceptos y las relaciones lógicas. Snyders (1987b) opina que es necesario que los alumnos tengan acceso a contenidos verdaderos, interesantes y que propicien un estímulo en el proceso de apropiación del conocimiento, que debe estar fundamentado en criterios de criticidad, relevancia y creatividad.

En el caso específico del Grado en Letras-Español, en el Proyecto Pedagógico de la UFPA (2009, p. 13) se encuentra la siguiente reflexión:

Os saberes sobre a língua incluem os conhecimentos metalinguísticos relacionados à fonética e à fonologia, à morfossintaxe, à semântica, à pragmática da língua estrangeira estudada e às literaturas e demais aspectos culturais expressos em cada uma das línguas estrangeiras. Acredita-se que, ao se refletir sobre a língua e seu funcionamento, uma certa dose de ecletismo teórico é positiva, podendo conduzir a resultados bastante satisfatórios. Nas atividades que compõem esse eixo, serão fornecidos ao aluno instrumentos heurísticos que lhe permitam observar, descrever, analisar e compreender a organização e o funcionamento da língua a que é exposto. Entende-se por instrumentos heurísticos noções, conceitos e princípios sobre a língua que podem facilitar a descoberta, a compreensão e o conhecimento da organização e do funcionamento linguístico-discursivo. As atividades curriculares que compõem este eixo são ministradas em LE e em português. Espera-se que o trabalho de reflexão sobre a língua possa resultar na

produção de conhecimento, por meio da participação em projetos de pesquisa e da apresentação de resultados em eventos científicos.

También es relevante el posicionamiento declarado en el Proyecto Pedagógico de la UNAMA (2012, p. 22):

As diversas habilidades e competências desenvolvidas ao longo do Curso, dentre as quais as competências lingüístico-comunicativas profissionais e teóricas e as quatro macro habilidades (áudio-compreensão, fala, leitura e escrita) necessárias à formação de profissionais aptos para o uso das línguas estudadas nos seus principais níveis: fonológico, morfológico, sintático e semântico; a observação e apreensão da linguagem literária por meio da leitura das obras essenciais das literaturas universal e das línguas estudadas e da fortuna crítica de seus autores mais significativos, de modo a contribuir para formar um leitor crítico, além de promover a conscientização e a humanização do homem, serão contempladas nos conteúdos, objetivos e ementas das disciplinas componentes da matriz curricular de cada habilitação, necessárias ao perfil do egresso e de modo a atender o mercado de trabalho.

Del mismo modo que en las demás dimensiones, para la reflexión sobre el tratamiento que los docentes dan al contenido, se escuchó a alumnos y profesores de los Grados en Letras-Español de las instituciones observadas. En la siguiente tabla se encuentran los resultados obtenidos de las preguntas cerradas de los cuestionarios⁴⁴:

Tabla 4 – Opinión de profesores (P) y alumnos (A) sobre el contenido

INDICADORES	Siempre %		Casi Siempre %		Casi Nunca %		Nunca %	
	P	A	P	A	P	A	P	A
1. Dominio del contenido de la(s) asignaturas(s) por el profesor	66,66	76,36	33,33	23,64	0,00	0,00	0,00	0,00
2. Los contenidos son trabajados en su totalidad	66,66	33,64	33,33	54,55	0,00	11,82	0,00	0,00
3. Dominio de la lengua española por el profesor	50,00	86,36	50,00	13,64	0,00	0,00	0,00	0,00
4. Conocimiento de la Cultura Hispanófono por el profesor	33,33	73,64	66,66	25,45	0,00	0,91	0,00	0,00
5. El trabajo en el aula considera las diferentes variedades de la lengua	83,33	57,27	16,66	33,64	0,00	9,09	0,00	0,00

⁴⁴ Los datos y porcentajes contenidos en la Tabla 4 proceden de los Apéndices K y L, en los que se cuantificaron las respuestas obtenidas de las preguntas cerradas de los cuestionarios de profesores y alumnos.

española (peninsular e hispanoamericana)								
6. Se muestra preferencia por alguna de las variedades del español	33,33	52,73	33,33	22,73	16,66	14,55	16,66	10,00
7. Se muestra seguridad al responder las dudas de los alumnos	66,66	64,55	33,33	33,64	0,00	1,82	0,00	0,00
8. Se selecciona el contenido de acuerdo con los objetivos de la asignatura	100,00	58,18	0,00	40,00	0,00	1,82	0,00	0,00
9. Se relacionan los aspectos teóricos con cuestiones prácticas de la enseñanza de la Lengua y Cultura Hispanófono	83,33	47,27	16,66	39,09	0,00	12,73	0,00	0,91
10. Se seleccionan contenidos significativos para el aprendizaje de la Lengua y Cultura Hispanófono	83,33	50,00	16,66	43,64	0,00	6,36	0,00	0,00
11. Se trabajan los contenidos en profundidad	0,00	30,91	100,00	50,00	0,00	18,18	0,00	0,91

Fuente: Cuestionarios – 2013

Considerando lo expuesto, y en relación a si *el profesor domina el contenido de las asignaturas* (pregunta 1), todos los profesores declararon dominar *siempre* o *casi siempre* el contenido. En el caso de los alumnos, encuentro, también, un significativo porcentaje de favorabilidad en sus respuestas, pues el 88,19% se posiciona de este modo. Sin embargo, se ha podido recoger en las entrevistas alguna opinión que contradice este mayoritario posicionamiento, como el siguiente testimonio de un alumno: “houve um momento no curso em uma disciplina que foi dada de maneira que deixou claro a falta de domínio do professor”.

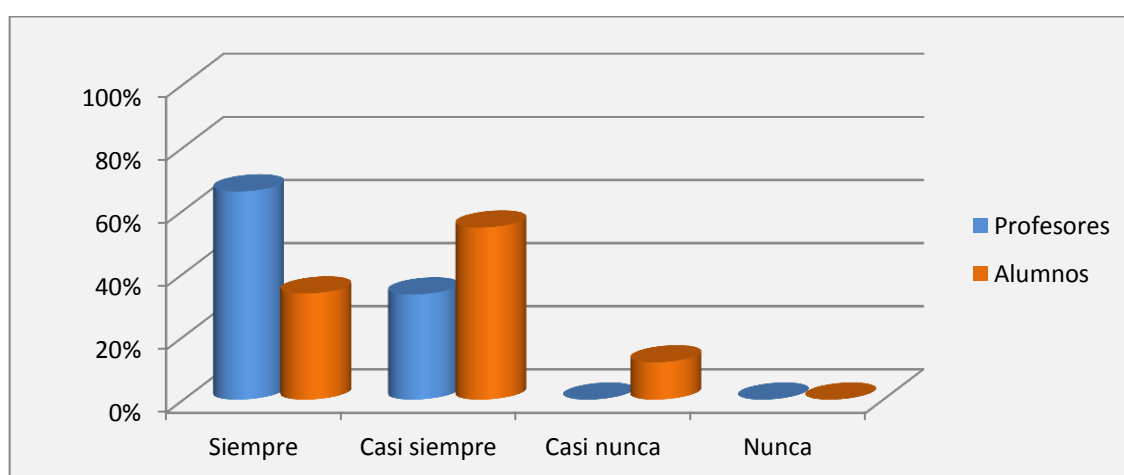
En cualquier caso, no cabe duda de que ser profesor necesita una formación adecuada, que abarca todas las dimensiones de la práctica docente y que le permite desarrollar su trabajo con calidad, sin espacio para la improvisación.

Otra cuestión interesante sobre la que se ha pedido la opinión de los informantes es la que se refiere a si *los contenidos son trabajados en su totalidad* (pregunta 2), que es el propósito al que debe atenderse el profesor en el momento de elaborar el *plano de curso*.

Los resultados muestran una posición favorable de todos los profesores y del 88,19% de los alumnos. No obstante, las entrevistas evidencian otra visión, puesto que algunos alumnos declaran que no siempre se trabaja el contenido en su totalidad, atribuyendo la causa de este problema a la falta de tiempo, es decir, a la carga horaria destinada a la asignatura.

Muestro, aquí, alguno de esos comentarios: “o período de aula é pouco e falta tempo para ensinar tanto conteúdo”; “alguns professores não terminam o conteúdo por falta de tempo”; “raramente o conteúdo chega ao fim”; “é possível notar que o conteúdo que foi planejado quase sempre não é abordado em sua totalidade devido ao pouco tempo”; “a carga horária é pequena para os conteúdos que devem ser aprendidos”; “em relação ao aprofundamento, muitas vezes há muito conteúdo para pouco tempo de aula”; “por conta de imprevistos e eventos vários o calendário acadêmico fica comprometido”.

Gráfico 30 – Trabajo de los contenidos en su totalidad



Fuente: Cuestionarios – 2013

Preguntados sobre si *el profesor domina la lengua española* (pregunta 3) y si *el profesor conoce la Cultura Hispanófona* (pregunta 4), se han recogido interesantes resultados. En relación a la primera pregunta, todos los profesores dicen dominar la lengua española, opinión que también es compartida por los alumnos con el mismo porcentaje de favorabilidad. Solamente un alumno ha opinado en otro sentido: “alguns professores não falam bem o espanhol”. Sobre la segunda cuestión, también el 100% de los profesores declaró conocer la Cultura Hispanófona, constatándose una posición semejante entre los alumnos. Es necesario mencionar que, conforme las informaciones recogidas en el apartado de informaciones de carácter general de los cuestionarios, solamente uno de los profesores es nativo. En el caso del resto de los profesores, todos han pasado temporadas viviendo o estudiando en países de habla hispana, lo que sin duda debe de haber contribuido a perfeccionar su competencia comunicativa en lengua española y sus conocimientos sobre Cultura Hispanófona.

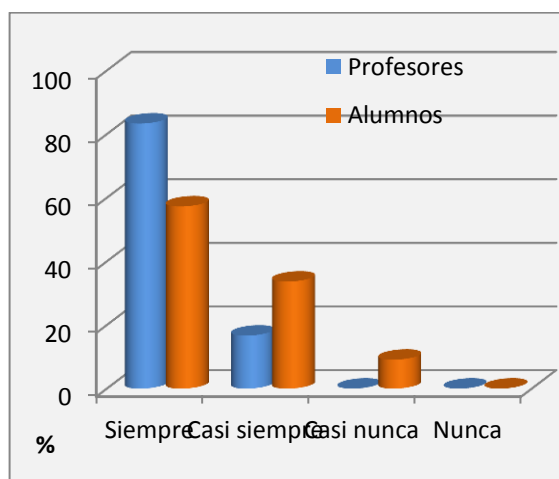
En relación con el dominio del español por parte del docente, surge la cuestión sobre qué variedad del español se debe enseñar. A pesar de que desde la aparición de las primeras gramáticas normativas se haya despreciado aquello que no se ajusta a la norma institucional, esta cuestión viene despertando un debate generalizado. En opinión de Irala (2004, p. 101):

a opção de qual variedade é adotada pelos profissionais e qual pretende ser escolhida pelos futuros professores e os critérios utilizados para tal opção servem como parâmetro para uma reflexão sobre o rumo tomado no ensino de Língua Espanhola, bem como suas causas/consequências.

En el caso del español en Brasil, la autora explica que muchos profesores latinos intentan hablar una lengua estandarizada o peninsular, dejando su propia variedad relegada a un segundo plano. Este no es el caso de uno de los profesores informantes del presente estudio, quien afirma: “conheço a cultura hispanôfona da minha região de origem e uso a variedade do espanhol da minha região”.

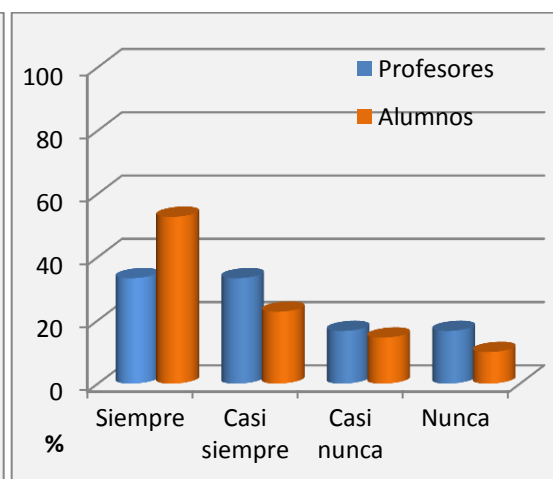
Preguntados sobre si *el trabajo en el aula considera las diferentes variedades de la lengua española (peninsular e hispanoamericana)* (pregunta 5), todos los profesores y el 90,91% de los alumnos opinan que esto sucede así *siempre o casi siempre*. No obstante, si se analizan los datos obtenidos al preguntar a los informantes sobre si *el profesor muestra preferencia por alguna de las variedades del español* (pregunta 6), cuatro de los seis profesores afirman que *siempre o casi siempre* demuestran preferencia por alguna de las variedades, opinión mantenida por el 75,45% de los alumnos.

Gráfico 31 – Trabajo con las diferentes variedades del español en el aula



Fuente: Cuestionarios – 2013

Gráfico 32 – Preferencia del docente por alguna de las variedades de español



Fuente: Cuestionarios – 2013

Por tanto, la mayoría de los profesores demuestra predilección por una variedad de español. Destaco, aquí, algunos comentarios de alumnos:

O professor demonstra preferência por alguma das variedades do espanhol devido ser nativo da língua, porém não afirma que a sua maneira de falar é a correta ou melhor que outras.

Nem todos os professores consideram as diferentes variantes lingüísticas. Encontramos muitas dificuldades porque tivemos muitos professores que só aceitavam a variante da Espanha.

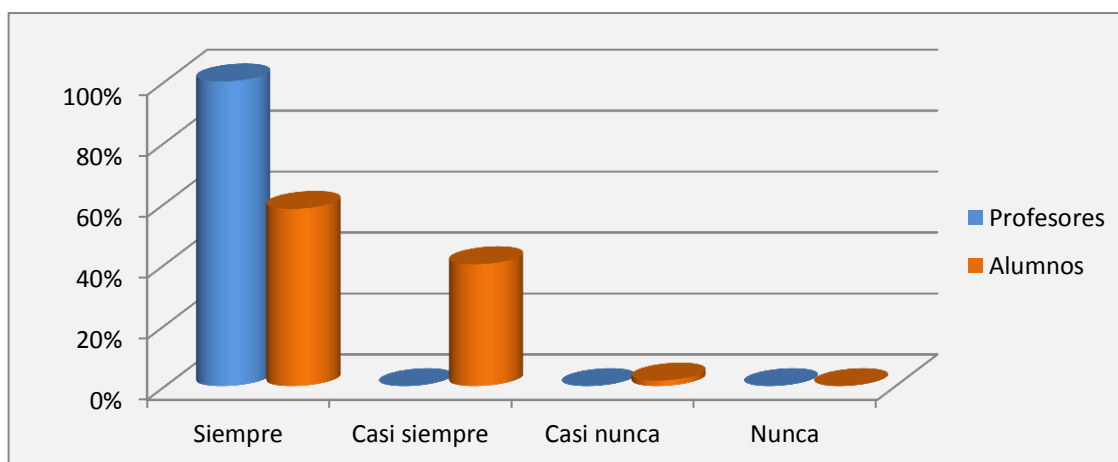
Por mais que o professor não demonstre uma preferência por uma das variedades de espanhol, sempre transparece uma afinidade por uma delas.

Existe, por lo tanto, una aparente contradicción entre las respuestas a preguntas 5 y 6. La explicación podría estar en que, a pesar de que los profesores muestren mayoritariamente preferencia por algunas de las variedades, entienden la importancia de que su práctica valore y contemple la gran diversidad de la lengua española. En este sentido, los docentes se deberían cuestionar cuál es la variedad más significativa para el alumno desde el punto de vista de la comunicación efectiva que pueda mantener con otros hablantes en su futura zona de actuación profesional.

Otro tema relevante es el que guarda relación con la importancia de que el profesor responda a las dudas de los alumnos. Cernuda *et alii* (2005), en el prólogo del libro *Guía para el profesor novel*, explican que enseñar, además de otras muchas cosas, implica “escoger los conocimientos que deben explicarse, ponerlos delante de los alumnos y responder a sus preguntas”. Así, preguntados en relación a si *el profesor muestra seguridad al responder a las dudas de los alumnos* (pregunta 7), todos los docentes afirman poseer dicha seguridad. Esta posición es confirmada por el 98,19% de los alumnos, no habiéndose recogido ningún comentario al respecto en las entrevistas.

En base a la opinión tan favorable de los informantes debo concluir que la seguridad mostrada por los docentes en sus respuestas contribuye positivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre si *se selecciona el contenido de acuerdo los objetivos de la asignatura* (pregunta 8), la opinión de todos los profesores es que *siempre* tienen en cuenta los objetivos propuestos a la hora de seleccionar los contenidos que serán trabajados. El 98,18% de los alumnos también muestran una opinión favorable (58,18% *siempre* y 40% *casi siempre*).

Gráfico 33 – Selección de los contenidos en función de los objetivos

Fuente: Cuestionarios -2013

Por otro lado, en el contexto de la práctica docente del profesor de lenguas extranjeras se debe contextualizar los contenidos en una relación teoría-práctica. En palabras de un alumno: “considero que os conteúdos devem ser contextualizados porque os alunos desejamos estabelecer uma relação entre a matéria ministrada em sala de aula e a nossa realidade ou a realidade onde vamos trabalhar no futuro”. Por ello consideré relevante preguntar si *se relacionan los aspectos teóricos con cuestiones prácticas de la enseñanza de la Lengua y Cultura Hispanófono* (pregunta 9).

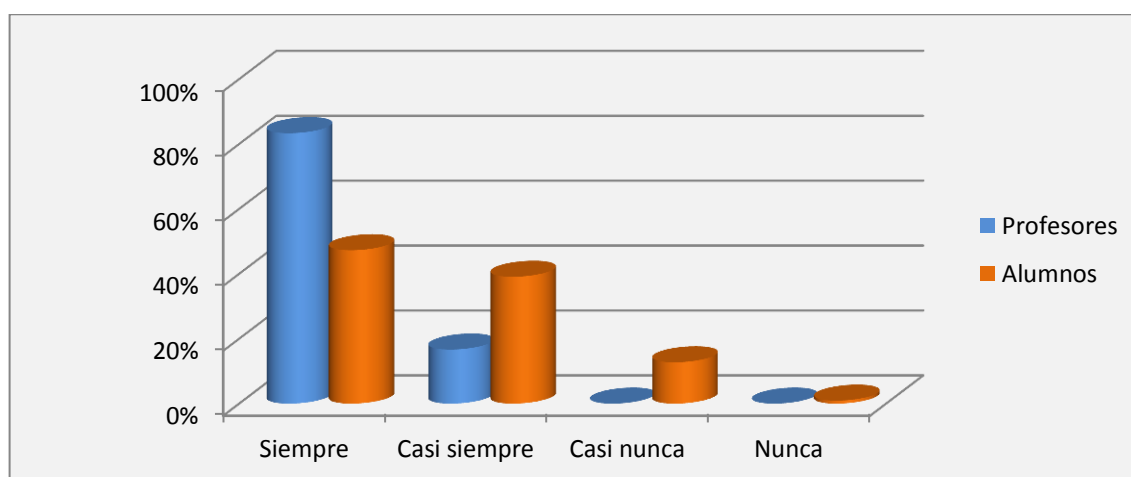
En los dos proyectos pedagógicos de las universidades objeto de estudio se encuentran referencias a la necesidad de que los contenidos asocien teoría y práctica. En concreto, el documento de la UNAMA (2012, p. 4) explica que sus Grados en Letras tienen el gran desafío de “estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou reinventar o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula e estabelecer a relação entre a teoria e prática, de modo a entender como a prática está vinculada a teoria”. Por su parte, el Proyecto Pedagógico de la UFPA defiende, entre sus presupuestos curriculares, la necesaria articulación teoría-práctica. En concreto, el documento explica que:

No campo curricular, esse pressuposto procura vencer a dissociação entre teoria e prática já referida que tem marcado os cursos de formação de professores, superando, pois, as duas visões que têm polarizado os currículos desses cursos: a visão aplicacionista, em que há uma supervalorização dos conhecimentos teóricos em detrimento das práticas profissionais como fontes de conteúdos da formação; a visão ativista, em que há uma

supervalorização das práticas profissionais em detrimento da dimensão teórica dos conhecimentos como fontes de compreensão dos contextos e análise dessas práticas. Esta proposta de curso propõe-se a vencer a dicotomia teoria vs prática, por entender que não se precisa de mais teoria, nem de mais prática, mas de mais diálogo entre teoria e prática. (2009, p. 27-28).

Novaski (1986, p. 15) se pregunta que “para que serve uma aula, se não é capaz de nos transportar para além dela?”. Por consiguiente, es necesario superar tanto las visiones reduccionistas (en las que se valoran en exceso los elemento teóricos en detrimento de las prácticas profesionales como fuente de contenidos para la formación), como las visiones activistas (en las que se valoran en exceso las prácticas profesionales en detrimento de la dimensión teórica de los conocimientos como modo de comprender y analizar los contextos).

Gráfico 34 – Relación teoría-práctica de los contenidos



Fuente: Cuestionarios – 2013

Las respuestas de profesores y alumnos sobre esta relación teoría-práctica han sido muy favorables, puesto que todos los docentes y el 86,36% de los alumnos manifiestan que en el trabajo con los contenidos, *siempre o casi siempre*, se relacionan aspectos teóricos con cuestiones prácticas. Los testimonios recogidos en las entrevistas corroboran estos resultados:

A contextualização é algo que me agrada e eu sempre busco trabalhar nesse sentido. É absolutamente necessário. Contextualizar o conteúdo trabalhado e fundamental, caso contrário eu estaria, inclusive, fora da atualização. De que maneira trabalho o aspecto da contextualização: por exemplo, na disciplina literatura hispano-americana, quando nós lemos os mitos mesoamericanos, trazer depois para a nossa realidade amazônica, para a realidade do aluno,

ele entende melhor. Você consegue estabelecer uma relação com o que é palpável para ele, com o que é visível. (Profesor).

A relação teoria e prática foi muito trabalhada, inclusive elaboramos atividades em sala de aula que aplicávamos com os nossos colegas de classe. O curso também oferece a possibilidade, a aqueles alunos que conseguem alcançar um determinado nível de língua, de trabalhar como professores bolsistas nos Cursos Livres de Língua. Isso é uma singularidade da UFPA e é muito, muito bom. Tem coisas que eu aprendi dando aula, que eu não sabia, que não dominava. Então, eu tinha que estudar para dar aula. E eu aprendi desse jeito, com essa oportunidade de trabalhar a teoria com a prática. (Alumno).

A respeito dessa relação teoria-prática eu procuro me aproximar da futura prática docente do aluno a medida que proponho pesquisas de campo, por exemplo, trabalhando com a tradução, vamos ver como está isso nos rótulos dos produtos que consumimos dia a dia, vamos lá checar, e encontramos algumas coisas interessantes. (Profesor).

Así, se evidencia que la conjunción teoría-práctica representa un verdadero desafío, pues la teoría por sí sola es ineficaz, y la práctica, aislada, no deja de ser fruto de la casualidad, por no estar relacionada con una determinada posición teórica. Cierro este ítem recordando a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992, p. 70), quienes explican que “el mundo real no es un contexto fijo, no es solo ni principalmente el universo físico (...), existen muchas realidades como existen múltiples formas de vivir y dar sentido a la vida”.

Sobre la cuestión de la actualización de los contenidos, no ha de confundirse esta con las modas a la hora de trabajar el conocimiento, sino de que se trata de que, siempre que sea posible, el temario se aborde de una manera actualizada, es decir, próxima a la realidad que rodea a los sujetos que participan del proceso de enseñar y aprender. Para Freire y Shor (1987, p. 131) “A nossa experiência na universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos estudados podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente se referem”. Sobre la actualización, recojo los siguientes comentarios:

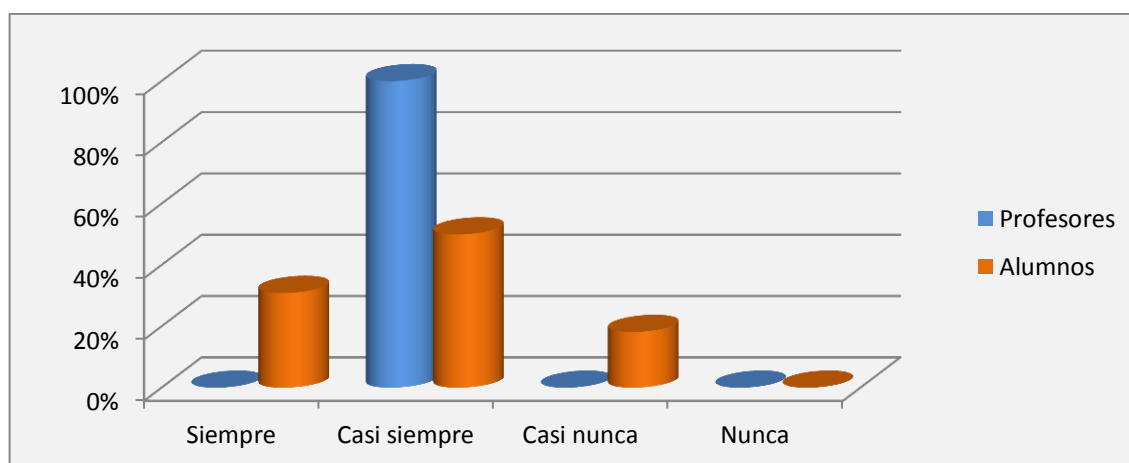
Em referência a la actualización, uno se actualiza estudiando y enseñando. Es absolutamente necesario contemplar los contenidos actualizados. No es posible que no sea así. De otra manera nos quedaríamos al margen del proceso. (Profesor)

Eu sempre procuro atualizar os conteúdos e isso parte de uma pesquisa em relação a outras instituições que estão desenvolvendo pesquisas nesta área. (Profesor)

Otra cuestión importante es la que se refiere a si *se seleccionan contenidos significativos para el aprendizaje de la Lengua y Cultura Hispanófono* (pregunta 10), con la intención de constatar la pertinencia de los contenidos para el aprendizaje de la lengua española. La totalidad de los profesores declara tener en cuenta, a la hora de seleccionar los contenidos, su relevancia para el aprendizaje de la Lengua y Cultura Hispanófono. Los alumnos también declaran una opinión muy favorable, puesto que el 93,64% afirma que esto sucede así *siempre o casi siempre*, no habiéndose recogido ningún comentario en otro sentido.

Al abordar el nivel de profundidad de los contenidos trabajados, cabe destacar que el conocimiento debe estar fundamentado en una serie de principios, entre los que destacan aquellos de carácter lógico, científico, tecnológico, histórico, metodológico, psicológico, sociológico, político y cultural. Preguntados sobre si *se trabajan los contenidos en profundidad* (pregunta 11), también en esta ocasión el posicionamiento de profesores y alumnos es favorable. Todos los profesores y el 80,91% de los alumnos opinan que *siempre o casi siempre* los contenidos son trabajados de forma profunda.

Gráfico 35 – Trabajo de los contenidos en profundidad



Fuente: Cuestionarios – 2013

No obstante, llama la atención que ningún profesor declare que *siempre* trabaja los contenidos de este modo. En este sentido, destaco los comentarios de dos alumnos:

Alguns professores trabalham de forma aprofundada, mas outros não dão importância para conteúdos, mas sempre é importante que saibamos um pouco mais.

Tem professores que aprofundam, que têm um grande conhecimento um amplo sobre o tema. O professor que não tem conhecimento sobre o tema vai

passar os conteúdos muito rápido, muito superficialmente. Mas quando um professor tem um conhecimento muito amplo sobre o tema vai conseguir trabalhar com atualização, pois vai trazer sempre coisas novas, atuais, não deixando de comentar as antigas, mas fazendo essa ponte com as atuais, claro, sem deixar de contextualizar.

A pesar de no haber sido abordada en los cuestionarios, considero necesario contemplar la cuestión de la amplitud de los contenidos, ya que ha surgido en las transcripciones de las entrevistas. Un alumno se expresa del siguiente modo:

Antigamente percebíamos os professores muito limitados em seus conteúdos. Se um professor era de língua era só de língua. Não havia esse passeio pelas distintas áreas do conhecimento. Quando chegava a área da literatura, não havia professores capacitados. Ficavam lacunas imensas. Hoje, se a gente sair da universidade, a gente pode falar, sim, eu sou professor de língua e literatura espanhola.

En síntesis, en relación con la dimensión del contenido, debemos ser conscientes de que armonizar las grandes metas de los programas curriculares con el día a día del aula supone un gran desafío. Es necesario articular las ideas generales con los contenidos que se pretenden trabajar. Además, uno de los objetivos que el profesor debe plantearse es conseguir que cada ítem del conocimiento, cada actividad, cada propuesta, sean importantes y únicos para la vida de su alumno, y en el caso específico de este estudio, para la formación del futuro profesor de Letras-Español.

Tercera dimensión: la metodología

Comenzaré esta reflexión explicando que la práctica educativa está vinculada a la situación histórica de la sociedad de la que forma parte desde una perspectiva espacial y temporal. En este sentido, la práctica educativa puede optar por tomar dos direcciones: el mantenimiento de la sociedad a la que pertenece o su transformación. Consecuentemente, las opciones metodológicas derivadas de la práctica educativa guardarán relación con la dirección tomada.

Generalmente, cuando se hace referencia a la dimensión pedagógica, a las técnicas de enseñanza o a los procedimientos metodológicos, se siguen caminos bastante polémicos. Considerando la realidad brasileña, el trabajo pedagógico ha estado marcado, durante mucho tiempo, por el tecnicismo, es decir, por la exacerbación del uso del método, en muchos casos en detrimento del contenido. Cuando prevalece la perspectiva técnico-instrumental sobre la

epistemológico, la práctica pedagógica se reduce a simplemente emplear la tecnología, sin una fundamentación teórica, es decir, se plantea la técnica como un fin en sí mismo.

En este sentido y en un análisis desde una perspectiva histórica del contexto de la educación en Brasil, es importante registrar algunos de los caminos tomados en la metodología de la enseñanza.

En la década de 1960, bajo una fuerte influencia estadounidense, comenzó a evidenciarse una hipertrofia de la dimensión técnica sobre la práctica pedagógica, situación que perduró hasta inicios de los años 80. El tecnicismo pedagógico se basaba en la creencia de que empleando las técnicas metodológicas adecuadas se podrían solucionar buena parte de los problemas educativos. Esta tendencia se basaba en los fundamentos del conductismo, en una articulación entre teorías psicológicas, sistémicas, de administración y de comunicación, que tenían como objetivo modernizar Brasil (SAVIANI, 1983; MIZUKAMI, 1986; LIBÂNEO, 1995).

Con la apertura política que caracterizó la década de 1980, y como consecuencia de las nuevas ideas del paradigma histórico-crítico, se comenzó a evidenciar en los medios académicos brasileños un fuerte rechazo al tecnicismo. Destaco aquí la opinión de Japiassu (1975, p. 151-152):

O objetivo da pedagogia, parece-me, não consiste em tratar o educando como “caso” particular ou como um “exemplar” de um conceito geral, mas fornecer-lhe todas as possibilidades de um desabrochamento pessoal num contexto determinado... Por conseguinte, o educador que se limita a transmitir um programa de ensino ou que procura adaptar a inteligência do educando aos códigos ou modelos preestabelecidos do saber, e não faz do seu “ensino” um meio de favorecer e de desenvolver a inventividade e a reflexão do educando, só é educador por eufemismo.

Actualmente, se está adoptando una forma de práctica pedagógica que pretende, en opinión de Mello (1982), conciliar la competencia técnica con el compromiso político, y en la que las estrategias de enseñanza deben estar íntimamente asociadas a la situación sociocultural de los alumnos, al profesor, al contenido, a la enseñanza, al aprendizaje y a sus fines. Este posicionamiento es el que caracteriza actualmente la realidad de la educación en Brasil, donde, hasta hace poco, la relación pedagógica del acto de enseñar se centraba en la figura del profesor, que era quien trasvasaba los contenidos al alumno vía clase expositiva, sin permitirle participar activamente en el proceso.

Para mim, o método mais adequado é aquele que mostra o equilíbrio entre o conhecimento do professor e o conhecimento do aluno. Tanto o professor quanto o aluno devem fazer uma análise crítica e reflexiva do que estão ensinando e aprendendo. (Alumno)

Durante o curso vivenciamos dois momentos: um primeiro momento no que o papel do professor era o mais importante. Já nos dois últimos anos, dois anos e meio, a metodologia dos professores passou a estar centrada na participação efetiva do aluno, da nossa participação efetiva. (Alumno)

Vamos buscar que as aulas tenham uma coisa diferente, que tenham um tchan, um tchan a mais. Quando o professor cria um espaço de aprendizagem professor-aluno-professor, o aluno se sente à vontade de expor suas ideias. (Alumno).

Me parece importante aclarar ahora los presupuestos fundamentales de esta dimensión de la práctica pedagógica. Entiendo la metodología, en su sentido más amplio, como una estrategia general de abordar la práctica educativa, lo que significa considerarla como un instrumento teórico-práctico que permite la adquisición del conocimiento de la manera más real posible, posibilitando una práctica más segura y clara.

De este modo, la teoría y la práctica, representados respectivamente por el saber y el hacer, son concebidos como dos dimensiones de una única realidad. De esa misma opinión es Vasconcelos (1992, p. 45), para quien la acción metodológica del trabajo del profesor “é uma síntese, uma concretização, um reflexo de toda uma concepção de educação e de um conjunto de objetivos (mais ou menos explícitos)”.

Destaco, a continuación, para ilustrar mi postura, algunas de las estrategias recomendadas en el documento de la Reforma Educativa de España, citadas por Sevillano García (1995). Entre otras, se recomiendan estrategias que:

possibilitem a interação entre iguais como fonte de estímulo para a aprendizagem; busquem um enfoque globalizador; permitam uma atenção individualizada mediante processos metodológicos diferenciados em sala de aula; fomentem a utilização de métodos e recursos variados que potencializem a criação e o uso de novas estratégias próprias para a busca e organização dos elementos requeridos para resolver problemas; deem importância para a pesquisa, exploração e busca de soluções próprias por parte do aluno; permitam o uso de diversas fontes de informação e recursos metodológicos; fomentem a autonomia na busca de soluções (processos autônomos de autoaprendizagem); estimulem a criação de um clima de aceitação mútua e a cooperação dinâmica entre os grupos; possibilitem objetivos metacognitivos como o conhecimento de suas próprias

possibilidades e limitações; favoreçam o planejamento em equipe. (1995, p. 4-5).

Siguiendo esta línea de reflexión, las cuestiones educativas ni son puntuales ni están distanciadas del contexto general del país. Lo que se propone es que, a partir del conocimiento de la realidad, se busquen propuestas alternativas de mejora de la práctica docente. En esta perspectiva, la metodología implica un procedimiento pedagógico más amplio, un conjunto de directrices que deben ser consideradas en cada una de las etapas educativas.

Del mismo modo que en las demás dimensiones, empleo como material de análisis las informaciones procedentes de los cuestionarios y de las entrevistas, ofrecidas por alumnos y profesores de las dos instituciones objeto de estudio.

El Proyecto Pedagógico de la UFPA (2009) alude también a la metodología, y concibe la educación como una construcción compartida de conocimiento consecuencia de un proceso interactivo que debe aunar a profesores y alumnos.

La metodología debe plantearse, por tanto, como una vía de dos direcciones, en una secuencia horizontal de posicionamientos. Con ello no afirmo que, en términos de conocimientos y en función de la cultura acumulada históricamente, el profesor deba estar en una posición más elevada respecto al alumnado, sino que debe considerar que el desnivel respecto a los discentes puede ser un factor transitorio.

Eu acho que, em algumas situações, as decisões metodológicas se centram no papel do professor, embora eu não esteja completamente de acordo em que deva ser desse modo. O professor deve ser um mediador, um agente motivacional. O ensino ainda está mais centrado no papel do professor, mas isso está mudando. O professor está se conscientizando da necessidade da participação do aluno na construção do conhecimento. (Profesor).

Los cuestionarios también contemplaron la metodología como dimensión de la práctica docente del profesor. Las respuestas a las preguntas cerradas aparecen condensadas en la siguiente tabla⁴⁵:

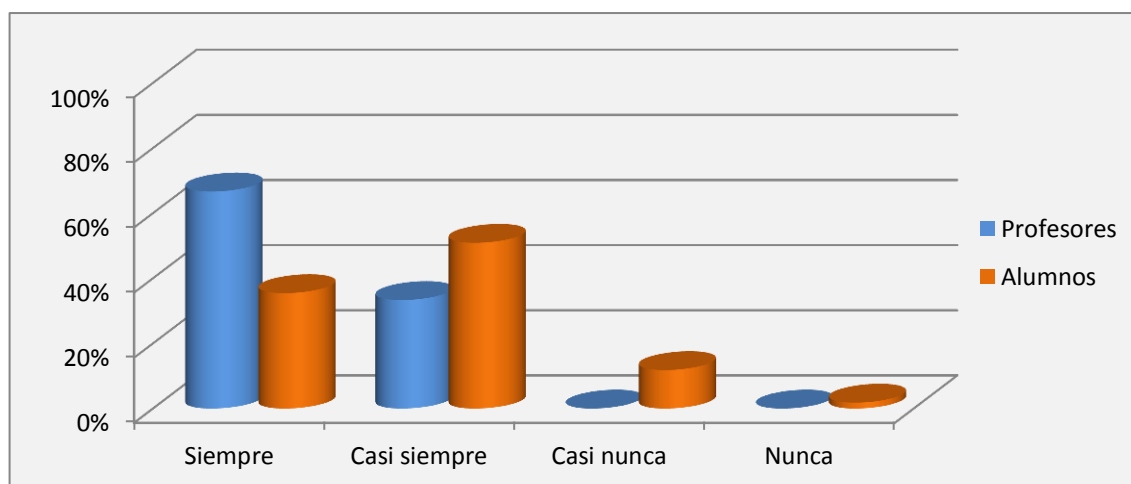
⁴⁵ Los datos y porcentajes contenidos en la Tabla 5 proceden de los Apéndices K y L, en los que se cuantificaron las respuestas obtenidas de las preguntas cerradas de los cuestionarios de profesores y alumnos.

Tabla 5 – Opinión de profesores (P) y alumnos (A) sobre la metodología

INDICADORES	Siempre %		Casi Siempre %		Casi Nunca %		Nunca %	
	P	A	P	A	P	A	P	A
1. Utilización de metodología que facilita el aprendizaje	66,66	35,45	33,33	50,91	0,00	11,82	0,00	1,82
2. Las clases son impartidas en lengua española	83,33	79,09	0,00	18,18	0,00	2,73	16,66	0,00
3. Se tiene en cuenta la proximidad gramatical entre el portugués y el español	33,33	30,00	33,33	48,18	16,66	16,36	16,66	5,45
4. Se usan diversos métodos de enseñanza de lenguas	0,00	36,36	83,33	40,00	16,66	21,82	0,00	1,82
5. Se utiliza metodología que ayuda a desarrollar la expresión escrita de la lengua española	33,33	46,36	50,00	36,36	16,66	15,45	0,00	1,82
6. Se utiliza metodología que ayuda a desarrollar la expresión oral de la lengua española	50,00	51,82	33,33	38,18	16,66	9,09	0,00	0,91
7. Se utiliza metodología que ayuda a desarrollar la comprensión lectora de la lengua española	66,66	55,45	33,33	37,27	0,00	6,36	0,00	0,91
8. Se utiliza metodología que ayuda a desarrollar la comprensión auditiva de la lengua española	66,66	43,64	16,66	39,09	16,66	16,36	0,00	0,91
9. Se permite que los alumnos hablen en portugués en la clase	33,33	21,82	16,66	28,18	33,33	43,64	16,66	6,36
10. Se estimula a los alumnos a realizar investigaciones sobre la Lengua y Cultura Hispanófono	66,66	52,73	33,33	34,55	0,00	11,82	0,00	0,91
11. Se estimula a los alumnos a la creatividad en la realización de sus trabajos	66,66	49,09	33,33	33,64	0,00	16,36	0,00	0,91
12. Se orienta a los alumnos en el desarrollo de sus trabajos	83,33	58,18	16,66	30,00	0,00	10,91	0,00	0,91
13. El profesor se comunica con claridad	50,00	72,73	50,00	23,64	0,00	3,64	0,00	0,00

Fuente: Cuestionarios – 2013

El principal objetivo de la docencia es que el alumno consiga aprender. Para lograrlo, es importante que el profesor esté seguro de que los procedimientos metodológicos que decide adoptar contribuyen al aprendizaje de los alumnos. Por ello, el primer aspecto que se ha tratado en esta dimensión se refiere a si *la metodología empleada facilita el aprendizaje* (pregunta 1).

Gráfico 36 – Metodología facilitadora del aprendizaje

Fuente: Cuestionarios – 2013

Para la totalidad de profesores, los procedimientos metodológicos que adoptan permiten un aprendizaje más eficaz *siempre* o *casi siempre*. Los alumnos también se posicionaron con un elevado índice de favorabilidad, con 35,45% y 50,91% respectivamente. Con la finalidad de complementar estos resultados, destaco algunos testimonios de profesores:

Para que a sua aula tenha êxito não basta apenas você ter conhecimento, ter conteúdo, você tem que ter um certo traquejo, uma certa metodologia que possa fazer que o seu aluno tenha prazer de assistir a aquela aula.

Embora, a cada semestre eu tente buscar modos de ensinar de melhor modo aquilo que venho ensinando nos anteriores semestres. Cada vez vou buscando algo novo, algo atraente. Mas quando falo em algo atraente, eu não acho que todo o processo de aprender tenha que ser, efetivamente, atraente. A gente não tem que funcionar como animador. Também não é assim. Mas eu busco algo que de alguma maneira possa facilitar.

Em alguns momentos vão ser centrados no professor, mas em outros eu apresento estratégias relacionadas os aspetos que eu vou trabalhar. Os procedimentos mais usados são: aula expositiva, seminário, leitura dialogada, exposição, leituras paralelas, trabalhos de grupo com exposição.

Eu gosto muito do painel integrado. Os alunos são estimulados a discutir em grupos, e isto ajuda muito, pois os alunos são estimulados à participação. Isto, metodologicamente ajuda muito porque o aluno tem obrigação de participar e se interligar com os outros grupos.

A pesar de los elevados índices de favorabilidad registrados en las preguntas cerradas de los cuestionarios, y relacionado con el 11,82% de alumnos que opinan que los docentes no emplean opciones metodológicas que facilitan el aprendizaje, algunas opiniones de los

alumnos ofrecen importantes informaciones. Destaco, aquí, algunas de ellas: “os professores não variam sua metodologia, utilizando muito o livro didático”; “tem professores que não utilizam metodologia que facilite a aprendizagem dos alunos”; “eu acho que o procedimento metodológico mais empregado aqui, na universidade, é o centrado na figura do professor”; “o professor tenta mudar sua metodologia de ensino quando os alunos reclamam, e mesmo reclamando algumas vezes os professores não mudam”. Estas declaraciones revelan que todavía queda por desarrollar mucho trabajo con los profesores sobre la elección de procedimientos metodológicos que atraigan al alumno, que gusten, que eviten esfuerzo, en suma, que faciliten el aprendizaje.

Otra cuestión metodológicamente relevante guarda relación con la lengua empleada por el profesor en el aula y las dificultades que plantea el uso del español como lengua vehicular de la docencia universitaria, cuestión que también ha sido extensamente tratada, entre otros, por Vázquez (2004, 2005).

El documento *La enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el contexto escolar europeo* (2001) publicado por la Unidad Europea Eurydice⁴⁶ y financiado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea con la finalidad de evaluar las características de la docencia en la enseñanza de lenguas, subraya la importancia del uso de la lengua meta como lengua vehicular en las clases como opción metodológica deseable. El documento expone los resultados obtenidos por las inspecciones educativas de diferentes países europeos cuando estudiaron las prácticas docentes.

Los datos revelaron que las clases de lengua extranjera más eficaces se caracterizaban, entre otras cosas, por un uso cualificado y constante de la lengua meta por parte del profesor. Los inspectores sentenciaron que en algunos países, como en el caso de Holanda, en los que el uso de la lengua meta como vehicular no estaba demasiado extendido y en los que los docentes no incentivaban adecuadamente a sus alumnos para que hiciesen lo mismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje no era tan eficaz cuando el objetivo era desarrollar la capacidad comunicativa de los discentes.

Dickson (1996) también opina que el uso de la lengua meta resulta muy beneficioso para los alumnos en el desarrollo de las destrezas comunicativas. En su obra, el autor hace

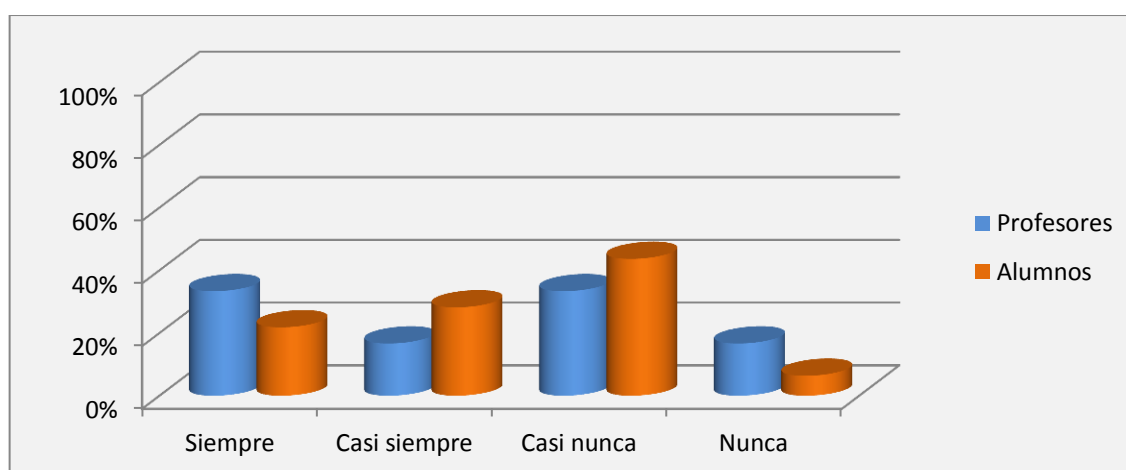
⁴⁶ La *Red Eurydice* fue establecida por la Unión Europea para recabar, supervisar y difundir información sobre sistemas y políticas educativas en Europa.

referencia a un estudio que se realizó en Inglaterra por la *National Foundation for Educational Research*, en el año 1996, en el que se analizó la práctica de los profesores de lenguas extranjeras. Dicho estudio, además de constatar los beneficios de emplear la lengua meta, concluyó que, en ocasiones, había una contradicción entre la opinión de los docentes, que afirmaban emplear la lengua meta como vehicular en el aula, y la opinión de los alumnos, que afirmaban lo contrario.

Este no es el caso del presente estudio, pues preguntados los informantes sobre si *las clases son impartidas en lengua española* (pregunta 2), cinco docentes y el 97,27% de los alumnos afirman que el español es la lengua vehicular durante las clases. Por tanto, estos resultados permiten afirmar que, en el caso de la práctica de los docentes de la *Universidade Federal do Pará* y de la *Universidade da Amazônia*, el uso del español por parte del profesor como opción metodológica es altamente empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cambiando de perspectiva, la utilización de la lengua materna en las clases de lengua extranjera por parte de los alumnos también viene siendo una cuestión ampliamente discutida. En este sentido, se preguntó a los informantes si *se permite que los alumnos hablen en portugués en clase* (pregunta 9). Las respuestas a esta cuestión están totalmente divididas, pues tres docentes y el 50% de los alumnos afirman que sí se permite que los discentes hablen en portugués *siempre o casi siempre*, mientras que el otro 50% de los informantes afirma que *casi nunca o nunca*. Por lo tanto, se encuentran, entre profesores y alumnos índices distribuidos de forma similar.

Gráfico 37 – Permiso para hablar portugués en clase



Fuente: Cuestionarios – 2013

Partiendo del planteamiento de Cummins (1979) y Revuz (1998), quienes afirman que se puede aprender una lengua extranjera únicamente porque antes se aprendió la lengua materna, diversos autores se posicionan a favor del uso de esta última en la clase de lengua extranjera. Así, Harbord (1992) explica que es importante que el alumno pueda expresar en el aula aquello que entiende pertinente, ya sean dudas o cuestionamientos.

Muitas vezes é a própria insegurança do aluno. Muitas vezes partia da gente não participar. Eu me lembro de uma professora que falava: é a vez de vocês! Vocês podem falar! E todo mundo ficava calado com medo de falar. Depois o aluno vai desenvolvendo suas habilidades e a vergonha passa. A gente amadureceu muito. (Alumno).

Es necesario, por tanto, que el profesor permita que el alumno diga realmente lo que quiere decir, sobre todo en las fases iniciales del aprendizaje. Con el tiempo, y a medida que el alumno vaya desarrollando sus habilidades comunicativas en lengua extranjera, el docente podrá ayudarlo a plantear sus consideraciones en lengua meta, en este caso, en español. Este planteamiento queda reflejado en la siguiente opinión de un profesor: “permito que os alunos falem em português porque há que considerar que nem todos são proficientes”. También existen posicionamientos de alumnos en este sentido: “no início, os alunos não sabem nada de espanhol e ficam à sombra do professor”; “no inicio do curso foi permitido que os alunos falassem português para facilitar a compreensão”.

Para ayudar a situar el tema, y rescatando la contribución de Chaudron (1997), Galindo Merino (2001) y Cummins (2007), el uso de la lengua materna como lengua vehicular en la clase de lengua extranjera tendría una utilidad didáctica de carácter estratégico por parte del profesor, es decir, para determinadas funciones y en determinados momentos. Por tanto, el uso de la lengua materna o de la lengua meta como vehicular no sería cuestión de todo o nada. Además, autores como Macaro (2001) y Yletyinen (2004) defienden la utilidad de la alternancia de códigos como estrategia comunicativa, puesto que el *code-switching* reduce la distancia emocional entre profesor y alumno.

Sin embargo, otros autores muestran su reticencia al uso de la lengua materna en el aula de lengua extranjera. Entre ellos destaco a Krashen (1987), quien defiende que la lengua meta sea empleada al máximo puesto que es la que los alumnos tienen el objetivo de aprender y porque, en su opinión, un adulto adquiere una lengua extranjera empleando resortes similares a los empleados por los niños cuando aprenden su lengua materna, a pesar de que su

competencia final no llegue a ser la misma que la de un nativo. Asimismo, muchos investigadores explican que el profesor ha de ser un modelo de lengua para el alumno y que una de sus funciones principales es la de ofrecerle el input suficiente para que consiga desarrollar su capacidad comunicativa en la lengua meta. Estos posicionamientos vienen siendo recogidos en diferentes investigaciones (TURNBULL, 2001; DUFF y POLIO 1994).

Sobre esta misma cuestión, Clark (1981) afirma que cuando el profesor decide realizar sus explicaciones en la lengua materna de los alumnos estaría transmitiéndoles indirectamente el mensaje de que para expresar algo real, en contextos de comunicación, pueden usar su lengua materna. Siendo así, la lengua extranjera quedaría relegada a la realización de ejercicios y demás actividades no reales (no comunicativas), lo que no contribuiría positivamente a un eficaz proceso de aprendizaje.

En esta misma dirección, se han encontrado diferentes posicionamientos de informantes que abogan por no incentivar el uso de la lengua materna en las clases. En palabras de un profesor: “em sala de aula, falo em espanhol desde o primeiro encontro (...). Esse momento é interessante porque o aluno vai ter que entender o seu professor falando em espanhol”. En palabras de un alumno: “tem professores que não permitem que o aluno fale em português em sala, mas mesmo assim os alunos falam em português e o professor acaba se acomodando e não chama a atenção”.

Por último, considero necesario reflexionar sobre lo que explica Almeida (2002, p. 32):

a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá sempre num contexto político-cultural de contato com o da língua materna, sendo frequentes as manifestações de conflito ideológico em forma de rejeição subconsciente. Uma atitude madura, crítica e segura do professor pode ser um elemento aclarador e minimizador desse fenômeno e sala de aula.

Otro relevante aspecto metodológico a considerar en la práctica docente de los profesores de español como lengua extranjera en Brasil se refiere al hecho de si *se tiene en cuenta la proximidad gramatical entre el portugués y el español* en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pregunta 3). Sobre esta cuestión ya mostraba interés el Maestro Antenor Nascentes (1920, p. 4), catedrático del Colegio Pedro II, quien explicaba que “o espanhol é parecidíssimo com o portuguez, como toda a gente sabe. Quem conhece o portuguez, com

facilidade lê e compreende o espanhol; sentirá, é verdade, algumas deficiências. Além disso, é uma língua familiar a nós”.

Celada (2002) afirma que el interés por el estudio sobre las relaciones entre el español y la variedad del portugués de Brasil en el ámbito universitario es relativamente reciente y se explica por la subordinación de los estudios lingüísticos en relación a los estudios literarios, circunstancia que ha dominado el panorama brasileño hasta hace poco tiempo. La autora explica que:

A incidência de tais fatores se fez sentir diretamente sobre diversos aspectos da prática de ensino-aprendizado que queremos caracterizar e, sobre o campo dos estudos dedicados a trabalhar as relações entre espanhol e português brasileiro, fundamentalmente, pelo ritmo baixo de formação de professores e pesquisadores – ritmo que só recentemente começou a crescer. (2002, p. 120).

Para la autora, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera evoca el proceso de adquisición de la lengua materna. Así, el esfuerzo que se necesita para aprender una lengua extranjera conlleva emplear procesos mentales básicos que también funcionan en el aprendizaje y uso de la lengua primera.

Revuz (1998), basándose en Cummins (1979), afirma que la adquisición de una lengua extranjera sólo se efectúa teniendo como base la lengua materna. En palabras de esta autora, el aprendizaje de una nueva lengua “vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (1998, p. 217). En este mismo sentido y conforme aparece recogido en los PCNs (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) de lengua extranjera:

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (PCNs-LE, 1998, p. 32).

Siendo así, uno de los recursos lingüísticos de aprendizaje empleados por los estudiantes de lenguas extranjeras sería la transferencia de los conocimientos que poseen de su lengua materna a la lengua meta, con el objetivo de aprender y mejorar su competencia comunicativa en esa nueva lengua.

En el caso objeto de estudio, y debido a la ya mencionada proximidad entre el español y el portugués, opino que es necesario que el docente considere y aproveche esta situación. De esta misma opinión es Durão (2004) quien explica que debido a la proximidad que existe entre las dos lenguas, los estudiantes de portugués como lengua materna han de aprovechar las aportaciones de los modelos del análisis contrastivo, del análisis de errores y de la interlengua debido a que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce “una superposición de elementos de un código en la estructura del otro y la ausencia de elementos definidores de los aspectos de la lengua nueva en comparación con los de la lengua materna son factores que complican el proceso” (2004, p. 279).

No obstante, se ha de evitar que el alumno caiga en las redes de lo que Celada (2002) define como “ilusión de competencia espontánea”, en base a la cual el alumno, por no percibir una ruptura entre el funcionamiento del portugués y del español, “passa a produzir uma língua espontânea, uma continuação da própria, uma versão – se quisermos – espanholizada de seu português brasileiro” (2002, p. 130). Este proceso estaría íntimamente relacionado con el fenómeno del *portuñol*, en el que el hablante de portugués como lengua materna produce discursos en español sin abandonar su lengua y partiendo de ella.

Volviendo a los resultados del estudio, cuatro de los seis profesores manifestó que *siempre o casi siempre* trabaja teniendo en cuenta la proximidad gramatical entre la variedad del portugués de Brasil y el español, opinión también mantenida por el 78,18% de los alumnos.

A pesar del índice de favorabilidad obtenido, hay que considerar que dos profesores y el 21,81% de los alumnos opinan que *nunca o casi nunca* se tiene en cuenta la proximidad gramatical entre las dos lenguas. Es necesario mencionar que el aprendizaje de una lengua extranjera supone partir de las estructuras generadas para la adquisición de la primera lengua por medio del desarrollo de una *interlengua* específica, entendiendo por interlengua “la serie de sistemas entrelazados que forman lo que constituye el *continuum* interlingüístico” (BARALO, 2004, p. 39). En este sentido, conforme explican Alonso, Cernadas y Torrado (2013, p. 20):

the second linguistic system that people learning a foreign language will create will be clearly subordinated to that of their first language by the development of a specific interlanguage which will vary depending on the level of acquisition of the subsequent linguistic systems.

La práctica de los docentes de español como lengua extranjera en Brasil no debería obviar esta proximidad interlingüística y debería trabajar teniendo en cuenta las implicaciones que el desarrollo de esta interlengua específica tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el trabajo del profesor debería contemplar y explotar el principio de la intercomprensión entre lenguas, principio altamente explotado en la didáctica comparada de lenguas romances. Destaco, aquí, una serie de proyectos que trabajan con la intercomprensión lingüística en el contexto europeo: Galatea, EuRom4, EuroComRom – los siete tamices y Galanet.

Continuando el análisis de los resultados y abordando ahora la diversidad metodológica y su aplicabilidad en la enseñanza de lenguas, el Proyecto Pedagógico de la UFPA (2009, p. 42-43) declara que es necesario trabajar con procedimientos diversificados para formular propuestas de intervención pedagógica, considerando los objetivos que se pretenden alcanzar, las peculiaridades del contenido y las condiciones reales de trabajo. En relación a la enseñanza de lenguas, Richards (1990, p. 42) opina lo siguiente:

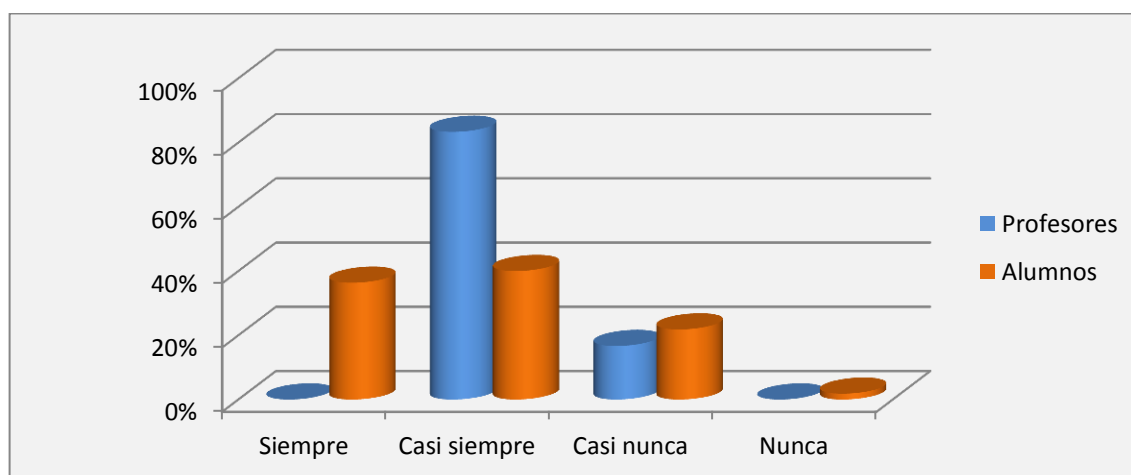
Una buena enseñanza no se considera resultado de un método X o de un método Y, ni algo resultante de la modificación de los hábitos de enseñanza en el aspecto externo de las reglas y principios. Más bien es el resultado del activo control y de la gestión de los procesos de enseñanza, aprendizaje y comunicación en la clase, y de la comprensión de estos procesos por parte del docente. La clase es entendida como un lugar en el que se desarrollan y dinamizan interacciones entre los objetivos de instrucción del profesor, los intereses de los alumnos, las tareas y actividades de aula, las actividades y hábitos de instrucción del profesor, las habilidades de los alumnos para desarrollar las tareas y la finalidad del aprendizaje.

También es necesario considerar que, como explica Mendoza (2003), los contenidos lingüístico-gramaticales que han venido dominando la práctica de los docentes de lenguas y que han fundamentado un método de enseñanza, han pasado a ser solo una parte del currículo trabajado en el aula. Estos contenidos más teóricos ya no tienen tanto sentido por sí solos si no son desarrollados con el fin de que los alumnos avancen en el dominio de las destrezas comunicativas.

Considerando esta cuestión, se preguntó a los informantes si *se usan diversos métodos de enseñanza de lenguas* (pregunta 4). Cinco profesores declararon que tratan de utilizar diferentes métodos *casi siempre*, no habiendo ningún profesor que declarase que

siempre utilizaba metodología variada. Por su parte, los alumnos opinan que el docente emplea metodología variada *siempre* (36,36%) o *casi siempre* (40,00%).

Gráfico 38 – Diversidad metodológica en el aula



Fuente: Cuestionarios – 2013

Cabe resaltar que un profesor y el 21,82% de los alumnos opinan que esto *casi nunca* es así. En este sentido, con el fin de ilustrar la reflexión sobre esta cuestión, destaco alguno de los comentarios de los discentes:

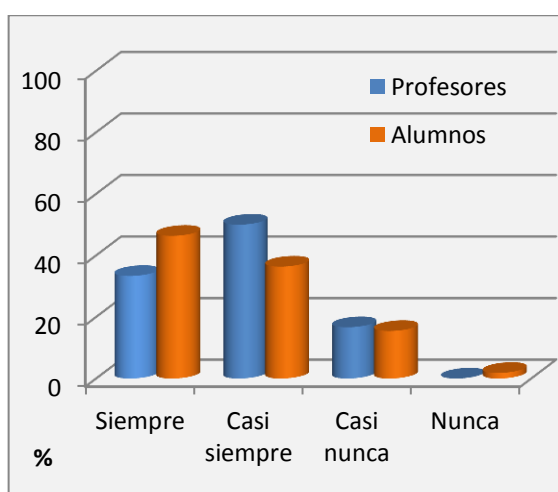
Os alunos devem desenvolver sua capacidade crítico-reflexiva e devem conseguir expor e verbalizar aqueles conteúdos que eles aprenderam, suas ideias e pensamentos. Para conseguir esse objetivo o professor deve escolher uma metodologia de ensino mais elaborada do que uma simples aula expositiva. Há a necessidade de que o curso produza professores que atuem realmente como professores.

Neste curso, na maioria dos casos, o papel está centrado no professor. Deve sair do professor a essência para estimular o aluno. Em grande parte das disciplinas a gente está ali só atendendo ao que o professor lê. O que fala o professor é a verdade. O aluno não cria opinião própria. Ele baseia sua opinião no que o professor falou, porque o que o professor falou é verdade. Ele disse, é verdade. Acredita nisso e não busca outra ideia, outra teoria.

Queda clara la importancia de que se empleen estrategias que ofrezcan un amplio abanico de posibilidades metodológicas en el proceso de enseñanza. Destacan las investigaciones bibliográficas, las aulas expositivas, los seminarios, la lectura de textos, los estudios de campo y las discusiones. Se han de emplear estas estrategias para mejorar la eficacia del aprendizaje del alumnado.

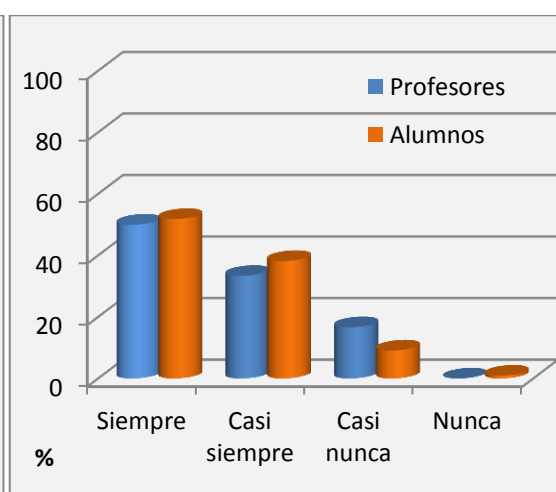
Al abordar la enseñanza de una lengua extranjera es necesario considerar la metodología como un elemento que debe facilitar el desarrollo de las diferentes destrezas comunicativas. En este sentido, se preguntó a los informantes si *se utiliza metodología que ayuda a desarrollar la expresión escrita y oral, y la comprensión lectora y auditiva* (preguntas 5, 6, 7 y 8), con la intención de conocer si la metodología empleada por el profesor es eficaz.

Gráfico 39 – La metodología fomenta la expresión escrita



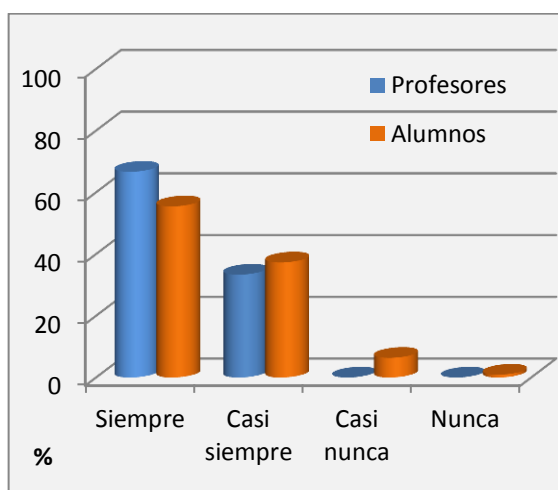
Fuente: Cuestionarios – 2013

Gráfico 40 – La metodología fomenta la expresión oral



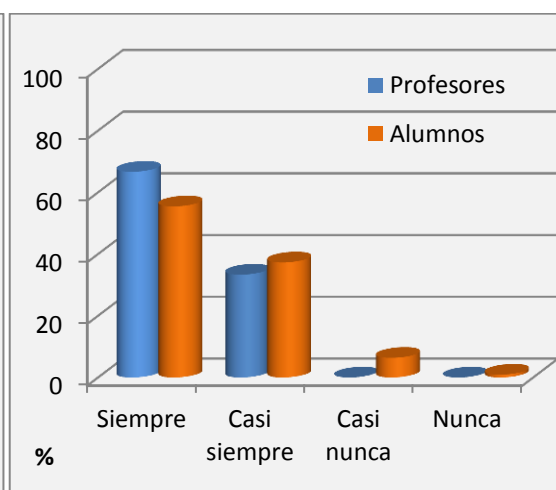
Fuente: Cuestionarios – 2013

Gráfico 41 – La metodología fomenta la comprensión lectora



Fuente: Cuestionarios – 2013

Gráfico 42 – La metodología fomenta la comprensión auditiva



Fuente: Cuestionarios – 2013

Los resultados obtenidos fueron muy favorables en todas las destrezas. Así, en cuanto a la expresión escrita y a la comprensión auditiva, cinco de los seis profesores y el 82,73% de los alumnos coincidieron en manifestar que las elecciones metodológicas de los profesores contribuyen *siempre o casi siempre* a desarrollar estas destrezas.

En la expresión oral el resultado fue incluso mejor, con cinco docentes y el 90% de los alumnos. Por último, en relación a la comprensión lectora los informantes mostraron una opinión más positiva todavía, 6 docentes y el 92,72% de los alumnos.

Estos índices porcentuales son muy expresivos y demuestran una valoración muy favorable tanto de profesores como de alumnos, puesto que *siempre* y *casi siempre* recibieron la mayor concentración de respuestas.

Cabe destacar que se han encontrado algunos comentarios de alumnos que reflejan, no que las decisiones metodológicas del profesor no sean acertadas, sino que es necesario trabajar más alguna de las destrezas. En concreto, diversos alumnos mencionan que se debe intensificar el trabajo con la expresión escrita: “o desenvolvimento da expressão escrita não é tão explorado quanto as outras habilidades”; “temos carência de produção escrita”.

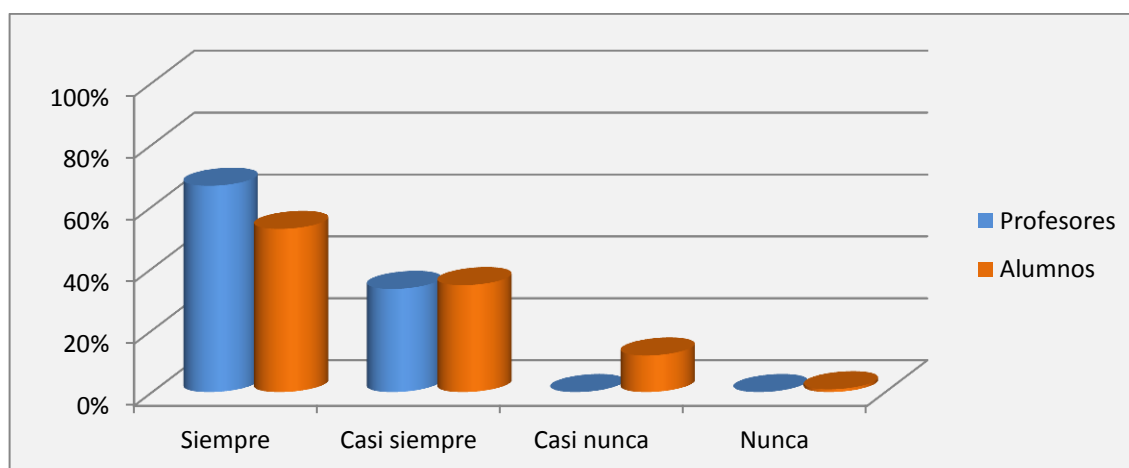
Considero necesario señalar que la *Universidad Federal do Pará* cuenta en su currículo con una asignatura llamada *Práctica de comprensión y producción escrita en español*, precisamente con el objetivo de cubrir esta demanda de los discentes, aunque, a la luz de los comentarios de los informantes, puede resultar insuficiente.

Otra cuestión abordada en este trabajo guarda relación con la investigación como componente esencial del proceso educativo de formación de los futuros profesores. Es necesario destacar la indisociabilidad entre enseñanza e investigación como procedimiento metodológico que tiene por fin la mejora de la calidad de la educación.

El Proyecto Pedagógico de la UFPA (2009, p. 3) señala, como uno de los principios orientadores del documento, que el profesor debe estimular al alumno en el proceso de enseñar y aprender para que se cuestione los conocimientos e investigue. Asimismo, defiende la indisociabilidad entre las actividades de enseñanza, investigación y extensión. Para ello, es necesario que se entienda la investigación como un proceso que permite la construcción del conocimiento y el perfeccionamiento de la práctica pedagógica.

Preguntados sobre si *se estimula a los alumnos a realizar investigaciones sobre la Lengua y Cultura Hispanófono* (pregunta 10), todos los profesores opinan que se desarrolla un trabajo de estímulo a la realización de investigaciones, opinión que es compartida por el 87,28% de los alumnos.

Gráfico 43 – Estímulo a la investigación



Fuente: Cuestionarios – 2013

Entre los posicionamientos favorables destaco el siguiente comentario de un alumno: “desde meu primeiro semestre tenho sido acompanhada pela mesma professora que incentiva a pesquisa individual e em grupo”. Sin embargo, otros discentes opinan lo contrario: “dificilmente temos professores que nos incentivam a pesquisar mais aprofundadamente sobre Cultura Hispanófono”; “não existe um incentivo para os alunos participarem em eventos fora do estado. Também não existem projetos de pesquisa”.

Considero que la práctica pedagógica no puede desvincular enseñanza e investigación. Como declara Freire (1996, p. 32) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro”. Este posicionamiento es radicalmente contrario a la concepción del profesor como reproductor de las ideas de otros. El conocimiento así trabajado asume un carácter de inmovilidad, de aceptación ciega, impidiendo el avance, el ejercicio de la curiosidad, de la indagación, de la búsqueda incesante, del pensar de modo crítico, del anuncio de nuevos descubrimientos.

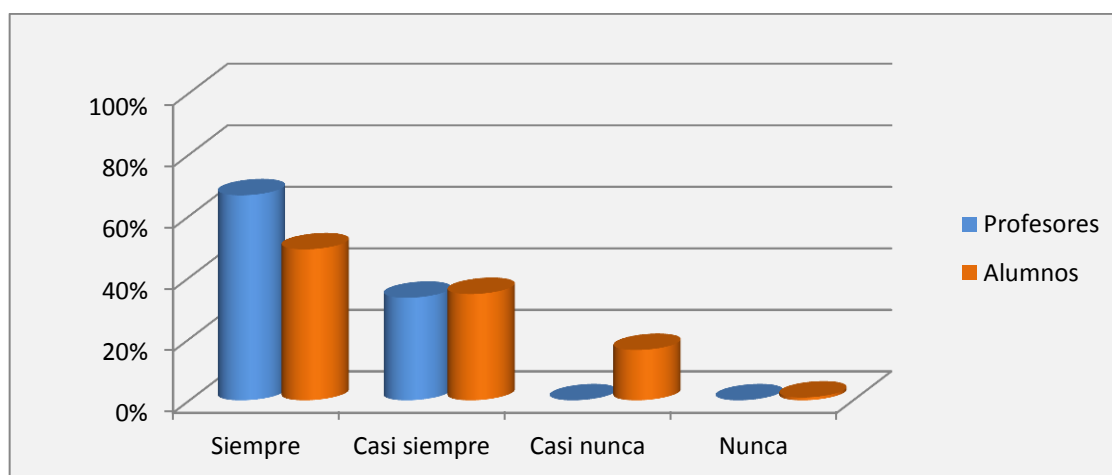
Freire (1996) también explica que es necesario superar la curiosidad ingenua, característica del sentido común, para avanzar hacia una curiosidad epistemológica en la

construcción de un conocimiento decididamente crítico. Así, la práctica permanente de la investigación debe ser una parte de la formación docente. Por lo tanto, la investigación y la enseñanza deben alimentarse mutuamente. También Cunha (1998) entiende la investigación como un instrumento de la enseñanza, puesto que ya no es posible seguir concibiendo el papel del docente en la educación como un repetidor de informaciones que rápidamente quedan obsoletas. El profesor debe asumirse como docente y como investigador y esta visión presupone un trabajo significativo en cualquier grado que forme futuros profesores, como es el caso del Grado en Letras-Español.

Otra cuestión relevante trata sobre si *se estimula a los alumnos a la creatividad en la realización de sus trabajos* (pregunta 11), debiendo entenderse esta como principio metodológico, como sensibilidad en el trato de lo cotidiano, como originalidad personal, como espíritu de análisis, de crítica y capacidad de organización. Estas competencias deben ser desarrolladas y trabajadas durante el proceso educativo.

El Proyecto Pedagógico de la UFPA (2009) destaca la importancia de formar profesionales creativos e innovadores, capaces de construir individual y colectivamente una práctica reflexiva que les permita actuar con eficiencia. También encuentro en el Proyecto Pedagógico de la UNAMA (2012) referencias significativas a la creatividad cuando se propone la formación de profesionales creativos y versátiles, preparados para trabajar con la diversidad, fortaleciendo la capacidad de crítica e innovación en la resolución de problemas.

Gráfico 44 – Estímulo a la creatividad de los alumnos



Fuente: Cuestionarios – 2013

Las informaciones de cuño cuantitativo revelan un elevado índice de favorabilidad, lo que se puede identificar con un trabajo docente marcado por el estímulo a la creatividad. Así, todos los docentes y el 82,73% de los discentes opinan que se estimula a los alumnos a la creatividad en la realización de sus trabajos.

Es necesario formar futuros docentes de Lengua y Cultura Hispanófono con autonomía intelectual para buscar soluciones creativas. En opinión de Castanho (2000, p. 77) “No ensino superior é preciso pensar a formação de jovens com autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética que os torne comprometidos com os destinos da sociedade humana”. El siguiente testimonio aporta interesantes informaciones:

Considero que este tópico está relacionado com a autonomia e eu percebo isso nos professores. Eles ministram a aula e passam atividades que estimulam a autonomia do aluno. Temos agora uma disciplina em que os alunos têm que elaborar um plano de aula. Isso, além de exercitar a relação teoria-prática, faz que os alunos desenvolvam outro tipo de habilidades como trabalhar em equipe, potenciar a autonomia, a criatividade. Isto comprova que o aluno realmente assimilou o conteúdo que ele trabalhou em sala. Eu considero que o professor vem atuando como mediador, não como centro do processo de ensino-aprendizagem, salvo exceções. (Alumno).

Es necesario y urgente pensar qué tipo de universidad se necesita actualmente. Mostrar los posibles caminos no es suficiente, es necesario abrir verdaderas vías que nos acerquen a lo desconocido, buscando nuevos rumbos, nuevas alternativas y soluciones.

O professor deve possuir uma sensibilidade especial, deve ser dinâmico para que o próprio aluno se sinta estimulado. O professor deve animar o aluno a buscar a própria verdade, suas próprias ideias, que procure se outros autores opinam do mesmo modo. Deste modo o aluno vai saber que em sala de aula vai ter o espaço para expor suas ideias. (Profesor).

Si el profesor es creativo, probablemente su práctica incentivará a su alumno a serlo también, oponiéndose así a lo que se conoce como enseñanza tradicional, en la que el profesor, a pesar de dominar el contenido, desconoce los procedimientos que permiten que el alumno alcance la autonomía intelectual y construya su propio aprendizaje. En palabras de Cunha (1998, p. 13), las actividades pedagógicas orientadas hacia la creatividad:

Enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo. Estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, ideias. Valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a certeza.

Sin embargo, es necesario ser conscientes de que desarrollar la creatividad es un proceso arduo. La atracción por lo desconocido, por lo incierto y por lo indeterminado es un acto de inteligencia que implica inspiración, intuición y capacidad de percepción. Es necesario, también, como ya he explicado, abrir espacios a nuevas posturas educativas y romper con paradigmas fuertemente instalados en la práctica pedagógica, pero que ya no consiguen responder a las necesidades de la sociedad actual. Es urgente formar a las nuevas generaciones para que elaboren nuevas propuestas de enseñar y de aprender.

Cambiando de cuestión, al preguntar a los informantes sobre si *se orienta a los alumnos en el desarrollo de sus trabajos* (pregunta 12), todos los profesores responden que *siempre o casi siempre* orientan a sus alumnos en los trabajos que les piden, opinión que es compartida por el 88,18% de los discentes. Este resultado favorable de los informantes queda reflejado en los siguientes comentarios de alumnos: “o professor estimula tanto o trabalho individual como o trabalho em equipe”; “o professor estimula os alunos a trabalharem em equipe e individualmente dependendo do contexto”.

Esta es una cuestión que merece especial atención, pues implica una reflexión sobre la relación profesor-alumno en el proceso de aprendizaje. Como ya he explicado, la concepción de que el compromiso del profesor se restringe a la mera transmisión de informaciones viene siendo muy cuestionada.

No obstante, aunque exista numéricamente un elevado índice de favorabilidad, se encontraron opiniones de alumnos que demuestran una cierta preocupación, como es el caso que presento a continuación: “os professores querem que os alunos sejam autônomos, mas os alunos vêm de um ensino ruim. Os professores não ensinam a como ser autônomo”. Sobre esta cuestión y en opinión de Masetto (1998, p. 23):

Precisamos de um professor com papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desempenho de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como para corrigi-los quando necessário, mas durante o curso, com tempo para que seus aprendizes aprendam nos próximos encontros ou aulas que tiverem.

Por tanto, es importante que el profesor establezca una actitud de cooperación y de corresponsabilidad con los alumnos. Como explica un docente:

Em minha opinião, professor e aluno são atores importantíssimos no processo de ensino-aprendizagem. O professor está lá como facilitador do processo e também como elemento que vai estimular os seus alunos à reflexão, os tornando seres mais críticos. Considero que não há como dizer que um ou outro é mais importante, ambos são importantes.

Es necesario que el profesor incentive el aprendizaje de los alumnos, sea vía trabajos individuales, sea vía trabajos en grupo, buscando soluciones en conjunto que creen las condiciones adecuadas para desarrollar convenientemente su potencial durante su período de formación profesional.

Continuando con el análisis, la capacidad comunicativa del profesor asume un papel destacado entre las opciones metodológicas facilitadoras del aprendizaje, de modo que el estudio también se ocupó de ella.

Para tratar este tema considero pertinente recurrir a lo expuesto por Gadotti (1985). Este autor, fuertemente influido por las ideas de Paulo Freire, declara que la pedagogía de la comunicación debe estar asociada a la pedagogía del diálogo y a la pedagogía de la libertad, y que estas pedagogías no se pueden enseñar, sino practicar. Por ello, ninguna dinámica metodológica podrá producir el diálogo, pues este diálogo implica una actitud dialógica.

Quando mestres e discípulos, ligados por uma igualdade ontológica, descobrem-se na mutualidade como pertencentes à mesma cultura, participantes da mesma história, responsáveis de si, do mesmo presente e do mesmo futuro, então, esta pedagogia pode ser traduzida em educação. (GADOTTI, 1985, p. 94).

El autor destaca el hecho de que el diálogo encuentra muchas barreras para transformarse en una comunicación verdaderamente eficiente. Situaciones institucionales adversas, como por ejemplo grupos numerosos, así como objetivos puramente pragmáticos y rentables con unas opciones pedagógicas centradas en la reproducción del conocimiento, hacen que la comunicación dialógica resulte prácticamente imposible.

A “intenção” do professor desempenhará em tais circunstâncias o papel essencial “voltando-se” para seus alunos, tentando inverter essa situação. O encontro não depende da qualidade do ensino, nem da “simpatia” ou da seriedade dos alunos, mas deste contato humano inicial, se ele souber criá-lo em classe. (GADOTTI, 1985, p. 94).

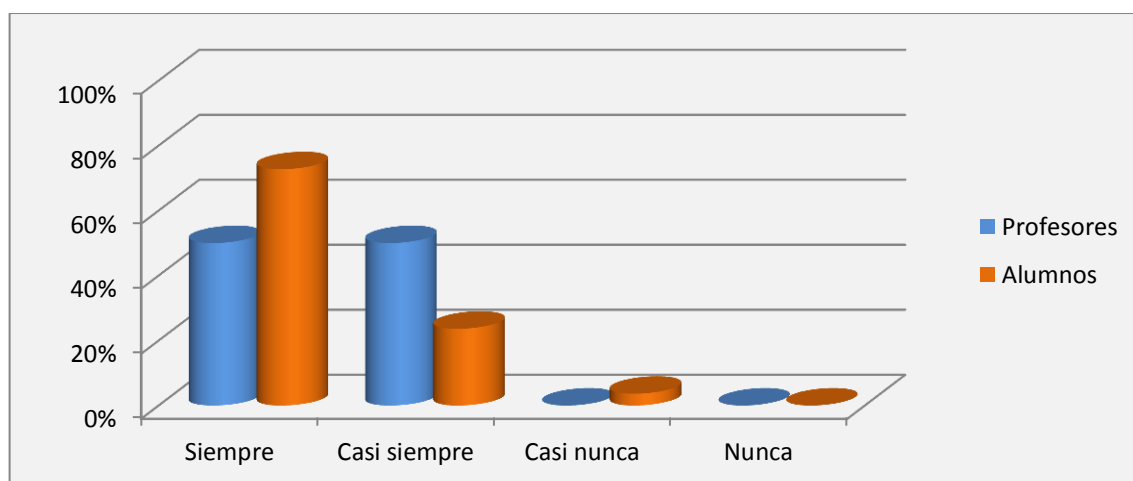
Se trataría, por lo tanto, de limitar la relación autoritaria, con jerarquías rígidamente definidas verticalmente. Como declara Hartung (1972, p. 44) “consiste nesta compreensão de

igualdade ontológica dos seres e a aceitação de uma permuta onde cada um trará uma contribuição de um peso diferente mas permanecendo humanamente igual aos outros”.

Para Freire (1996), el respeto a las diferencias y la coherencia entre lo que se dice y se hace deben formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe sentirse inacabado y mostrarse disponible para el alumno. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento histórico” (1996, p. 152).

Así, preguntados sobre si *el profesor se comunica con claridad* (pregunta 13), la totalidad de los docentes declaró que sí lo hace, posicionamiento ratificado por el 97,36% de los alumnos.

Gráfico 45 – Claridad en la comunicación del docente



Fuente: Cuestionarios – 2013

Encuentro en los testimonios de los profesores alguna referencia al tema: “a metodologia no processo de ensino-aprendizagem não pode estar centrada apenas no professor, é um conjunto, o professor de um lado e o aluno do outro”. También un alumno se posiciona de este modo: “nem sempre o professor se comunica com clareza e às vezes os alunos saem de um semestre com dúvidas sérias”.

Por lo expuesto, se convierte en un gran desafío para el docente estimular la pregunta y la participación reflexiva de los alumnos, sus comentarios, las experiencias por ellos vividas, reflexionando sobre sus significados en un proceso dialógico de intercambio mutuo,

de enriquecimiento común. Es necesario agudizar la curiosidad, la participación, la búsqueda de nuevos caminos, y es responsabilidad del profesor permitirlo e incentivarlo.

En suma, en este apartado he tratado de explicar que los docentes de lenguas deben definir qué estrategias de enseñanza son las más adecuadas para trabajar los contenidos propuestos, con la finalidad de alcanzar los objetivos establecidos en los programas de enseñanza.

Estas estrategias deben permitir que los alumnos consigan apropiarse del saber considerando sus particularidades, siendo conscientes de que no existe una fórmula mágica para ello. Por último, es necesario destacar que la importancia de las estrategias metodológicas reside en su papel mediador entre los diferentes elementos constituyentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuarta dimensión: los recursos didácticos

Es evidente que los cambios derivados del desarrollo tecnológico están cada vez más presentes en nuestras vidas y que los medios de información y comunicación afectan de una forma más directa a las sociedades. En opinión de Harnad (1991), estamos viviendo la cuarta revolución de la historia del conocimiento y del pensamiento humano. La tecnología está llegando a personas de todos los estratos sociales y edades, y nos encontramos inmersos en un proceso de universalización de la información:

Considero a tecnologia um elemento facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Hoje não conseguimos pensar neste processo sem contar com a tecnologia. Ela está muito presente, e talvez, se nos afastarmos dela, não consigamos chegar aos nossos alunos. (Profesor).

Así, en la actual realidad, cobran un papel destacado los nuevos soportes digitales que permiten modos más potentes y rápidos de consulta y almacenamiento de la información. Ya es posible, por ejemplo, leer y escribir de forma interactiva y producir y reproducir textos por medio de ordenadores y dispositivos móviles. Estas transformaciones implican una ruptura con los antiguos modos en que la sociedad se relacionaba, abriéndose nuevas y múltiples formas de comunicación.

Encuentro pertinente destacar las palabras de Sevillano García y Bartolomé Crespo (1994, p. 3), quienes afirman que las nuevas tecnologías de la comunicación “estão atuando

como catalisador sobre nossa sociedade, motivando e acelerando procesos de mudança, criando expectativas, desejadas ou reprovadas, sobre as estruturas sociais, suas formas de trabalho, de relação, culturais e econômicas”.

Fagundes (1997), al reflexionar sobre cómo la tecnología condiciona el desarrollo humano, explica que, además de haber contribuido a la dominación cultural, las guerras, el desequilibrio social y la destrucción de los ecosistemas, los avances tecnológicos han supuesto una infinidad de aplicaciones para el bienestar del hombre. Esta autora sugiere que esas novedades tecnológicas también deben ser empleadas por los sistemas educativos con la finalidad de colaborar en el desarrollo de las sociedades:

O mundo gira num piscar de olhos. A tecnologia está mais presente na nossa vida pessoal e, também, na nossa vida profissional. Então, todos os recursos tecnológicos que o professor possa trazer para facilitar o processo de ensino-aprendizagem são bem recebidos. (Profesor).

En opinión de Stahl (1997, p. 295), “parece evidenciar-se que boa parte da educação no futuro ocorrerá num espaço criado pela combinação de computadores e telecomunicações”. Así, en el ámbito educativo, las nuevas tecnologías están contribuyendo a generar una serie de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo interesantes posibilidades a los docentes, viabilizando el acceso a nuevos contenidos, permitiendo el desarrollo de otras habilidades, de otros modos de pensar, y reformulando las funciones que profesor y alumnos deben representar en el proceso.

Esta misma posición es recogida en el Proyecto de la UFPA (2009, p. 3) que explica que “Percebem-se as transformações proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação, também no campo da educação, como possibilidades de repensar as práticas pedagógicas”.

Esta revolución tecnológica está suponiendo, en opinión de Beherens (1996), un nuevo paradigma, caracterizado por los nuevos modos de acceder a la información, a la producción del saber y a la construcción del conocimiento. Pero para la revisión del modelo pedagógico se han de buscar caminos que permitan “formar individuos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real” (Moraes, 1997, p. 20).

Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre la práctica pedagógica en relación con el uso de nuevos recursos didácticos, teniendo en cuenta la importancia de los avances

científicos en el mundo actual. Así, esta transformación ha de significar un nuevo modo de concebir la práctica pedagógica en la Universidad:

Hoje em dia acho praticamente impossível o professor não usar a tecnologia porque o aluno chega à sala de aula com o conhecimento de toda a tecnologia. Muito mais do que a gente. E aí se depara com um professor que ainda ministra sua aula sem nenhum recurso. Sem dúvida surgirá um entrave no processo de ensino-aprendizagem. Então, hoje, o professor que não gosta, que não sabe, tem que se adequar. (Profesor).

Sin embargo, el posicionamiento del docente en relación a las teorías del aprendizaje es independiente de sus decisiones sobre los recursos didácticos adoptados en el aula. Es decir, un profesor podría emplear en sus clases programas altamente creativos y agradables cuyo objetivo continuase siendo el de perpetuar formas anticuadas de tratar el conocimiento. Además, el número y la variedad de recursos didácticos disponibles en la actualidad suponen un desafío para el docente, y no es infrecuente que se encuentren casos de profesores que no están lo suficientemente preparados para su uso:

Em geral o uso da tecnologia tem consequências positivas na nossa aprendizagem, embora não sejam a solução para melhorar significativamente o processo (...). O professor consegue aproveitar o bom que esse recurso tecnológico traz à sua prática docente. Mas não todos os professores têm a capacidade de usar os recursos tecnológicos. (Alumno).

Por tanto, los nuevos recursos didácticos solamente producirán cambios reales en los procesos de enseñanza-aprendizaje si son verdaderamente aceptados y asumidos por los docentes, siendo competencia suya seleccionar y explotar la tecnología en función del contexto en el que se desarrolla el proceso, dotándoles de la significación necesaria en una educación crítica y reflexiva acorde con nuestros días.

Los proyectos pedagógicos de las dos instituciones objeto de observación abordan esta cuestión. Así, el Proyecto de la UNAMA (2012, p. 10) recomienda que los profesores tengan “abertura para a aquisição e utilização de novas ideias e tecnologias”. Del mismo modo, el Proyecto de la UFPA (2009, p. 9) menciona que el docente “precisa também fazer uso dos recursos tecnológicos que podem ser colocados a serviço do ensino-aprendizagem de LE”. Además, los recursos didácticos no deben ser elementos meramente apelativos, sino transformarse en herramientas facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje:

O recurso tecnológico, no caso do ensino de línguas, acaba sendo um recurso apelativo se o professor não souber empregar esse recurso para ensinar. O

recurso tecnológico tem que se transformar em um recurso didático. O professor tem que saber se valer dele para que o aluno consiga aprofundar nos conteúdos. (Profesor).

En cualquier caso, la solución no pasa por transformar al profesor en un tecnófilo que busca en los recursos didácticos la solución a todos los problemas, sino que es necesario saber seleccionar aquellos que realmente puedan favorecer y ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo claro que, por sí solos, no son una panacea, sino que su función es la de contribuir a la comprensión de aquello que es trabajado. En opinión de Paramés (2009, p. 11):

¿de qué nos sirve tener un aparato reproductor de CD para trabajar la destreza de la comprensión auditiva y para motivar a nuestros alumnos a través de canciones, por ejemplo, si el resto del tiempo no conseguimos captar su atención debido a un uso inadecuado de nuestra voz y nuestros gestos, o no damos la clase en español?

Por lo tanto, es necesario que los docentes aprendan a utilizar las informaciones y herramientas disponibles en los medios de comunicación e información, sabiendo posicionarse en relación a ellas, sabiendo producir usos específicos para ellas y sabiendo diferenciar entre las que simplemente suponen un recurso apelativo y las que realmente pueden contribuir realmente a facilitar el proceso pedagógico.

También es necesario destacar que la normativa institucional de las dos universidades objeto de estudio confiere una gran importancia al uso adecuado de los recursos didácticos en el aula. Así, la matriz curricular del Grado en Letras-Español de la UFPA contempla una asignatura llamada *Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*, que tiene por objetivo la “Apresentação e manuseio dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação disponíveis para o ensino de línguas estrangeiras. Reflexão sobre seu uso em ambientes diferenciados de aprendizagem”. (Proyecto Pedagógico-UFPA, 2009, p. 102).

Por su parte, la matriz de la UNAMA recoge la asignatura *Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino*, que propone la “utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem com enfoque teórico-prático sobre o uso do computador e da tecnologia digital na educação, bem como as implicações pedagógicas e sociais desse uso” (Proyecto Pedagógico-UNAMA, 2012, p. 31).

Teniendo como base lo anteriormente presentado y con la finalidad de analizar el uso de los recursos didácticos por parte de los docentes de los Grados en Letras-Español, consideré oportuno reflexionar sobre una serie de indicadores. Las apreciaciones de profesores y alumnos aparecen recogidas en las transcripciones de las entrevistas realizadas, en las preguntas abiertas de los cuestionarios y en las preguntas cerradas de los mismos. Estas últimas aparecen condensadas en la siguiente tabla⁴⁷:

Tabla 6 – Opinión de profesores (P) y alumnos (A) sobre los recursos didácticos

INDICADORES	Siempre %		Casi Siempre %		Casi Nunca %		Nunca %	
	P	A	P	A	P	A	P	A
1. Se usan recursos didácticos variados (canales de TV en español, grabaciones, DVD, teleconferencias...)	33,33	20,91	16,66	38,18	50,00	35,45	0,00	5,45
2. Se recomienda la lectura de libros integralmente	66,66	33,64	33,33	35,45	0,00	27,27	0,00	3,64
3. Se recomienda la lectura de textos (trechos) de libros	33,33	39,09	33,33	37,27	33,33	20,91	0,00	2,73
4. Se utilizan textos de autores españoles	66,66	52,73	16,66	37,27	16,66	8,18	0,00	1,82
5. Se utilizan textos de autores hispanoamericanos	66,66	43,64	33,33	40,91	0,00	11,82	0,00	3,64
6. Se utilizan recursos didácticos que ayudan en el aprendizaje	66,66	51,82	33,33	35,45	0,00	11,82	0,00	0,91
7. Se pone a disposición de los alumnos material de lectura	100,00	48,18	0,00	30,00	0,00	17,27	0,00	4,55
8. Se orienta a los alumnos a buscar informaciones en bibliotecas de la universidad y de la comunidad	83,33	47,27	16,66	30,91	0,00	16,36	0,00	5,45
9. Se orienta a los alumnos a consultar bibliotecas virtuales	83,33	49,09	0,00	35,45	16,66	10,91	0,00	4,55

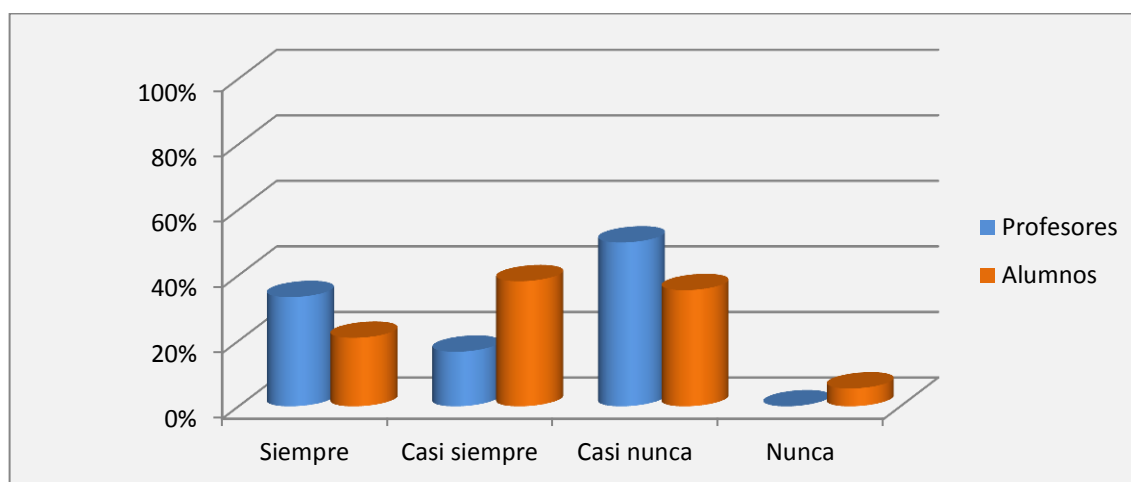
Fuente: Cuestionarios – 2013

Preguntados por si *se usan recursos didácticos variados en el aula* (pregunta 1), las percepciones de los sujetos consultados están divididas. Así, la mitad de los profesores y un 59,10% de los alumnos opinan que se emplean recursos didácticos variados *siempre* o *casi*

⁴⁷ Los datos y porcentajes contenidos en la Tabla 6 proceden de los Apéndices K y L, en los que se cuantificaron las respuestas obtenidas de las preguntas cerradas de los cuestionarios de profesores y alumnos.

siempre. Por el contrario, la otra mitad de los profesores y el 40,90% de los alumnos opinan que *nunca* o *casi nunca* se utilizan recursos lo suficientemente diversificados.

Gráfico 46 – Empleo de recursos didácticos diversificados



Fuente: Cuestionarios – 2013

Por tanto, en el quehacer cotidiano de la práctica pedagógica de los cursos de Letras-Español de las universidades analizadas, no siempre se emplean recursos didácticos lo suficientemente variados. En este mismo sentido, se recogen numerosas afirmaciones de alumnos con manifestaciones muy específicas: “raramente usamos recursos didáticos variados”; “são poucos os professores que usam recursos didáticos diversificados”; “os recursos didáticos são pouco usados e a própria instituição não proporciona melhores materiais para o professor”; “muitos professores só usam CD com o áudio”; “os professores não usam a plataforma virtual que a universidade oferece”; “nunca foi passado um filme sequer em espanhol durante toda a graduação”.

Esta limitación en la variedad de recursos empleados puede originarse en decisiones del propio docente; no obstante, la propia institución puede ser corresponsable de esta situación por no disponer de recursos didácticos suficientemente diversificados, o por no dotar a sus instalaciones de las condiciones necesarias para que determinados recursos sean empleados por el profesor. Esta situación queda reflejada en el siguiente comentario de un alumno: “aquí, na universidade, nem sempre dispomos dos recursos tecnológicos necessários, mas lá fora tem escolas de línguas que dispõem desses recursos e deveríamos aprender a emprega-los”.

Se constata así que existe una llamada de atención del alumnado en relación a la necesidad de que la universidad les prepare para la realidad con la que van a tener que enfrentarse. Sin embargo, también se encuentran comentarios que evidencian la especial preocupación de la institución por la importancia del uso de la tecnología en el aula. Entre estos comentarios destaco los siguientes:

A nossa instituição é muito feliz em esse aspecto e deu um passo a frente de muitas universidades (...). Oferece-nos todas as ferramentas tecnológicas e, quando não sabemos, coloca pessoas á nossa disposição. Por exemplo, veio uma pedagoga do Paraná para nos ensinar como poderíamos utilizar um determinado recurso, não apenas para saber mexer nos botõezinhos, senão para utiliza-lo de maneira pedagógica, como uma ferramenta didática para desenvolvermos as nossas atividades, para nos ajudar no processo de ensino-aprendizagem. (Profesor).

En suma, tanto el docente como la institución en la que ejerce su actividad profesional son corresponsables para trabajar con recursos didácticos diversificados que tengan como finalidad facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra cuestión sobre la que considero necesario reflexionar es la utilización de textos en el aula, recordando, aquí, el pensamiento de Lajolo (2001, p. 7):

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

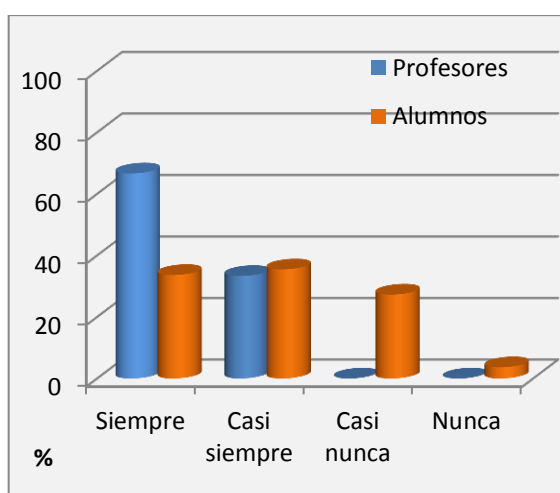
Destaco que, a pesar de que las nuevas innovaciones tecnológicas resultan muy eficaces didácticamente, el docente no debe dejar de prestar atención a otro tipo de recursos más tradicionales, como es el caso de los textos:

É muito mais fácil o recurso (tecnológico) se tornar apelativo. Eu ainda acho que a leitura é fundamental. O aluno até consegue usar os novos recursos, mas senão dispõe dos conhecimentos básicos para poder selecionar os conteúdos que são relevantes, de que serve, por exemplo, que saiba utilizar o PowerPoint? (Profesor).

El MCER (2001, p. 145) confiere a los textos un papel destacado como recurso didáctico y explica que han de ser docentes y discentes los que determinen el lugar que ha de ocupar en los programas y sus posibilidades de explotación didáctica, estableciendo “con qué principios se eligen, se adaptan o se componen, se ordenan y se presentan los textos”. Así, siendo consciente de la importancia que la lectura de textos tiene en el proceso de enseñanza-

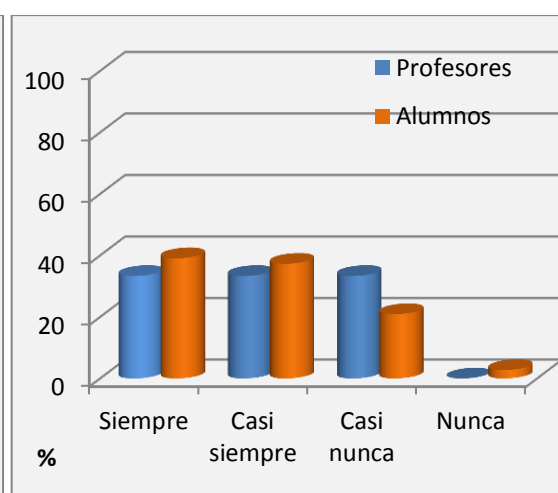
aprendizaje, entendí adecuado indagar sobre esta cuestión y buscar informaciones sobre los tipos de textos trabajados por el profesor durante el curso, preguntando si *se recomienda la lectura de libros integralmente* (pregunta 2) y si *se recomienda la lectura de textos (trechos) de libros* (pregunta 3).

Gráfico 47 – Lectura íntegra de libros



Fuente: Cuestionarios – 2013

Gráfico 48 – Lectura de trechos de libros



Fuente: Cuestionarios – 2013

Las respuestas obtenidas muestran que todos los profesores afirman que recomiendan *siempre* o *casi siempre* la lectura íntegra de libros, a pesar de que esta opinión es ratificada solamente por el 69,09% de los alumnos, lo que evidencia una opinión bastante diferente. Es necesario mencionar que esta elección permite que los alumnos se aproximen al libro de forma plena, contribuyendo a una apropiación del conocimiento más completa, ya que la lectura íntegra permite una visión total de la obra estudiada, existiendo una menor probabilidad de que la apropiación del conocimiento por parte del estudiante se produzca de manera fragmentada, ya que un mismo autor, en una misma obra, puede tener planteamientos contradictorios y la lectura de uno solo de ellos puede suponer interpretar al autor de forma equivocada.

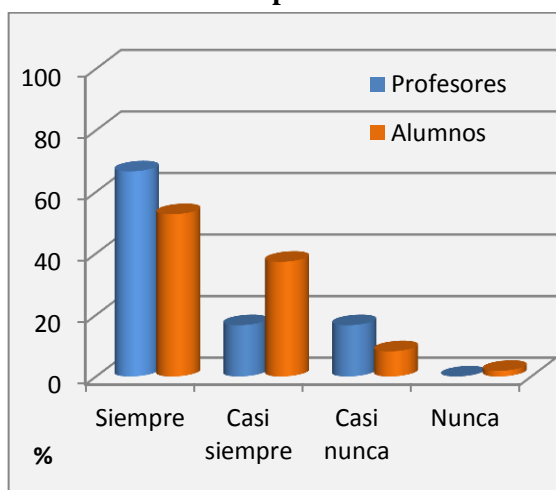
A pesar de lo explicado, se ha recogido alguna opinión entre los alumnos que refleja su oposición a la lectura íntegra de libros como herramienta que favorece su aprendizaje: “alguns professores utilizam a leitura de textos longos o que não facilita a aprendizagem”. Este tipo de opiniones refleja una realidad abordada por Cramer (2001). Esta autora afirma que el estudiante que opta por no leer, pudiendo hacerlo, es uno de los mayores problemas

con los que se enfrentan las instituciones de enseñanza en la actualidad, posicionamiento tal vez solidario con las afirmaciones de los profesores en relación a que los alumnos tienen un “bajo nivel”. Además, como afirma otro estudiante: “não ler faz parte da cultura brasileira: o aluno lê pouco e só acumula apostila”. Por si fuera poco, y como ya he explicado anteriormente en el apartado dedicado a la planificación, las materias presentan una limitación temporal que condiciona las decisiones pedagógicas del docente.

Consciente de esta complicada realidad, el profesor debe incorporar la lectura parcial de obras como recurso didáctico, que se debe emplear como complemento a las necesarias lecturas completas. El trabajo con trochos de obras también permitirá que el alumno se forme una visión más completa sobre temas de significativa relevancia. En este sentido, cuatro profesores y el 76,36% de los alumnos explican que la lectura de trochos de libros sí forma parte *siempre* o *casi siempre* de las decisiones didácticas del profesor, lo que, por lo que acabo de explicar, contribuye positivamente a la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

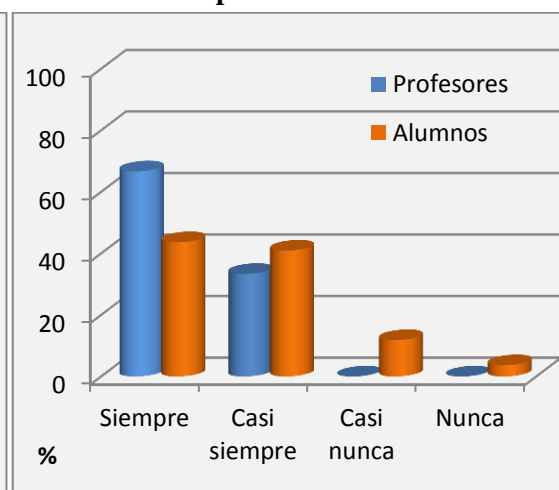
Tratando ahora el tipo de textos seleccionados para trabajar en el aula, decidí buscar informaciones sobre la procedencia de las lecturas. En concreto, consideré relevante preguntar sobre si *se utilizan textos de autores españoles* (pregunta 4) e *hispanoamericanos* (pregunta 5).

Gráfico 49 – Empleo de textos de autores españoles



Fuente: Cuestionarios – 2013

Gráfico 50 – Empleo de textos de autores hispanoamericanos



Fuente: Cuestionarios – 2013

Estos dos ítems guardan relación con la cuestión suscitada en la dimensión del contenido de este mismo capítulo (apartado 3.2.2.), que hacía referencia a la variedad del español empleada por el profesor, con la intención de averiguar si mostraba preferencia por alguna de ellas. Recuerdo que, en el apartado en el que traté el contenido, las respuestas de los docentes y de los alumnos coincidían al afirmar que los profesores trabajaban teniendo en cuenta las diferentes variedades.

Esta postura también es refrendada en este apartado. Así, cinco docentes y un 90% de los alumnos opinan que el profesor sí recomienda la lectura de libros de autores españoles *siempre o casi siempre*. También los seis profesores y el 84,55% de los alumnos afirman que *siempre o casi siempre* se recomienda la lectura de obras de autores hispanoamericanos. Estos resultados, altamente favorables, indican que existe en los docentes una sensibilidad aguzada sobre la necesidad de tomarse en serio la diversidad lingüística del español.

Sobre la gran variedad de recursos didácticos disponibles en la actualidad, uno de los primeros aspectos que debe ser analizado es el que guarda relación con su selección y uso por parte del profesor. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001, p. 143) pide que se reflexione sobre cómo se deben utilizar los diferentes medios audiovisuales (cintas de audio, ordenadores, etc.) en el aula. Sugiere que estos recursos sean empleados:

en demostraciones, repeticiones etc., para toda la clase; en una modalidad de laboratorio de lengua/vídeo/ordenador; en una modalidad individual de aprendizaje autónomo; como la base de trabajo de grupo (discusión, negociación, juegos de colaboración y de competición, etc.); como medio de trabajo interactivo, mediante el contacto electrónico con otras escuelas, otras clases, e incluso con otros estudiantes.

El documento concluye que son los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje los que deben decidir qué uso hacen de los diferentes medios de enseñanza, colaborando en la búsqueda de los más adecuados para su situación concreta de aprendizaje. De esta misma opinión es Kenski (1996, p. 147), quien explica:

...utilizar o melhor dos recursos - a pessoa do aluno e do professor - para conversas orientadas, para “viagens imaginárias” no mundo do conhecimento. Que juntos se entremudem a explorar as possibilidades pedagógicas das novas tecnologias para desvendar os enigmas dos conhecimentos, e para aprender.

En relación a esta cuestión decidí preguntar a los informantes si *se utilizan recursos didácticos que ayudan en el aprendizaje* (pregunta 6). La relevancia de esta pregunta es

refrendada por diferentes comentarios. Un docente se expresa de este modo: “se o professor souber usar, a tecnologia se converte em um facilitador da aprendizagem”. Um alumno se posiciona así: “hoje em dia, nenhum professor deveria planejar suas aulas sem considerar a tecnologia, principalmente em aulas de língua estrangeira. A tecnologia deve ser um elemento facilitador”. Destaco, también, este otro comentario:

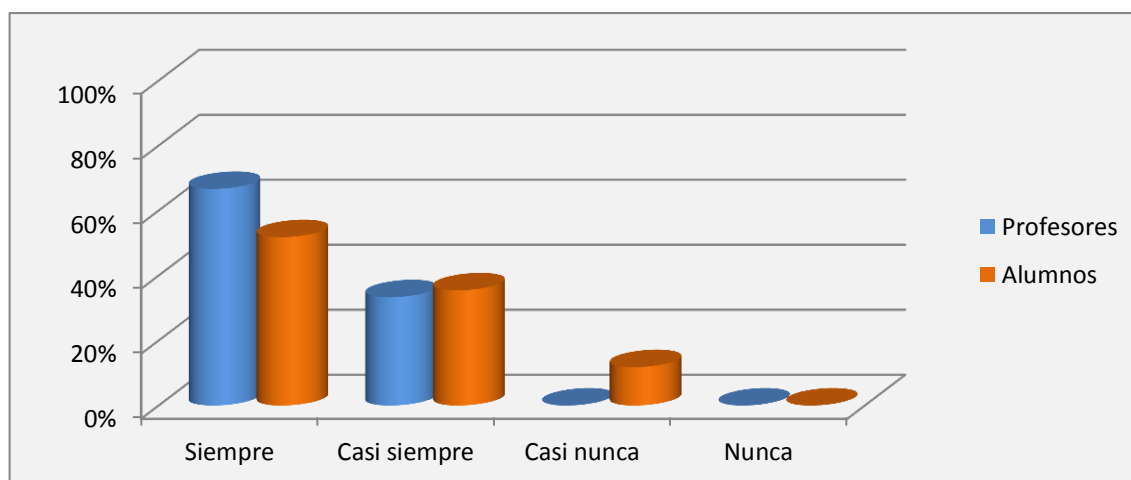
No caso da aprendizagem de língua estrangeira, a gente pode entrar numa página de internet e trabalhar com o dicionário, com jogos, empregar as redes sociais. São tecnologias com as que podemos aprender, por exemplo, vocabulário em espanhol, o celular a gente pode usar em espanhol, plataformas, fóruns... Estes recursos devem ser facilitadores da aprendizagem. (Alumno).

Antes de exponer las respuestas obtenidas, es necesario analizar qué es lo que destacan los proyectos pedagógicos de las dos universidades observadas a este respecto. El de la UFPA (2009, p. 81) señala, dentro de los saberes, competencias y habilidades que los futuros profesores deben desarrollar en el eje de la práctica profesional, el saber “seleccionar, elaborar e adaptar materiais didáticos” y el conseguir “apropriar-se dos recursos tecnológicos disponíveis para o ensino das línguas estrangeiras”. Del mismo modo, el Proyecto Pedagógico de la UNAMA (2012, p. 10) apunta que el Grado en Letras-Español debe contribuir a desarrollar la “abertura para aquisição e utilização de novas ideias e tecnologias” entre los estudiantes, futuros docentes.

Por tanto, se percibe una especial sensibilidad de los documentos de las dos instituciones en relación a la necesidad de que el docente seleccione adecuadamente y sepa emplear herramientas pedagógicas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A tecnologia é realmente um elemento facilitador que estimula e incentiva o aluno para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Devemos dispor dos recursos adequados para facilitar o nosso processo de aprendizagem e também do tempo necessário para desenvolver as nossas habilidades linguísticas, caso contrário ficarão comprometidas. (Alumno).

Pasando a analizar las respuestas recogidas en los cuestionarios, profesores y alumnos mostraron una opinión muy favorable. Todos los docentes afirman que los recursos didáticos utilizados ayudan en el aprendizaje *siempre* o *casi siempre*, opinión que fue refrendada por un 87,27% de los alumnos. Por lo tanto, los informantes afirman que los que son empleados en el aula contribuyen de manera efectiva al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico 51 – Los recursos didácticos facilitan el aprendizaje

Fuente: Cuestionarios – 2013

A pesar de las respuestas tan favorables recogidas en los cuestionarios, en las entrevistas realizadas aparecen comentarios que apuntan en otra dirección. Entre ellos, destaco el siguiente:

Os recursos tecnológicos são essenciais para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em qualquer curso universitário e mais especificamente nos cursos de línguas estrangeiras. Existem recursos tecnológicos específicos para trabalhar as músicas, os vídeos, as diferentes situações comunicativas, existem as redes sociais que permitem a comunicação com pessoas do mundo todo. No nosso curso são poucos explorados. (Alumno).

En este comentario se puede percibir una crítica por parte del alumnado, pero no en relación a si los recursos didácticos seleccionados por el profesor facilitan el aprendizaje, sino en relación a la variedad de los empleados por el profesor.

En este sentido, a pesar de que en opinión de Paramés (2009, p. 3) “una buena explotación de pocos recursos didácticos puede ofrecer resultados excelentes en nuestra clase de español lengua extranjera”, es recomendable que los alumnos aprendan lenguas extranjeras mediante la exposición directa a un uso lo más auténtico posible de la lengua meta, siendo aconsejable emplear para esto un amplio abanico de recursos didácticos.

No se puede obviar que el vasto catálogo de nuevas tecnologías disponibles puede proporcionar a la educación múltiples perspectivas y es necesario que nuestros alumnos puedan acceder al conocimiento en las condiciones más favorables. En relación a las

diferentes opciones tecnológicas existentes, el MCER (2001, p. 141) explica que se debe aprender lenguas, entre otras formas:

- escuchando la radio, grabaciones, etc.;
- viendo y escuchando la televisión, vídeos, etc.;
- leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios);
- utilizando programas de ordenador, CD-ROM, etc.;
- participando en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet;

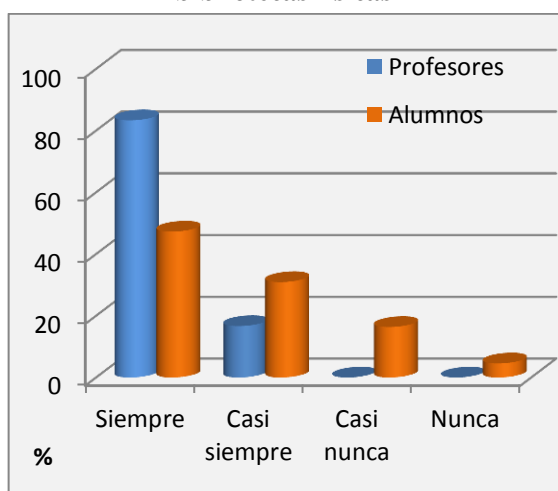
Prosiguiendo con el análisis y conociendo que la mayoría de los estudiantes matriculados en los Grados en Letras-Español, principalmente los que lo cursan en la Universidad Federal do Pará, no dispone de las condiciones económicas necesarias para poder adquirir la bibliografía recomendada, pregunté, en primer lugar, si *los profesores ponen a disposición de los alumnos material de lectura* (pregunta 7).

Todos los profesores respondieron que *siempre* ponían a disposición de sus alumnos material de lectura. Esta opinión fue refrendada por el 78,18% de los alumnos, que afirmaron que los profesores, *siempre o casi siempre*, facilitan textos. Esta menor favorabilidad de los discentes se refleja en algunos de sus comentarios, entre los que destaco el siguiente: “dificilmente os professores disponibilizam materiais didáticos (textos) para melhorarmos o nosso espanhol”.

En segundo lugar, decidí preguntar sobre cuáles son las recomendaciones de los docentes en relación a la búsqueda de información. Como he explicado al comienzo de este apartado, actualmente, como consecuencia la revolución tecnológica que nuestra sociedad está experimentando, las fuentes de información se han multiplicado exponencialmente, destacando, principalmente, la vía virtual. Así, entendí relevante considerar si los profesores tienen en cuenta estas nuevas puertas de acceso al conocimiento. Para ello, pregunté si *el profesor orienta a los alumnos a consultar bibliotecas físicas (de la universidad y de la comunidad), y virtuales* (preguntas 8 y 9).

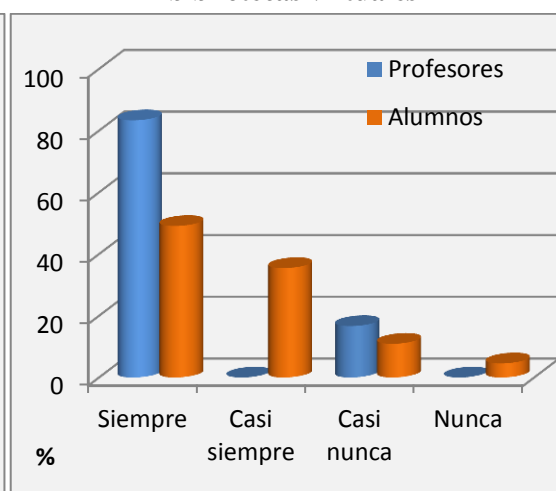
Los seis profesores recomiendan *siempre o casi siempre* la consulta de bibliotecas físicas, cifra que se reduce a cinco en el caso de las virtuales. La opinión de los alumnos se aproxima mucho a la de los docentes, con un 78,18% y un 84,54% respectivamente.

Gráfico 52 – Orientación a la consulta de bibliotecas físicas



Fuente: Cuestionarios – 2013

Gráfico 53 – Orientación a la consulta de bibliotecas virtuales



Fuente: Cuestionarios – 2013

Estos resultados muestran la sensibilidad de los profesores en relación a la importancia de animar a los alumnos a emplear diferentes métodos de búsqueda de información. Las decisiones de los profesores evidencian, también, su consciencia de que las vías de acceso a las fuentes del saber no son excluyentes. Así, el conocimiento puede ser alcanzado empleando medios más innovadores, como bibliotecas virtuales, o empleando formas más tradicionales, como las bibliotecas físicas. Como señala uno de los alumnos:

A tecnologia não deve suprir outros recursos como, por exemplo, as bibliotecas. Tem alunos que não vão á biblioteca ou ao centro de recursos didáticos porque estão muito distantes da sua realidade tecnológica. Esses alunos fazem da tecnologia o seu material principal a base do seu conhecimento. Para mim não, a tecnologia é só um facilitador.

Como se percibe, la tecnología se puede transformar en un elemento facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no es un fin en sí misma, sino un medio, un recurso en el que los docentes se deben apoyar. El profesor no debe dejarse seducir por la idea que el uso de recursos tecnológicos innovadores implica, por sí solo, una solución a la mejora de la calidad de sus clases. Destaco aquí este comentario:

Tinha uma professora que não planificava as aulas e usava a Wikipédia porque não sabia o que ia dar. Eu considero que a Wikipédia pode ser usada, mas até para usar um recurso didático, por mais inovador que ele seja, o professor tem que se preparar. Não adiante você ter muitos meios e não se organizar. (Alumno).

Es necesario recordar, también, que los avances tecnológicos se suceden vertiginosamente, y aunque es aconsejable que los profesores incorporen a su actividad laboral aquellas innovaciones que puedan favorecer el proceso, no se ha de olvidar que el profesor no tiene por qué transformar sus clases en un espectáculo tecnológico. Además, “a tecnologia não substitui o professor e deve ser vista como um instrumental para ser utilizado em etapas definidas do processo de ensino, ao invés de ser pensada como estratégia única a ser adotada durante um curso” (GODOY, 1997, p. 101). Por tanto, en ningún caso la finalidad de los recursos didácticos debe ser suplir al docente. Asimismo, como explica un docente, existen casos en los que es inviable el uso de determinados recursos, como sucede en escuelas en poblaciones alejadas de los centros urbanos:

Hoje em dia o professor só sabe dar aula com o uso do PowerPoint, mas também devemos ensinar o aluno a dar aula sem os recursos tecnológicos. Aqui, na região, ainda temos muitas dificuldades de aceder a determinados recursos, mas o professor é professor com ou sem esses recursos.

En estas situaciones el docente no puede perder la perspectiva y debe ser consciente de que es una parte imprescindible del proceso de enseñanza-aprendizaje y que los recursos didácticos son herramientas que, aunque puedan facilitar enormemente el aprendizaje, siempre deben ser complementarias a su labor profesional. Asimismo, es necesario mencionar que un paradigma educativo no se cambia recubriendo viejas teorías con una nueva apariencia. Como declara Moraes (1997, p. 16):

O fato de integrar imagens, textos sons, animação, e mesmo de interligar informação em sequencias não lineares, como as atualmente utilizadas em multimídia e hipermídia, não é garantia de boa qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional.

En suma, los recursos didácticos pueden contribuir significativamente a la mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, esta mejora no se conseguirá únicamente llenando las clases de herramientas tecnológicas, puesto que estas no son una solución en sí mismas, debiendo ser empleadas para ampliar la capacidad de cognición de los alumnos.

Quinta dimensión: el proceso evaluador

Podría definirse la evaluación como el acto por el que se atribuye valor o calidad a alguien o a algo. Implicaría, por lo tanto, juzgar, valorar, tomar posición positiva o negativa en relación a lo que se evalúa.

Es sabido que el acto de evaluar viene presentando grandes incógnitas y aprensiones, tanto para profesores como para alumnos, y es considerado como un nudo gordiano difícil de desatar puesto que evaluar debe suponer, en suma, tomar una decisión: conservar o transformar. El paradigma teórico que viene predominando como práctica pedagógica es el que entiende la educación como mecanismo de preservación y reproducción de la sociedad, en el que se justifica el conservadurismo como posicionamiento necesario para el mantenimiento del modelo social. En medio de este contexto, y dado que el proceso evaluador forma parte de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación también se manifiesta de un modo autoritario, reproduciendo el modelo político-social en el que la escuela se sitúa.

En realidad, existe una correspondencia entre la propia concepción de la evaluación y su puesta en práctica. Es decir, en un modelo de sociedad conservadora, la escuela también pasa a ser autoritaria, selectiva y clasificatoria, expresando una tendencia pedagógica tradicional, que tiene por objetivo, en opinión de Freire (1982), la domesticación de los alumnos.

Con la intención de presentar otra perspectiva de lo que debe suponer el acto de evaluar, encuentro en algunos autores elementos que evidencian que otra evaluación es posible. Pérez Juste (1996, p. 449) considera la evaluación como “um processo sistemático de recolhida de dados de informação rigorosa – valiosa, válida e fiável – que há de ser valorada para a tomada de decisões de melhora, tanto do pessoal como do próprio programa docente planejado e executado pelo professorado”. Destaco también la contribución de Gimeno Sacristán (1991, p. 377), para quien la práctica evaluadora

é a expressão de um juízo por parte do professor, que pressupõe uma tomada de decisão, por elementar que seja, e que se apoia em distinto tipo de evidências ou indícios, coletados através de algum procedimento técnico quando é uma avaliação formal, ou por mera observação informal.

Uno de los documentos analizados en este estudio, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001, p. 177), al referirse al proceso evaluador, declara la importancia de la evaluación como “valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario”.

Incorporo, también, las referencias sobre evaluación contenidas en los Proyectos Pedagógicos de las dos instituciones para el Grado en Letras-Español. Estos documentos consideran importante que se definan los criterios evaluadores y que se propongan múltiples

formas de evaluación, considerándola como un proceso continuo y que se constituye en diferentes momentos de aprendizaje. En este sentido, el Proyecto Pedagógico de la UNAMA (2012, p. 18) defiende que:

A avaliação envolve, portanto, a medida, ou a prova, mas não se reduz a ela. Toda ação avaliativa implica comparação do que está sendo avaliado com uma escala de valores, estabelecida a partir de critérios e padrões socialmente construídos. Esse caráter valorativo, inerente ao ato de avaliar, só se efetiva quando é contínuo, portanto, simultâneo à aula, a fim de servir de orientação para novas etapas ao processo de ensinar e aprender.

Esta misma filosofía puede ser encontrada en el siguiente comentario de un docente:

Para o professor avaliar é passar uma prova para atribuir uma nota. Essa é a confusão. Ainda não existe, por parte da maioria dos professores, a ideia de que a avaliação é um processo contínuo. Ela não é fechada num só aspecto, ela é diversa. No momento em que o professor tem o conhecimento de que a avaliação é dessa maneira, o professor não deve atribuir uma nota senão um conceito com todos os aspectos que foram avaliados. Tem que ser avaliado se realmente o aluno aprendeu em esse curso e não apenas se soube responder uma prova.

Para este trabajo, y en relación al proceso evaluador, seleccioné doce aspectos a tratar. Como en todo este estudio, obtuve informaciones que se originaron tanto de las respuestas cerradas de los cuestionarios como de las cuestiones abiertas y de las entrevistas. A continuación, trataré de cada uno de los ítems abordados. Comienzo presentando una tabla que condensa las respuestas a las preguntas cerradas⁴⁸:

Tabla 7 – Opinión de profesores (P) y alumnos (A) sobre la evaluación

INDICADORES	Siempre %		Casi Siempre %		Casi Nunca %		Nunca %	
	P	A	P	A	P	A	P	A
1. Se explica a los alumnos la forma adoptada para evaluar el aprendizaje	100,00	45,45	0,00	39,09	0,00	13,64	0,00	1,82
2. Se emplean procedimientos variados para evaluar	83,33	52,73	16,66	29,09	0,00	9,09	0,00	0,00
3. Se evalúa la expresión escrita en lengua española	66,66	64,55	16,66	29,09	16,66	5,45	0,00	0,91

⁴⁸ Los datos y porcentajes contenidos en la Tabla 7 proceden de los Apéndices K y L, en los que se cuantificaron las respuestas obtenidas de las preguntas cerradas de los cuestionarios de profesores y alumnos.

4. Se evalúa la expresión oral en lengua española	50,00	61,82	33,33	31,82	16,66	5,45	0,00	0,91
5. Se evalúa la comprensión lectora en lengua española	100,00	60,91	0,00	32,73	0,00	5,45	0,00	0,91
6. Se evalúa la comprensión auditiva en lengua española	83,33	47,27	0,00	37,27	16,66	12,73	0,00	2,73
7. Se adoptan procedimientos de evaluación relacionados con la forma en la que se enseñó el contenido	83,33	39,09	0,00	46,36	16,66	12,73	0,00	1,82
8. En la evaluación, se solicitan contenidos que corresponden a los que se enseñaron en la(s) asignatura(s)	100,00	62,73	0,00	30,91	0,00	4,55	0,00	1,82
9. Se retoman ciertos contenidos considerando los errores de los alumnos verificados en el proceso evaluador	50,00	33,64	50,00	31,82	0,00	29,09	0,00	5,45
10. Se proponen nuevas tareas para subsanar las dificultades de los alumnos	50,00	28,18	33,33	40,00	16,66	24,55	0,00	7,27
11. Se discuten los resultados de la evaluación con los alumnos	83,33	32,73	16,66	37,27	0,00	25,45	0,00	4,55
12. Los resultados de la evaluación representan adecuadamente el aprendizaje de los alumnos	33,33	38,18	66,66	45,45	0,00	12,73	0,00	3,64

Fuente: Cuestionarios - 2013

Iniciando la reflexión sobre los tópicos seleccionados, considero necesario decir que resulta fundamental que los alumnos tengan conocimiento, desde el inicio del curso, de cuáles van a ser los criterios y procedimientos de evaluación del proceso de aprendizaje. Esta aclaración inicial permite que los alumnos se sientan más seguros, sabiendo anticipadamente el desempeño que de ellos se espera. No se puede tratar la evaluación como una caja de sorpresas.

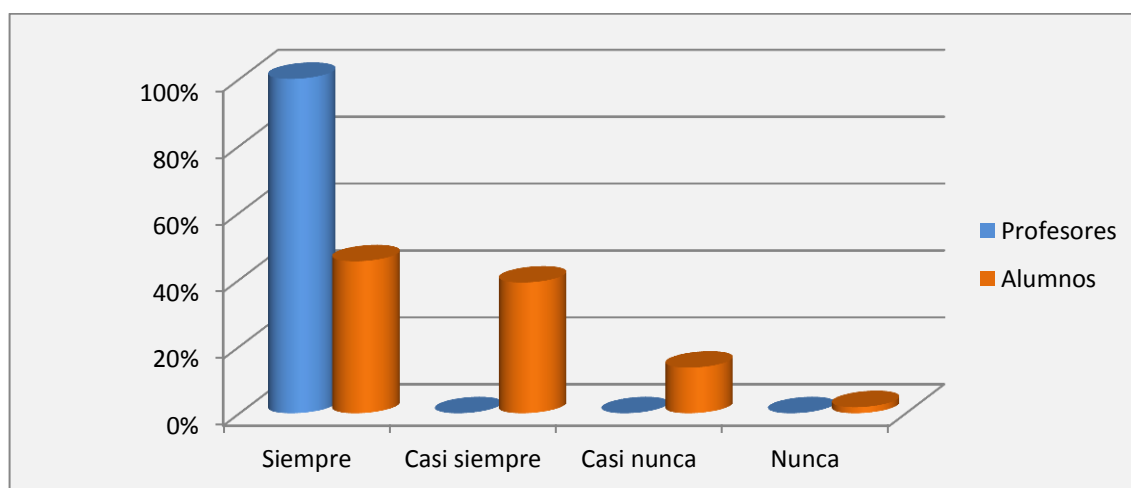
El Proyecto Pedagógico da UFPA (2009) declara que la evaluación debe ser negociada entre profesores y alumnos al inicio de cada período lectivo. En el documento de la UNAMA (2012, p. 18) se recoge que esta debe desvincularse de cualquier carácter punitivo, permitiendo “que alunos observem e percebam claramente a forma como serão avaliados e os critérios adotados na avaliação da sua aprendizagem, compreendendo, assim, a função desse componente curricular que é a avaliação”.

Preguntados sobre si *se explica a los alumnos la forma adoptada para evaluar el aprendizaje* (pregunta 1), los resultados recogidos muestran que todos los profesores declararon que este es el procedimiento habitual.

No primeiro dia de aula eu falo para a turma quantos e quais vão ser os instrumentos que vou usar durante o semestre para avaliar e de que maneira eles serão avaliados. (Profesor).

O primeiro dia de aula, em relação com o nosso planejamento, nós devemos deixar bem claro como vão ser avaliados, de que forma. (Profesor).

Gráfico 54 – Explicación de los procedimientos de la evaluación



Fuente: Cuestionarios – 2013

A pesar de que los alumnos se manifiestan mayoritariamente de forma favorable en relación a esta cuestión, solamente el 45,45% de ellos afirma que los docentes *siempre* explican los procedimientos que van a ser empleados para evaluar el aprendizaje. Para ilustrar este posicionamiento, registro el siguiente comentario recogido en las entrevistas a los discentes:

A gente não sabia qual seria o método com o qual iria avaliar a gente, porque ela nunca falou, cada dia era uma coisa diferente. Se o professor explica claramente como vai ser sua avaliação o aluno se sente seguro de que se fizer aquilo que o professor indicar vai ter um bom desempenho no semestre. (Alumno).

Se han recogido otras opiniones de alumnos también muy significativas, entre las que destaco las siguientes: “certos professores não deixam claro a forma de avaliação”; “tem professores que não esclarecem bem a sua forma de avaliar”; “uma vez, uma professora não nos esclareceu como seria sua forma de avaliar e no final do semestre ficou um pouco confuso o critério de avaliação”; “acho que há pouco planejamento das aulas, por isso a avaliação não fica muito clara”.

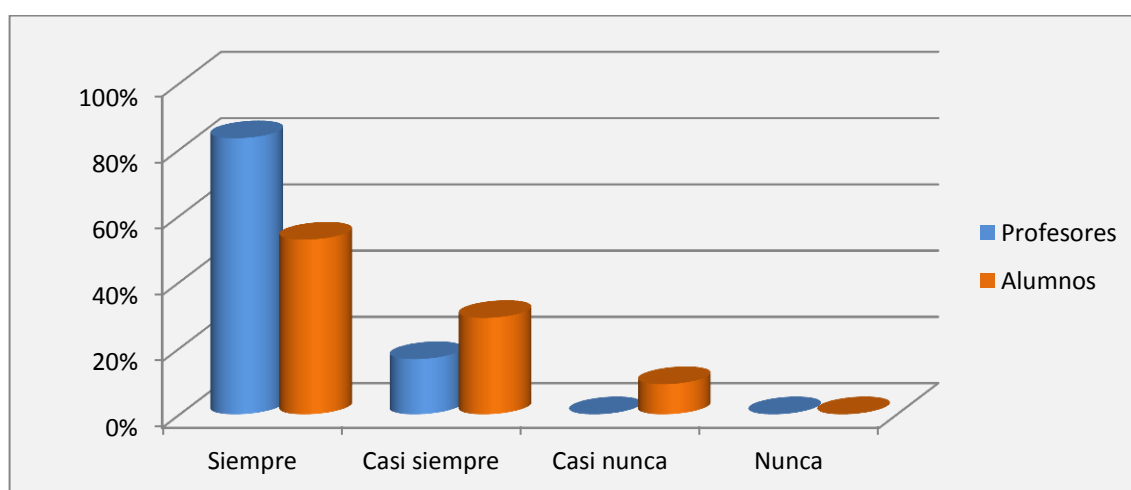
Otra cuestión estudiada se refiere a los procedimientos evaluadores utilizados, es decir, a las formas didácticas empleadas para evaluar. De acuerdo con el Proyecto Pedagógico de la UFPA (2009, p. 50):

O ensino de LE destaca-se pela utilização de instrumentos variados de avaliação em função da natureza das disciplinas e dos objetivos de aprendizagem pretendidos. São utilizados instrumentos de avaliação tais como trabalhos escritos (resenhas, murais, transcrições de canções, análises de filmes etc.), exposições orais (seminários, oficinas, mini-sketches teatrais etc.) e provas, solicitados quando se pretende verificar a aquisição de conhecimentos declarativos, em particular nas disciplinas de cunho mais expositivo.

En las respuestas de los cuestionarios aparecen los mismos elevados índices de favorabilidad cuando los informantes se posicionan en relación a si *se emplean procedimientos variados para evaluar* (pregunta 2), ya que todos los profesores y el 81,82% de los alumnos afirman que esto sucede *siempre o casi siempre*.

Estos indicadores son bastante significativos, dado que sugieren que se rompe con la tradición del uso casi exclusivo de los exámenes como herramienta evaluadora.

Gráfico 55 – Utilización de procedimientos de evaluación diversificados



Fuente: Cuestionarios – 2013

El propio MCER (2001, p. 177) declara que “las pruebas representan una parte de lo que se debe entender por evaluación, pero que el proceso evaluador no ha de restringirse exclusivamente a pruebas o exámenes”, señalando que existen otras formas de evaluar.

Eu sempre faço avaliação qualitativa. Toda aula, ao final dessa aula, tem sempre uma atividade avaliativa que pode ser uma discussão, um tema polêmico para que eles discutissem. Ai eu faço a avaliação da discussão oral deles e também do poder de argumentação diante desse tema. As vezes tem um texto escrito que eles vão ler e fazer a análise desse texto escrito. (Profesor).

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO⁴⁹ (1998) recomienda que los nuevos métodos pedagógicos estén asociados a nuevos métodos de examen, que trabajen no solo con la memoria, sino también con otras habilidades intelectuales orientadas hacia el trabajo práctico y la creatividad. En este mismo sentido, cabe destacar la opinión de algunos profesores:

Na minha prática efetiva eu não me detenho só numa prova como único instrumento, embora isso me cause mais trabalho. Parece-me importante porque todos nós sabemos que em determinados momentos temos problemas e não conseguimos produzir e se eu me detenho em um único instrumento de avaliação posso prejudicar o meu aluno por, talvez, não perceber a capacidade que ele tem.

Em geral eu proponho pesquisa e trabalho com seminários, pois eu considero interessante que o aluno me traga o resultado da sua pesquisa na forma de seminário. O trabalho em grupo também me agrada e costumo trabalhar da seguinte maneira, eu tenho uma nota para o grupo, que vai ser geral, e uma nota para o individual. Geralmente, deixo uma questão analítico-discursiva para o dia da prova. Uma reflexão sobre a teoria. Essa reflexão se da pela leitura e pelo que eles observam na prática também.

En opinión de algunos autores, la evaluación tradicional (exámenes) es injusta, pues puede aprobar quien no sabe y suspender quien sabe. Este planteamiento ha sido analizado por Libâneo (1995) y ratificado por Ferreira (2002, p. 42): “o professor dá a matéria, aplica um teste ou prova, muitas vezes realizado em situação de ansiedade, atribui a nota e encerra o ato de avaliar”. De esta misma opinión es un alumno, quien declara:

Está bem que o professor passe uma prova, mas que nessa prova o professor cobre do aluno uma reflexão, uma crítica. Ou também que o professor avalie por meio de atividades que para o aluno sejam mais gratificantes, que seja avaliado sem que ele perceba tão diretamente isso. Por meio de atividades que o aluno sinta prazer de fazer. Essa opção é mais participativa do que uma prova que muitas vezes se torna opressora.

También han sido incluidas en este estudio preguntas en relación a *si se evalúan la expresión escrita* (pregunta 3), *la expresión oral* (pregunta 4), *la comprensión lectora* (pregunta 4) y *la comprensión auditiva de la lengua española* (pregunta 5). Estos ítems

⁴⁹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

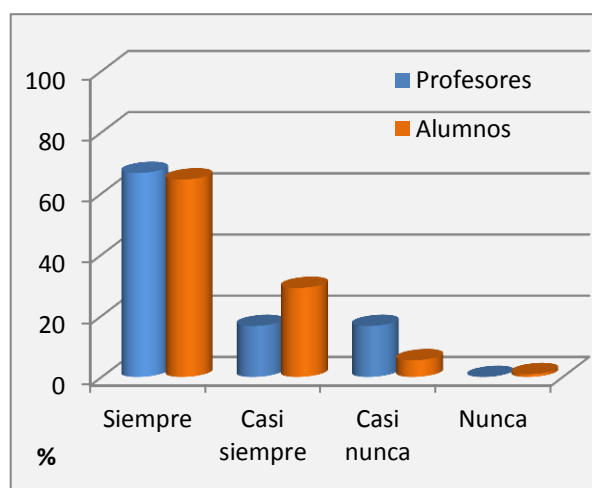
específicos son muy importantes, pues traducen competencias que deben ser adquiridas por los alumnos durante el Grado.

Estas cuatro destrezas están presentes tanto en el MCER como en los Proyectos Pedagógicos de las dos instituciones, como competencias que deben poseer los futuros profesores de lengua y cultura española, orientando el plan curricular del Grado. Se consideran las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales. De ahí su importancia en el momento de la evaluación.

El Proyecto Pedagógico de la UFPA (2009, p. 51) deja claro que los instrumentos de evaluación deben contemplar la “avaliação da compreensão e da produção oral e escrita consideradas adequadas para o nível em que o estudante se encontra em situações de uso da língua semelhantes ou idênticas a situações não didáticas” (2009, p. 51). Esos instrumentos deben, además:

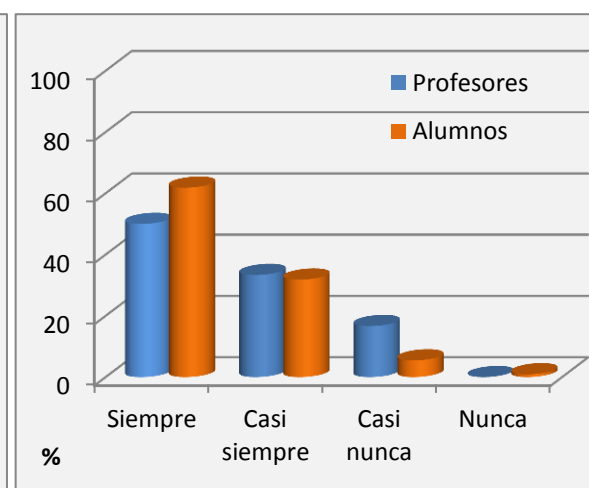
permitir uma análise das habilidades e competências em desenvolvimento, favorecendo práticas de auto e co-regulação da aprendizagem e práticas de auto e co-avaliação, no sentido de estimular os alunos a uma apropriação mais autônomas dos objetos de aprendizagem. (2009, p. 51).

Gráfico 56 – Evaluación de la expresión oral



Fuente: Cuestionarios – 2013

Gráfico 57 – Evaluación de la expresión escrita



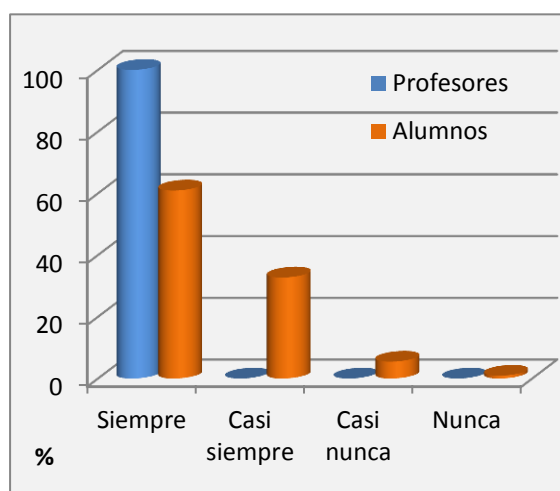
Fuente: Cuestionarios – 2013

De los seis profesores participantes, cinco declararon que emplean procedimientos que evalúan la expresión escrita *siempre* o *casi siempre*, opinión que también es mantenida por el 73,64% de los alumnos. Son índices de acentuada favorabilidad en relación a la cuestión observada.

Faço a avaliação da produção escrita deles. Tem também a apresentação de algum tema, de algum tópico importante em forma de seminário. Enfim, em todas as minhas aulas tem sempre uma atividade avaliativa e eles sabem disso. É muito complicado avaliar o seu aluno em único dia, em uma única prova, porque às vezes você tem um excelente aluno, mas naquele momento, não que ele não saiba o conteúdo, não que não tenha estudado, não que ele não tenha aprendido, mas naquele momento, por algum motivo, por algum problema pessoal, emocional, ele não se sai bem na prova. (Profesor).

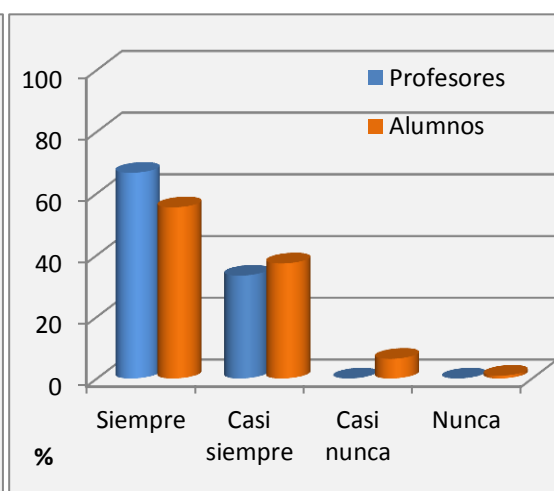
En lo que se refiere a la expresión oral, cinco docentes afirman que realizan una evaluación específica de esta competencia *siempre* o *casi siempre*, y el 93,64% de los alumnos confirma este resultado.

Gráfico 58 – Evaluación de la comprensión lectora



Fuente: Cuestionarios – 2013

Gráfico 59 – Evaluación de la comprensión auditiva



Fuente: Cuestionarios – 2013

En el caso de la evaluación de la comprensión lectora, todos los profesores y el 93,64% de los alumnos tienen una opinión favorable. La última destreza se refiere a la comprensión auditiva de la lengua española. Al respecto, cinco profesores afirman realizar, *siempre* o *casi siempre*, la evaluación de esta destreza. El 84,54% de los discentes confirma esta opinión.

Estos índices elevados de favorabilidad significan que los profesores están trabajando adecuadamente la evaluación de las cuatro destrezas, planeamiento ratificado por no haberse encontrado testimonios en las entrevistas que evidencien lo contrario.

Otro indicador tratado en este estudio se refiere a *si se adoptan procedimientos de evaluación relacionados con la forma en la que se enseñó el contenido* (pregunta 7). Hay que

dar gran importancia a la coherencia entre la forma de enseñar y la forma de evaluar. Ambas deben seguir una misma dirección. En este sentido, el Proyecto Pedagógico de la UNAMA (2012, p. 18) declara:

Os procedimentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem devem utilizar procedimentos e estratégias que permitam levantar informações sobre a aprendizagem dos alunos, tomando por base os critérios estabelecidos, os objetivos da disciplina dispostos no plano de curso de cada componente curricular e incluem também o processo de tomada de decisões, ou seja, o que o professor deve fazer ao concluir o processo inicial de avaliação e reorientar os procedimentos de modo que a avaliação seja um momento de aprendizagem.

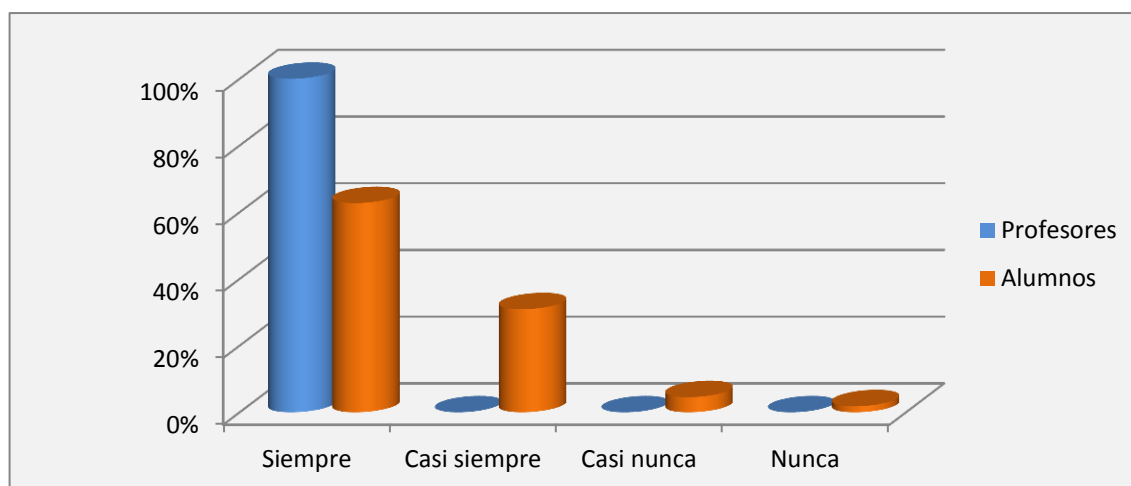
Entre los profesores, cinco declaran que lo hacen *siempre*. La opinión de los alumnos es también positiva, con un 39,09% *siempre* y un 46,36% *casi siempre*.

En la evaluación se deben tener en cuenta los objetivos propuestos para la asignatura y los diferentes grados de calidad de apropiación del conocimiento, que van desde la simple memorización de contenidos hasta procesos más complejos como la capacidad de crítica, de análisis, de síntesis y de transferencia a otras situaciones. Asimismo, estas competencias y la forma en cómo son trabajadas deben servir de guía para el proceso de evaluación, que debe estar íntimamente correlacionado.

Preguntados los informantes sobre si *en la evaluación se solicitan contenidos que corresponden a los que se enseñaron* (pregunta 8), todos los profesores declaran que sus procedimientos evaluadores *siempre* piden los contenidos enseñados. La opinión de los alumnos también es mayoritariamente positiva, a pesar de que un 38,27% afirme que esto no suceda siempre.

Cabe recordar a Vasconcelos (1998), quien reiteradamente llama la atención sobre el hecho de que las reflexiones pedagógicas deben caminar siempre hacia la construcción del conocimiento. Para ello, el profesor debe evaluar continuamente. Declara el autor:

Se não sabe o que o aluno sabe, como pode interagir para construir? [...] Considerando que o conhecimento novo se dá a partir do prévio há a necessidade de o aluno se expressar e do professor acompanhar essa expressão para poder com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos. A avaliação vai se incorporando no próprio trabalho da sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino. (1998, p. 79).

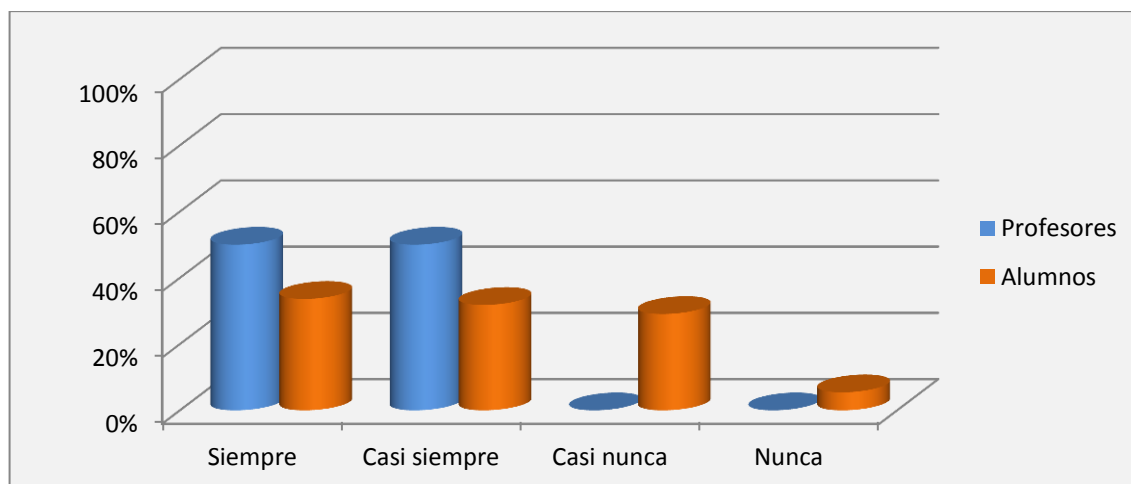
Gráfico 60 – Coherencia entre los contenidos y la evaluación

Fuente: Cuestionarios – 2013

Otra cuestión también trabajada en este estudio aborda el modo en que los profesores tratan los errores cometidos por los alumnos. En opinión de Luckesi (1995, p. 48):

A visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte de decisão. Todavia, uma visão sadia do erro possibilita sua utilização de forma construtiva.

Para reflexionar sobre este tema se preguntó a profesores y a alumnos si *se retoman ciertos contenidos considerando los errores de los alumnos verificados en el proceso evaluador* (pregunta 9).

Gráfico 61 – Retorno a los contenidos en función de los errores detectados

Fuente: Cuestionarios – 2013

Todos los docentes declaran que lo hacen *siempre* o *casi siempre*. Sin embargo sólo el 65,46% de los alumnos opina lo mismo. Hay, por lo tanto, un 34,54% de discentes que considera que esta práctica no forma parte de los hábitos pedagógicos de los profesores *casi nunca* o *nunca*.

Como se pudo percibir, existen diferencias significativas entre las opiniones de profesores y alumnos que delatan una autopercepción edulcorada por parte de los docentes y una percepción crítica por parte de los discentes. Estos últimos aportan comentarios bastante ilustrativos: “quase nunca voltamos para discutir os erros”; “a avaliação deve considerar os erros do aluno, onde há dificuldade, onde não há, onde precisa melhorar, onde não. Ai seria uma avaliação mais justa”; “raramente o professor retoma o assunto mesmo que sejam verificados os erros”; “o professor utiliza e comenta os erros para depreciar os alunos, promovendo desmotivação e deixando transparecer que a língua espanhola está inacessível aos alunos”.

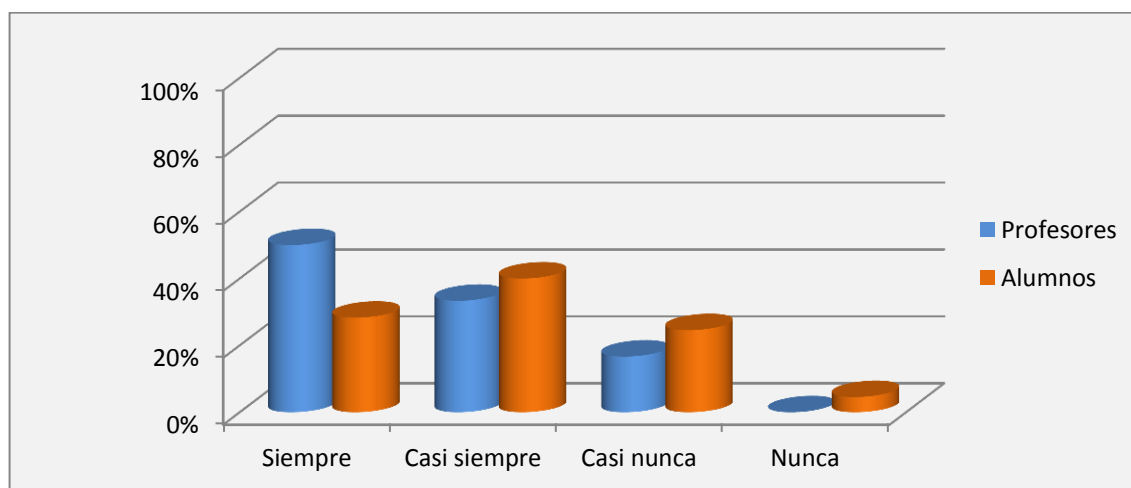
Entonces, ¿qué hacer? Para Luckesi (1995), la falta de éxito debe ser encarada como una oportunidad para buscar otras alternativas que puedan llenar los vacíos de un trabajo anterior. Los errores, por tanto, señalan a profesores y alumnos que algo no va bien y que necesita ser retomado, comprometiéndose con un nuevo trabajo, con nuevos descubrimientos, con caminos diferentes que lleven a una mejor calidad en la construcción del conocimiento.

En relación al tratamiento de los errores en el ámbito de la enseñanza de lengua extranjera, concepciones más tradicionales los enfocaban como algo a evitar, pues no se encontraba nada positivo en ellos. Posteriormente, autores como Selinker (1972) y Corder (1978) comenzaron a percibir los errores como una especie de estrategia empleada por los estudiantes de lenguas, muchas veces relacionada con las interferencias de la lengua materna en la lengua meta. Bajo esta nueva perspectiva, en el ámbito de la docencia, los errores se identificaron con oportunidades para el aprendizaje del alumno. De este modo, en el aprendizaje de una lengua extranjera, los errores son peldaños imprescindibles en el camino del aprendizaje que deben ser tratados por el profesor didácticamente y no como un modo de punir. Por las informaciones obtenidas, esta es la perspectiva que alumnos y profesores, participantes de esta investigación, consideran válida.

Como consecuencia de considerar las dificultades de aprendizaje, se hace necesario plantear nuevos caminos. Indagados sobre esta cuestión, es decir, sobre si *se proponen nuevas*

tareas para subsanar las dificultades de los alumnos (pregunta 10), cinco profesores afirman proponer, *siempre* o *casi siempre*, otras tareas para ello. Los alumnos perciben una realidad diferente, pues solamente el 68,18% afirma que esto se hace *siempre* o *casi siempre*.

Gráfico 62 – Sugerencia de nuevas tareas para subsanar las dificultades



Fuente: Cuestionarios – 2013

Encuentro opiniones que arrojan más luz sobre estos posicionamientos, como es el caso del siguiente testimonio de un alumno: “os professores nunca propõem novas tarefas para sanar dificuldades e muito menos são discutidos com os alunos os resultados da avaliação”.

Una vez más menciono a Luckesi (1995), quien aborda esta cuestión y explica que, actualmente, existen formas sutiles de castigar al alumno que se equivoca por medio de prácticas que producen miedo, tensión y ansiedad, pues, conforme este autor, el profesor no está muy preocupado por saber quién sabe lo que se enseñó, sino que tiene más interés en detectar los errores y exponerlos públicamente. Más concretamente, sobre la necesidad de que el docente trabaje las dificultades mediante nuevas tareas, Luckesi (1995) explica que el error no debe ser un punto final, sino que debe constituir un punto de partida. Reconocida la causa que origina el error, se debe partir hacia su revisión, hacia el avance y su superación.

Otro tema sobre el que he decidido reflexionar es el que está relacionado con si *se discuten los resultados de la evaluación con los alumnos* (pregunta 11). El MCER (2001) subraya la necesidad de acompañar el progreso de los discentes, asesorándoles en la superación de sus dificultades. De los profesores:

se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. (2001, p. 140).

En las respuestas cerradas del cuestionario, todos los profesores afirman discutir los resultados del proceso evaluador con los alumnos *siempre o casi siempre*, revelando una tendencia muy favorable. No obstante, los alumnos tienen otra opinión, pues apenas el 70% dice que esto sucede así. Por lo tanto, un 30% de los alumnos afirman que los profesores *casi nunca o nunca* discuten con ellos los resultados de la evaluación. Sus testimonios son, también, bastante significativos: “os professores ás vezes não esclarecem os resultados”; “muitas vezes não temos retorno dos trabalhos que fizemos e somente recebemos os conceitos ao final do semestre”; “o aluno deve ser conhecedor do seu desempenho, saber porquê tirou uma determinada nota e conseguir aprender dos erros dele. Isso para mim é avaliar”. Otros comentarios de alumnos también son muy reveladores:

Tem professores que são corretos e avaliam em função do que o aluno fez ou não fez e dialogam sobre essa nota. Mas tem outros professores que entregam as notas, as lançam no sistema depois das aulas e o aluno não pode nem saber o porquê dessa nota. Isso desmotiva. O aluno precisa aprender dos seus erros, dos seus resultados. Eu penso que isso não contribui para que a educação se torne libertadora.

Os professores devem entregar as notas e os trabalhos que os alunos fizeram, só que isso nem sempre acontece. Tem professores que lançam as notas depois do semestre ter terminado, inclusive quando os alunos já não estão mais em Belém, e aí não tem mais o que fazer. Ainda que o aluno questione a nota já não tem como reverter a situação porque já acabou o prazo para contestar.

Esta es una cuestión que viene siendo muy discutida entre los educadores en general, pues se refiere al sentido que se da a la información recogida, es decir, a cómo puede contribuir dicha información a la mejora del aprendizaje de los alumnos. En este caso, la evaluación debe tener carácter formativo y ser realizada durante el proceso. Esta evaluación no se caracteriza por emplear procedimientos que tengan la finalidad de clasificar a los alumnos, sino que su objetivo principal es ofrecer informaciones precisas sobre las dificultades y lagunas en su aprendizaje con el ánimo de tomar las decisiones oportunas para minimizar esos problemas.

Estoy hablando, por tanto, de los momentos de evaluación. Pérez Juste (1996), refiriéndose al proceso evaluador, concibe la evaluación como un proceso con las siguientes fases: *evaluación inicial*, *evaluación procesual* y *evaluación final*.

La *evaluación inicial* o *diagnóstica* es considerada como un procedimiento de investigación del aprendizaje que tiene como objetivo redimensionar el proceso bajo una concepción de práctica democrática (LUCKESI, 1995). En este sentido, se propone la realización de un proceso evaluador al inicio del curso o de la unidad de estudio para saber si los alumnos poseen los prerequisites necesarios para asimilar los nuevos contenidos. Este proceso debe propiciar que los profesores tomen ciertas decisiones preventivas que, a su vez, requieren informaciones fiables para tener una base concreta. Estas informaciones son obtenidas mediante la evaluación inicial o diagnóstica.

La *evaluación procesual* o *formativa* se realiza bajo la perspectiva de la construcción del conocimiento orientado hacia la toma de decisiones. A priori, se debe entender que la evaluación está al servicio del aprendizaje, como un instrumento de la práctica pedagógica. En opinión de Perrenoud (1999, p. 68):

A avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica os erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam a invenção didática e da inovação.

En este caso, los alumnos son capaces de percibir sus dificultades, analizarlas y transformar estas nuevas ideas en acciones para el progreso de su aprendizaje. La evaluación formativa delimita las adquisiciones y los modos de raciocinio del alumno y lo ayuda a progresar. El Proyecto Pedagógico de la UFPA (2009, p. 51) considera que:

Para a avaliação do desenvolvimento de competências profissionais, instrumentos destinados a favorecer uma reflexão metadidática sistemática, tais como observação, elaboração e análise de atividades didáticas, de materiais didáticos, de projetos de ensino ou de extensão, também se apresentam como instrumentos de avaliação válidos, a serem usados de modo processual.

Los resultados deben servir para favorecer nuevos aprendizajes y no para clasificar, seleccionar o excluir. Tal y como dice un docente:

Eu, avaliando os meus alunos a cada aula, sei dizer exatamente quem conseguiu aprender, quem está conseguindo desenvolver e quem não está conseguindo. Eu sei as suas dificuldades na expressão oral, na expressão escrita, porque eu estou ai no dia a dia, com eles.

La evaluación formativa cumple así el papel de proporcionar una retroalimentación a los profesores y a los alumnos sobre los resultados de las acciones que se están desarrollando, señalando las limitaciones y dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de corregir los posibles desvíos. Estos mecanismos hacen posible que el profesor detecte e identifique las deficiencias en el acto de enseñar, permitiéndole modificar su práctica didáctica, con la intención de perfeccionarla.

O professor deve, principalmente nas disciplinas de língua estrangeira, acompanhar o desempenho e a aprendizagem do aluno dia a dia. O professor deve conhecer a evolução no desempenho do aluno. A nota deveria ser uma consequência da evolução no desenvolvimento do aluno. (Alumno)

En el Proyecto Pedagógico de la UFPA (2009, p. 50) encuentro referencias a este tipo de evaluación:

Ademais, a avaliação contínua, de cunho mais formativo, é igualmente utilizada pelos professores da FALEM, nas disciplinas que visam ao desenvolvimento de competências languageiras e profissionais (aprender a aprender, aprender a falar em Língua Estrangeira, aprender a elaborar atividades didáticas, aprender a pesquisar, estágios etc). Em disciplinas dessa natureza os professores lançam mão de instrumentos apropriados que permitam analisar de modo colaborativo os produtos e processos envolvidos na aprendizagem.

Asimismo, en el MCER (2001) también aparecen indicadores sobre la *evaluación formativa*. En concreto, el documento hace referencia al progreso en el aprendizaje de los alumnos, del que se deben recoger informaciones de forma continua y que sirven para que el docente pueda reconsiderar su planificación en función de los resultados del aprendizaje. Como expone un alumno:

O que deve fazer o professor, e mais um professor de línguas estrangeira, é avaliar no dia a dia. A nota deveria ser uma consequência superficial daquela avaliação. Um 6 ou um 7, um excelente, um bom, um regular ou um insuficiente, por si, não representam uma avaliação do desenvolvimento do aluno.

Por último, la modalidad de evaluación que se repite con más frecuencia en la universidad es la que se conoce como *evaluación final* o *sumativa*. El MCER (2001) declara que la evaluación sumativa se centra en el aprovechamiento al final de un determinado curso y se concreta en una calificación, con todas las salvedades que la atribución de una nota tiene en relación a los conocimientos realmente adquiridos por el alumno al final del curso.

En opinión de Pérez Juste (1996, p. 461), “A tradução desta avaliação são as qualificações que se dão ao alunado e que se refletem em atas, documento de certificação e creditação social”. En realidad, no quiero infravalorar el valor que tiene este tipo de evaluación, pero sería preocupante que predominase, en la dinámica docente de los profesores universitarios, prácticas como esta, que implica que ni el alumno tenga la oportunidad de rehacer su proceso de aprendizaje ni que el profesor obtenga indicadores para reformular su modo de enseñar, considerando la finalidad de la evaluación sumativa que, la mayoría de las veces, posee una función meramente clasificatoria.

Para concluir el análisis de los resultados de esta dimensión, quise saber en este estudio, si *los resultados de la evaluación representan adecuadamente el aprendizaje de los alumnos* (pregunta 12), o en otras palabras, si los resultados constituyen un parámetro fidedigno de aquello que se enseñó. Para todos los profesores, los resultados reflejan *siempre* o *casi siempre* el aprendizaje de los alumnos. La opinión de los discentes no está muy alejada del posicionamiento de los profesores, pues el 38,18% de ellos opinó que esto *siempre* sucede y el 45,45% que sucede *casi siempre*. Son índices elevados de favorabilidad. Únicamente el 16,37% de los discentes consideraron que sus resultados en la evaluación no corresponden a lo que se aprendió. Los siguientes testimonios de alumnos son especialmente reveladores:

Atribuir notas é uma questão institucional. O professor precisa atribuir um conceito que vai ficar no expediente acadêmico do aluno. Mas atribuir uma nota ao aluno acaba sendo superficial dentro de todo o processo de aprendizagem do aluno. Em ocasiões a avaliação não se corresponde com a evolução da aprendizagem do aluno.

Acredito que o resultado de uma avaliação não representa o cem por cento do meu conhecimento, pois se no dia da prova eu não estiver bem fisicamente ou psicologicamente não conseguirei fazer boa prova.

Dependendo da situação emocional ou problemas pessoais, o resultado da avaliação não sairá de acordo com o aprendido.

En síntesis, se debe considerar la evaluación como una práctica que recorre toda la acción educativa. Luckesi (2003, p. 172) explica que la evaluación debe ser concebida como:

um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. A avaliação tem por base acolher uma situação para então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário.

Evaluar, bajo esa perspectiva, supone un momento de aproximación entre profesor y alumno, y tiene como finalidad intensificar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los objetivos propuestos sean alcanzados. De ese modo, se manifiesta una intención de crecimiento mutuo, es decir, el profesor trata de conseguir que todos aprendan teniendo en cuenta la individualidad y respetando el estilo y ritmo de aprendizaje de cada alumno.

Como también he explicado, para evaluar adecuadamente no basta con que el profesor domine diferentes técnicas de evaluación, sino que es necesario que haga una profunda reflexión sobre la educación que quiere promover, sobre el profesional que quiere formar y sobre la sociedad que quiere construir. Necesita, asimismo, tener muy clara la idea de que la evaluación educativa en general y la evaluación escolar en particular son un medio en sí mismas y no un fin, y que están delimitadas por la teoría y por la práctica que las rodean y que no se dan en un vacío conceptual, sino que están enmarcadas por un modelo teórico del mundo de la educación que se refleja en la práctica pedagógica.

4. Síntesis del capítulo

Este capítulo ha tenido como objeto presentar y analizar los datos obtenidos a través de los procedimientos de obtención de informaciones: documentos, cuestionarios y entrevistas. Al optar por el uso del cuestionario fui consciente de sus limitaciones, principalmente en lo que se refiere a las preguntas cerradas, que fueron planteadas como una primera aproximación a la realidad. Esta circunstancia justificó la proposición de cuestiones abiertas y la realización de entrevistas, momento en el que los informantes disfrutaron de mayor libertad de expresión. Observé que esta libertad fue mucho más aprovechada por los alumnos que por los profesores, quienes se mostraron más contenidos en sus respuestas.

Considero necesario remarcar que, en general, se percibe una opinión positiva de los informantes, lo que podría apuntar a una práctica docente adecuada, manifestada

principalmente en las preguntas cerradas del cuestionario, apreciándose también un mayor índice de favorabilidad en los profesores. Respecto a los alumnos, es necesario expresar que en el momento en que emitieron libremente su opinión vía preguntas abiertas del cuestionario y entrevistas, se encontraron posicionamientos que contradijeron de cierto modo lo que habían asumido en las respuestas cerradas. Estos elementos fueron tenidos en cuenta en el momento de analizar las informaciones.

Sobre el tema objeto de estudio, queda evidenciado que la realidad de la práctica docente es compleja. No obstante, a pesar de las numerosas adversidades, tanto los profesores como las instituciones objeto de este estudio han demostrado tener la intención de mejorar las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se ha podido verificar, no siempre las condiciones de infraestructura son favorables, quizás por ser consideradas como un elemento menos relevante en el proceso y por desconocer la importancia de ofrecer a los docentes un ambiente propicio en el que puedan desarrollar su práctica profesional. Además del ambiente físico, las relaciones pedagógicas también tienen una función significativa. A través de ellas, el docente manifiesta su posición en relación a su propio papel como profesor y al de los alumnos en el proceso de enseñar y aprender.

Asimismo, el acto de planificar supone una verdadera declaración de intenciones, no debiendo permanecer en la esfera de lo burocrático, pues representa más que la elaboración un documento formal. El *plano de curso* debe constituirse en un elemento orientador y facilitador de la práctica profesional del docente, ofreciéndole una mayor seguridad en su trabajo.

También se ha reflexionado sobre el papel de los contenidos en la dinámica del trabajo del profesor y sobre la importancia de que el docente los domine, pues solo podrá enseñar con eficacia en la medida en que aprehenda el contenido que enseña. Además el profesor ha de ser consciente de que el objetivo de la enseñanza es que los alumnos consigan producir nuevos conocimientos partiendo de los contenidos trabajados en el aula, con el fin de contribuir al desarrollo de la sociedad.

En relación a las estrategias metodológicas, la práctica pedagógica debe armonizar las perspectivas técnico-instrumental y epistemológica, con la intención de que el uso exacerbado del método no acabe desvirtuando el proceso al convertir la técnica en un fin en sí misma. También se debe favorecer la comunicación entre alumno y profesor, motivando el

aprendizaje e incorporando las propuestas realizadas por los alumnos, considerando sus intereses y ritmos de aprendizaje, con la finalidad de que desarrollen un pensamiento crítico-reflexivo y una capacidad de análisis, de síntesis y de transferencia de conocimientos.

Se ha podido comprobar que la utilización de los recursos didácticos y las tecnologías constituyen una poderosa herramienta en la práctica educativa, evidenciando, también, que la diversidad de uso de este tipo de recursos redundan en la calidad del aprendizaje de los alumnos. Es necesario contar con docentes tecnológicamente formados para el uso continuo y sistematizado de los recursos tecnológicos, profesores que se sientan seguros en su utilización y sin miedo de distanciarse, progresivamente, del uso del material impreso como principal recurso en el aula.

Por último, sobre el acto de evaluar se puede decir que todavía representa un momento desconcertante para la mayoría de profesores y alumnos. Considero necesario reiterar que la evaluación ha de ser coherente en relación con los contenidos trabajados en el aula, debiendo encontrarse un punto de equilibrio entre la sensibilidad para con la realidad de los alumnos y el rigor respecto a los contenidos y objetivos. Por lo tanto, ha de alejarse del carácter autoritario, selectivo y clasificadorio, debiendo proporcionar al alumno un *feedback* sobre su aprendizaje y al profesor las informaciones necesarias para que pueda replantear la práctica educativa.

Así, termina aquí la reflexión sobre los resultados. Con ella he querido confrontar los posicionamientos de los profesores y alumnos de las instituciones objeto de estudio. Esta reflexión me ha permitido retomar el referencial teórico en relación a las cuestiones analizadas, contextualizando críticamente las informaciones obtenidas. Esta es, pues, una de las múltiples posibilidades de análisis del material recogido sobre el tema. No son resultados exclusivos ni pretenden aportar una conclusión definitiva, sino que ofrecen la posibilidad de otras percepciones e interpretaciones, pudiendo ser considerado como un punto de partida de nuevos estudios e investigaciones.

APROXIMACIÓN CONCLUSIVAS E INDICADORES DE PERFECCIONAMENTO

Pero verse no medio deste *rerum concordia discors*, de toda esta marabillosa incerteza, desta multiplicidade da vida, e non preguntar, non sentir o estremecemento do desexo e o pracer da consulta, non odiar sequer ao interrogador, senón talvez se divertir con el, iso é o que me parece desprezable.

Nietzsche

Quixera iniciar estas aproximacións conclusivas reforzando que, como se desprende do observado ata o momento, a docencia no maxisterio superior está chea, máis que de afirmacións categóricas, de infinitas dúbidas e inconclusións. A pesar de ser consciente de que non existen respostas para todas as preguntas, considero que este fascinante mundo de incertezas está repleto de desafíos que paga a pena afrontar. Comparto a opinión de Salomon (2000), quen afirma que ir en busca do coñecemento científico implica tratar de encontrar a verdade, pero que a verdade da ciencia non deixa de ser unha verdade parcial, provisional, xamais definitiva e absoluta, pois pertence ao universo do que Nietzsche denominaba "marabillosa incerteza". Como declara Delhomme (1954) "a pergunta não é aquela que desencadeia uma resposta, mas que desencadeia outra pergunta", outra interrogación.

Polo tanto, chegado o momento das reflexións finais, opto por desvelar analiticamente os descubrimentos deste traballo de investigación non dun modo conclusivo e pechado, senón baixo a perspectiva dun punto final como esixencia dun traballo académico. Convértome, ademais, en voceiro dos posicionamentos de alumnos e profesores, suxeitos desta investigación, en relación ás súas recomendacións para un posible perfeccionamento e superación dos problemas que foron detectados na práctica docente dos Graos en Letras-Español das dúas institucións obxecto de estudo.

Elixín os puntos de reflexión que gardan relación coas cuestións que me propuxen inicialmente: as revelacións dos documentos analizados e a dinámica do traballo docente no seu quefacer cotián.

1. Revelacións dos documentos

As reflexións aquí realizadas refírense ao *Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas*, ao *Plan Curricular do Instituto Cervantes* e aos Proxectos Pedagóxicos das dúas institucións obxecto de estudo.

En relación aos dous primeiros documentos, como se explicou no Capítulo IV, coa finalidade de satisfacer a necesidade de mutuo coñecemento lingüístico entre os países membros da Unión Europea e de preparar os seus cidadáns para as demandas de maior mobilidade no espazo europeo, o Consello de Europa implementou o *Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas*, posteriormente desenvolvido especificamente para a lingua española polo Instituto Cervantes nun plan curricular. Puiden detectar nestes documentos os seguintes obxectivos: definir os criterios para a descrición do dominio da lingua; unificar as directrices para a súa aprendizaxe; homoxeneizar obxectivos, contidos e metodoloxía de ensino; facilitar a comunicación e o traballo conxunto entre as diferentes institucións de ensino dos países membros; e establecer o mutuo recoñecemento de diplomas e certificados de proficiencia lingüística.

Pero as contribucións do MCER e do PCIC no ámbito do ensino e aprendizaxe de linguas non se restrinxen a estes obxectivos. Estes documentos tamén traballan unha serie de directrices pedagóxicas para o ensino de linguas estranxeiras, cuestión obxecto de análise neste traballo.

Así, os documentos diríxense aos individuos que forman parte do proceso de ensino-aprendizaxe, entre os que se inclúen os docentes de linguas, animándoos a ser claros en relación aos obxectivos que pretenden alcanzar, aos métodos de traballo que empregan e á avaliación dos resultados obtidos, establecendo que os seus obxectivos non poden limitarse a traballar os coñecementos, habilidades, destrezas e actitudes que deben desenvolver os estudantes de linguas para interactuar eficazmente nunha situación dada, senón que tamén deben observar o proceso de ensino-aprendizaxe como un todo.

En relación ás diferentes dimensións do traballo docente, conclúese que os documentos, a pesar de facer referencia a elas en moi puntuais ocasións, as presentan como un dos camiños para conseguir o éxito do proceso de ensino-aprendizaxe de linguas. Sobre a planificación, os documentos defenden a necesidade de que o profesor programe as clases, recomendando flexibilidade e que planifique considerando as necesidades do alumnado e o seu contexto.

Sobre os recursos didácticos que deben empregarse na aula, MCER e PCIC avogan, principalmente, pola utilización nas clases de manuais elaborados por especialistas, entendendo necesario que o profesor siga as recomendacións didácticas que as institucións públicas competentes efectúen, considerando, tamén, as contribucións que os propios docentes poidan realizar ao proceso.

En referencia á avaliación, entendida polos documentos como o grao de dominio lingüístico do falante, percíbese que o posicionamento evidenciado defende a necesidade de que exista unha diversidade de instrumentos, desaconsellando restrinxila exclusivamente aos exames. Ademais, considérase necesario que o docente avalíe o desempeño do alumno durante todo o proceso de aprendizaxe, axudándoo na superación das dificultades que se presenten, potenciando os seus avances e aplicando modelos probas que os preparen para enfrontarse aos diversos exames de certificación de proficiencia de linguas. Percíbese, tamén, unha sensibilidade dos documentos en relación ás diferentes etapas ou tipos de avaliación, destacando, especialmente, as avaliacións formativa e sumativa.

Por último, destaco a importancia que confiren os documentos tanto ao que a figura do profesor debe representar para os alumnos como á influencia que teñen as actitudes do docente sobre o clima relacional, concluindo que os profesores deben ser moi conscientes de que o seu modo de actuar na aula ten un destacado valor dentro do proceso de aprendizaxe dunha lingua.

En conclusión, nos documentos analizados, MCER e PCIC, encóntranse algunhas alusións ás implicacións que ten a dinámica do traballo docente no proceso de ensino-aprendizaxe, o que denota unha preocupación respecto a este tema. Tamén é necesario mencionar a que se puido percibir certo ton directivo en relación aos postulados que o profesor ha de ter en conta á hora de exercer a docencia.

En relación aos Proxectos Pedagóxicos, as dúas institucións *loci* deste estudo, a *Universidade Federal do Pará* e a *Universidade da Amazônia*, elaboraron os seus proxectos para os Graos en Letras, entre os que se inclúen os seus Graos en Letras-Español. Parto do presuposto que os Proxectos Pedagóxicos non poden ser considerados exclusivamente como documentos elaborados por unha determinada autoridade, senón que deben ser considerados como a declaración de intencións dun colectivo institucional. Polo tanto, non deben configurarse como documentos mortos, é dicir, como documentos de carácter burocrático elaborados simplemente para ser arquivados.

Como proposta institucional, como instrumentos que deben organizar o traballo pedagóxico da institución con compromisos asumidos que implicarán decisións, os Proxectos deben ser elaborados pola colectividade académica representada polas diferentes categorías nos órganos colexiados e reflectir os seus lexítimos intereses. Tratando especificamente os dous documentos analizados, non resulta evidente o nivel de participación da comunidade académica na súa elaboración. Todo indica que a tarefa de desenvolver os Proxectos foi delegada a un grupo de profesores, no caso da UFPA bastante numeroso. Os criterios para a elección deses profesores e a súa representatividade na comunidade non aparecen clarificados expresamente.

Puiden encontrar nos documentos de cada unha das institucións os elementos que definiron os seus fundamentos orientadores, os obxectivos do Grao, o perfil do profesional que debe formar, a estrutura e organización curricular e o sistema de avaliación. Paso a desenvolver cada un destes elementos.

Todo proxecto pedagóxico, como modo de organizar o traballo institucional, debe fundamentarse nunha serie de principios que dirixan as accións. Nos dous documentos destácanse principios como a atención ao contexto político, socioeconómico e cultural da sociedade, declarando que é importante que se formen profesionais que asuman unha forma de actuar creativa e flexible fronte ás continuas esixencias do mundo actual, nun proceso de comprensión da diversidade cultural e da pluralidade. O gran desafío que debe ser abordado é poder ofrecer unha educación de calidade para todos, posibilitando o acceso ao coñecemento global, tendo como presuposto que o proceso pedagóxico é fundamental para a relación ensino-aprendizaxe.

De entre os obxectivos propostos para os Graos destaca, de xeito xeral, a formación de profesionais que posúan coñecementos pedagóxicos, lingüísticos, literarios e culturais, capaces de asumir un posicionamento crítico e reflexivo que os leve a establecer relacións dialóxicas dentro e fóra da súa comunidade.

En relación ao perfil do egresado, é dicir, a que competencias debe ter o alumno despois de concluír a súa formación inicial, encóntranse nos documentos referencias á formación do futuro profesional de ensino de lingua. En concreto, ademais de posuír un profundo coñecemento da lingua estranxeira pola que optou, débese desenvolver no egresado a adquisición das competencias e habilidades específicas para o ensino e aprendizaxe de linguas, destacando a importancia de formar profesionais preparados para atender as necesidades sociais de forma creativa, flexible e innovadora. Ademais, enténdese necesario que posúa unha visión crítica e unha sólida formación teórico-práctica para o exercicio da súa función docente, considerando a realidade educativa brasileira.

Nos documentos exprésase, tamén, que é necesario que o estudante consiga a preparación profesional necesaria para o exercicio da cidadanía e a participación na vida cultural e social, o que tamén se consegue por medio de axeitados programas de formación inicial e continuada. Así, queda claro que existe nos dous proxectos unha preocupación coa formación para a cidadanía dos estudantes, considerándose necesaria a formación nos valores democráticos da sociedade. Proponse, tamén o desenvolvemento dunha práctica educativa de colaboración que permita facilitar o establecemento de futuros acordos de colaboración pedagóxica, así como o traballo asentado en proxectos de investigación e extensión, condición esencial para a produción científica, indiscutiblemente, o obxectivo máis importante que debería ter unha universidade.

O currículo, como elemento relevante constitutivo da organización institucional, tamén está presente nos dous proxectos analizados. Coa intención de contrariar antigas concepcións de organización curricular trazadas baixo a perspectiva da xerarquización e fragmentación, exprésanse propostas que observan algúns principios fundamentados na flexibilidade e a interdisciplinaridad, buscando relacionar múltiples intereses, articular a teoría coa práctica, potenciar a investigación como principio educativo, fomentar a práctica como eixe articulador e ofrecer posibilidades de progreso no Grao.

Menciónase a interdisciplinaridade como unha posibilidade para establecer relacións de converxencia e complementariedade na interpretación da realidade. Os proxectos tamén din asumir a flexibilidade curricular como principio reitor do proceso de ensino-aprendizaxe, posto que afirman que o alumno poderá trazar parte do seu percorrido académico conforme as súas aspiracións persoais e as demandas da sociedade, o que se poderá conseguir realizando actividades complementarias. Aínda que na súa estrutura curricular presenten o principio de flexibilidade, o que presupón ofrecer a posibilidade de que o alumno constrúa o seu propio camiño, a proposta curricular aparece como unha secuencia de materias linealmente definidas, non aclarando que tipo de flexibilidade vai ter o alumno para elixir o seu percorrido académico. En referencia á proposta dun traballo interdisciplinar, esta organización lineal non permite percibir claramente como se materializa este principio. Ademais, esta proposta, se a hai, estaría resolta antes de ofrecela ao alumno, quen, en todo caso, percibirá a interdisciplinaridade pero non terá a oportunidade de participar na súa construción.

Cada unha das institucións presenta unha configuración de estrutura curricular propia. A *Universidade Federal do Pará* organiza o Grao en tres grandes eixes: o eixe do uso da lingua, que comprende os saberes lingüísticos; o eixe da reflexión sobre a lingua, que abrangue os saberes metalingüísticos e culturais; e o eixe da práctica profesional, que integra os saberes relacionados co ensino dunha lingua estranxeira. Eses tres eixes deben ser traballados de forma articulada polos diferentes módulos do Grao, resaltándose a articulación entre ensino, investigación e extensión. Habería a necesidade de formularse se isto podería significar que en cada semestre os alumnos cursen simultaneamente materias inscritas en diferentes eixes, por exemplo, *Teorias Lingüísticas*, *Espanhol I*, *Aprender a Aprender*. A articulación existe, polo tanto, como principio de organización do currículo, pero como ese currículo é pouco flexible, esa articulación non é delegada no alumno, senón que se lle presenta como un feito consumado.

No Proxecto Pedagógico da *Universidade da Amazônia* encontro indicadores importantes para a construción da matriz curricular como a necesidade de desenvolver competencias lingüístico-comunicativas profesionais e teóricas que abrangan as catro macrohabilidades (audio-comprensión, fala, lectura e escritura) necesarias para a formación de profesionais preparados para o uso das linguas estudadas nos seus principais niveis: fonolóxico, morfolóxico, sintáctico e semántico. Tamén se indica a necesidade de observar e

aprender a linguaxe literaria por medio da lectura de obras da literatura universal nas linguas estudadas.

Por último, a avaliación permanente debe constituírse noutro principio reitor, e abrangue tanto o proceso de ensino-aprendizaxe coma a avaliación curricular. Constitúe un proceso dinámico que ofrece indicadores importantes ao proxecto pedagóxico, proporcionando valiosas informacións á comunidade académica. En ambos os dous proxectos encontrei evidencias significativas sobre as propostas de avaliación de cada un destes segmentos.

Neste momento, en función do exposto e incorporando as voces de profesores e alumnos, suxeitos participantes neste estudo, destaco algúns indicadores que poden permitir poñer en práctica aquilo que aparece recollido nestes proxectos pedagóxicos. En primeiro lugar, ampliar a discusión entre a comunidade académica, pois é importante que se coñezan as directrices que contén o proxecto pedagóxico, as súas posibilidades e os límites da súa execución. En segundo lugar, identificar os grupos máis receptivos ao cambio, co obxectivo de ampliar as posibilidades de perfeccionamento. Ademais, o éxito nesta tarefa podería estimular outros membros da comunidade académica a unirse neste propósito de mellora. En terceiro lugar, crear espazos colectivos, implicando á comunidade académica, para discutir e analizar as cuestións institucionais, non apenas para dar resposta a cuestións inmediatas, senón como parte dun proceso de educación continuada, permitindo novas aprendizaxes. En cuarto lugar, promover debates, a nivel institucional, sobre o proceso de construción do coñecemento e as súas implicacións na práctica pedagóxica e no proceso de aprendizaxe. En quinto lugar, considerando que as evidencias do estudo revelaron fragilidades na práctica pedagóxica dos profesores, estimular que os docentes participen en programas de formación continua, ben sexa por vías academicamente sistematizadas (máster, doutorado e postdoutorado), ben sexa por outras vías (participación en proxectos de investigación, extensión e eventos científicos; potenciación dos intercambios con outras institucións), tendo en conta que en Brasil, estas outras vías requiren, en ocasións, unha determinada titulación. É necesario considerar, ademais, que a formación do profesor tamén se dá polo exercicio profesional diario. Por último, en sexto lugar, ampliar a participación dos alumnos en proxectos de ensino, de investigación e de extensión.

Un dos camiños para a consecución de tales pretensións pode pasar pola instauración dun proceso de investigación da realidade que permita transitar polas diversidades, polas diferenzas e polos conflitos a través do diálogo, fortalecendo as construcións persoais e profesionais que posibiliten o avance nas innovacións curriculares, máis especificamente do traballo interdisciplinar, reducindo o illamento entre as materias. Ademais, podería resultar axeitado realizar unha avaliación continua do desenvolvemento do proxecto, coa participación da comunidade académica, procurando identificar os aspectos que desen bos resultados para fortalecelos e os que constituísen un obstáculo para buscar solucións alternativas de superación.

Finalmente, considero importante comprender, tamén, que o proxecto pedagóxico reflicte a cotianidade da institución e, polo tanto, necesita un determinado tempo para conseguir os obxectivos que propón pois demanda traballar diariamente coas accións previstas, require realizar avaliacións conxuntas e esixe a necesidade de tomar decisións para tratar de solucionar as dificultades encontradas.

2. Espazos e convivencias

Buscar un novo modelo educativo que sexa capaz de xerar novos ambientes de aprendizaxe ten pasado a esixir que o coñecemento sexa considerado como un proceso en construción que ha de desenvolverse nun contexto dinámico. Polo tanto, esta nova concepción deixou de ser compatible con concepcións pedagóxicas estáticas. Para conseguir o éxito do proceso de ensino-aprendizaxe é necesario crear ambientes físicos e relacionais que permitan acompañar e incorporar as evolucións que se producen nun contexto científico que se encontra en constante recreación, propiciando, así, o xurdimento dun ambiente comprometido coa educación para a cidadanía.

En relación ás condicións de *infraestrutura* física, alumnos e profesores posicionáronse, de modo xeral, bastante favorablemente, considerando que o ambiente e os recursos son adecuados. Non obstante, existen determinados problemas que requiren a atención dos órganos competentes, dado que interfíren directamente no bo desenvolvemento do proceso de ensino-aprendizaxe.

Unha das insatisfaccións garda relación coa acústica das aulas. Os informantes explicaron que en ocasións, debido ás interferencias externas, o ruído impide ou dificulta o proceso de comunicación, ocasionando frecuentemente un ambiente de estrés. Outro punto especialmente destacado refírese aos equipamentos ofrecidos polas institucións, máis especificamente ao uso que se fai tanto do laboratorio de linguas coma da biblioteca, pola importancia destes elementos no proceso de desenvolvemento das habilidades lingüísticas do alumnado. As opinións desfavorables sobre estes tres ítems constitúen unha valiosa información para superar ou minimizar os efectos negativos que poida ter o uso axeitado destes elementos sobre calidade da práctica docente e a consecvente aprendizaxe.

Neste sentido, profesores e alumnos presentan as seguintes suxestións: ampliar o acervo bibliográfico, principalmente o relacionado coas necesidades do estudo da lingua española; modernizar o laboratorio de linguas e potenciar o seu uso entre os docentes; ampliar os recursos didácticos ofrecidos pola institución; e facer un mantemento axeitado e periódico dos equipamentos dispoñibles.

Inicio a abordaxe das conclusións referentes ao clima relacional, entendido aquí como a convivencia nunha institución educativa. Parto do presuposto de que o ambiente relacional na aula depende principalmente dos educadores, posto que son eles os que principalmente determinan as relacións internas cos alumnos. O clima relacional que o profesor debe tratar de establecer na aula deberíase caracterizar pola acollida, a aceptación, a empatía, a comunicación, o diálogo, saber escoitar e, tamén, por compartir intereses, preocupacións e esperanzas cos alumnos.

Considero necesario reiterar a miña opinión en relación a que o proceso de organización e desenvolvemento do traballo pedagóxico debe considerar que as relacións de traballo dentro da institución son de fundamental importancia e deben considerar actitudes de solidariedade, respecto, confianza, reciprocidade e participación colectiva, o que é incompatible cunha relación rexida por principios ríxidos e control exacerbado. Para iso, é necesario que as partes implicadas no proceso unan esforzos para crear espazos de convivencia onde se poida desenvolver un traballo de calidade nun clima relacional satisfactorio.

Non asumo a posición inxenua de quen pensa que é unha tarefa doada. Son consciente de que hai unha correlación de forzas e intereses diverxentes que provocan

conflictos, tensións e rupturas, dificultando a construción de novas formas de traballo. A realidade que se debe tratar de buscar esixe espazos abertos ao diálogo, receptivos ás críticas e que permitan a toma de decisións conxuntas por parte dos diferentes segmentos da institución. Como suxeitos partícipes destas discusións, os profesores deberían ter a posibilidade de contribuír no diálogo considerando as súas propias experiencias, anhelos e pretensións, colaborando, deste modo, na configuración das propostas institucionais e sentíndose, así, dentro do que regulamentou.

De xeito xeral, profesores e alumnos consideran importante para o proceso de ensino-aprendizaxe que se estableza un clima relacional favorable. Nas súas opinións pódense percibir algunhas dificultades que merecen unha coidadosa reflexión. Como xa apareceu anteriormente no Capítulo IV, existen discrepancias entre as informacións recollidas nos cuestionarios e as recollidas nas entrevistas. Nos primeiros observouse un elevado grao de favorabilidade sobre o clima relacional, destacando a cordialidade, o respecto cara aos alumnos, o desexo de incentivar o respecto mutuo e a necesidade de aceptar tanto os problemas de aprendizaxe dos alumnos coma as súas suxestións para o desenvolvemento dos traballos propostos.

Non obstante, estes posicionamentos son contrariados, en moitos casos, polos comentarios recollidos nas entrevistas, cando alumnos e profesores parecen sentirse máis libres para opinar. En relación a se o profesor é cordial na súa relación cos alumnos, percíbense indicadores que revelan un clima de inseguridades, conflitos e desacordos entre ambas as dúas partes. Non se pode considerar esta realidade como estraña, pois ensinar non deixa de ser un acto permeado polas relacións entre profesores e alumnos, coas súas identidades e peculiaridades propias. Polo tanto, presuponse que conseguir un bo ambiente na aula non é unha tarefa doada.

En relación a se os profesores aceptan as suxestións dos alumnos hai que destacar determinados comentarios destes últimos que manifestan o seu desagrado en relación a certos comportamentos ríxidos dalgúns profesores, demasiado preocupados en traballar o contido, nun clima de relacións verticais, sen a preocupación de implicar o alumnado, o que leva, nalgúns casos, ao illamento e á desmotivación na aprendizaxe.

No que respecta a se o profesor motiva a aprendizaxe, os comentarios dos alumnos céntranse na rixidez nas relacións que establecen certos profesores, moi celosos por conservar unha posición privilexiada na aula. Para estes docentes, o alumno universitario xa ten que vir motivado e a súa única preocupación como docentes é a de cumprir o programa da materia.

Finalmente, no que se refire a se o profesor é paciente cos erros cometidos polos alumnos e acepta as dificultades que os discentes presentan, a pesar de que o posicionamento dos docentes é moi favorable, pois afirman que os erros son considerados como unha oportunidade de mellora do proceso de ensino-aprendizaxe e que traballan neste sentido, os alumnos mencionan a importancia de que os profesores presten unha atención diferenciada a aqueles discentes que presentan máis dificultades para aprender español.

En relación a isto e baseándome nos comentarios dos informantes, percíbese que a heteroxeneidade do alumnado e as dificultades que algúns deles sofren condicionan o traballo docente. Esta realidade representa, en opinión dos profesores, un problema para o axeitado desenvolvemento das clases, dificultando o seu traballo e orixinando tamén insatisfacción por parte dos alumnos, que alegan, nalgúns casos, falta de sensibilidade dos docentes por non saber tratar este tipo de problema, o que inflúe no clima relacional na aula.

Para mellorar o clima relacional, en función dos comentarios dos suxeitos participantes na investigación, suxírese que se abran máis espazos para que os alumnos participen na construción do seu camiño en dirección á apropiación do coñecemento. Ademais, a pesar de que a motivación é unha responsabilidade tanto do profesor coma dos alumnos, e que estes últimos deben chegar á aula predispostos, a preocupación do docente pola motivación é fundamental, sendo necesario que o traballo dos contidos se realice, na medida do posible, dun xeito estimulante e suxestivo. Por último, que os docentes sexan conscientes de que existen alumnos que presentan maiores dificultades en relación coa aprendizaxe e que, para que non acaben interferindo significativamente no seu percorrido na universidade, é necesario que se busquen solucións, posto que a institución tamén ten responsabilidades neste sentido. É dicir, que os profesores teñan a sensibilidade de percibir estas dificultades e busquen medios para tratar de compensalas, por exemplo, mediante un traballo que atenda con máis pertinencia estas diferenzas individuais.

3. O traballo docente e súas múltiples interrelacións

As múltiples dimensións do exercicio docente fan necesario que o profesor saiba transitar polos diversos momentos da súa práctica pedagóxica sen esquecer que estas etapas están interrelacionadas. Pensar dende a perspectiva dos suxeitos que aprenden e ensinan implica tamén pensar nas finalidades, nas intencións e na propia organización do traballo pedagóxico como instrumento social que permite superar perspectivas fragmentadas e disociadas na construción do coñecemento.

Iniciando as reflexións sobre a primeira das dimensións, a *planificación*, encontro necesario reiterar que os profesores poderían considerar a posibilidade de adoptar prácticas fundamentadas nunha definición clara das súas intencións, de que pretenden alcanzar, de como o pretenden conseguir e de como van acompañar e validar o proceso. Para iso, unha das fontes que han de considerar debe ser o proxecto pedagóxico, documento que debe orientar o *plano de curso* de cada materia e que debe realizar o profesor. Ademais, dentro da perspectiva dunha docencia que interactúa cos alumnos, encontro necesario considerar a importancia de que este plan sexa presentado e discutido en conxunto ao inicio de cada período lectivo.

Así mesmo, o docente, máis alá de seleccionar e organizar os coñecementos que se queren traballar, debe ter presente a posible necesidade de actualizar o *plano de curso* en función dos cambios que se vaian producindo nos diferentes momentos da práctica educativa, pois a transitoriedade ten os seus reflexos no proceso de ensinar e aprender, o que transforma o proceso de planificación nun proceso sempre inacabado. Por iso, tamén considero necesario resaltar a importancia de que o profesor mostre flexibilidade académica, permitindo que o alumnado opine sempre que sexa pertinente. Isto non significa que o profesor deixe o curso á deriva, sen unha directriz que dirixa o seu traballo, senón que posibilite a creación de espazos que permitan unha maior implicación dos alumnos permitíndolles que expoñan as súas dificultades e carencias para, xuntos, buscar alternativas de superación. Nisto inclúese realizar unha avaliación máis realista do seu alumnado, asumindo que os grupos son heteroxéneos.

Esta concepción do acto de planificar leva consigo un traballo participativo entre profesores e alumnos, e representa unha forma de superar prácticas puramente tecnicistas e burocráticas, transformando a planificación nun proceso que ten por obxecto non soamente realizar propostas de futuro para unha determinada institución en función dun determinado contexto, senón que tamén un acto que busca, como fin último, a integración entre

universidade e sociedade. Así, a planificación formularíase dende unha perspectiva globalizante e participativa.

No estudo, os posicionamentos de alumnos e profesores en relación ao acto de planificar non son converxentes, pois, mentres que estes últimos afirman que presentan o plano de curso ao inicio do período, un número significativo de alumnos non opina do mesmo modo, afirmando que esta práctica non sempre é habitual, o que pode indicar que non todos os profesores consideran axeitado divulgar con antecendencia os seus plans, quizais porque facelos públicos implique asumir un compromiso pola súa banda. Considero que esta actitude de reserva podería dificultar que os alumnos coñezan os rumbos da disciplina, os contidos que se pretenden traballar, a metodoloxía que vai ser empregada, os traballos que van ser solicitados e os criterios e procedementos de avaliación, podendo comprometer o éxito do proceso.

Ademais, planificar supón, tamén, unha forma de que profesor mostre que o seu traballo non está pautado na improvisación. Así, a planificación debe ser considerada polo profesor como un valioso instrumento e non ha de ser elaborada simplemente para cumprir unha esixencia institucional dentro dunha formalidade burocrática, perdendo todo o seu sentido como elemento orientador do traballo docente e da proposta pedagóxica que fundamentará a aprendizaxe dos alumnos.

Continuando co desenvolvemento das conclusións que se extraen do traballo con esta dimensión, destaco a importancia da planificación no desenvolvemento das clases. Repítense os posicionamentos de profesores e alumnos, coas posicións máis favorables dos primeiros e as menos favorables dos segundos. É importante destacar que os alumnos afirman percibir cando o profesor planifica as clases e cando estas son o resultado da improvisación, destacando que o traballo se manifesta con máis calidade se é planificado.

En función do exposto, percíbese claramente que algúns puntos merecen revisarse para conseguir o perfeccionamento da planificación. Así, proponho: sensibilizar os profesores en relación á importancia de planificar como unha directriz orientadora do traballo docente; abrir posibilidades de diálogo entre os profesores para que se poidan discutir os contidos, facilitando e potenciando o traballo interdisciplinar; mostrar a conveniencia de non repetir nin superpoñer contidos, evitando, tamén, lagoas que prexudiquen a aprendizaxe; e atender, na

medida que sexa posible, os intereses dos alumnos no que respecta ás súas fraxilidades na aprendizaxe da lingua española.

Sobre o traballo cos *contidos*, tarefa que debe implicar directamente profesores e alumnos, a tradición pedagóxica revela que no proceso de planificación, os contidos sempre tiveron un papel destacado, inclusive asumindo, moi frecuentemente, un papel hexemónico. Así, cando se falaba de planificación o que se manifestaba era unha secuencia de ítems de contido que debían ser traballados ao longo do curso. Polo tanto, a maioría das materias estaba determinadas directamente polos contidos que abordaba. Non obstante, estes deben seleccionarse en función dos obxectivos que se pretenden conseguir e que non sempre aparecen claramente.

En relación a quen debe seleccionar e organizar os contidos, no caso específico das institucións *loci* deste estudo, esta debe ser unha tarefa que competa aos profesores, e que estea determinada pola *ementa*, ou descrición da materia, debidamente aprobada institucionalmente. Polo feito de ser unha decisión do docente, pódese afirmar que existe un elevado grao de subxectividade na selección dos contidos que van ser traballados, posto que cada profesor se posiciona dun xeito persoal fronte ao contexto que rodea a actividade docente e fronte aos contidos que presenta. Esta situación inflúe na aprendizaxe dos alumnos e no modo de concibir a realidade.

Outra cuestión que ha de ser observada é que, na actualidade, non resulta axeitado propoñer os mesmos contidos indefinidamente, pois a ciencia está en constante cambio. Polo tanto, non deben ser concibidos de xeito estático e, ao seleccionalos, débese ter presente, ademais da rigorosidade científica e o grao de profundidade necesario, a súa actualización en relación coa adecuación dos coñecementos dende unha perspectiva temporal e social. Ademais, unha vez rematado o proceso de selección rigoroso, é conveniente que se organicen de forma racional, de modo que se evidencie unha secuencia lóxica entre eles, permitindo a concatenación e o avance do coñecemento.

Os comentarios dos profesores parecen evidenciar a existencia de dificultades por parte do alumnado para acompañar o desenvolvemento e o ritmo das clases, dificultade que é consecuencia de diferentes situacións que interfíren directamente no percorrido do proceso de aprendizaxe. Destacan a falta de motivación do alumnado para estudar, problema que arrancaríase antes do inicio do proceso, posto que, nalgúns casos, a primeira opción ao ingresar

na universidade non é o Grao en Letras-Español. Ademais, hai que considerar que, como explicouse no Capítulo III, moitos dos discentes cursan o Grao en Letras-Español co obxectivo de realizar as probas de mobilidade interna para cursar os estudos que realmente desexan, independentemente de que ao final o consigan. Polo tanto, é lóxico que, se isto é así, esta realidade teña os seus reflexos na motivación e o desempeño dos alumnos, situación que tamén ha de ser tida en conta polos docentes.

Outra cuestión de importancia garda relación coas dificultades dalgúns alumnos no referente á capacidade de comprender textos e de analizalos crítica e sinteticamente, competencias que son necesarias e esperadas nun alumno de Letras. Estas dificultades vanse acentuando a medida que se esixen tarefas cada vez máis complexas, evidenciándose que os alumnos son conscientes das súas inseguridades para afrontar o nivel das actividades esixidas. Esta realidade non facilita o desenvolvemento do traballo docente e debería implicar, tamén, unha reflexión por parte da institución.

Púidose constatar, ademais, que existe unha relación adecuada entre os obxectivos propostos e os contidos que o docente propón nas súas clases, e que os profesores dominan, en case todos os casos, o contido que imparten, ademais de tratalos coa profundidade adecuada, buscando, mesmo, ampliar o seu coñecemento sobre un determinado tema cando así o esixe a materia. Percibiuse, tamén, que a pesar de que se consegue traballar os contidos na súa totalidade, existe unha demanda xeneralizada de máis tempo para realizar este traballo.

Pódese concluír que os docentes dos graos observados demostran seguridade ao responder ás dúbidas dos seus alumnos e que traballan relacionando os aspectos teóricos con cuestións prácticas do ensino de Lingua e Cultura Hispanófono. Tamén se puido constatar que os docentes, salvo algunha excepción, dominan a lingua española, posúen un axeitado coñecemento da cultura dos países hispanófonos e seleccionan contidos significativos para a aprendizaxe dos alumnos.

En función do exposto, apunto algunhas cuestións que poderían ser revisadas pola comunidade académica coa finalidade de perfeccionar o traballo cos contidos: realizar unha ampla discusión entre os profesores sobre o coñecemento que se quere traballar en cada materia; discutir co colectivo docente e discente cuestións relativas á profundidade e amplitude dos contidos; e reformularse, ao planificar, a carga horaria destinada a cada materia.

En relación á heteroxeneidade dos coñecementos dos alumnos en lingua española fórmulanse varias posibilidades para contornar este problema. Unha delas sería propoñer, ao inicio dos estudos de grao, unha actividade específica en lingua española para nivelar os alumnos, co fin de que poidan transitar con máis facilidade polo Grao e para que os profesores poidan desenvolver máis eficazmente o seu traballo. Ademais, no caso específico da UFPA, debería potenciarse a participación nos Cursos Libres⁵⁰ daqueles alumnos que presentan máis dificultades, animándoos, tamén, a buscar apoio no BA3 e incentivándoos a participar do seu proxecto de Aconselhamento Linguageiro. Por último, permitir avances no camiño curricular para aqueles discentes que demostren un dominio básico nas competencias en lingua española.

Para finalizar, reformúlense as prioridades na formación dos alumnos para que exista unha coherencia entre os obxectivos que o profesor estableza e as posibilidades do alumnado, é dicir, en función das demandas de aprendizaxe dos alumnos, os docentes deberían ter claro que contidos deben ser considerados imprescindibles, suficientes e factibles.

Xa dende a perspectiva específica do ensino de Lingua e Cultura Hispanófona e considerando as estratexias político-económicas que Brasil desenvolve en relación aos seus veciños hispanoamericanos e a importancia comercial do MERCOSUR, resultaría axeitado, dado que os profesores dos graos obxecto de estudo manifestaron unha especial predilección pola variante do español peninsular, que a práctica pedagóxica considerase un traballo máis profundo coas diversas variedades de español de América, aínda que sen deixar de observar que todas elas seguen a mesma matriz.

Continuando coas reflexións finais sobre a dinámica da práctica docente, chega o momento de considerar as cuestións *metodolóxicas*, é dicir, os procedementos didácticos adecuados para conseguir que os contidos sexan accesibles aos alumnos. As estratexias de ensino son mediadoras entre as relacións de profesor e alumnos e unha condición necesaria para o éxito do proceso de ensino-aprendizaxe. Na actualidade, un gran desafío da realidade educativa brasileira é buscar alternativas metodolóxicas nas que educador e educando interrelaciónense e intégrense no acto educativo para que os procedementos de ensino poidan

50 Os *Cursos Libres* son un proxecto de extensión da *Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas* (FALEM) da *Universidade Federal do Pará*. Estes cursos de idiomas (inglés, español, francés, alemán e portugués para estranxeiros) atenden tanto á comunidade académica universitaria como ao público externo cun investimento económico menor que a que se encontra no mercado. As clases son impartidas por profesores e alumnos dos Graos de Letras da UFPA.

converterse en procesos ordenados de aprendizaxe de calidade, que impliquen a integración de pensamento e acción, co obxectivo de estimular e orientar ao alumno cara á asimilación do saber vehiculado no proceso escolar e na súa relación cos medios: natural, cultural e socioeconómico.

É necesario evitar a rutina pedagóxica, articulando as posibilidades didácticas coas posibilidades educativas, e estas co contexto sociocultural, de tal forma que permitan que o alumno asimile a ciencia de modo crítico. Convértese nun gran desafío para o docente estimular a pregunta e a participación reflexiva dos alumnos, os seus comentarios, as experiencias por eles vividas, reflexionando sobre os seus significados nun proceso dialóxico de intercambio mutuo, de enriquecemento común. É necesario agudizar a curiosidade, a participación, a busca de novos camiños, e é responsabilidade do profesor permitilo e incentivalo. Así, un dos medios para concretar este posicionamento é o fortalecemento da investigación como principio educativo.

Analizando os posicionamentos dos informantes en relación aos procedementos metodolóxicos pódese concluír que os profesores son conscientes de que as súas decisións nesta materia deben ter como obxectivo facilitar a aprendizaxe. Neste sentido, os alumnos confirman, de xeito maioritario, que as eleccións do docente contribúen positivamente ao desenvolvemento da súa aprendizaxe e que o modo de comunicación empregado na aula é claro. A pesar de encontrar posicionamentos favorables de profesores e alumnos declarando que a metodoloxía empregada facilita a aprendizaxe, existen outros que son contrarios. Estas opinións céntranse, principalmente, en apuntar que o profesor non utiliza procedementos metodolóxicos diversificados e si, con demasiada frecuencia, a lectura como principal elemento motivador. Reitero a conveniencia de que a práctica docente considere a utilización de metodoloxía diversificada, dinámica e flexible, coa intención de considerar as diferentes formas de aprender dos alumnos e as súas diferentes realidades. Constátase, ademais, a demanda discente por conferir unha maior énfase ás explicacións gramaticais na aula e unha crítica ao abuso na utilización dos materiais escritos como opción metodolóxica daqueles profesores que se limitan a leros sen explicalos.

Considerando especificamente o traballo co español como lingua estranxeira, e aínda sendo consciente de que toda realidade é susceptible de mellora, os resultados deste estudo evidencian que a metodoloxía empregada polos profesores contribúe positivamente a

desenvolver as catro destrezas comunicativas: a expresión escrita, a expresión oral, a comprensión lectora e a comprensión auditiva. Detéctase, ademais, a predominancia da utilización do libro didáctico como opción metodolóxica. En relación a este feito, faríase necesario clarificar se esta elección corresponde aos docentes ou é unha decisión tomada a nivel institucional. En calquera caso, considero que sería necesario reformularse este posicionamento.

Sobre que lingua é a empregada como vehicular na aula, conclúese que o español é a lingua que domina maioritariamente a práctica docente do profesor. Tamén se conclúe que unha gran parte dos docentes non permite que os alumnos empreguen o portugués na aula. No caso da aprendizaxe do español por falantes de lingua materna portuguesa, debido á proximidade entre as dúas linguas, debería estudarse a conveniencia de incentivar a que o alumno fale en español xa no arranque dos estudos de grao co fin de que consiga diferenciar claramente, dende o inicio, que é español e que é portugués, atallando o risco da xa mencionada "ilusión de competencia espontánea".

Referente a que o traballo na aula considere a proximidade entre a lingua española e a portuguesa, a pesar de que a maioría dos docentes opina que é adecuado ter en conta esta relación e traballar coa interlingua dos alumnos, unha considerable porcentaxe non considera conveniente que os alumnos reflexionen sobre os mecanismos e fenómenos que comparten as dúas linguas e sobre a necesidade de afastarse do risco que supón o portuñol. Esta división de opinións parecen reflectir as xa explicadas discrepancias que os lingüistas especializados no ensino de linguas estranxeiras teñen sobre a conveniencia ou non de permitir que os alumnos empreguen a súa lingua materna durante o proceso de aprendizaxe. Neste sentido, recoméndase que os profesores unha reflexión sobre esta cuestión á luz das numerosas formulacións de autores que traballan este tema.

En relación á necesidade de que a investigación asuma un papel protagonista no proceso educativo de formación dos alumnos, futuros profesores, ao preguntar sobre se a práctica docente consideraba esta necesidade, os informantes responderon que os profesores animaban aos alumnos a realizar pescudas sobre Lingua e Cultura Hispanófono, estimulaban a súa creatividade nos traballos e orientaban os alumnos no desenvolvemento destes. As respostas obtidas revelan que a dirección que os informantes deron a esta cuestión se limitou ao ámbito das investigacións solicitadas nas materias do Grao no sentido de busca de

informacións, e non á resolución de problemas. Esta evidencia é corroborada pola constatación de que en ningunha das dúas institucións existe ningún proxecto de investigación na área de Lingua e Cultura Hispanófono. Esta situación revela a necesidade de que a institución busque medios de estimular os profesores para que participen en traballos de investigación, pois a área é fértil e isto fortalecería a calidade do ensino nos Graos de Letras-Español.

Xa dende a perspectiva do alumnado, é necesario destacar que a universidade, como produtora de coñecemento, debe reformular as súas prácticas pedagóxicas na perspectiva da interrelación entre ensino e investigación, transformando a aula nun espazo de construción de múltiples saberes. Esta relación dialóxica entre os suxeitos e o proceso de construción do coñecemento permitirá un grande avance na calidade do que se aprende. Neste sentido, é necesario tamén ampliar os campos de participación discente, e que o profesor asuma o compromiso de formular na aula situacións problema que deberán ser resoltas polos alumnos mediante a investigación, o que significa unha involucración maior entre docentes e discentes no proceso de construción do coñecemento.

Inicio, neste momento, as reflexións conclusivas sobre a cuestión dos *recursos didácticos* que o profesor emprega para desenvolver as súas clases. Estes recursos non deben ser considerados nin como elementos decorativos nin como elementos substitutivos do traballo docente, e si ser comprendidos como elementos facilitadores do proceso de ensino-aprendizaxe. A súa importancia reside, xustamente, en ser elementos clarificadores e ampliadores do coñecemento. No caso do ensino de linguas estranxeiras non é diferente. Polo tanto, o mero feito de empregar unha serie de recursos didácticos non garante o éxito do proceso, que se basea na combinación de diferentes elementos, non só en empregar unha determinada tecnoloxía. De calquera modo, é necesario sinalar que a utilización de recursos didácticos diversificados incrementa as posibilidades de que o proceso de ensino-aprendizaxe sexa máis proveitoso para os suxeitos involucrados neste.

Por un longo período de tempo, o xiz, a lousa e a utilización de textos predominaron o panorama dos recursos empregados na aula. Actualmente, é evidente que as novas tecnoloxías rodean a vida humana, polo que existe unha multitude de opcións tecnolóxicas que poden ser empregadas no ensino de linguas estranxeiras como recursos didácticos. Empregar recursos como proxectores dixitais, internet, dicionarios en liña, documentos

sonoros de radio e televisión, xogos, chats e redes sociais, por exemplo, permite que profesor e alumno poidan interactuar con falantes nativos, acceder a programas informáticos para realizar e corrixir exercicios e ter acceso a unha infinidade de materiais auténticos na lingua obxecto de estudo, que, se son ben explotados, poden contribuír significativamente tanto a desenvolver as catro destrezas comunicativas como a estimular a motivación do profesor e dos alumnos. As dúas institucións obxecto de estudo contan cunha gran diversidade de recursos didácticos. Polo tanto, ante esta multitude de opcións, compete ao profesor traballar con aqueles que se encontren dispoñibles e que mellor complementen as súas clases.

En opinión dos informantes, os recursos didácticos seleccionados e empregados na aula polos docentes contribúen a facilitar o proceso de aprendizaxe. Non obstante, polos numerosos comentarios rexistrados, evidénciase a necesidade de traballar a diversidade dos recursos empregados. As causas desta limitación poden estar orixinadas tanto nas decisións didácticas tomadas polos docentes coma nas restricións infraestructurais da propia institución, por non contar con tecnoloxía suficientemente diversificada ou por non dispoñer de instalacións coas condicións necesarias para que o docente poida empregar os recursos didácticos que estime oportuno.

Conclúese, ademais, que o traballo con textos escritos é unha actividade habitual e que este traballo contempla tanto autores españois como hispanoamericanos, o que reflicte un elevado grao de madurez dos docentes ao evitar prexuízos en relación ás variedades do español que se empregan na aula. O traballo con textos contribúe a desenvolver a comprensión lectora no alumno e, consecuentemente, reforza tamén a destreza de expresión escrita. Considero necesario que se inclúan entre os materiais escritos empregados na aula, obras literarias como novelas, contos, poemarios e tamén dicionarios, xornais, revistas, cómics e o traballo con textos de letras de cancións, potenciando a utilización do que se coñece como *textos auténticos*. Tamén se recomenda o traballo con refráns, proverbios e chistes.

Así mesmo, os profesores poñen a disposición dos alumnos o material de lectura necesario para desenvolver as diferentes actividades propostas, suxerindo, tamén, a consulta das bibliotecas universitarias, comunitarias e virtuais. Esta realidade demostra a sensibilidade, por parte dos docentes, en relación á necesidade de que os alumnos empreguen diferentes

modos de buscar informacións, uns máis convencionais e outros máis innovadores, tendo presente que as fontes do saber non teñen porqué ser excluíntes.

Aínda que se poida concluír que, polos resultados obtidos na investigación e en liñas xerais, a dimensión dos recursos didácticos é axeitadamente abordada pola práctica docente, puideron advertirse algunhas fragilidades, como a necesidade de aumentar o acervo bibliográfico específico nas bibliotecas das institucións analizadas. Ademais, é importante que o profesor confira a debida importancia ao traballo con elementos audiovisuais, pois este tipo de material contribúe en boa medida a desenvolver a destreza de comprensión auditiva no estudante. O docente pode escoller entre unha ampla variedade de recursos como películas, series, vídeos musicais, curtametraxes e documentais, ademais doutras ferramentas que poden contribuír a desenvolver principalmente a destreza auditiva no alumno, como a radio a través de internet, os *podcast* e outro tipo de gravacións.

Por último, inicio as conclusións en relación á dimensión referente ao *proceso avaliador* considerando que hai certa unanimidade entre os docentes en percibir a avaliación como un acto extremadamente complexo que non debe estar restrinxido unicamente ao traballo do profesor, senón que debe abranguer a todos os integrantes da comunidade académica.

A avaliación é unha acción indispensable en calquera sistema escolar e representa, dentro do proceso de ensino-aprendizaxe, un camiño a percorrer entre un punto de partida e un punto de chegada. Neste percorrido, é necesario verificar se o traxecto conduce á meta e, tamén, se hai alumnos que pararon de camiñar por descoñecer o camiño ou por tomar a dirección equivocada. Esa información en relación ao progreso dos grupos é a que debe recoller o proceso avaliador, unha información valiosa tanto para profesores coma para alumnos.

Nunha concepción tradicional a avaliación foi empregada como instrumento de poder, como un mecanismo para disciplinar ou castigar e como un dispositivo de control social. Baixo esta óptica, a avaliación configúrase como unha ferramenta usada para clasificar os alumnos conforme o seu nivel de aprendizaxe cuantificada, avaliado exclusivamente polo docente e medido apenas en termos cuantitativos, é dicir, verificando as respostas sobre o contido estudado. Esta práctica avaliadora pon en valor a pasividade do alumno, a capacidade de memorización e non a de reflexión, resalta a reprodución de valores e de prácticas sociais

conservadoras e excluíntes, tendo como consecuencia, a maioría das veces, a repetición e a evasión.

Por outro lado, a práctica da avaliación baixo unha perspectiva constructivista, dialóxica e emancipadora está máis preocupada na transformación e superación do autoritarismo, promovendo a autonomía do alumno no proceso de construción do coñecemento. Así, a avaliación é considerada como un proceso de descrición, análise e crítica dunha determinada realidade co obxectivo de transformala, proporcionando aos suxeitos a posibilidade de librarse de condicionamentos determinantes.

Un dos principais camiños para conseguilo é aclarando os alumnos cales van ser os criterios e procedementos avaliadores que van ser considerados e que deben explicarse xa ao inicio do curso. Así, a avaliación non debe formularse como unha caixa de sorpresas. Sobre esta necesidade de que os alumnos coñezan cal vai ser a forma adoptada polo profesor para avaliar a súa aprendizaxe e en función da análise realizada, se pode concluír que nos últimos semestres se vén observando, por parte dos docentes, unha maior sensibilización en relación a esta cuestión. Así, actualmente, os profesores dos Graos en Letras-Español das institucións obxecto de estudo explican axeitadamente cales van ser os procedementos avaliadores, empregando métodos diversificados que contemplan habilidades intelectuais relacionadas coa creatividade e o traballo práctico, e non só o uso da capacidade de memorización.

En relación ao que o MCER define como presupostos básicos de formación lingüística, é dicir, as destrezas da expresión escrita, a expresión oral, a comprensión lectora e a comprensión auditiva da lingua española, a práctica pedagóxica dos docentes considera a axeitada avaliación destas catro destrezas comunicativas. Así mesmo, os procedementos de avaliación adecúanse maioritariamente ao modo en que os contidos foron ensinados, sendo solicitados unicamente aqueles que se traballaron na aula. Ademais, os resultados da avaliación representan axeitadamente a aprendizaxe dos alumnos.

Estes elementos mostran que o acto de avaliar se configura nun acto que contribúe ao éxito do proceso de ensino-aprendizaxe e un modo de auxiliar ao crecemento do alumno. Reitero o pensamento de que para que a avaliación deixe de ser un mecanismo de exclusión é necesario que se conciba como parte dunha práctica pedagóxica, sen desconectala do resto do proceso.

Sobre como traballa o profesor os erros detectados no proceso avaliador, os resultados obtidos reflicten que os docentes deben buscar outras alternativas para traballar as dificultades dos alumnos, contribuíndo a mellorar a calidade do proceso. Estas alternativas han de pasar por propoñer novas tarefas aos discentes, pois o erro non debe significar un punto final, senón unha oportunidade de avanzar cara á superación. Para o éxito neste proceso, os docentes tamén deben discutir cos alumnos os resultados da avaliación, acompañando o seu progreso e asesorándoos nas súas dificultades.

En suma, considero a avaliación como un labor do profesor, que debe ser coherente coa práctica pedagóxica que desenvolve. O seu verdadeiro sentido reside en, a partir do momento en que as informacións son valoradas, permitir decidir os futuros camiños que se van percorrer, de tal forma que se aseguren ao alumno oportunidades para unha aprendizaxe de calidade.

Ao concluír esta reflexión quero destacar algo que considero transcendente ao abordar a docencia e as súas posibilidades de perfeccionamento. Se trata de que o profesor se continúe formando, unha esixencia cada vez máis necesaria considerando as aceleradas transformacións polas que o mundo actual está a pasar e a necesidade de atender demandas cada vez máis esixentes e complexas. Ao resaltar a continuidade na cualificación docente non se pode tampouco desconsiderar a necesidade dunha formación inicial tamén con mellor calidade.

A valorización do maxisterio debe constituírse nun principio fundamental da institución posto que o profesor é un dos axentes con maior responsabilidade no éxito do proceso educativo, o que xustifica reforzar a importancia de desenvolver proxectos de educación continuada baixo diferentes modalidades.

Tendo presente que o proceso educativo non se pecha, senón que é un proceso continuo e constante, ser educador é educarse permanentemente, pois cada coñecemento construído conxuntamente entre profesores e alumnos implica a construción de novas relacións con outros coñecementos, nun proceso continuado onde a formación de profesores pasa a ser entendida como formación continua.

Dende o punto de vista das políticas públicas e no caso de Brasil, a formación continua de profesores ten amparo legal na LDB 9.394/96, que establece as directrices e bases da educación nacional brasileira e que xa determinaba a Constitución Federal de

1988, instituindo, nos estatutos e plans de carreira do maxisterio público, a inclusión do perfeccionamento continuo dentro da carga horaria que debe cumprir o docente. Estes horarios, conforme a normativa legal, están reservados ao estudo, á planificación e á avaliación, coa finalidade de propiciar unha formación fundamentada na íntima asociación entre teoría e práctica.

Dar continuidade á formación dos docentes universitarios implica acompañalos permanentemente para complementar, cambiar e mellorar a súa formación e para reflexionar sobre a súa práctica cotiá no contexto real do seu desempeño profesional, é dicir, na institución escolar onde desenvolven a súa actividade. É necesario, tamén, que se constrúan novas propostas e que se amplíen os debates sobre a formación continua do profesorado en relación ás concepcións e prácticas culturais, políticas e académicas.

Abordando o tema da investigación, independentemente do nivel de actuación do docente (grao ou posgrao) os profesores teñen autonomía para elaborar os seus proxectos de investigación e involucrar os alumnos neste traballo. Polas propias esixencias académicas, os profesores que traballan no posgrao desenvolven os seus proxectos de investigación, o que non acontece necesariamente cos docentes que traballan só nos Graos, en moitos casos cunha carga horaria destinada soamente ao ensino. A institución podería estimular máis a participación destes profesores considerando a importancia da articulación entre ensino e investigación.

En síntese, entendo que a formación continua ten ir máis alá da concepción de que debe existir un tempo predeterminado no calendario institucional. A formación continua comprende todos os tempos institucionais, formando parte de todas as actividades da institución, con momentos específicos, pero non separados do día a día, nos que o colectivo se constitúe como tal nun proceso de aprendizaxe fundamentado na contraposición dos coñecementos derivados das experiencias cos coñecementos universalmente sistematizados. Polo tanto, considero necesario destacar que a formación continua se debe dar, tamén, cando o profesor exerce a docencia, mediante unha práctica reflexiva que permite investigar os puntos fráxiles e os avances na perspectiva de minimizar as situacións problema e fortalecer prácticas que funcionan.

Retomando todo o exposto e para rematar, quero reafirmar que a miña intención non foi a de presentar estas aproximacións conclusivas como definitivas, senón como o resultado

provisional dun camiño de investigación que sucedeu nun determinado espazo, nun determinado tempo e cun determinado grupo de persoas. Así, non sería adecuado establecer xeneralizacións, a pesar de que esta realidade non compromete, en ningún caso, os resultados deste estudo. Ademais, considero necesario indicar que esta é unha posibilidade de entre outras formas posibles e válidas de analizar as cuestións formuladas.

Rescato a idea de que calquera traballo de investigación é, sempre, un estímulo para iniciar outros estudos, o que fortalece e amplía o coñecemento sobre o tema e os debates a nivel académico. Consciente de que a temática non está esgotada, a formulación desta investigación foi mostrar que existen múltiples posibilidades de abordar a cuestión da práctica docente. Teño a esperanza de que este traballo contribúa ao avance científico na busca de novos camiños, doutros modos de considerar o ensino de linguas e as súas múltiples dimensións e que supoña un estímulo para que outros estudosos decidan contribuír á reflexión sobre a práctica pedagóxica nos Graos en Letras-Español, contribuíndo a encontrar posibilidades concretas de cambio ante as dificultades que se formulan e contribuíndo a revitalizar os actos de ensinar e aprender. Confío en que as miñas pretensións iniciais fosen alcanzadas.

Despois de evidenciar que a docencia nos Graos en Letras-Español nas dúas institucións *loci* do estudo presenta certas fragilidades, entendo necesario declarar que, a pesar de que este traballo de investigación presenta un obxectivo definido e uns límites claros, a partir deles se poderían abrir algunhas liñas de investigación que ampliasen o coñecemento xa construído nesta tese. Así, considero interesante analizar como se desenvolve a práctica docente nos colexios nos que se imparte o *Ensino Médio*, pois como se constatou, moitas das carencias dos alumnos, futuros profesores, se orixinan nesta etapa formativa. Tamén, unha vez estudada a práctica docente dos profesores universitarios, encontro especialmente pertinente investigar sobre as súas prácticas de formación inicial. Nesta mesma dirección, sería adecuado reflexionar sobre como os alumnos están a construír a súa formación inicial para o exercicio da docencia da lingua española, é dicir, como están a construír o seu propio proceso identitario docente. Así mesmo, e por último, en relación aos proxectos pedagóxicos institucionais, cabería examinar que é o que estes documentos perseguen e que é o que realmente se está facendo en relación ao que propoñen. Tamén considero oportuno anunciar que estas liñas de investigación suxeridas se poderán traballar con outras opcións

metodolóxicas, como, por exemplo, coa investigación-acción, que se caracteriza por unha implicación maior da comunidade coa pescuda realizada.

No momento en que poño un punto final a esta investigación, gustaríame explicar a miña intención de que este traballo non se limite apenas ao cumpro dunha esixencia formal para a obtención dun título académico. Desexaría formular a posibilidade de socializar estes "achados" entre a comunidade académica destas dúas institucións, posto que son os suxeitos directamente implicados.

Pretendo que este estudo poida sumarse a outros que tamén teñen o obxectivo de contribuír ao fortalecemento da comunión entre teoría e práctica docente no Ensino Superior. Ademais, considero necesario destacar que este traballo demostra que é posible que a universidade se volva sobre si mesma nun proceso reflexivo, ocupando un espazo de investigación que supera unha visión extramuros.

Insisto en considerar este traballo como inacabado, pois a pesar de asumir diversas posibilidades, outras moitas se deixaron atrás. Pecho unha porta, pero teño a esperanza de que outras se abran para dar continuidade aos estudos sobre a docencia de español no sistema educativo brasileiro. Encontro no poema *A Lição de Pintura*, de João Cabral de Melo Neto, a inspiración para a clausura:

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro

que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras.

REFERENCIAS

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ALMEIDA, FILHO J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.
- ALMEIDA, J. R. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Brasília: INEP / PUC SP, 1989.
- ALONSO, M.; CERNADAS, C.; TORRADO, L. **The Interface of Romance Languages. Using Plurilingual Sensitivity as a Pedagogical Tool**. Munich: Lincom, 2013.
- APPLE, M. Freire, Neoliberalismo e educação. In: APPLE, M.; NÓVOA, A. (Orgs.) **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998, p. 21-45.
- ARCINIEGAS E.; FAUSTINO, C. C.; MATAALLANA S. La literatura y la enseñanza de lenguas. In: **Poligramas Revista Literaria**. Nº 22. Escuela de estudios literarios, 2005, p. 139-154.
- ARNAU, J. Enseñanza de la segunda lengua a través de contenidos: una introducción. In: CHASCO, J. (Coord.) **Metodología en la enseñanza del inglés**. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. (Ed.) **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: C. U. P., 2000, p. 19-41.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- AZEVEDO, F. O sentido da educação colonial. In: **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943, p. 289-320.
- BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2004.
- BARBOSA, E. **O uso da tradução audiovisual para o desenvolvimento da compreensão oral em língua espanhola**. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade Estadual do Ceará, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHERENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

BERNARDES, K. **Docência na educação a distância**: um estudo sobre identidade docente em um curso de licenciatura em Letras-Espanhol. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013.

BERNER, M. M. Building conditions, parental involvement, and student achievement in the District of Columbia Public School System. In: **Urban Education**, 28(1), 1993, p. 6-29.

BOCK, A. M.; AGUIAR, W. M. Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional. In: BOCK, A. M.; AMARAL, C. M. *et alii* (Orgs.). **A escolha profissional em questão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

BOUCHÉ, H. **La observación participante y el mundo del silencio**. V Seminário de Fundamentos de la Metodología Científica. Madrid, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit, 1970.

BRAGA, A. M. *et alii*. Universidade futurante: inovações entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997, p. 21-38.

BRASIL. Exposição de Motivos do Decreto-Lei nº 4.244, de 01 de abril de 1942. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Seção 1, p. 5798.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 de dez. 1961. Seção 1, p. 11429

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 de ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. **Protocolo de Intenciones**. Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 09 de novembro de 1995. **Lex**: legislação federal e marginália, São Paulo, v.59, p.1966, out./dez. 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental) – Língua Estrangeira**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) Parte II – Linguagens, códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF, 2000, p. 25-32.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CES 492 de 3 de abril de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a carga horária dos cursos de Graduação**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 08 ago. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Projeto de Lei 4004, de 09 de julho de 1993. **Torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus**. Poder Executivo, Brasília, DF. Arquivado em 10 de mar. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de espanhol**. Brasília, DF, 2006, p. 127-164.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007. **Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 8/2008. **Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei nº 11.161/2005**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm>. Acesso el: 17 de junio de 2012.

BRIZ VILLANUEVA, E. El enfoque comunicativo. In: MENDOZA, A. (Org.) **Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria**. Madrid: Pearson, 2003.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. White Plains: Addison Wesley Longman, 2000.

BRÜNNER, J. J. **Educación e Internet ¿La próxima revolución?** Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica de Chile S.A., 2003.

BUSSMANN, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1996.

CALVET, L. J. **Les langues véhiculaires**, París: PUF, 1981.

_____ In vitro vs in vivo. In: DANS M.; MOREAU L. (Eds.) **Sociolinguistique**. Sprimont: Mardaga, 1997, p. 179-180.

CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa**. São Paulo: E.P.U., 1966.

CAMPOS, M. Z. A profissionalização do professor: formadores e formandos no ensino superior. In: CARLINI A. L.; SCARPATO, M. (Orgs.) **Ensino Superior: questões sobre a formação do professor**. São Paulo: Avercamp, 2008, p. 63-82.

CAMPS, A. Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. In: **Cultura y Educación**, nº 2, 1996, p. 43-57.

CANTERO, F. J.; MENDOZA, A. Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. In: MENDOZA, A. (Coord.) **Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria**. Madrid: Pearson Educación, 2003.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 2007.

CASTANHO, M. E. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000, p. 75-90.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese de doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

CERNUDA, A. *et alii*. **Guía para el profesor novel**. Alcoy: Editorial Marfil. Universidad de Alicante, 2005.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: McGraw- Hill do Brasil, 1978.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHAUDRON, C. La elección y el uso de idiomas en el aula: perspectivas desde la investigación. In: **Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE**. Alcalá de Henares, 1997, p. 19-43.

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CHOMSKY, N. *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 1988.
- CLARK, J. Communication in the classroom. In: **Modern languages in Scotland**. 21/22, 1981, p. 144-156.
- CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2001.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- CONTRERAS, N. M. **Variación lingüística y ELE**. El diccionario como herramienta didáctica para la enseñanza del español coloquial. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. (XXIII) – 2, 2013.
- COOK, T. D.; REICHARDT, CH. S. **Cualitative and quantitative methods in evaluation research**. California: Sage, 1979.
- CORBETTA, D. **Avaliação em espanhol como língua estrangeira no ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade Católica de Pelotas, 2008.
- CORDER, P. **Error analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- CORREA, H. J. 2009 y el aula de español. In: **XVII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes**. Las nuevas metodologías y sus aplicaciones didácticas. Brasilia: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010.
- CORVO, M. J. Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (I): Antigüedad. In: **Babel A.F.I.A.L. Aspectos de Filología Inglesa y Alemana**. Nº 13. Servicio de publicaciones de La Universidad de Vigo, 2004.
- COYLE, Y.; VALCÁRCEL, M. S. Estrategias de enseñanza en el aula de lenguas extranjeras de primaria. In: CHASCO, J. (Coord.) **Metodología en la enseñanza del inglés**. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.
- CRAMER, E. H. **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CROOKES, G.; SCHMIDT, R. W. Motivation: Reopening the Research Agenda. In: *Language Learning*, 41, 1991, p. 469-512.
- CRUZ, M. P. **Enseñar español en la era de Internet**. La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera. Barcelona: Octaedro, 2002.

CUMMINS, J. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: **Working Papers on Bilingualism**, nº. 19, 1979, p. 121-129.

_____ La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. In: LASAGABASTER, D; SIERRA, J. M. (Eds.). **Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela**. Barcelona: Horsori, 2005, p. 113-132.

_____ Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. In: **Canadian Journal of Applied Linguistics**, 10(2), 2007, p. 221-240.

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus, 1989, p. 145-158.

_____ Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D; MOROSINI, M (Orgs.) **Universidade futurante**. Campinas: Papyrus, 1997, p. 79-94.

_____ **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DALBEN, A. I. L. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas: Papyrus, 1994.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 2004.

DELHOMME, J. **La pensée interrogative**. Paris: PUF, 1954.

DEMO, P. **Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DENSMORE, K. Professionalism, proletarianization and teacher work. In: POPKEWITZ, T. S. (Org.) **Critical studies in teacher education**. Its folklore, theory and practice. Barcombe: The Falmer Press, 1987, p. 130-60.

DENZIN, N. K. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. New Jersey: Prentice Hall, 1989.

DICKSON, P. **Using the target language**: a view from the classroom. Berkshire: National Foundation for Educational Research in England & Wales, 1996.

DUBAR, C. **A socialização**: a construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Editora Porto, 1991.

DUBIN, F. y OLSHTAIN, E. **Course Design**: developing programs and materials for language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

DUFF, P.; POLIO, C. Teachers' language use in university foreign language classrooms: a qualitative analysis of english and target language alternation. In: **The modern language journal**, 78 (3). New Jersey: Wiley, 1994, p. 313-326.

DURÃO, A. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Eduel, 2004.

EARTHMAN, G. I.; CASH, C. S.; VAN BERKUM, D. (1996). Student achievement and behavior and school building condition. In: **Journal of School Business Management**, vol. 8, nº. 3, 1996.

ENRICONE, D. *et alii*. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1989.

ESCOLANO, A. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. In: **Revista de Educación**, nº 298, 1992, p. 32-51.

_____ La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum. In: **Revista Historia de la educación**. Vol. XII-XIII. Ediciones Universidad de Salamanca, 1995, p. 21-48.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-37.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2008, p. 93-124.

EURYDICE. **La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar europeo**. Madrid: MEC. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. CIDE, 2001.

FABIANO, S. **Pesquisa na graduação: a escrita do gênero acadêmico**. Mato Grosso: UNEMAT Editora, 2004.

FAGUNDES, L. C. Prefácio. In: MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997, p. 11-12.

FÁVERO, M. L. A educação libertadora no cotidiano da escola. In: **Revista educação**, nº 67. Brasília, 1988.

FERNANDES, J. V. Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire?. In: APPLE, M.; NÓVOA, A. (Orgs.) **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998, p. 113-150.

FERNÁNDEZ, S. Nuevos tiempos, nuevas metodologías. In: **XVII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes**. Las nuevas metodologías y sus aplicaciones didácticas. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **La escuela a examen**. Madrid: Eudema, 1990.

FERREIRA, L. **Retratos da avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERRAÇO, L.; BOMFIM, B. B. O Ensino e a Aprendizagem de Línguas nos Primeiros Tempos do Brasil. In: **Historia do Ensino de Línguas no Brasil (HELB)**. Ano 1 - nº 1. Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília-UnB, 2007.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOX, D. J. **El proceso de investigación en educación**. Pamplona: EUNSA, 1987.

FRANCO, L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____ **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____ **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

_____ **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____ **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____ **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Comunicação docente**: ensaio sobre a caracterização da relação educadora. São Paulo: Loyola, 1985.

GALERA, F. N. El currículum de lengua y literatura. Niveles de concreción. Secuenciación y unidades de programación. In: MENDOZA, A. (Org.) **Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria**. Madrid: Pearson, 2003.

GALINDO MERINO, M. L1 en el aula de L2: ¿por qué no?. In: **ELUA. Estudios de Lingüística**. nº. 25, 2011, p. 163-204.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____ **A prática do planejamento participativo na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley: Newbury House Publishers, 1972.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues**: 5000 ans d'histoire. Paris: Clé Internationale, 1993.

GIMENO SACRISTAN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2008, p. 63-92.

_____ **El curriculum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.). **La enseñanza**: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1983.

_____ **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1992.

GINSBURG, M. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado. In: **Revista de Educación**, número extraordinario "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación". Madrid, 1990, p. 315-345.

GIRAUDO, J. E. **Poética da memória**: uma leitura de Toni Morrison. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRS, 1997.

GODOY, A. S. Recursos tecnológicos e ensino individualizado. In: MOREIRA, D. A. (Org). **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Pioneira, 1997, p. 101-113.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.

GOMIS, P. Algunas reflexiones sobre el empleo del laboratorio de idiomas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. In: Carabela nº 42. **Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1997, p. 81-92.

GROS, B.; ROMANA, T. **Ser profesor**: palabras sobre la docencia universitaria. Barcelona: Estudis, 1995.

GUBA, E. G. Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation. Los Angeles: UCLA, Center for the Study of Evaluation, 1978.

GUIMARÃES, E. A língua portuguesa no Brasil. In: **Ciência e Cultura**. Vol. 57 – nº 2. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2005.

HADJI, C. **Avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARBORD, J. **The use of the mother tongue in the classroom**. Oxford: ELT Journal, v 46, n°4, 1992, p. 350-355.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

HARNAD, S. Post-Gutenberg galaxy: the fourth revolution in the means production of knowledge. In: **The Pubic-Acess Computers Systems Review 2**, n° 1, 1991, p. 22-31.

HARTUNG, H. **Les enfants de la promesse**. Paris: Fayard, 1972.

HINES, E. W. Building condition and student achievement and behavior. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1996.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOYLE, E. Professionalization and deprofessionalization in education. In: HOYLE, E.; MAGERRY, J. (Orgs.). **World yearbook of education 1980** - professional development of teachers. London: Kogan Page, 1980, p. 42-54.

HUSSERL, E. **Invitación a la fenomenología**. Barcelona: Paidós, 2001.

INSTITUTO CERVANTES. **Plan curricular del Instituto Cervantes**. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.), 2006.

_____ **El español, una lengua viva**. Madrid: Instituto Cervantes, 2013.

IRALA, V. B. A opção da variedade de espanhol por professores em serviço e pré-serviço. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 2, 2004, p. 99-120.

JALLEY, E. Introducción a la lectura de la vida mental. In: WALLON, H. **La vida mental**. Barcelona: Editorial Crítica-Grupo Editorial Grijalbo, 1985.

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. São Paulo: Ática, 1975.

JIMÉNEZ JAÉN, M. Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes. In: **Revista de Educación**, n°. 285, 1988, p. 231-245.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996, p. 127-148.

KOURGANOFF, V. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1990

- KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. London: Prentice-Hall International, 1987.
- KUHN, T. S. **La estructura de las revoluciones científicas**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1962.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A.; SCHRIEVER, J. (Orgs.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000, p. 69-84.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- LIMA, G. **O uso do dicionário monolíngue na sala de aula: uma ferramenta para compreensão leitora em língua espanhola por alunos avançados de Espanhol/LE**. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade Estadual do Ceará, 2009.
- LOPES, A. O. Planejamento de ensino num perspectiva crítica da educação. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1989, p. 41-52.
- LÓPEZ, G. La enseñanza de lenguas extranjeras en primaria: evaluación del proceso y de los aprendizajes. In: CHASCO, J. (Coord.) **Metodología en la enseñanza del inglés**. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.
- LOPEZ BARAJAS, E. La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas. In: LÓPEZ BARAJAS, E.; MONTOYA SÁENZ, J. M. (Eds.). **La investigación etnográfica**. Fundamentos y técnicas. Madrid: UNED, 1986, p. 09-40.
- LUCCHESI, D. Africanos, crioulos e a língua portuguesa. In: LIMA, I.; CARMO, L. (Orgs.) **História social da língua nacional**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008, p. 151-180.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____ **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.
- MACARO, E. Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language classrooms: Theories and decision making. In: **The Modern Language Journal**, 85, 4, 2001, p. 31-48.
- MARCONDES, D. A crise do paradigma e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A Crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 14-29.
- MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. **Designing qualitative research**. London: SAGE, 1989.

MARTÍNEZ-CACHERO, A. La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño. In: **Colección Orellana** nº 19, 2008.

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. **La figura y la función del profesor**: una reflexión sobre la eficacia docente en tiempos de cambio. Murcia: AMYDEP (Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en las C.C.A.A.), 2002.

MARTINS, P. L. **Didática teórica, didática prática**: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1997.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MEDINA, A. El clima social del aula y el sistema metodológico del profesor/a. In: SEVILLANO GARCÍA, M. L.; MARTIN-MOLERO, F. **Estrategias metodológicas en la formación del profesorado**. Madrid: UNED, 1993, p. 157-193.

MELLO, G. N. **Magistério do 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MENDOZA, A. Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria. In: MENDOZA, A. (Org.) **Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria**. Madrid: Pearson, 2003.

MENDOZA, A.; CANTERO, F. J. Didáctica de la lengua y de la literatura: aspectos epistemológicos. In: MENDOZA, A. (Org.). **Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria**. Madrid: Pearson, 2003.

MERCOSUR, **Tratado para la Constitución de un Mercado Común**. Asunción, 1991.

MESMIN, G. **La arquitectura escolar, forma silenciosa de la enseñanza**. Janus, 10, 1967.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MIZUKAMI, M. G. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo. E.P.U, 1986.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAIS, R. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1986, p. 17-30.

MORALES, P. V. **Tamaño necesario de la muestra**: ¿cuántos sujetos necesitamos? Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2012.

MORENO CASTILLO, R. Panfleto antipedagógico. Barcelona: El Lector Universal, 2006.

NASCENTES, A. **Grammática da língua espanhola para uso dos brasileiros**. Rio de Janeiro: Livraria Drumons Editora, 1920.

NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares:** o processo de escolha do curso superior. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NOVASKI, A. J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula:** que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1986, p. 11-16.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992, p. 15-34.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 2008, p. 13-34.

NUNES, A. Educação jesuítica na Bahia colonial: Colégio urbano, internato em seminário, noviciado. In: **Mneme – Revista de Humanidades**, v. 9. n. 24, Caicó: UFRN, 2008.

OLIVEIRA, L.; CARDOSO, J. Considerações sobre o Ensino de Línguas no Brasil: da instituição do método direto à primeira versão da LDB. In: **História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB).** Ano 3 - nº 3. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília-UnB, 2009.

OLIVEIRA, M. **Marco regulatório das políticas de desenvolvimento regional no Brasil: fundos de desenvolvimento e fundos constitucionais de financiamento.** Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado Federal. Texto para Discussão nº 101. Brasília, DF, 2011.

OLIVEIRA, I. E. **Memórias de alunos e reflexões de professores:** ressignificando a avaliação da aprendizagem. Relatório de pesquisa. Belém: Universidade Federal do Pará, 2008.

ORTEGA OLIVARES, J. Evaluación en el aula de español/LE: algunas consideraciones generales. In: RUEDA, M.; PRADO, E; LEMEN, J.; GRANDE, F. J. (Eds.). **Tendencias actuales en la enseñanza del español lengua extranjera II.** Actas del VI Congreso Internacional de ASELE. León: Universidad de León, 1996, p. 19-33.

PAOLI, J. N. **O Princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.** Proposta para sua prática. [S. I.: s.n.], 1989.

PARAMÉS, M. Las clases de ELE sin recursos. In: LLUCH A. **Recursos didácticos para profesores y alumnos (II).** Madrid: Ministerio de Educación, 2009, p. 07-36.

PARLETT, M.; HAMILTON D. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs. In: GLASS. G. V. (Ed.). **Evaluation Studies:** Review Annual. Beverly Hills: Sage, 1976.

PEREYRA, M. A. El profesionalismo a debate. In: **Cuadernos de pedagogía**, 161, 1988, p. 12-16.

PÉREZ JUSTE, R. La evaluación en la universidad. In: GARCIA HOZ, V. (Dir.) **La educación personalizada en la universidad.** Madrid: RIALP, 1996, p. 431-478.

PÉREZ SERRANO, G. **Investigación cualitativa, retos e interrogantes II**. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla, 1994.

PERRENOUD, P. **L'école doit-elle suivre ou anticiper les changements de société?** Genève: Service de la Recherche Sociologique, 1991.

_____ Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.) **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993, p. 171-191.

_____ **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1997.

_____ **Avaliação: da excelência á regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____ **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. *et alii*. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

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

PIMENTA, S. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I. *et alii* (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFC Editora, 2009, p. 33-56.

PIZARRO, E. G.; SILVA, M. C. **Orientaciones para la enseñanza de ELE: más de 100 actividades para dinamizar la clase de español**. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2007.

POPKEWITZ, T. The social contexts of schooling, change and educational research. In: **Recent developments in curriculum studies**. Windsor: NFER-Nelson, 1986, p. 205-232.

_____ Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992, p. 35-50.

_____ **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid: Morata, 1994.

REGGINI, H. C. **Los caminos de la palabra**. Las telecomunicaciones, de Morse a Internet. Buenos Aires: Ediciones Galápagos, 2012.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos de uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 213-230.

RICHARDS, J. C. **The Language teaching Matrix**. Cambridge: C.U.P., 1990.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

RICÉUR, P. **Reconstruir da universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta**: obrigatoriedade e ensino do espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Hispano-Americanas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2010.

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J. L. Actividades para el primer día de clase. In: HAZ, E. E.; IGLESIAS, P. (Coords.) **Recursos para profesores y alumnos de español**: de la pizarra al mundo digital. Brasil: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2008, p. 07-14.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

SALOMON, D. V. **A maravilhosa incerteza**: pensar, pesquisar e criar. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANFELICE, J. L. Sala de aula: Intervenção no real. In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1986, p. 83-94.

SANTA-CECILIA, A. **Cómo se diseña un curso de lengua extranjera**. Madrid: Arco libros, 2000.

SANTOS, L. M. M. **O papel da família e dos pares na escolha profissional**. Maringá: Psicologia em Estudo, v. 10, n. 1, 2005, p. 57-66.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. (Orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995, p. 13-59.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1983.

_____ **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 1991.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SCHUMANN, J. H. Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas. In: ARNOLD, J. (Ed.) **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: C.U.P., 2000, p. 49-62.

SCHÜTZ, A. **La construcción significativa del mundo social**: introducción a la sociología comprensiva. Barcelona, Paidós, 1993.

SELINKER, L. Interlanguage, In: **International Review of Applied Linguistics** 3, 1972, p. 209-231.

SEVILLANO GARCÍA, M. L.; BARTOLOMÉ CRESPO, D. **Enseñanza-aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías**. Madrid: UNED, 1994.

SEVILLANO GARCÍA, M. L. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. In: SEVILLANO GARCÍA M. L. (Coord.) **Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología**. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1995, p. 01-35.

SILVA ALMEIDA, A. R. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

SILVA FIALHO, D.; LOPES FIDELES, L. As Primeiras Faculdades de Letras no Brasil. In: **História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB)**. Ano 2 - nº 2. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília-UnB, 2008.

SMITH, P. **Talons of Eagle**. Dynamics of U.S.-Latin American Relations. New York: Oxford University Press, 1996.

SMYTH, J. International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher's work. In: **British Journal of sociology of education**, v. 12, n. 3, 1991, p. 323-346.

SNYDERS, G. **La alegría en la escuela**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 1987a.

_____ **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1987b.

SOUZA ARAÚJO, J. C. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, I. (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas: Papirus, 1996, p. 11-34.

STAHL, M. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 292-317.

STEVICK, E. **Memory, meaning and method**: a view of language teaching. Boston: Heinle & Heinle, 1996.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 255-27.

TAVEIRA, A. S. N. A sala de aula – o lugar da vida? In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1986, p. 51-58.

TAYLOR, S. J.; BODGAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1984.

TORRES, J. **El currículum oculto**. Madrid: Morata, 2005.

TURNBULL, M. There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... In: **The Canadian Modern Language Review**, 57. Ontario Modern Language Teachers' Association, University of Toronto Press, 2001, p. 531-540.

TURRA, C. M. *et alii*. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1995.

UNESCO. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. In: **Conferência mundial sobre educação superior**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução nº 3.186 de 28 de junho. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará**, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: habilitação em alemão, habilitação em espanhol, habilitação em francês, habilitação em inglês**, 2009.

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras**, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança**. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELOS, H. C. *et alii*. **A formação do professor para a escola básica no Pará**. Belém: Editora Universitária/UFPA, 1992.

VÁZQUEZ, G. La enseñanza del español con fines académicos. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; I. SANTOS GARGALLO (Coords.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 1129-1147.

_____ **Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos**, Madrid: Edinumen, 2005.

VEIGA, I. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VERA, J. L. La evaluación: una reflexión acerca del currículum. In: LÓPEZ TELLEZ, G. **Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje**. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001, p. 117-137.

VIANA, I. A. O. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: E.P.U., 1986.

VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. S.; SILVA, V. L. G. (Orgs.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p. 39-67.

VICENTE, A. P. Marquês de Pombal: um governante controverso. In: **Revista Camões**, nº 15/16, 2003.

VICENTE, P.; REIS, E.; FERRÃO, F. **Sondagens** – A amostragem como fator decisivo da qualidade. Lisboa: Edições Silabo. 1996.

WEISS, R. S.; REIN, M. The Evaluation of broad-aim programs: difficulties in experimental design and an alternative. In: WEISS, C. H. (Ed.). **Evaluating Action Programs: Readings in Social Action and Education**. Boston: Allyn and Bacon, 1972.

YLETYINEN, H. **The functions of codeswitching in EFL classroom discourse**. Pro Gradu Thesis. Finland: University of Jyväskylä, 2004.

APÉNDICES

**APÉNDICE A – Listado de las instituciones de Enseñanza Superior que imparten el
Grado de Letras-Español en algunas de sus modalidades (Región Norte)**

REGIÓN NORTE
ACRE
CURSOS LETRAS ESPANHOL
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR COC - COC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
CURSOS LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL
UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
AMAPÁ
CURSOS LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DO AMAPÁ – IESAP
UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP
AMAZONAS
CURSOS LETRAS ESPANHOL
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO NORTE – UNINORTE
ESCOLA SUPERIOR BATISTA DO AMAZONAS – ESBAM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
CURSOS LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL
ESCOLA SUPERIOR BATISTA DO AMAZONAS – ESBAM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP
PARÁ
CURSOS LETRAS ESPANHOL
ESCOLA SUPERIOR MADRE CELESTE – ESMAC
FACULDADE DA AMAZÔNIA – FAAM
UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA – UNAMA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
CURSOS LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL
FACULDADE DA AMAZÔNIA - FAAM
UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO - UMESP
UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP
RONDONIA
CURSOS LETRAS ESPANHOL
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR COC - COC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE COLORADO DO OESTE – FAEC
FACULDADES INTEGRADAS DE ARIQUEMES – FIAR
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
CURSOS LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO – CEUCLAR
FACULDADES INTEGRADAS DE ARIQUEMES – FIAR
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO - UMESP

UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP
RORAIMA
CURSOS LETRAS ESPANHOL
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR COC – COC
CURSOS LETRAS ESPANHOL E LITERATURA HISPÂNICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA - IFRR
CURSOS LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL
UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP
TOCANTIS
CURSOS LETRAS ESPANHOL
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR COC – COC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DE PARAÍSO –FECIPAR
CURSOS LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL
UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP

Fuente: Elaborado por el autor en base a las informaciones obtenidas del *Cadastro de Instituições de Educação Superior* del *Ministério de Educação* de Brasil. Disponible en: <http://emec.mec.gov.br/>, consulta el 20/08/2012.

APÉNDICE B – Matriz analítica del cuestionario para los profesores

EIXOS MATRICIAIS	DIMENSÕES	INDICADORES
I. Informação de carácter geral	1. Informações pessoais	1.1. Sexo
		1. 2. Idade
		1. 3. País de origem
		1. 4. País de origem de seu pai
		1. 5. País de origem de sua mãe
		1. 6. Língua usada para comunicação em casa
	2. Informações académicas	2.1. Titulação académica
		2.2. Tempo de docência
		2.3. Situação funcional
		2.4. Opção pela docência superior
	2.5. Procedimentos de atualização	
II. Aspectos pedagógicos da prática docente	1. Planeamento	1.1. Apresentação do plano
		1.2. Planeamento das aulas
		1.3. Aceitação de sugestões
		1.4. Esclarecimentos
		1.5. Sugestões
	2. Conteúdo	2.1. Domínio do conteúdo
		2.2. Trabalho do conteúdo em sua totalidade
		2.3. Domínio da língua espanhola
		2.4. Conhecimento da cultura hispanófono
		2.5. Trabalho com diferentes variedades da língua espanhola
		2.6. Preferência por alguma das variedades
		2.7. Segurança para responder dúvidas de alunos
		2.8. Conteúdo selecionado de acordo com os objetivos
		2.9. Relação entre teoria e prática
		2.10. Conteúdos significativos para o aprendizado da língua
		2.11. Aprofundamento da língua
		2.12. Esclarecimentos
	2.15. Sugestões	
	3. Metodologia	3.1. Trabalho com metodologia variada
		3.2. Metodologia facilitadora da aprendizagem
		3.3. Uso da língua espanhola nas aulas
		3.4. Trabalho com a proximidade gramatical entre o português e o espanhol
		3.5. Trabalho com diversos métodos de ensino de línguas
		3.6. Metodologia apropriada para desenvolver a expressão escrita e oral na língua espanhola
		3.7. Metodologia apropriada para desenvolver a compreensão leitora e auditiva na língua espanhola
		3.8. Expressão fluida em língua espanhola
		3.9. Aceitação do uso da língua materna em sala de aula
		3.10. Aceitação dos erros dos alunos
		3.11. Estímulo para o trabalho individual e/ou em equipe
		3.12. Estímulo à realização de pesquisas
		3.13. Estímulo à criatividade

		3.14. Orientação aos alunos
		3.15. Capacidade para responder as dúvida dos alunos
		3.16. Clareza de comunicação
		3.17. Organização do trabalho pedagógico
		3.18. Uso do laboratório de línguas
		3.19. Esclarecimentos
		3.20. Sugestões
	4. Recursos didáticos	4.1. Uso de recursos didáticos variados
		4.2. Recomendação da leitura de livros/textos
		4.3. Trabalho com textos espanhóis/hispano-americanos
		4.4. Uso de recursos que facilitam a aprendizagem
		4.5. Disponibilização de materiais de leitura
		4.6. Orientação para os alunos buscarem informação em bibliotecas
		4.7. Esclarecimentos
		4.8. Sugestões
	5. Avaliação	5.1. Esclarecimento dos procedimentos a serem adotados
		5.2. Uso de procedimentos variados
		5.3. Avaliação da expressão escrita e oral
		5.4. Avaliação da compreensão leitora e auditiva
5.5. Coerência da avaliação com o conteúdo ensinado e a metodologia empregada		
5.6. Consideração dos erros do aluno como fonte de retomada do conteúdo		
5.7. Proposição de atividades considerando as dificuldades dos alunos		
5.8. Discussão com os alunos dos resultados		
5.9. Representatividade dos resultados		
5.10. Esclarecimentos		
5.11. Sugestões		
III. Clima relacional	1. Cordialidade	
	2. Aceitação de sugestões dos alunos	
	3. Respeito	
	4. Motivação para a aprendizagem	
	5. Tolerância com os erros	
	6. Esclarecimentos	
	7. Sugestões	
IV. Infraestrutura	1. Adequação do espaço da sala de aula para o número de alunos	
	2. Iluminação da sala de aula	
	3. Ambiente climático da sala de aula	
	4. Acústica da sala de aula	
	5. Disponibilidade dos equipamentos	
	6. Funcionamento do laboratório	
	7. Material disponível no laboratório	
	8. Material disponível na biblioteca	
	9. Esclarecimentos	
	10. Sugestões	
V. Outras informações	Questão em aberto	

APÊNDICE C – Matriz analítica del cuestionario para los alumnos

EIXOS MATRICIAIS	DIMENSÕES	INDICADORES
I. Informação de carácter geral	1. Informações pessoais	1.1. Sexo
		1. 2. Idade
		1. 3. País de origem
		1. 4. País de origem de seu pai
		1. 5. País de origem de sua mãe
		1. 6. Língua usada para comunicação em casa
	2. Informações académicas	2.1. Motivos para cursar a licenciatura em Letras-Espanhol
	II. Aspectos pedagógicos da prática docente	1. Planejamento
1.2. Planejamento das aulas		
1.3. Aceitação de sugestões		
1.4. Esclarecimentos		
1.5. Sugestões		
2. Conteúdo		2.1. Domínio do conteúdo
		2.2. Trabalho do conteúdo em sua totalidade
		2.3. Domínio da língua espanhola
		2.4. Conhecimento da cultura hispanôfona
		2.5. Trabalho com diferentes variedades da língua espanhola
		2.6. Preferência por alguma das variedades
		2.7. Segurança para responder dúvidas de alunos
		2.8. Conteúdo selecionado de acordo com os objetivos
		2.9. Relação entre teoria e prática
		2.10. Conteúdos significativos para o aprendizado da língua
		2.11. Aprofundamento da língua
		2.12. Esclarecimentos
2.15. Sugestões		
3. Metodologia		3.1. Trabalho com metodologia variada
		3.2. Metodologia facilitadora da aprendizagem
		3.3. Uso da língua espanhola nas aulas
		3.4. Trabalho com a proximidade gramatical entre o português e o espanhol
		3.5. Trabalho com diversos métodos de ensino de línguas
		3.6. Metodologia apropriada para desenvolver a expressão escrita e oral na língua espanhola
		3.7. Metodologia apropriada para desenvolver a compreensão leitora e auditiva na língua espanhola
		3.8. Expressão fluida em língua espanhola
		3.9. Aceitação do uso da língua materna em sala de aula
		3.10. Aceitação dos erros dos alunos
		3.11. Estímulo para o trabalho individual e/ou em equipe
		3.12. Estímulo à realização de pesquisas
		3.13. Estímulo à criatividade
		3.14. Orientação aos alunos
		3.15. Capacidade para responder as dúvida dos alunos
		3.16. Clareza de comunicação

		3.17. Organização do trabalho pedagógico
		3.18. Uso do laboratório de línguas
		3.19. Esclarecimentos
		3.20. Sugestões
	4. Recursos didáticos	4.1. Uso de recursos didáticos variados
		4.2. Recomendação da leitura de livros/textos
		4.3. Trabalho com textos espanhóis/hispano-americanos
		4.4. Uso de recursos que facilitam a aprendizagem
		4.5. Disponibilização de materiais de leitura
		4.6. Orientação para os alunos buscarem informação em bibliotecas
		4.7. Esclarecimentos
		4.8. Sugestões
	5. Avaliação	5.1. Esclarecimento dos procedimentos a serem adotados
		5.2. Uso de procedimentos variados
		5.3. Avaliação da expressão escrita e oral
		5.4. Avaliação da compreensão leitora e auditiva
		5.5. Coerência da avaliação com o conteúdo ensinado e a metodologia empregada
5.6. Consideração dos erros do aluno como fonte de retomada do conteúdo		
5.7. Proposição de atividades considerando as dificuldades dos alunos		
5.8. Discussão com os alunos dos resultados		
5.9. Representatividade dos resultados		
5.10. Esclarecimentos		
5.11. Sugestões		
III. Clima relacional	1. Cordialidade	
	2. Aceitação de sugestões dos alunos	
	3. Respeito	
	4. Motivação para a aprendizagem	
	5. Tolerância com os erros	
	6. Esclarecimentos	
	7. Sugestões	
IV. Infraestrutura	1. Adequação do espaço da sala de aula para o número de alunos	
	2. Iluminação da sala de aula	
	3. Ambiente climático da sala de aula	
	4. Acústica da sala de aula	
	5. Disponibilidade dos equipamentos	
	6. Funcionamento do laboratório	
	7. Material disponível no laboratório	
	8. Material disponível na biblioteca	
	9. Esclarecimentos	
	10. Sugestões	
V. Outras informações	Questão em aberto	

APÉNDICE D – Cuestionario para los profesores (versión inicial)

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluno do Programa de Doutorado em “Linguística e as suas Aplicações” da Universidade de Vigo (Espanha), onde desenvolvo um estudo intitulado “La enseñanza del español en el sistema universitario brasileño: propuesta para una buena práctica docente”, sob a orientação do Prof. Dr. Xoán Paulo Rodríguez Yáñez. Este estudo tem como objeto analisar a docência nos cursos de Letras-Espanhol no Brasil e alguns indicadores de propostas de organização curricular.

Na busca de informações sobre a docência, elaborei um questionário onde pretendo abranger as múltiplas dimensões da prática pedagógica dos professores e para o qual gostaria de ter a sua participação. Sua dedicação e empenho em responder a este instrumento são essenciais para o sucesso do estudo. Suas informações permanecerão no anonimato, pois seus dados pessoais não serão identificados.

O questionário que se segue está estruturado em três partes: na primeira parte serão solicitados alguns dados que nos permitirão traçar seu perfil; na segunda, serão demandadas informações sobre aspectos pedagógicos da prática dos professores que ministram disciplinas específicas de Língua e Cultura Hispanófono; por último, na terceira parte do questionário, serão solicitados dados sobre as condições de infra-estrutura que a instituição oferece.

Chamo a atenção para a importância de você usar os espaços em aberto para complementar informações que julgar importantes e que o questionário não contemple.

Desde já agradeço por sua valiosa contribuição. Sem ela não será possível avançar neste estudo.

I. INFORMAÇÕES DE CARÁTER GERAL

1. GÊNERO:

- a. Feminino
b. Masculino

2. IDADE

- Menos de 26 anos
 De 26 a 36
 De 37 a 46
 De 47 a 56
 Mais de 56

3. PAÍS DE ORIGEM: _____

4. PAÍS DE ORIGEM DO SEU PAI: _____

5. PAÍS DE ORIGEM DA SUA MAE: _____

6. NA SUA CASA É COMUM FALAR EM OUTRA LÍNGUA, ALÉM DO PORTUGUÊS

- Não
 Sim. Qual(ais)? _____

7. TITULAÇÃO ACADÊMICA

- Graduação: curso _____
 Especialização: área _____
 Mestrado: área _____
 Doutorado: área _____
 Pós-doutorado: área _____

8. TEMPO DE DOCÊNCIA EM DISCIPLINAS DE LÍNGUA E CULTURA HISPANÓFONAS NO ENSINO SUPERIOR

- Menos de 3 anos
 De 4 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20
 Mais de 20 anos

9. REGIME DE TRABALHO

- 20 horas
 40 horas
 Dedicção exclusiva

10. POR QUE OPTOU PELA DOCÊNCIA SUPERIOR EM DISCIPLINAS DE LÍNGUA E CULTURA HISPANÓFONAS?

II. ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA PRÁTICA DOCENTE

Escreva o **número** na quadrícula que melhor indica sua opinião sobre cada uma das afirmativas, considerando o seu desempenho nas disciplinas que tratam especificamente do ensino de **Língua e Cultura Hispanófono**.

1. Sempre
2. Quase sempre
3. Raramente
4. Nunca

INDICADORES	OPINIÃO			
	1	2	3	4
A. Planejamento				
1. Apresento o Plano do Curso no início do semestre				
2. Aceito sugestões para aperfeiçoar o planejamento				
3. Planejo as aulas				
4. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
5. Sugestões para melhorar o planejamento				
B. Conteúdo	1	2	3	4
1. Domino o conteúdo da(s) disciplina(s) que ministro				
2. Domino a língua espanhola				
3. Conheço a Cultura Hispanófono				
4. Trabalho considerando as diferentes variedades da língua espanhola (peninsular e hispano-americana)				
5. Demonstro preferência por alguma das variedades do espanhol				
6. Seleciono os conteúdos de acordo com os objetivos da disciplina				
7. Trabalho os conteúdos na sua totalidade				
8. Relaciono os aspectos teóricos com questões práticas do ensino da Língua e Cultura Hispanófono				
9. Seleciono conteúdos significativos para o aprendizado da Língua e Cultura Hispanófono				
10. Trabalho os conteúdos de forma aprofundada				
11. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
12. Sugestões para melhorar o desenvolvimento dos conteúdos				

C. Metodologia	1	2	3	4
1. A metodologia empregada facilita a aprendizagem dos alunos				
2. Ministro as aulas em língua espanhola				
3. Trabalho considerando a gramática contrastiva português-espanhol				
4. Trabalho com diversos métodos de ensino de línguas (método gramática-tradução, método direto, abordagem comunicativa, etc.)				
5. A metodologia que adoto ajuda a desenvolver a expressão escrita da língua espanhola				
6. A metodologia que adoto ajuda a desenvolver a expressão oral da língua espanhola				
7. A metodologia que adoto ajuda a desenvolver a compreensão leitora da língua espanhola				
8. A metodologia que adoto ajuda a desenvolver a compreensão auditiva da língua espanhola				
9. Permito que os alunos falem em português durante as aulas				
10. Estimulo os alunos a desenvolver pesquisas sobre Língua e Cultura Hispanófono				
11. Estimulo a criatividade na realização dos trabalhos dos alunos				
12. Oriento os alunos no desenvolvimento de seus trabalhos				
13. Explico com clareza				
14. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
15. Sugestões para melhorar a metodologia				
D. Recursos didáticos	1	2	3	4
1. Uso recursos didáticos variados (canais de TV em espanhol, gravações, DVD, teleconferências...)				
2. Recomendo a leitura de livros integralmente				
3. Recomendo a leitura de textos (trechos) de livros				
4. Os textos recomendados são de autores espanhóis				
5. Os textos recomendados são de autores hispano-americanos				
6. Os recursos didáticos que utilizo ajudam na aprendizagem				
7. Disponibilizo material de leitura para os alunos				
8. Oriento os alunos a buscarem informações em outras bibliotecas da comunidade				
9. Oriento os alunos a consultarem bibliotecas virtuais				
10. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				

11. Sugestões para melhorar o uso dos recursos didáticos				
E. Avaliação				
	1	2	3	4
1. Esclareço para os alunos a forma adotada para avaliar a aprendizagem				
2. Uso procedimentos variados para avaliar				
3. Avalio a expressão escrita em língua espanhola				
4. Avalio a expressão oral em língua espanhola				
5. Avalio a compreensão leitora em língua espanhola				
6. Avalio a compreensão auditiva em língua espanhola				
7. As formas de avaliação estão relacionadas à forma como o conteúdo foi trabalhado				
8. O conteúdo da avaliação corresponde ao mesmo conteúdo desenvolvido na disciplina				
9. Os resultados da avaliação representam bem a sua aprendizagem				
10. Considerando os erros dos alunos verificados no processo avaliativo, retomo o ensino de certos conteúdos				
11. Proponho novas tarefas para sanar as dificuldades dos alunos				
12. Discuto os resultados da avaliação com os alunos				
13. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
14. Sugestões para melhorar a prática avaliativa				
F. Clima Relacional				
	1	2	3	4
1. Sou cordial na relação com os alunos				
2. Aceito as sugestões dos alunos				
3. Sou respeitoso com os alunos				
4. Minha atitude motiva o aprendizado dos alunos				
5. Sou paciente com os erros cometidos pelos alunos				
6. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
7. Sugestões para melhorar o clima relacional				

III. INFRA-ESTRUTURA

Escreva o **número** na quadrícula que melhor indica sua opinião sobre cada uma das afirmativas, considerando **as condições de infra-estrutura para o ensino de Língua e Cultura Hispanófono**.

1. **Muito adequado**
2. **Adequado**
3. **Pouco adequado**
4. **Inadequado**

Indicadores	1	2	3	4
1. O espaço físico das salas é adequado para o número de alunos				
2. As salas de aula dispõem de data show				
3. Os equipamentos das salas de aula permitem acesso à internet				
4. As salas de aula têm boa iluminação				
5. O ambiente climático das salas de aula é confortável				
6. As salas de aula têm uma boa acústica				
7. O laboratório de línguas é bem equipado				
8. O laboratório funciona sem problemas				
9. A biblioteca tem material disponível para o estudo da Língua e Cultura Hispanófono				
10. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
11. Sugestões para melhorar a infra-estrutura				

Este é um **ESPAÇO EM ABERTO**. Nele você pode colocar **outras informações** que considerar relevantes sobre **prática pedagógica dos professores** que ministram as disciplinas que tratam especificamente do ensino de **Língua e Cultura Hispanófono**.

Mais uma vez obrigado pela sua participação!

Carlos Cernadas Carrera

APÉNDICE E – Cuestionario para los alumnos (versión inicial)

Prezado(a) Aluno(a),

Sou aluno do Programa de Doutorado em “Linguística e as suas Aplicações” da Universidade de Vigo (Espanha), onde desenvolvo um estudo intitulado “La enseñanza del español en el sistema universitario brasileño: propuesta para una buena práctica docente”, sob a orientação do Prof. Dr. Xoán Paulo Rodríguez Yáñez. Este estudo tem como objeto analisar a docência nos cursos de Letras-Espanhol no Brasil e alguns indicadores de propostas de organização curricular.

Na busca de informações sobre a docência, elaborei um questionário onde pretendo abranger as múltiplas dimensões da prática pedagógica dos professores e para o qual gostaria de ter a sua participação. Sua dedicação e empenho em responder a este instrumento são essenciais para o sucesso do estudo. Suas informações permanecerão no anonimato, pois seus dados pessoais não serão identificados.

O questionário que se segue está estruturado em três partes: na primeira parte serão solicitados alguns dados que nos permitirão traçar seu perfil; na segunda, serão demandadas informações sobre aspectos pedagógicos da prática dos professores que ministram disciplinas específicas de Língua e Cultura Hispanófono; por último, na terceira parte do questionário, serão solicitados dados sobre as condições de infra-estrutura que a instituição oferece.

Chamo a atenção para a importância de você usar os espaços em aberto para complementar informações que julgar importantes e que o questionário não contemple.

Desde já agradeço por sua valiosa contribuição. Sem ela não será possível avançar neste estudo.

I. INFORMAÇÕES DE CARÁTER GERAL

1. GÊNERO:

- a. Feminino
b. Masculino

2. IDADE

- De 17 a 26
 De 27 a 36
 De 37 a 46
 De 47 a 56
 Mais de 56

3. PAÍS DE ORIGEM: _____

4. PAÍS DE ORIGEM DO SEU PAI: _____

5. PAÍS DE ORIGEM DA SUA MAE: _____

6. NA SUA CASA É COMUM FALAR EM OUTRA LÍNGUA, ALÉM DO PORTUGUÊS

- A. Não
B. Sim. Qual(ais)? _____

7. INDIQUE **TRÊS PRINCIPAIS MOTIVOS** QUE O(A) LEVOU A OPTAR PELO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL

- a. Influência da família
b. Influência de amigos
c. Facilidade de passar no Vestibular
d. Gosto pelo ensino
e. Interesse pela Língua e Cultura Hispanófono
f. Possibilidade para trocar de Curso (vestibulinho)
g. Facilidade para encontrar trabalho como docente na área espanhol
h. Influência dos meios de comunicação
i. Prestígio da Língua e Cultura Hispanófono
j. Outro: Especifique:

8. O CURSO DE LETRAS ESPANHOL FOI SUA PRIMEIRA OPÇÃO?

- a. Sim
b. Não

No caso de ter respondido **NÃO**, qual ou quais foram a(s) outra(s) opção(ões)?

9. FEZ VESTIBULAR PARA OUTROS CURSOS?

- a. Sim
b. Não

No caso de resposta afirmativa, para qual(ais) curso(s)?

II. ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA PRÁTICA DOCENTE

Escreva o **número** na quadrícula que melhor indica **sua opinião** sobre cada uma das afirmativas, considerando **apenas** o desempenho dos professores das disciplinas que tratam especificamente do ensino de **Língua e Cultura Hispanófono**.

1. Sempre
2. Quase sempre
3. Raramente
4. Nunca

INDICADORES	OPINIÃO			
	1	2	3	4
A. Planejamento				
1. O professor apresenta o Plano do Curso no início do semestre				
2. O professor aceita sugestões para aperfeiçoar o planejamento				
3. O professor planeja as aulas				
4. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
5. Sugestões para melhorar o planejamento				
B. Conteúdo	1	2	3	4
1. O professor domina o conteúdo da(s) disciplina(s) que ministra				
2. O professor domina a língua espanhola				
3. O professor conhece a Cultura Hispanófono				
4. O professor trabalha considerando as diferentes variedades da língua espanhola (peninsular e hispano-americana)				
5. O professor demonstra preferência por alguma das variedades do espanhol				
6. Os conteúdos são selecionados de acordo com os objetivos da disciplina				
7. Os conteúdos são trabalhados na sua totalidade				
8. O professor relaciona os aspectos teóricos com questões práticas do ensino da Língua e Cultura Hispanófono				
9. Os conteúdos selecionados pelo professor são significativos para o aprendizado da Língua e Cultura Hispanófono				
10. Os conteúdos são trabalhados de forma aprofundada				
11. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				

12. Sugestões para melhorar o desenvolvimento dos conteúdos				
C. Metodologia	1	2	3	4
1. A metodologia utilizada pelo professor facilita a aprendizagem				
2. O professor ministra as aulas em língua espanhola				
3. O professor trabalha considerando a proximidade gramatical entre o português e o espanhol				
4. O professor trabalha com diversos métodos de ensino de línguas (método gramática-tradução, método direto, abordagem comunicativa, etc.)				
5. A metodologia utilizada pelo professor ajuda a desenvolver a expressão escrita da língua espanhola				
6. A metodologia utilizada pelo professor ajuda a desenvolver a expressão oral da língua espanhola				
7. A metodologia utilizada pelo professor ajuda a desenvolver a compreensão leitora da língua espanhola				
8. A metodologia utilizada pelo professor ajuda a desenvolver a compreensão auditiva da língua espanhola				
9. O professor permite que os alunos falem em português durante as aulas				
10. Os alunos são estimulados pelo professor a desenvolver pesquisas sobre Língua e Cultura Hispanófono				
11. O professor estimula a criatividade na realização dos trabalhos dos alunos				
12. O professor orienta os alunos no desenvolvimento de seus trabalhos				
13. O professor explica com clareza				
14. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
15. Sugestões para melhorar a metodologia				
D. Recursos didáticos	1	2	3	4
1. O professor usa recursos didáticos variados (canais de TV em espanhol, gravações, DVD, teleconferências...)				
2. O professor recomenda a leitura de livros integralmente				
3. O professor recomenda a leitura de textos (trechos) de livros				
4. Os textos são de autores espanhóis				
5. Os textos são de autores hispano-americanos				
6. Os recursos didáticos utilizados pelo professor ajudam na aprendizagem				
7. O professor disponibiliza material de leitura para os alunos				
8. O professor orienta os alunos a buscarem informações em outras bibliotecas da comunidade				
9. O professor orienta os alunos a consultarem bibliotecas virtuais				

10. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
11. Sugestões para melhorar o uso dos recursos didáticos				
E. Avaliação	1	2	3	4
1. O professor esclarece para os alunos a forma adotada para avaliar a aprendizagem				
2. O professor usa procedimentos variados para avaliar				
3. O professor avalia a expressão escrita em língua espanhola				
4. O professor avalia a expressão oral em língua espanhola				
5. O professor avalia a compreensão leitora em língua espanhola				
6. O professor avalia a compreensão auditiva em língua espanhola				
7. As formas de avaliação estão relacionadas à forma como o conteúdo foi trabalhado				
8. O conteúdo da avaliação corresponde ao mesmo conteúdo desenvolvido na disciplina				
9. Os resultados da avaliação representam bem a sua aprendizagem				
10. Considerando os erros dos alunos verificados no processo avaliativo, o professor retoma o ensino de certos conteúdos				
11. São propostas novas tarefas para sanar as dificuldades dos alunos				
12. Os resultados da avaliação são discutidos com os alunos				
13. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
14. Sugestões para melhorar a prática avaliativa				
F. Clima Relacional	1	2	3	4
1. O professor é cordial na relação com os alunos				
2. O professor aceita as sugestões dos alunos				
3. O professor é respeitoso com os alunos				
4. A atitude do professor motiva o aprendiz				
5. O professor é paciente com os erros cometidos pelos alunos				
6. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				

7. Sugestões para melhorar o clima relacional
--

III. INFRA-ESTRUTURA

Escreva o **número** na quadrícula que melhor indica sua opinião sobre cada uma das afirmativas, considerando **as condições de infra-estrutura para o ensino de Língua e Cultura Hispanófono**.

1. **Muito adequado**
2. **Adequado**
3. **Pouco adequado**
4. **Inadequado**

Indicadores	1	2	3	4
1. O espaço físico das salas é adequado para o número de alunos				
2. As salas de aula dispõem de data show				
3. Os equipamentos das salas de aula permitem acesso à internet				
4. As salas de aula têm boa iluminação				
5. O ambiente climático das salas de aula é confortável				
6. As salas de aula têm uma boa acústica				
7. O laboratório de línguas é bem equipado				
8. O laboratório funciona sem problemas				
9. A biblioteca tem material disponível para o estudo da Língua e Cultura Hispanófono				
10. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
11. Sugestões para melhorar a infra-estrutura				

Este é um **ESPAÇO EM ABERTO**. Nele você pode colocar **outras informações** que considerar relevantes sobre **prática pedagógica dos professores** que ministram as disciplinas que tratam especificamente do ensino **de Língua e Cultura Hispanófono**.

Mais uma vez obrigado pela sua participação!

Carlos Cernadas Carrera

APÉNDICE F – Ficha de informaciones de los especialistas que validaron la versión inicial de los cuestionarios

Caro especialista, solicito que informe os dados a seguir:

1. Titulação Acadêmica

a. Maior título: _____

b. Área do conhecimento: _____

c. Instituição onde foi adquirido (país):

2. Experiência profissional

a. Docência

Graduação

Pós-graduação

b. Pesquisa

c. Extensão

d. Administração

3. Instituição onde trabalha

Data: ____/____/____

APÉNDICE G – Matriz de validación para el cuestionario de los profesores

Prezado(a) Professor(a) Especialista,

Estou em processo de elaboração da tese intitulada “La enseñanza del español en el sistema universitario brasileño: propuesta para una buena práctica docente”, do Curso de Doutorado em “Linguística e suas Aplicações” na Universidade de Vigo (Espanha). Elegi como foco central a prática pedagógica dos professores que ministram as disciplinas referentes ao ensino da Língua e Cultura Hispanófono nos cursos de Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Pará e do Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia.

Minha proposta metodológica consiste em trabalhar numa abordagem quanti-qualitativa. Como busca de informações trabalharei com questionário aplicado ao universo dos sujeitos (professores e alunos) e com entrevistas em profundidade. Acabo de concluir a elaboração do questionário em sua versão inicial, que será aplicado aos professores e aos alunos. **O questionário que está neste arquivo é para os professores.** Chamo a atenção para o fato de que os sujeitos estão ligados diretamente ao curso de Letras-Espanhol das duas instituições.

Com o objetivo de aperfeiçoar o instrumento, preciso colocá-lo sob a validação de especialistas (didática e ensino de línguas). Neste sentido, elaborei um instrumento de validação para cada uma das questões que está colocado logo em seguida ao questionário. Para tal validação necessito de sua valiosa contribuição. Solicito também que me envie algumas informações suas, conforme segue na continuação.

Sua colaboração é de fundamental importância para o prosseguimento do estudo.

Aguardo o retorno de sua avaliação me enviando o instrumento de validação preenchido para o e-mail cccarrera@uvigo.es

No caso de haver alguma dúvida, pode entrar em contato comigo para o referido e-mail.

Desde já, sou muito grato pela sua colaboração,

Carlos Cernadas Carrera

I. INFORMAÇÕES DE CARÁTER GERAL

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X – X	X		X
2	X – X – X	X		
3	X – X – X	X		
4	X – X – X	X		
5	X – X – X	X		
6	X – X – X	X		
7	X – X – X	X		
8	X – X – X	X		
9	X – X	X	X	
10	X – X – X	X		

II. ASPETOS PEDAGÓGICOS DA PRÁTICA DOCENTE

A. PLANEJAMENTO

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X – X – X	X		
2	X – X – X	X		
3	X – X – X	X		
4	X – X – X	X		
5	X – X – X	X		

B. CONTEÚDO

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X – X – X	X		
2	X – X – X	X		
3	X – X – X	X		
4	X – X – X	X		
5	X – X – X	X		
6	X – X – X	X		
7	X – X – X	X		
8	X – X – X	X		
9	X – X – X	X		
10	X – X – X	X		
11	X – X – X	X		
12	X – X – X	X		

C. METODOLOGIA

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X - X - X	X		
2	X - X - X	X		
3	X - X - X	X		
4	X - X - X	X		
5	X - X	X	X	
6	X - X	X	X	
7	X - X	X	X	
8	X - X	X	X	
9	X - X - X	X		
10	X - X - X	X		
11	X - X	X	X	
12	X - X	X	X	
13	X - X - X	X		
14	X - X - X	X		
15	X - X - X	X		

D. RECURSOS DIDÁTICOS

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X - X - X	X		
2	X - X - X	X		
3	X - X - X	X		
4	X - X	X	X	
5	X - X	X	X	
6	X - X	X	X	
7	X - X - X	X		
8	X - X - X	X		
9	X - X - X	X		
10	X - X - X	X		
11	X - X - X	X		

E. AVALIAÇÃO

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X - X - X	X		
2	X - X - X	X		
3	X - X - X	X		
4	X - X - X	X		
5	X - X - X	X		
6	X - X - X	X		

7	X - X	X	X	
8	X - X	X	X	
9	X - X	X	X	
10	X - X - X	X		
11	X - X - X	X		
12	X - X - X	X		
13	X - X - X	X		
14	X - X - X	X		

F. CLIMA RELACIONAL

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X - X - X	X		
2	X - X - X	X		
3	X - X - X	X		
4	X - X - X	X		
5	X - X - X	X		
6	X - X - X	X		
7	X - X - X	X		

III. INFRA-ESTRUTURA

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X - X - X	X		
2	X - X - X	X		
3	X - X - X	X		
4	X - X - X	X		
5	X - X - X	X		
6	X - X - X	X		
7	X - X - X	X		
8	X - X - X	X		
9	X - X - X	X		
10	X - X - X	X		
11	X - X - X	X		

ESPAÇO ABERTO

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X - X - X	X		

OUTRAS INFORMAÇÕES

- Você teria alguma sugestão para incluir outros aspectos?

[X] Sim [X - X - X] Não

Em caso afirmativo, quais seriam as sugestões?

- Você recomendaria a exclusão de algum item?

[X] Sim [X - X - X] Não

Se sua resposta for positiva, qual ou quais?

- Considera o formato adequado?

[X - X - X - X] Sim [] Não

No caso de resposta negativa que sugestões tem a fazer?

- Considera a linguagem acessível?

[X - X - X - X] Sim [] Não

No caso de resposta negativa que sugestões tem a fazer?

APRECIACIONES DE LOS ESPECIALISTAS-VALIDADORES

VALIDADOR A	Nenhuma	
VALIDADOR B	I. Informações de caráter geral	Considero importante que você pense na possibilidade de acrescentar algo em que o professor demonstre que estuda, se atualiza, participa de cursos
VALIDADOR C	I. Informações de caráter geral	A mesma consideração que fiz no questionário do aluno vale para o questionário do professor.
	II. Aspectos pedagógicos da prática docente	<p>C. Metodologia Itens 5, 6, 7 e 8: manter o comando. Exemplo: adoto metodologia que ajuda a desenvolver a expressão oral Itens 17 e 18 não estão relacionados a procedimentos de ensino</p> <p>D. Recursos didáticos Itens 4, 5 e 6: manter o comando. Exemplo: recomendo textos de autores espanhóis.</p> <p>E. Avaliação Itens 7, 8, 9: manter o comando. Exemplo: utilizo formas de avaliação relacionadas ao conteúdo trabalhado.</p> <p>F. Clima relacional Item 4: manter o comando. Exemplo: motivo o aprendizado dos alunos</p>
VALIDADOR D	I. Informações de caráter geral	Considero conveniente substituir o item 9 “regime de trabalho” por “situação funcional”.

APÉNDICE H – Matriz de validación para el cuestionario de los alumnos

Prezado(a) Professor(a) Especialista,

Estou em processo de elaboração da tese intitulada “La enseñanza del español en el sistema universitario brasileño: propuesta para una buena práctica docente, do Curso de Doutorado em “Linguística e suas Aplicações” na Universidade de Vigo (Espanha). Elegei como foco central a prática pedagógica dos professores que ministram as disciplinas referentes ao ensino da Língua e Cultura Hispanófono nos cursos de Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Pará e do Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia.

Minha proposta metodológica consiste em trabalhar numa abordagem quanti-qualitativa. Como busca de informações trabalharei com questionário aplicado ao universo dos sujeitos (professores e alunos) e com entrevistas em profundidade. Acabo de concluir a elaboração do questionário em sua versão inicial, que será aplicado aos professores e aos alunos. **O questionário que está neste arquivo é para os alunos.** Chamo a atenção para o fato de que os sujeitos estão ligados diretamente ao curso de Letras-Espanhol das duas instituições.

Com o objetivo de aperfeiçoar o instrumento, preciso colocá-lo sob a validação de especialistas (didática e ensino de línguas). Neste sentido, elaborei um instrumento de validação para cada uma das questões que está colocado logo em seguida ao questionário. Para tal validação necessito de sua valiosa contribuição. Solicito também que me envie algumas informações suas, conforme segue na continuação.

Sua colaboração é de fundamental importância para o prosseguimento do estudo.

Aguardo o retorno de sua avaliação me enviando o instrumento de validação preenchido para o e-mail cccarrera@uvigo.es

No caso de haver alguma dúvida, pode entrar em contato comigo para o referido e-mail.

Desde já, sou muito grato pela sua colaboração,

Carlos Cernadas Carrera

I. INFORMAÇÕES DE CARÁTER GERAL

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X-X		X-X	
2	X-X-X	X		
3	X-X-X	X		
4	X-X-X-X			
5	X-X-X-X			
6	X-X-X-X			
7	X-X-X-X			
8	X-X-X-X			
9	X-X-X-X			

II. ASPETOS PEDAGÓGICOS DA PRÁTICA DOCENTE

A. PLANEJAMENTO

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X-X-X-X			
2	X-X-X-X			
3	X-X	X-X		
4	X-X-X-X			
5	X-X-X	X		

B. CONTEÚDO

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X-X-X-X			
2	X-X-X-X			
3	X-X-X-X			
4	X-X-X-X			
5	X-X-X-X			
6	X-X		X-X	
7	X-X		X-X	
8	X-X-X-X			
9	X	X	X-X	
10	X-X		X-X	
11	X-X-X-X			
12	X-X-X	X		

C. METODOLOGIA

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
------------	----------------	----------	----------------	------------

1	X-X-X-X			
2	X-X-X-X			
3	X-X-X-X			
4	X-X-X-X			
5	X-X-X-X			
6	X-X-X-X			
7	X-X-X-X			
8	X-X-X-X			
9	X-X-X		X	
10	X-X-X-X			
11	X-X-X		X	
12	X-X-X-X			
13	X-X-X-X			
14	X-X-X-X			
15	X-X-X-X			

D. RECURSOS DIDÁTICOS

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X-X-X-X			
2	X-X-X-X			
3	X-X-X-X			
4	X-X	X	X	
5	X-X-X		X	
6	X-X-X		X	
7	X-X-X-X			
8	X-X-X-X			
9	X-X-X		X	
10	X-X-X-X			
11	X-X-X-X			

E. AVALIAÇÃO

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X-X-X-X			
2	X-X-X-X			
3	X-X-X-X			
4	X-X-X-X			
5	X-X-X-X			
6	X-X-X-X			
7	X-X		X-X	
8	X-X		X-X	
9	X-X		X-X	

10	X-X		X-X	
11	X-X		X-X	
12	X-X		X-X	
13	X-X-X-X			
14	X-X-X-X			

F. CLIMA RELACIONAL

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X-X-X-X			
2	X-X-X-X			
3	X-X-X-X			
4	X-X		X-X	
5	X-X-X-X			
6	X-X-X-X			
7	X-X-X-X			

III. INFRA-ESTRUTURA

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X-X-X-X			
2	X-X-X-X			
3	X-X-X-X			
4	X-X-X-X			
5	X-X-X-X			
6	X-X-X-X			
7	X-X-X-X			
8	X-X-X-X			
9	X-X-X-X			
10	X-X-X-X			
11	X-X-X-X			

ESPAÇO ABERTO

Nº do item	Muito Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1	X-X-X-X			

OUTRAS INFORMAÇÕES

- Você teria alguma sugestão para incluir outros aspectos?

[X-X] Sim [X-X] Não

Em caso afirmativo, quais seriam as sugestões?

- Você recomendaria a exclusão de algum item?

[] Sim [X-X-X-X] Não

Se sua resposta for positiva, qual ou quais?

- Considera o formato adequado?

[X-X-X-X] Sim [] Não

Se sua resposta for negativa teria alguma sugestão a dar?

- Considera a linguagem acessível?

[X-X-X-X] Sim [] Não

No caso de resposta negativa que sugestões tem a fazer?

APRECIACIONES DE LOS ESPECIALISTAS-VALIDADORES

VALIDADOR A	II. Aspectos pedagógicos da prática docente	<p>A. Planejamento Item 2: Como o aluno julgaria este item? Item 5: Como o aluno pode melhorar o planejamento do professor? Neste caso ele não teria que partir de um planejamento já existente e ao qual ele já tivesse acesso?</p> <p>C. Metodologia Item 17: Como o professor pode mensurar este item?</p> <p>D. Recursos didáticos Item 4: Como desprezar toda a produção nacional na área de Linguística Aplicada</p>
VALIDADOR B	II. Aspectos pedagógicos da prática docente	<p>A. Planejamento Item 2: Não seria exatamente uma sugestão de alteração, mas uma justificativa no item referente ao planejamento. Penso que fica difícil ao aluno saber se o professor planeja as suas aulas. Não sei, acho melhor você pensar melhor nisso. Item 5: Como o aluno pode melhorar o planejamento do professor? Neste caso ele não teria que partir de um planejamento já existente e ao qual ele já tivesse acesso?</p>
VALIDADOR C	I. Informações de caráter geral	<p>Na questão número 1, penso que a pergunta seria qual sexo e não o gênero. O gênero é uma condição social e psicológica, tem a ver com sexo, mas não é sexo. Se o seu interesse é diferenciar o masculino do feminino, então o término mais apropriado é sexo.</p>
	II. Aspectos pedagógicos da prática docente	<p>B. Conteúdo Questões 6, 7, 9 e 10: deve se manter o comando como, por exemplo: o professor seleciona o conteúdo de acordo com os objetivos da disciplina.</p> <p>C. Metodologia</p>

		<p>Item 16 pode estar relacionado ao domínio de conteúdo.</p> <p>E. Recursos didáticos</p> <p>Itens 4, 5 e 6: manter o comando. Exemplo: o professor utiliza textos de autores espanhóis.</p> <p>Item 9 não diz respeito a recursos didáticos. Creio que ele está mais relacionado com procedimento de ensino.</p> <p>E. Avaliação</p> <p>Itens 7, 8, 9, 10, 11 e 12: manter o comando.</p> <p>F. Clima relacional</p> <p>Item 4: manter o comando.</p>
VALIDADOR D	I. Informações de caráter geral	Creio ser mais adequado substituir o termo gênero por sexo.
	II. Aspectos pedagógicos da prática docente	<p>A. Planejamento</p> <p>Considero todos os itens bem elaborados pois permitem obter informações sobre o planejamento das atividades do professor.</p> <p>B. Conteúdo</p> <p>Sugiro que se revejam os itens 6, 7, 9 e 10 considerando a consistência interna dos mesmos.</p> <p>C. Metodologia</p> <p>Embora seja uma parte do questionário com um índice significativo de questões, considero que todas são relevantes para o estudo.</p> <p>D. Recursos didáticos</p> <p>Acho procedente o elenco de itens sobre o tema</p> <p>E. Avaliação</p> <p>Nos itens 7, 8, 9, 10 e 11 deve-se rever o comando considerando a consistência interna.</p> <p>F. Clima relacional</p> <p>No item 4 deve-se rever o comando considerando a consistência interna.</p>
	III. Infraestrutura	Considero os itens muito bem elaborados.
	Espaço em Aberto	Acho muito apropriado deixar um espaço em aberto para o aluno complementar as informações que considerar relevantes.

APÉNDICE I – Cuestionario para los profesores (versión final)

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluno do Programa de Doutorado em “Linguística e as suas Aplicações” da Universidade de Vigo (Espanha), onde desenvolvo um estudo intitulado “La enseñanza del español en el sistema universitario brasileño: propuesta para una buena práctica docente”, sob a orientação do Prof. Dr. Xoán Paulo Rodríguez Yáñez. Este estudo tem como objeto analisar a docência nos cursos de Letras-Espanhol no Brasil e alguns indicadores de propostas de organização curricular.

Na busca de informações sobre a docência, elaborei um questionário onde pretendo abranger as múltiplas dimensões da prática pedagógica dos professores e para o qual gostaria de ter a sua participação. Sua dedicação e empenho em responder a este instrumento são essenciais para o sucesso do estudo. Suas informações permanecerão no anonimato, pois seus dados pessoais não serão identificados.

O questionário que se segue está estruturado em três partes: na primeira parte serão solicitados alguns dados que nos permitirão traçar seu perfil; na segunda, serão demandadas informações sobre aspectos pedagógicos da prática dos professores que **ministram disciplinas específicas de Língua e Cultura Hispanófono**; por último, na terceira parte do questionário, serão solicitados dados sobre as condições de infra-estrutura que a instituição oferece.

Chamo a atenção para a importância de você usar os espaços em aberto para complementar informações que julgar importantes e que o questionário não contemple.

Desde já agradeço por sua valiosa contribuição. Sem ela não será possível avançar neste estudo.

I. INFORMAÇÕES DE CARÁTER GERAL

1. SEXO:

- Feminino
 Masculino

2. IDADE

- Menos de 26 anos
 De 26 a 36
 De 37 a 46
 De 47 a 56
 Mais de 56

3. PAÍS DE ORIGEM: _____

4. PAÍS DE ORIGEM DO SEU PAI: _____

5. PAÍS DE ORIGEM DA SUA MAE: _____

6. EM QUE LÍNGUA OS SEUS FAMILIARES E VOCÊ SE COMUNICAM EM CASA?

7. TITULAÇÃO ACADÊMICA

- Graduação: curso _____
 Especialização: área _____
 Mestrado: área _____
 Doutorado: área _____
 Pós doutorado: área _____

8. TEMPO DE DOCÊNCIA EM DISCIPLINAS DE LÍNGUA E CULTURA HISPANÓFONAS NO ENSINO SUPERIOR

- Menos de 3 anos De 4 a 10 anos
 De 11 a 15 anos De 16 a 20
 Mais de 20 anos

9. SITUAÇÃO FUNCIONAL

- Assistente Adjunto
 Associado Outros

10. POR QUE OPTOU PELA DOCÊNCIA SUPERIOR EM DISCIPLINAS DE LÍNGUA E CULTURA HISPANÓFONAS?

11. QUÉ PROCEDIMENTOS ADOTA PARA ATUALIZAR-SE?

- Realização de cursos
 Participação em eventos educativos
 Leitura de livros relacionados com a sua(s) disciplina(s)
 Leitura de periódicos
 Outros. Especifique: _____

II. ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA PRÁTICA DOCENTE

Escreva o **número** na quadrícula que melhor indica sua opinião sobre cada uma das afirmativas, considerando o seu desempenho nas disciplinas que tratam especificamente do ensino de **Língua e Cultura Hispanófono**.

1. Sempre
2. Quase sempre
3. Raramente
4. Nunca

INDICADORES	OPINIÃO			
	1	2	3	4
A. Planejamento				
1. Apresento o Plano do Curso no início do semestre				
2. Planejo as aulas				
3. Aceito sugestões para aperfeiçoar o planejamento				
4. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
5. Sugestões para melhorar o planejamento				
B. Conteúdo	1	2	3	4
1. Domino o conteúdo da(s) disciplina(s) que ministro				
2. Trabalho os conteúdos em sua totalidade				
3. Domino a língua espanhola				
4. Conheço a Cultura Hispanófono				
5. Trabalho considerando as diferentes variedades da língua espanhola (peninsular e hispano-americana)				
6. Demonstro preferência por alguma das variedades do espanhol				
7. Tenho segurança para responder as dúvidas dos alunos				
8. Seleciono o conteúdo de acordo com os objetivos da disciplina				
9. Relaciono os aspectos teóricos com questões práticas do ensino da Língua e Cultura Hispanófono				
10. Seleciono conteúdos significativos para o aprendizado da Língua e Cultura Hispanófono				
11. Trabalho os conteúdos de forma aprofundada				
12. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				

13. Sugestões para melhorar o desenvolvimento dos conteúdos				
C. Metodologia	1	2	3	4
1. Utilizo metodologia que facilita a aprendizagem				
2. Ministro as aulas em língua espanhola				
3. Trabalho considerando a proximidade gramatical entre o português e o espanhol				
4. Trabalho com diversos métodos de ensino de línguas (método gramática-tradução, método direto, abordagem comunicativa, etc.)				
5. Utilizo metodologia que ajuda a desenvolver a expressão escrita da língua espanhola				
6. Utilizo metodologia que ajuda a desenvolver a expressão oral da língua espanhola				
7. Utilizo metodologia que ajuda a desenvolver a compreensão leitora da língua espanhola				
8. Utilizo metodologia que ajuda a desenvolver a compreensão auditiva da língua espanhola				
9. Permito que os alunos falem em português durante as aulas				
10. Estimulo os alunos a realizar pesquisas sobre Língua e Cultura Hispanófono				
11. Estimulo a criatividade na realização dos trabalhos dos alunos				
12. Oriento os alunos no desenvolvimento de seus trabalhos				
13. Comunico-me com clareza				
14. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
15. Sugestões para melhorar a metodologia				
D. Recursos didáticos	1	2	3	4
1. Uso recursos didáticos variados (canais de TV em espanhol, gravações, DVD, teleconferências...)				
2. Recomendo a leitura de livros integralmente				
3. Recomendo a leitura de textos (trechos) de livros				
4. Utilizo textos de autores espanhóis				
5. Utilizo textos de autores hispano-americanos				
6. Utilizo recursos didáticos que ajudam na aprendizagem				
7. Disponibilizo material de leitura para os alunos				
8. Oriento os alunos a buscarem informações em bibliotecas da				

universidade e da comunidade				
9. Oriente os alunos a consultarem bibliotecas virtuais				
10. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
11. Sugestões para melhorar o uso dos recursos didáticos				
E. Avaliação	1	2	3	4
1. Esclareço para os alunos a forma adotada para avaliar a aprendizagem				
2. Uso procedimentos variados para avaliar				
3. Avalio a expressão escrita em língua espanhola				
4. Avalio a expressão oral em língua espanhola				
5. Avalio a compreensão leitora em língua espanhola				
6. Avalio a compreensão auditiva em língua espanhola				
7. Adoto procedimentos de avaliação relacionados à forma como o conteúdo foi ensinado				
8. Na avaliação, solicito conteúdos que correspondem aos que foram ensinados na(s) disciplina(s)				
9. Retomo o ensino de certos conteúdos considerando os erros dos alunos verificados no processo avaliativo				
10. Proponho novas tarefas para sanar as dificuldades dos alunos				
11. Discuto os resultados da avaliação com os alunos				
12. Os resultados da avaliação representam bem a aprendizagem dos alunos				
13. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
14. Sugestões para melhorar a prática avaliativa				
F. Clima Relacional	1	2	3	4
1. Sou cordial na relação com os alunos				
2. Aceito as sugestões dos alunos				
3. Sou respeitoso com os alunos				
4. Motivo o aprendizado dos alunos				
5. Sou paciente com os erros cometidos pelos alunos				

6. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta
7. Sugestões para melhorar o clima relacional

III. INFRA-ESTRUTURA

Escreva o **número** na quadrícula que melhor indica sua opinião sobre cada uma das afirmativas, considerando **as condições de infra-estrutura para o ensino de Língua e Cultura Hispanófono**.

1. Muito adequado
2. Adequado
3. Pouco adequado
4. Inadequado

Indicadores	1	2	3	4
1. O espaço físico das salas é adequado para o número de alunos				
2. As salas de aula dispõem de data show				
3. Os equipamentos das salas de aula permitem acesso à internet				
4. As salas de aula têm boa iluminação				
5. O ambiente climático das salas de aula é confortável				
6. As salas de aula têm uma boa acústica				
7. O laboratório de línguas é bem equipado				
8. O laboratório funciona sem problemas				
9. A biblioteca tem material disponível para o estudo da Língua e Cultura Hispanófono				
10. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
11. Sugestões para melhorar a infra-estrutura				

Este é um **ESPAÇO EM ABERTO**. Nele você pode colocar **outras informações** que considerar relevantes sobre **prática pedagógica dos professores** que ministram as disciplinas que tratam especificamente do ensino **de Língua e Cultura Hispanófono**.

Mais uma vez obrigado pela sua participação!

Carlos Cernadas Carrera

APÉNDICE J – Cuestionario para los alumnos (versión final)

Prezado(a) Aluno(a),

Curso o Programa de Doutorado em “Linguística e as suas Aplicações” da Universidade de Vigo (Espanha), onde desenvolvo um estudo intitulado “La enseñanza del español en el sistema universitario brasileño: propuesta para una buena práctica docente”, sob a orientação do Prof. Dr. Xoán Paulo Rodríguez Yáñez. Este estudo tem como objeto analisar a docência nos cursos de Letras-Espanhol no Brasil e alguns indicadores de propostas de organização curricular.

Na busca de informações sobre a docência, elaborei um questionário onde pretendo abranger as múltiplas dimensões da prática pedagógica dos professores e para o qual gostaria de ter a sua participação. Sua dedicação e empenho em responder a este instrumento são essenciais para o sucesso do estudo. Suas informações permanecerão no anonimato, pois seus dados pessoais não serão identificados.

O questionário que se segue está estruturado em três partes: na primeira parte são solicitados alguns dados que nos permitirão traçar seu perfil; na segunda, são demandadas informações sobre aspectos pedagógicos da prática dos professores que **ministram disciplinas específicas de Língua e Cultura Hispanófono**; por último, na terceira parte, são solicitados dados sobre as condições de infra-estrutura que a instituição oferece.

Chamo a atenção para a importância de você avaliar todos os itens e usar os espaços em aberto para complementar com informações que julgar importantes e que o questionário não contemple.

Desde já agradeço por sua valiosa contribuição. Sem ela não será possível avançar neste estudo.

Carlos Cernadas Carrera

I. INFORMAÇÕES DE CARÁTER GERAL

1. SEXO:

- Feminino
 Masculino

2. IDADE

- De 17 a 26
 De 27 a 36
 De 37 a 46
 De 47 a 56
 Mais de 560

3. PAÍS DE ORIGEM: _____

4. PAÍS DE ORIGEM DO SEU PAI: _____

5. PAÍS DE ORIGEM DA SUA MAE: _____

6. EM QUE LÍNGUA OS SEUS FAMILIARES E VOCÊ SE COMUNICAM EM CASA?
_____7. INDIQUE **TRÊS PRINCIPAIS MOTIVOS** QUE O(A) LEVOU A OPTAR PELO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL

- a. Influência da família
b. Influência de amigos
c. Facilidade de passar no Vestibular
d. Gosto pelo ensino
e. Interesse pela Língua e Cultura Hispanófono
f. Intenção de trocar de Curso (vestibulinho)
g. Facilidade para encontrar trabalho como docente na área espanhol
h. Influência dos meios de comunicação
i. Prestígio da Língua e Cultura Hispanófono
j. Outro. Especifique: _____

8. O CURSO DE LETRAS ESPANHOL FOI SUA PRIMEIRA OPÇÃO?

- Sim
 Não

No caso de ter respondido **NÃO**, qual ou quais foram a(s) outra(s) opção(ões)?

9. FEZ VESTIBULAR PARA OUTROS CURSOS?

- Sim
 Não

No caso de resposta afirmativa, para qual(ais) curso(s)?

II. ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA PRÁTICA DOCENTE

Escreva o **número** na quadrícula que melhor indica **sua opinião** sobre cada uma das afirmativas, considerando **apenas** o desempenho dos professores da(s) disciplina(s) que tratam especificamente do ensino de **Língua e Cultura Hispanófono**.

1. Sempre
2. Quase sempre
3. Raramente
4. Nunca

INDICADORES	OPINIÃO			
	1	2	3	4
A. Planejamento				
1. O professor apresenta o Plano do Curso no início do semestre				
2. O professor planeja as aulas				
3. O professor aceita sugestões para aperfeiçoar o planejamento				
4. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
5. Sugestões para melhorar o planejamento				
B. Conteúdo	1	2	3	4
1. O professor domina o conteúdo da(s) disciplina(s) que ministra				
2. O professor trabalha o conteúdo em sua totalidade				
3. O professor domina a língua espanhola				
4. O professor conhece a Cultura Hispanófono				
5. O professor trabalha considerando as diferentes variedades da língua espanhola (peninsular e hispano-americana)				
6. O professor demonstra preferência por alguma das variedades do espanhol				
7. O professor tem segurança para responder as dúvidas dos alunos				
8. O professor seleciona o conteúdo de acordo com os objetivos da disciplina				
9. O professor relaciona os aspectos teóricos com questões práticas do ensino da Língua e Cultura Hispanófono				
10. O professor seleciona conteúdos significativos para o aprendizado da Língua e Cultura Hispanófono				
11. O professor trabalha o conteúdo de forma aprofundada				
12. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
13. Sugestões para melhorar o desenvolvimento dos conteúdos (de uma determinada disciplina ou de maneira geral)				

C. Metodologia	1	2	3	4
1. O professor utiliza metodologia que facilita a aprendizagem				
2. O professor ministra as aulas em língua espanhola				
3. O professor trabalha considerando a proximidade gramatical entre o português e o espanhol				
4. O professor trabalha com diversos métodos de ensino de línguas (método gramática-tradução, método direto, abordagem comunicativa, etc.)				
5. O professor utiliza metodologia que ajuda a desenvolver a expressão escrita da língua espanhola				
6. O professor utiliza metodologia que ajuda a desenvolver a expressão oral da língua espanhola				
7. O professor utiliza metodologia que ajuda a desenvolver a compreensão leitora da língua espanhola				
8. O professor utiliza metodologia que ajuda a desenvolver a compreensão auditiva da língua espanhola				
9. O professor permite que os alunos falem em português durante as aulas				
10. O professor estimula os alunos a realizar pesquisas sobre Língua e Cultura Hispanófono				
11. O professor estimula a criatividade na realização dos trabalhos dos alunos				
12. O professor orienta os alunos no desenvolvimento de seus trabalhos				
13. O professor comunica-se com clareza				
14. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
15. Sugestões para melhorar a metodologia (de uma determinada disciplina ou de maneira geral)				
D. Recursos didáticos	1	2	3	4
1. O professor usa recursos didáticos variados (canais de TV em espanhol, gravações, DVD, teleconferências...)				
2. O professor recomenda a leitura de livros integralmente				
3. O professor recomenda a leitura de textos (trechos) de livros				
4. O professor utiliza textos de autores espanhóis				
5. O professor utiliza textos de autores hispano-americanos				
6. O professor utiliza recursos didáticos que ajudam na aprendizagem				
7. O professor disponibiliza material de leitura para os alunos				
8. O professor orienta os alunos a buscar informações em bibliotecas da universidade e da comunidade				
9. O professor orienta os alunos a consultarem bibliotecas virtuais				
10. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				

11. Sugestões para melhorar o uso dos recursos didáticos (de uma determinada disciplina ou de maneira geral)				
E. Avaliação	1	2	3	4
1. O professor esclarece para os alunos a forma adotada para avaliar a aprendizagem				
2. O professor usa procedimentos variados para avaliar				
3. O professor avalia a expressão escrita em língua espanhola				
4. O professor avalia a expressão oral em língua espanhola				
5. O professor avalia a compreensão leitora em língua espanhola				
6. O professor avalia a compreensão auditiva em língua espanhola				
7. O professor adota procedimentos de avaliação relacionados à forma como o conteúdo foi ensinado				
8. O professor, na avaliação, solicita conteúdos que correspondem aos que foram ensinados na(s) disciplina(s)				
9. O professor retoma o ensino de certos conteúdos considerando os erros dos alunos verificados no processo avaliativo				
10. O professor propõe novas tarefas para sanar as dificuldades dos alunos				
11. Os resultados da avaliação são discutidos com os alunos				
12. Os resultados da avaliação representam bem a sua aprendizagem				
13. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
14. Sugestões para melhorar a prática avaliativa (de uma determinada disciplina ou de maneira geral)				
F. Clima Relacional	1	2	3	4
1. O professor é cordial na relação com os alunos				
2. O professor aceita as sugestões dos alunos				
3. O professor é respeitoso com os alunos				
4. O professor motiva o aprendizado dos alunos				
5. O professor é paciente com os erros cometidos pelos alunos				
6. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
7. Sugestões para melhorar o clima relacional (de uma determinada disciplina ou de maneira geral)				

III. INFRA-ESTRUTURA

Escreva o **número** na quadrícula que melhor indica sua opinião sobre cada uma das afirmativas, considerando **as condições de infra-estrutura para o ensino de Língua e Cultura Hispanófono**.

1. **Muito adequado**
2. **Adequado**
3. **Pouco adequado**
4. **Inadequado**

Indicadores	1	2	3	4
1. O espaço físico das salas é adequado para o número de alunos				
2. As salas de aula dispõem de data show				
3. Os equipamentos das salas de aula permitem acesso à internet				
4. As salas de aula têm boa iluminação				
5. O ambiente climático das salas de aula é confortável				
6. As salas de aula têm uma boa acústica				
7. O laboratório de línguas é bem equipado				
8. O laboratório funciona sem problemas				
9. A biblioteca tem material disponível para o estudo da Língua e Cultura Hispanófono				
10. Utilize este espaço se precisar esclarecer alguma resposta				
11. Sugestões para melhorar a infra-estrutura				

Este é um **ESPAÇO EM ABERTO**. Nele você pode colocar **outras informações** que considerar relevantes sobre **prática pedagógica dos professores** que ministram as disciplinas que tratam especificamente do ensino **de Língua e Cultura Hispanófono**.

Mais uma vez obrigado pela sua participação!

Carlos Cernadas Carrera

APÉNDICE K – Cuantificación de las respuestas recogidas de los cuestionarios de los profesores

OPINIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LA PLANIFICACIÓN

INDICADORES	Siempre		Case Siempre		Casi Nunca		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Presento el plan del curso al inicio del semestre	6	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2. Planifico las clases	6	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
3. Acepto sugerencias para perfeccionar la planificación	4	66,66	2	33,33	0	0,00	0	0,00

OPINIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE EL CONTENIDO

INDICADORES	Siempre		Case Siempre		Casi Nunca		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Domino el contenido de la(s) asignatura(s) que imparto	4	66,66	2	33,33	0	0,00	0	0,00
2. Trabajo los contenidos en su totalidad	4	66,66	2	33,33	0	0,00	0	0,00
3. Domino la lengua española	3	50,00	3	50,00	0	0,00	0	0,00
4. Conozco la Cultura Hispanófona	2	33,33	3	50,00	0	0,00	0	0,00
5. Trabajo considerando las diferentes variedades de la lengua española (peninsular e hispanoamericana)	5	83,33	1	16,66	0	0,00	0	0,00
6. Demuestro preferencia por alguna de las variedades del español	2	33,33	2	33,33	1	16,66	1	16,66
7. Demuestro seguridad al responder las dudas de los alumnos	4	66,66	2	33,33	0	0,00	0	0,00
8. Selecciono el contenido de acuerdo con los objetivos de la asignatura	6	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
9. Relaciono los aspectos teóricos con cuestiones prácticas de la enseñanza de la Lengua y Cultura Hispanófona	5	83,33	1	16,66	0	0,00	0	0,00
10. Selecciono contenidos significativos para el aprendizaje de la Lengua y Cultura Hispanófona	5	83,33	1	16,66	0	0,00	0	0,00
11. Trabajo los contenidos en profundidad	0	0,00	6	100,00	0	0,00	0	0,00

OPINIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LA METODOLOGÍA

INDICADORES	Siempre		Case Siempre		Casi Nunca		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Utilizo metodología que facilita el aprendizaje	2	33,33	4	66,66	0	0,00	0	0,00
2. Imparto las clases en lengua española	5	83,33	0	0,00	1	0,00	1	16,66
3. Trabajo considerando la proximidad gramatical entre el portugués y el español	2	33,33	2	33,33	1	16,66	1	16,66
4. Trabajo con diversos métodos de enseñanza de lenguas (método gramática-traducción, método directo, enfoque comunicativo, etc.)	0	0,00	5	83,33	1	16,66	0	0,00
5. Utilizo metodología que ayuda a desarrollar la expresión escrita de la lengua española	2	33,33	3	50,00	1	16,66	0	0,00
6. Utilizo metodología que ayuda a desarrollar la expresión oral de la lengua española	3	50,00	2	33,33	1	16,66	0	0,00
7. Utilizo metodología que ayuda a desarrollar la comprensión lectora de la lengua española	4	66,66	2	33,33	0	0,00	0	0,00
8. Utilizo metodología que ayuda a desarrollar la comprensión auditiva de la lengua española	4	66,66	1	16,66	1	16,66	0	0,00
9. Permito que los alumnos hablen en portugués en las clases	2	33,33	1	16,66	2	33,33	1	16,66
10. Estimulo a los alumnos a realizar investigaciones sobre Lengua y Cultura Hispanófono	4	66,66	2	33,33	0	0,00	0	0,00
11. Estimulo la creatividad de los alumnos en la realización de los trabajos	4	66,66	2	33,33	0	0,00	0	0,00
12. Oriento a los alumnos en el desarrollo de sus trabajos	5	83,33	1	16,66	0	0,00	0	0,00
13. Me comunico con claridad	3	50,00	3	50,00	0	0,00	0	0,00

OPINIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

INDICADORES	Siempre		Case Siempre		Casi Nunca		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Uso recursos didácticos variados (canales de TV en español, grabaciones, DVD, teleconferencias, etc.)	2	33,33	1	16,66	3	50,00	0	0,00
2. Recomiendo la lectura de libros integralmente	4	66,66	2	33,33	0	0,00	0	0,00
3. Recomiendo la lectura de textos (trechos) de libros	2	33,33	2	33,33	2	33,33	0	0,00

4. Utilizo textos de autores españoles	4	50,00	1	16,66	1	16,66	0	0,00
5. Utilizo textos de autores hispanoamericanos	4	66,66	2	33,33	0	0,00	0	0,00
6. Utilizo recursos didácticos que ayudan en el aprendizaje	4	66,66	2	33,33	0	0,00	0	0,00
7. Pongo a disposición de los alumnos material de lectura	6	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
8. Oriento a los alumnos a buscar informaciones en bibliotecas de la universidad y de la comunidad	5	83,33	1	16,66	0	0,00	0	0,00
9. Oriento a los alumnos a consultar bibliotecas virtuales	5	83,33	0	0,00	1	16,66	0	0,00

OPINIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LA EVALUACIÓN

INDICADORES	Siempre		Case Siempre		Casi Nunca		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Explico a los alumnos la forma adoptada para evaluar el aprendizaje	6	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2. Uso procedimientos variados para evaluar	5	83,33	1	16,66	0	0,00	0	0,00
3. Evalúo la expresión escrita en lengua española	4	66,66	1	16,66	1	16,66	0	0,00
4. Evalúo la expresión oral en lengua española	3	50,00	2	33,33	1	16,66	0	0,00
5. Evalúo la comprensión lectora en lengua española	6	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
6. Evalúo la comprensión auditiva en lengua española	5	83,33	0	0,00	1	16,66	0	0,00
7. Adopto procedimientos de evaluación que guardan relación con la forma en que se enseñó el contenido	5	83,33	0	0,00	1	16,66	0	0,00
8. En la evaluación, solicito contenidos que corresponden a los que se impartieron en la(s) asignatura(s)	6	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
9. Retomo la enseñanza de ciertos contenidos considerando los errores de los alumnos verificados en el proceso de evaluación	3	50,00	3	50,00	0	0,00	0	0,00
10. Propongo nuevas tareas para solventar las dificultades de los alumnos	3	50,00	2	33,33	1	16,66	0	0,00
11. Discuto los resultados de la evaluación con los alumnos	5	83,33	1	16,66	0	0,00	0	0,00
12. Los resultados de la evaluación representan bien el aprendizaje	2	33,33	4	66,66	0	0,00	0	0,00

OPINIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE EL CLIMA RELACIONAL

INDICADORES	Siempre		Case Siempre		Casi Nunca		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Soy cordial en la relación con los alumnos	5	83,33	1	16,66	0	0,00	0	0,00
2. Acepto las sugerencias de los alumnos	3	50,00	3	50,00	0	0,00	0	0,00
3. Soy respetuoso con los alumnos	5	83,33	1	16,66	0	0,00	0	0,00
4. Motivo el aprendizaje de los alumnos	5	83,33	1	16,66	0	0,00	0	0,00
5. Soy paciente con los errores cometidos por los alumnos	5	83,33	1	16,66	0	0,00	0	0,00

OPINIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LA INFRAESTRUCTURA

INDICADORES	Muy adecuado		Adecuado		Poco adecuado		Inadecuado	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. El espacio físico de las aulas es adecuado en relación al número de alumnos	2	33,33	1	16,66	3	50,00	0	0,00
2. Las aulas disponen de proyector	3	50,00	2	33,33	1	16,66	0	0,00
3. Los equipos de las aulas permiten que se acceda a internet	3	50,00	2	33,33	1	16,66	0	0,00
4. Las aulas tienen una buena iluminación	3	50,00	2	33,33	1	16,66	0	0,00
5. El ambiente climático de las aulas es confortable	3	50,00	1	16,66	2	33,33	0	0,00
6. Las aulas tienen una buena acústica	3	50,00	0	0,00	0	0,00	3	50,00
7. El laboratorio de lenguas está bien equipado	4	66,66	1	16,66	1	16,66	0	0,00
8. El laboratorio funciona sin problemas	1	16,66	1	16,66	3	50,00	1	16,66
9. La biblioteca tiene material disponible para el estudio de la Lengua y Cultura Hispanófono	3	50,00	0	0,00	0	0,00	3	50,00

APÉNDICE L – Cuantificación de las respuestas recogidas de los cuestionarios de los alumnos

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA PLANIFICACIÓN

INDICADORES	Siempre		Case Siempre		Casi Nunca		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. El profesor presenta el plan del curso al inicio del semestre	54	49,09	51	46,36	5	4,55	0	0,00
2. El profesor planea las clases	64	58,18	42	38,18	4	3,64	0	0,00
3. El profesor acepta sugerencias para perfeccionar la planificación	37	33,64	42	38,18	29	26,36	2	1,82

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL CONTENIDO

INDICADORES	Siempre		Case Siempre		Casi Nunca		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. El profesor domina el contenido de la(s) asignatura(s) que imparte	84	76,36	26	23,64	0	0,00	0	0,00
2. El profesor trabaja los contenidos en su totalidad	37	33,64	60	54,55	13	11,82	0	0,00
3. El profesor domina la lengua española	95	86,36	15	13,64	0	0,00	0	0,00
4. El profesor conoce la Cultura Hispanófono	81	73,64	28	25,45	1	0,91	0	0,00
5. El profesor trabaja considerando las diferentes variedades de la lengua española (peninsular e hispanoamericana)	63	57,27	37	33,64	10	9,09	0	0,00
6. El profesor demuestra preferencia por alguna de las variedades del español	58	52,73	25	22,73	16	14,55	11	10,00
7. El profesor demuestra seguridad al responder las dudas de los alumnos	71	64,55	37	33,64	2	1,82	0	0,00
8. El profesor selecciona el contenido en función de los objetivos de la asignatura	64	58,18	44	40,00	2	1,82	0	0,00
9. El profesor pone en relación los aspectos teóricos con cuestiones prácticas de la enseñanza de la Lengua y Cultura Hispanófono	52	47,27	43	39,09	14	12,73	1	0,91
10. El profesor selecciona contenidos significativos para el aprendizaje de la Lengua y Cultura Hispanófono	55	50,00	48	43,64	7	6,36	0	0,00
11. El profesor trabaja los contenidos en profundidad	34	30,91	55	50,00	20	18,18	1	0,91

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA METODOLOGÍA

INDICADORES	Siempre		Case Siempre		Casi Nunca		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. El profesor utiliza metodología que facilita el aprendizaje	39	35,45	56	50,91	13	11,82	2	1,82
2. El profesor imparte las clases en lengua española	87	79,09	20	18,18	3	2,73	0	0,00
3. El profesor trabaja considerando la proximidad gramatical entre el portugués y español	33	30,00	53	48,18	18	16,36	6	5,45
4. El profesor trabaja con diversos métodos de enseñanza de lenguas (método gramática-traducción, método directo, enfoque comunicativo, etc.)	40	36,36	44	40,00	24	21,82	2	1,82
5. El profesor utiliza metodología que ayuda a desarrollar la expresión escrita de la lengua española	51	46,36	40	36,36	17	15,45	2	1,82
6. El profesor metodología que ayuda a desarrollar la expresión oral de la lengua española	57	51,82	42	38,18	10	9,09	1	0,91
7. El profesor utiliza metodología que ayuda a desarrollar la comprensión lectora de la lengua española	61	55,45	41	37,27	7	6,36	1	0,91
8. El profesor utiliza metodología que ayuda a desarrollar la comprensión auditiva de la lengua española	48	43,64	43	39,09	18	16,36	1	0,91
9. El profesor permite que los alumnos hablen en portugués en las clases	24	21,82	31	28,18	48	43,64	7	6,36
10. El profesor estimula a los alumnos a realizar investigaciones sobre Lengua y Cultura Hispanófono	58	52,73	38	34,55	13	11,82	1	0,91
11. El profesor estimula la creatividad de los alumnos en la realización de los trabajos	54	49,09	37	33,64	18	16,36	1	0,91
12. El profesor a los alumnos en el desarrollo de sus trabajos	64	58,18	33	30,00	12	10,91	1	0,91
13. El profesor se comunica con claridad	80	72,73	26	23,64	4	3,64	0	0,00

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

INDICADORES	Siempre		Case Siempre		Casi Nunca		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. El profesor usa recursos didácticos variados (canales de TV en español, grabaciones, DVD, teleconferencias, etc.)	23	20,91	42	38,18	39	35,45	6	5,45

2. El profesor recomienda la lectura de libros integralmente	37	33,64	39	35,45	30	27,27	4	3,64
3. El profesor recomienda la lectura de textos (trechos) de libros	43	39,09	41	37,27	23	20,91	3	2,73
4. El profesor utiliza textos de autores españoles	58	52,73	41	37,27	9	8,18	2	1,82
5. El profesor utiliza textos de autores hispanoamericanos	48	43,64	45	40,91	13	11,82	4	3,64
6. El profesor utiliza recursos didácticos que ayudan en el aprendizaje	57	51,82	39	35,45	13	11,82	1	0,91
7. El profesor pone a disposición de los alumnos material de lectura	53	48,18	33	30,00	19	17,27	5	4,55
8. El profesor orienta a los alumnos a buscar informaciones en bibliotecas de la universidad y de la comunidad	52	47,27	34	30,91	18	16,36	6	5,45
9. El profesor orienta a los alumnos a consultar bibliotecas virtuales	54	49,09	39	35,45	12	10,91	5	4,55

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA EVALUACIÓN

INDICADORES	Siempre		Case Siempre		Casi Nunca		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. El profesor explica a los alumnos la forma adoptada para evaluar el aprendizaje	50	45,45	43	39,09	15	13,64	2	1,82
2. El profesor usa procedimientos variados para evaluar	58	52,73	32	29,09	10	9,09	0	0,00
3. El profesor evalúa la expresión escrita en lengua española	71	64,55	32	29,09	6	5,45	1	0,91
4. El profesor evalúa la expresión oral en lengua española	68	61,82	35	31,82	6	5,45	1	0,91
5. El profesor evalúa la comprensión lectora en lengua española	67	60,91	36	32,73	6	5,45	1	0,91
6. El profesor evalúa la comprensión auditiva en lengua española	52	47,27	41	37,27	14	12,73	3	2,73
7. El profesor adopta procedimientos de evaluación que guardan relación con la forma en que se enseñó el contenido	43	39,09	51	46,36	14	12,73	2	1,82
8. En la evaluación, el profesor solicita contenidos que corresponden a los que se impartieron en la(s) asignatura(s)	69	62,73	34	30,91	5	4,55	2	1,82
9. El profesor retoma la enseñanza de ciertos contenidos considerando los errores de los alumnos verificados en el proceso de evaluación	37	33,64	35	31,82	32	29,09	6	5,45
10. El profesor propone nuevas tareas para	31	28,18	44	40,00	27	24,55	8	7,27

solventar las dificultades de los alumnos								
11. El profesor discute los resultados de la evaluación con los alumnos	36	32,73	41	37,27	28	25,45	5	4,55
12. Los resultados de la evaluación representan bien el aprendizaje	42	38,18	50	45,45	14	12,73	4	3,64

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL CLIMA RELACIONAL

INDICADORES	Siempre		Case Siempre		Casi Nunca		Nunca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. El profesor es cordial en la relación con los alumnos	74	67,27	33	30,00	3	2,73	0	0,00
2. El profesor acepta las sugerencias de los alumnos	43	39,09	48	43,64	19	17,27	0	0,00
3. El profesor respetuoso con los alumnos	80	72,73	29	26,36	1	0,91	0	0,00
4. El profesor motiva el aprendizaje de los alumnos	60	54,55	40	36,36	10	9,09	0	0,00
5. El profesor es paciente con los errores cometidos por los alumnos	56	50,91	46	41,82	6	5,45	2	0,00

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA INFRAESTRUCTURA

INDICADORES	Muy adecuado		Adecuado		Poco adecuado		Inadecuado	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. El espacio físico de las aulas es adecuado en relación al número de alumnos	40	36,36	47	42,72	21	19,09	2	1,83
2. Las aulas disponen de proyector	55	50,00	32	29,09	22	20,00	1	0,91
3. Los equipos de las aulas permiten que se acceda a internet	58	52,73	34	30,90	16	14,54	2	1,83
4. Las aulas tienen una buena iluminación	68	61,81	35	31,82	5	4,54	2	1,83
5. El ambiente climático de las aulas es confortable	61	55,46	40	36,36	9	8,18	0	0,00
6. Las aulas tienen una buena acústica	44	40,00	32	29,09	24	21,82	10	9,09
7. El laboratorio de lenguas está bien equipado	22	20,00	37	33,65	34	30,90	17	15,45
8. El laboratorio funciona sin problemas	19	17,27	38	34,55	26	23,64	27	24,54
9. La biblioteca tiene material disponible para el estudio de la Lengua y Cultura Hispanófono	27	24,54	21	19,09	35	31,83	27	24,54

APÉNDICE M – Protocolo de las entrevistas con los profesores

Comente:

1. O significado do planejamento para sua prática docente: um elemento burocrático ou um elemento norteador da ação pedagógica.
2. O ensino dos conteúdos considera as seguintes dimensões: aprofundamento, atualização, amplitude, contextualização e relação teoria/prática.
3. A metodologia, no processo de ensino-aprendizagem, pode estar centrada no papel do professor ou no estímulo à participação reflexiva do aluno: procedimentos metodológicos mais adequados e em uso no cotidiano.
4. A tecnologia pode ser concebida como um recurso didático “apelativo” ou “facilitador” para trabalhar e aprofundar os conhecimentos.
5. Atribuir notas e/ou avaliar: a prática efetiva no cotidiano.
6. Condições de infraestrutura
7. Clima relacional em sala de aula e suas implicações com o processo de ensino-aprendizagem.
8. Sugestões para o aperfeiçoamento da prática docente: elementos facilitadores.

APÉNDICE N – Protocolo de las entrevistas con los alumnos

Comente:

1. O significado do planejamento para a prática docente do professor: um elemento burocrático ou um elemento norteador da ação pedagógica.
2. O ensino dos conteúdos considera as seguintes dimensões: aprofundamento, atualização, amplitude, contextualização e relação teoria/prática.
3. A metodologia, no processo de ensino-aprendizagem, pode estar centrada no papel do professor ou no estímulo à participação reflexiva do aluno: procedimentos metodológicos mais adequados e em uso no cotidiano.
4. A tecnologia pode ser concebida como um recurso didático “apelativo” ou “facilitador” para trabalhar e aprofundar os conhecimentos.
5. Atribuir notas e/ou avaliar: a prática efetiva no cotidiano.
6. Condições de infraestrutura
7. Clima relacional em sala de aula e suas implicações com o processo de ensino-aprendizagem.
8. Sugestões para o aperfeiçoamento da prática docente: elementos facilitadores.