

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO: NUEVOS RETOS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Isabel García Parejo¹
Universidad Complutense de Madrid

Rogério Soares
Universidad Estadual de Santa Cruz (Brasil)

Recibido: 25/03/2013

Aceptado: 30/04/2013

Resumen

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis de los documentos curriculares brasileños relativos a la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), especialmente los relativos al español L2, para poder valorar la posible incidencia de estos sobre la formación del profesorado. Para lograr este objetivo hemos analizado diferentes leyes y parámetros promulgados en Brasil desde los años 90, y el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de LE (MCER) como documento que ha servido de base para esta legislación. Las categorías de análisis seleccionadas han sido (i) la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de la LE y (ii) el contenido de la enseñanza-aprendizaje de la LE. A pesar de los puntos de encuentro existentes entre los documentos, el marco reglado en el que se incluyen los documentos brasileños impone a la LE finalidades y contenidos globales (educación y alfabetización integral) que no aparecen en el MCER.

Palabras Clave Español L2, Política lingüística, Política educativa, Formación del profesorado.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the Brazilian official documents and Brazilian syllabus for foreign language teaching (FL), especially those relating to Spanish L2, in order to assess its potential impact on language teacher training. To achieve this goal we have analyzed different legislative documents and laws promulgated in Brazil since the 90s, and the CEFR (European document), a foreigner document that underpin Brazilian laws. The categories of analysis we have selected are: (i) the purpose of FL teaching and (ii) the content of FL teaching. European and Brazilian documents share a series of characteristics; however official educational framework imposes purposes and global contents (holistic education and literacy) on FL that do not appear in the CEFR.

Keywords Spanish as a Second Language, Language Planning, Educational Policy, Teacher Training.

¹ igarcia@ucm.es

1. INTRODUCCIÓN

Como han señalado diferentes autores y estudios recientes (cf. Moreno Fernández 2005, García Parejo 2009, Fundación Telefónica 2011, Soares 2012, entre otros) en contextos sociales, políticos, educativos y lingüísticos tan diferentes como pueden ser el continente (sur)americano y europeo cobran un valor cada vez más importante las actuaciones políticas relativas a la planificación lingüística y, por ende, los documentos derivados de ellas en los que se especifica qué función tiene en las sociedades actuales la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Así, por ejemplo, en lo que se refiere a los aspectos socio-políticos, el Consejo Europeo ha llevado a cabo una política (también lingüística) que fomenta la movilidad de las empresas y de los ciudadanos en general por el continente. Para alcanzar tal movilidad, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras juega un papel importante, a la vez que promueve una comunicación mucho más eficaz entre sus ciudadanos. En el continente americano, por ejemplo en un país emergente como Brasil, objeto de estudio en el presente artículo, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha pasado a ocupar un lugar importante en el ámbito educativo, si bien, los estudios históricos señalan que, durante mucho tiempo, la sociedad estuvo encerrada en una práctica monolingüe. A pesar de su diversidad cultural interna derivada de la presencia de lenguas indígenas y de lenguas de las comunidades de inmigrantes, la realidad de gran parte de los escolares y de la población general es una realidad monolingüe. Europa, por el contrario, posee un mapa lingüístico caracterizado por el multilingüismo (que a veces entra en contradicción y fricción con el monolingüismo de los estado-nación) y eso se refleja directamente en el perfil lingüístico de la mayoría de sus hablantes que aprenden lenguas extranjeras obligados por un entorno sociocultural y socioeconómico que prestigia e impone el conocimiento de una o más lenguas (cf. Ambadiang 2009, Ambadiang y García Parejo 2008, García Parejo 2012).

El presente trabajo se suma así a los estudios sobre las políticas de difusión del español en Brasil. Comparar los documentos oficiales que orientan la enseñanza de LE en Brasil frente al MCER es, por un lado, una idea innovadora. Por otro lado, esta comparación cobra importancia porque, en Brasil, además de las contribuciones de instituciones españolas en la formación de profesores, muchos de los manuales de español que son utilizados o que sirven de guías para profesores son producidos en

España y, por lo tanto, están basados metodológicamente en el documento oficial europeo (cf. bibliografía para más detalles).

Para desarrollar nuestro texto, reseñamos, en primer lugar, las características fundamentales de la situación del español L2 en el sistema educativo brasileño. En un segundo apartado detallamos la investigación realizada definiendo objetivos, metodología y análisis de los datos. Este apartado se dedica al análisis de las categorías seleccionadas dentro de los documentos: qué finalidad tiene la enseñanza de la LE y qué contenidos deben ser enseñados en el área de español L2. Finalmente, cerramos nuestro análisis con las conclusiones orientadas hacia la formación del profesorado de ELE.

2- LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL L2 EN BRASIL: HISTORIA Y ACTUALIDAD

En este apartado reseñamos brevemente la situación de la enseñanza del español L2 en el sistema educativo brasileño. Esto nos lleva a revisar las actuaciones de planificación lingüística que se han desarrollado en el país para incorporar una lengua extranjera dentro de un programa oficial. Como señala Mar-Molinero (2007:352) la política lingüística forma parte de un conjunto de otras políticas gubernamentales, por lo que debemos entenderla a partir de sus vínculos con otros objetivos y decisiones sociales y políticas.² En lo que concierne a la política y planificación lingüísticas para la enseñanza del español en Brasil, Moreno Fernández (2005) caracteriza el momento actual para esta lengua como de bonanza, prestigio y auge. Sin embargo, debemos considerar que eso no siempre fue así, pues, a pesar de su extensión territorial, que ocupa 47 % del continente y de tener frontera con siete países de lengua española, Brasil, durante mucho tiempo, estuvo aislado en su realidad lingüístico-cultural. Excepto en las ciudades de frontera, en las que el español y el portugués se mezclaban y creando una “lengua de contacto” muy particular, el *portuñol*, en otras partes del país, la lengua de los vecinos hispánicos era casi siempre desconocida. Muchas veces el español, para gran parte del alumnado brasileño era tan sólo la lengua oficial de España. En este sentido, muy poco se sabía de los demás países de América Latina.

² En este sentido, este estudio se fundamenta teóricamente dentro de los estudios sobre planificación lingüística. Como señalan Macedo, Dendrinis y Gounari (2005) la planificación lingüística surgió como una disciplina académica con su título correspondiente en la década de los cincuenta. Según los autores la planificación lingüística se centra en la distribución del poder lingüístico e implica a los proyectistas como personas con autoridad sobre el poder sociocultural y económico en un Estado, una nación o una entidad nacionalizada.

A partir de la década de los 80, a pesar de la creciente hegemonía del inglés, empieza a surgir en Brasil un discurso, desde la academia, defensor de la enseñanza del español en las escuelas brasileñas con vistas a la integración del país con los demás países de Latinoamérica. Sobre la (no) relación existente entre Brasil y los demás países latinoamericanos, en un pasado no muy lejano, Kulikowski (2005) señala que España siempre estuvo “de espaldas” a Portugal, así como Brasil lo estuvo hacia los países vecinos hasta poco tiempo atrás, y que las fronteras existentes entre estos países eran no sólo geográficas, sino de desconocimiento mutuo. Kulikowski califica de ‘curioso’ el hecho de que ni siquiera el “viento de la unidad latinoamericana” que sopló por todo el continente americano en los años sesenta y setenta no penetrase en la cultura brasileña ni despertase el sentimiento de pertenencia a la “hermandad sudamericana continental” común en esa época.

El año de 1991 representa el principio de un acercamiento más concreto entre los países latinoamericanos, marcado por un acuerdo comercial entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Este acuerdo supone un mayor intercambio cultural entre vecinos que, durante mucho tiempo, estuvieron aislados en su propia realidad, como es el caso de Brasil frente a los demás países de este continente. Con el tratado de Asunción, que consolida el libre comercio entre algunos países latinoamericanos, conocido como Mercado Común del Cono Sur (Mercosur), la lengua española pasa a cobrar más valor económico y, a partir de este momento, pasa a ser prestigiada también en el ámbito escolar y académico. A pesar de esta realidad, cada vez más abierta a nuevas perspectivas para la integración entre Brasil y los demás países latinoamericanos y, en consecuencia, de una inevitable inserción de la lengua española en este país, Paraquett (2006) nos llama la atención sobre el aspecto comercial de este acuerdo que muchas veces ha servido para la construcción de falsos discursos a propósito de la pluralidad lingüística o la integración continental.

En el mismo año de la creación del Mercosur, en Brasilia, los ministros de educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay firman un “*Protocolo de Intenções*”, a través del que se ratificaba el interés en programar modificaciones curriculares en el ámbito educativo a fin de asegurar la enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur (Celada, 2002). Es en este contexto que, en 1996, se publica la actual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB - 9394/96), inspirada en la

LOGSE – Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (01/1990). La nueva LDB se basa en el principio del pluralismo lingüístico, y deja a cargo de la comunidad educativa la elección de la lengua extranjera que se enseñe en cada centro. Con la nueva LDB, muchas escuelas pasan a incluir el español como lengua extranjera moderna en su estructura curricular, sin embargo, la obligatoriedad en la oferta del español sólo será reglamentada en 2005 con la sanción de la ley 11.161/2005 (véase tabla número 1). En el siguiente apartado, pasamos a analizar estos documentos brasileños, los documentos europeos que han servido como base y el método que hemos seguido para llevar a cabo dicho análisis.

Niveles de Enseñanza	Duración		Edad prevista		Situación legal de la oferta de LE y de E/LE: LDB Ley 11.161	
	No obligatoria		Anterior a los 6 años		No se especifica	No se especifica
Educación Infantil						
Enseñanza Fundamental	9 años lectivos		6-14 años		Determina la enseñanza de, al menos, una LE. La elección de la oferta de LE queda a cargo de la comunidad escolar.	La oferta de E/LE por las instituciones de enseñanza a partir del 6º año lectivo es opcional.
Enseñanza Media	3 años lectivos		15-17 años		Determina la inclusión de una LE en el Centro. Esta lengua es elegida por la comunidad escolar. Se incluye una segunda LE con carácter opcional.	Establece como obligatoria la oferta del E/LE para las instituciones educativas. La matrícula en E/LE es opcional para el alumno, que elige entre otras LE.

Tabla número 1: Las lenguas extranjeras en el sistema educativo brasileño

3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL L2 EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIALES BRASILEÑOS

Los objetivos del estudio

Este trabajo, parte de un proyecto de investigación más amplio (cf. Soares 2012), tiene como objetivo fundamental analizar los documentos curriculares oficiales brasileños con una doble finalidad: (i) identificar los fundamentos teóricos y metodológicos que los sustentan y (ii) identificar los retos que se derivan del punto anterior para la formación del profesorado de ELE.

El método de investigación

Las características metodológicas de este estudio se definen por ser una investigación educativa dentro del área de la didáctica de la lengua, por ser de tipo documental, y por ser cualitativa. Se enmarca dentro del ámbito general de la investigación educativa, ya que busca comprender los procesos educativos con vistas a proponer mejoras y alternativas (cf. Sabariego y Bisquerra, 2004: 38). Se incluye dentro del área de la Didáctica de la Lengua ya que incluye elementos de reflexión sobre el contexto social en el que se desarrolla una didáctica específica (enseñanza-aprendizaje de LE) en relación con las demandas sociales proyectadas en diferentes normativas (cf. Camps 2001 y García Parejo 2012). Es documental, en el sentido de que, como señala Bravo (1992: 283), supone un tipo de observación “que versa sobre todas las realizaciones que dan cuenta de los acontecimientos sociales y las ideas humanas o son productos de la vida social y, por tanto, en cuanto registran o reflejan ésta, pueden ser utilizados para estudiarlas indirectamente”. Es cualitativa por el análisis descriptivo de la estructura y de la naturaleza teórico-metodológica realizado de cada uno de los documentos oficiales, teniendo en cuenta las categorías que hemos definido, para intentar comprender las bases filosóficas, ideológicas y metodológicas que sostienen la enseñanza ELE en Brasil y la posible influencia de los documentos extranjeros sobre dichos documentos en su conjunto.

El corpus

Para poder analizar las políticas lingüísticas desarrolladas en Brasil, nos hemos centrado en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) y en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM). En concreto, los documentos analizados son los siguientes:

1) los *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental - Língua Estrangeira Moderna* (PCN-EF-LEM);

2) los *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio - Língua Estrangeira Moderna* (PCN-EM-LEM);

3) los *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio - Língua Estrangeira Moderna+* (PCN-EM-LEM+);

4) las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna* (OCEM-LEM); y

5) *las Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Espanhol* (OCEM-Espanhol).

En lo que se refiere al análisis de documentos extranjeros, una primera fuente de datos tiene que ver con la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* (01/1990), ya que, como hemos señalado, la actual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB - 9394/96), que argumenta a favor del pluralismo lingüístico, fue inspirada en la LOGSE (cf. Daher, 2006). La segunda fuente de datos es el documento que las instituciones brasileñas y españolas utilizan como base teórico-metodológica de sus actividades, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, MCER o Marco), documento oficial de referencia para la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa.

Las categorías de análisis

Los datos recogidos en los documentos brasileños y en el MCER han sido analizados a partir de dos grandes categorías: (i) ¿cuál es la *finalidad* de la enseñanza-aprendizaje de LE?, y (ii) ¿cuáles deben ser sus *contenidos*? El análisis sobre la finalidad de la enseñanza de LE revela la existencia de cuatro puntos comunes en los documentos brasileños, por lo que estructuramos su estudio alrededor de ellos (cf. figura 1 en el siguiente apartado). En lo que se refiere al MCER, el análisis de esta categoría se ha organizado alrededor de tres puntos: 1) las políticas lingüísticas del Consejo de Europa y la enseñanza-aprendizaje de LE; 2) la competencia plurilingüe y pluricultural; y 3) la conciencia intercultural. Sin embargo, debemos insistir en que, tanto en los documentos brasileños como en el MCER, estos puntos clave se relacionan entre sí por lo que la elección de tratarlos por separado tiene solamente fines metodológicos y expositivos.

Para el análisis de la segunda categoría, es decir, los contenidos, hemos optado por revisar cada documento brasileño por separado, ya que cada uno de ellos presenta un planteamiento específico sobre qué debe enseñarse en el área de las lenguas extranjeras. Como veremos más adelante, existen ciertas diferencias entre los planteamientos de los *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental - Língua Estrangeira Moderna* (PCN-EF-LEM) publicados en 1997 y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna* (OCEM-LEM) publicadas en 2006, debido, principalmente, a las corrientes teórico-metodológicas más

influyentes en cada periodo. En el caso de los contenidos del MCER, revisamos cinco dimensiones que el documento describe para cualquier forma de uso y aprendizaje de lenguas: las competencias (generales y comunicativas), las actividades comunicativas de la lengua, las tareas y propósitos comunicativos, el texto y los temas de comunicación.

En este trabajo, vamos a centrarnos en el análisis de los contenidos, si bien, como se recoge en la figura 1, reseñamos brevemente los resultados relativos a la finalidad sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras, para poder entender el contexto en el que se proponen ciertos contenidos para la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño.

Análisis y discusión sobre los datos

Como hemos señalado en el apartado anterior, el análisis de los documentos brasileños nos ha permitido identificar cuatro ejes, considerados clave, a partir de los cuales se ha procedido al análisis de los datos referentes a la primera categoría seleccionada, esta es, *la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de una LE*: (i) la autopercepción como ser humano y como ciudadano; (ii) la comunicación y la comprensión intercultural; (iii) la conciencia crítica respecto al lenguaje y el desarrollo de mayores posibilidades discursivas; y (iv) el acceso a la información, al conocimiento y a las nuevas tecnologías (véase figura 1). En la medida en que los documentos brasileños están pensados exclusivamente para el ámbito educativo reglado, suponen un determinado nivel de concreción curricular, por lo que argumentan en favor de la ‘función educativa’ que debe cubrir la enseñanza-aprendizaje de LE. Ahora bien, estos documentos no llegan a profundizar en el significado de ‘función educativa’. Por nuestra parte, hemos concluido que esta queda vinculada a los cuatro ejes que hemos propuesto como clave para comprender la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE. Por otra parte, los documentos, aunque incluyen los conceptos de ‘ciudadanía’ e ‘interculturalidad’, tampoco los definen teóricamente ni establecen discusión alguna sobre ellos. Creemos que la falta de concreción a este nivel compromete de forma negativa uno de los principales objetivos perseguidos por estos documentos: contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado de LE.

Por su parte, si comparamos esta definición de finalidades con las que se proponen en el MCER para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas (cf. figura 2), podremos comprobar que estas se centran en dos ejes fundamentales: (i) el desarrollo de

la competencia plurilingüe y (ii) el desarrollo de la conciencia intercultural, motivados ambos desde las políticas lingüísticas alentadas desde el Consejo de Europa.



Figura 1: La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en los documentos oficiales brasileños (Fuente: Soares 2012:183)



Figura 2: La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE según el MCER

Así planteado, podríamos decir que existen, en los dos contextos, seis puntos de convergencia en lo que se refiere a la definición de la finalidad que debe tener la enseñanza-aprendizaje de LE: (i) desarrollo de la ‘ciudadanía’; (ii) desarrollo de la ‘competencia comunicativa’; (iii) desarrollo de la ‘conciencia intercultural’ y de la ‘comunicación intercultural’, (iv) desarrollo de la ‘conciencia lingüística’; (v) desarrollo de la ‘identidad social e individual’ y (vi) capacitación para el acceso a la información. Si en el MCER se considera que la LE contribuye al desarrollo de una ciudadanía democrática, los PCN y OCEM por su parte la asocian al desarrollo de una ciudadanía activa y a una capacidad del individuo para participar como agentes sociales en su entorno y en el mundo. Si en el MCER se detallan las habilidades comunicativas que pueden desarrollar los estudiantes de LE organizadas en diferentes niveles de competencia, los PCN-EF-LEM proponen el desarrollo de cuatro habilidades, priorizando la de comprensión lectora (cf. figuras 3 y 4). Si el MCER defiende que la comunicación intercultural en Europa tiene como objetivo satisfacer necesidades comunicativas en un continente multilingüe y multicultural, tanto uno como otros sostienen que la conciencia intercultural favorece la comprensión mutua entre diferentes grupos culturales; amplía las posibilidades de visión de mundo y de las diferencias culturales; contribuye a la eliminación de estereotipos, prejuicios y discriminación; y propicia el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos hacia las identidades y a la diversidad cultural. En el mismo sentido, ambos

documentos destacan la importancia que tiene la enseñanza-aprendizaje de la LE para ‘conocerse a sí mismo’, conocer ‘al otro’ y para poder reflexionar sobre la propia cultura y la propia identidad. Igualmente, todos los documentos defienden que en el proceso de aprendizaje de una LE el alumno tiene la oportunidad de reflexionar sobre la lengua que aprende y, a la vez, aprender más sobre su lengua materna. Finalmente, el último punto de convergencia entre los documentos radica en defender que una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE está en la posibilidad de acceder a la información, al conocimiento y a las nuevas tecnologías de la comunicación. Sin duda, en el actual contexto mundial marcado por las denominadas sociedades de la información y del conocimiento, las LE asumen un papel importante en este acceso.³

En lo que se refiere a la *definición de los contenidos*, no encontramos en los documentos brasileños un inventario de contenidos de LE que deban ser enseñados en los diferentes niveles de la educación reglada. Lo que sí encontramos es un conjunto de propuestas que buscan fomentar reflexiones teórico-metodológicas para que el profesor pueda definir los contenidos que necesite desarrollar en su aula para alcanzar los objetivos establecidos. Teniendo en cuenta las finalidades de la enseñanza de LE, los PCN-EF-LEM proponen como contenidos aquellos relativos al conocimiento de mundo, los tipos de texto, el conocimiento del sistema de la lengua y los conocimientos actitudinales (cf. figura 3). Estos conocimientos conforman la competencia comunicativa del alumno y lo preparan para su actuación discursiva (PCN-EF-LEM, 1997: 29). Se pretende que, además de apropiarse del conocimiento, el alumno desarrolle la capacidad de utilizarlo en la construcción social de significado, en el desarrollo de actividades comunicativas de comprensión y de producción escrita y oral.

Por su parte, el MCER no tiene como objetivo prescribir o sugerir los contenidos que deban desarrollarse en la enseñanza-aprendizaje de LE. Debido a su modelo descriptivo y abierto, invita a sus usuarios a la reflexión y a la toma de sus propias decisiones respecto a los contenidos de la LE, ajustándolos a sus objetivos, intereses y necesidades. El documento ofrece una amplia descripción de las dimensiones que abarcan cualquier forma de uso y de aprendizaje de la lengua: las competencias, el

³ Otros estudios se centran en la perspectiva del hablante, al analizar las finalidades (motivaciones) que poseen los hablantes de lenguas en entornos ecológicamente multilingües vs. entornos monolingües para querer conocer una o más lenguas. Las finalidades explicitadas en las normativas y en otros documentos institucionales cargan sobre las LE una responsabilidad extrema que refuerza más el valor simbólico de las mismas y no tanto su valor instrumental como medio de comunicación entre individuos que deben negociar puntos de encuentro para entenderse (cf. Ambadiang 2009, García Parejo 2012).

contexto, las actividades de la lengua, los procesos de aprendizaje, el texto, el ámbito de uso, las estrategias y la tarea. En lo que se refiere a las competencias necesarias para el uso y el aprendizaje de la LE, el MCER dedica una amplia sección a la descripción de su modelo de ‘competencia comunicativa’, basado en la integración de otras tres competencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. El Marco hace una descripción exhaustiva y profunda de dichas competencias, teniendo siempre el cuidado de dejar a los usuarios decidir qué aspectos de cada una de las competencias les interesa desarrollar. El MCER incluye, además de competencias comunicativas, otras competencias generales igualmente fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Estas se relacionan con cuatro saberes fundamentales: el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender. (cf. figura 4)

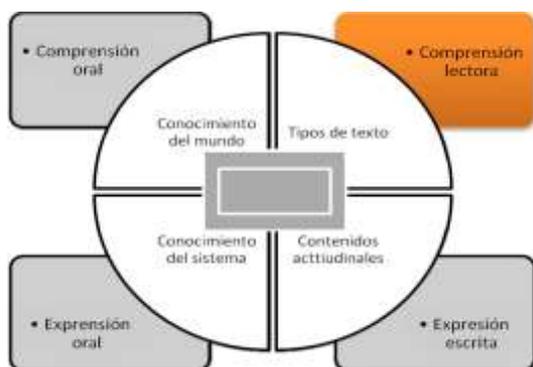


Figura 3: Los ejes de contenido y el desarrollo de las habilidades comunicativas en los documentos brasileños (PCN-EF-LEM) (Fuente: Soares 2012: 248).



Figura 4: Modelo descriptivo del MCER sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE (Fuente: Soares 2012: 372).

Si analizamos en detalle los documentos referidos específicamente a la enseñanza del español L2, tenemos que volver a destacar el papel relevante que los PCN-EF-LEM (1997: 20) otorgan a la comprensión lectora. Eso se explica por el hecho de que estos defienden el desarrollo principal de esta habilidad en esta etapa de la educación. De esas propuestas generales, se derivan como se puede observar en las figuras 5 y 6, las propuestas específicas de contenidos para la enseñanza del español. Así, las OCEM-LEM proponen que, durante los tres años de enseñanza media, los alumnos desarrollen las habilidades de lectura, de práctica de escritura y la comunicación oral. Es evidente que el documento no reproduce el modelo de las cuatro

habilidades, sino que propone tres, pues la expresión y la producción oral están incluidas en la comunicación oral. En este modelo de las OCEM-LEM (2006: 106), se rechaza la antigua concepción de literacidad como la adquisición de una tecnología alfabética sin ningún compromiso con el contexto sociocultural y se defienden las formas de lectura y de escritura vinculadas a las prácticas socioculturales. Significa también ponerse en contacto con diversas modalidades del lenguaje para poder producir significados. A esta diversidad de lenguajes, se incluyen el oral, el escrito, la imagen, la imagen en movimiento, los gráficos, etc.

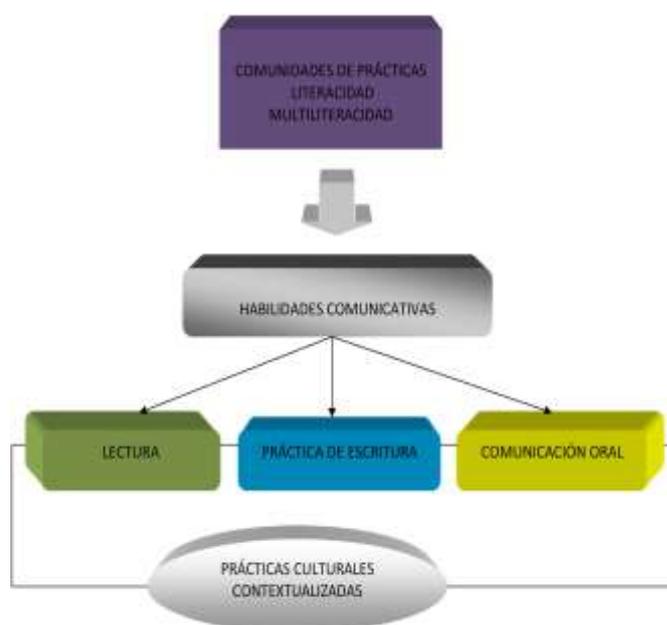


Figura 5: Propuesta de las OCEM-LEM para la enseñanza de LE OCEM-Español (Fuente: Soares 2012: 274).



Figura 6: Los contenidos (competencias y habilidades) que se deben desarrollar en la enseñanza de E/LE, según los documentos brasileños.

Fuente: Soares (2012: 288)

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: DE LOS DOCUMENTOS A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El objetivo general de este trabajo ha sido presentar y analizar la realidad actual de la enseñanza del español L2 en la educación obligatoria brasileña tomando como referencia para nuestro análisis el contexto socioeducativo y el marco curricular en el que se lleva a cabo dicha enseñanza. Para este fin, hemos descrito, en primer lugar la organización de las políticas educativas y lingüísticas explicitadas a través de los documentos oficiales a propósito de la enseñanza de LE, así como los modelos extranjeros que han inspirado estos documentos. En segundo lugar hemos querido analizar los puntos de convergencia y divergencia entre los documentos curriculares oficiales brasileños y el MCER en lo que se refiere a dos categorías: la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE y el contenido y actividades de enseñanza-aprendizaje de LE, centrándonos, en el caso de los documentos brasileños, en las propuestas referidas al español.

El análisis de los documentos ha desvelado que no existe un inventario detallado de contenidos de LE que deban ser enseñados en el proceso de educación formal. Lo que sí encontramos es un conjunto de propuestas que buscan fomentar reflexiones teórico-metodológicas para que el profesor pueda definir unos contenidos que le permitan alcanzar los objetivos establecidos para el aprendizaje de LE. Estas propuestas

están directamente relacionadas con la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE dentro del marco de la educación general básica, esta es, el apoyo a la educación integral de la persona. De esta manera, las LE dentro de la educación formal quieren diferenciar claramente su propuesta de la ‘enseñanza de idiomas’ que se oferta en academias.

El análisis recoge también que, a pesar de ser documentos de naturaleza diferente por su origen, nivel de concreción y de aplicación, existen puntos de convergencia entre los documentos europeo y brasileños en lo que se refiere a los fundamentos metodológicos de la enseñanza de lenguas, si bien, estos no quedan explicitados claramente en los brasileños (cf. Soares 2012). Estos puntos de convergencia pueden servir de base para la organización de la formación permanente del profesorado de español L2 destinado a la educación básica. Así, por ejemplo, el MCER: 1) comparte con los documentos brasileños una visión común respecto a la naturaleza de la lengua y del lenguaje, así como sobre el concepto de ‘competencia comunicativa’; 2) es, como los documentos brasileños, un documento no dogmático, abierto y flexible, lo que permite adaptarlo a diferentes contextos; y 3) entre sus finalidades y contenidos existen acuerdos tales como el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, tal y como proponen las *OCEM-Espanhol* (cf. figura 5) y el desarrollo de diferentes habilidades comunicativas (cf. figura 6). Además, la propuesta de competencias que se deben desarrollar en cada nivel de enseñanza-aprendizaje, puede servir como un provechoso instrumento en los procesos de planificación de cursos, elaboración de material didáctico y evaluación del aprendizaje de los profesores de E/LE en formación (inicial o continuada). En esto redunda el hecho de que en todos los documentos se comparte la misma fundamentación teórica sobre la naturaleza de la lengua como instrumento de comunicación, y esto se traduce en la formulación de los objetivos de aprendizaje como desarrollo de competencias comunicativas. Sin embargo, como hemos visto, los documentos brasileños priorizan la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, en este orden, desarrollando una teoría del “letramento” (alfabetización) asociada al logro de competencias comunicativas e incorporada dentro del desarrollo integral del individuo, lo que manifiesta el carácter identitario de su propuesta, más allá de la influencia que haya podido haber recibido del MCER.

Como se ha señalado en la introducción, creemos que el interés de este tipo de estudio actualmente en Brasil es de enorme relevancia. Las acciones llevadas a cabo por instituciones españolas, como el Instituto Cervantes, la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID) y la Comunidad Económica Europea en la difusión y enseñanza de E/LE en Brasil ha generado un debate sobre la pertinencia y conveniencia de las mismas dentro de la comunidad académica brasileña. El MCER se siente como un elemento ajeno a la realidad político-lingüística brasileña en lo que se refiere a la enseñanza del español L2 dentro del sistema educativo reglado. Sin embargo, la realidad socioeconómica concretada en el Mercosur ve reflejada su incidencia en estas políticas lingüísticas internas para la promoción e implementación de la enseñanza-aprendizaje del español dentro del sistema educativo brasileño. La necesidad de dar respuesta a esta nueva realidad ha llevado a buscar modelos y orientaciones curriculares en otros países, como se ha señalado para la actual LDB brasileña que, inspirada en la LOGSE – *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* (01/1990), argumenta a favor del pluralismo lingüístico. De igual manera, ha supuesto una creciente comercialización de material didáctico de editoriales españolas, elaborados a partir de las orientaciones del MCER. En este contexto, la necesidad de formación de un profesorado especializado en la enseñanza del español L2, que conozca los documentos de base brasileños y europeos, cobra una importancia inédita.

Más allá del debate sobre si es adecuado el MCER fuera del contexto europeo, los datos de estudios en profundidad sobre los documentos oficiales brasileños relativos a la enseñanza de LE, en los que se otorga y asocia una finalidad (responsabilidad) al aprendizaje de la L2 con la educación integral del ser humano (ligada a la alfabetización) y no tanto con el aprendizaje y uso de instrumento de comunicación y negociación que tienen los seres humanos que pertenecen a diferentes comunidades, con capacidad para encontrarse y superar barreras comunicativas, nos llevan a plantearnos algunos interrogantes:

- ¿Cómo acercar esos modelos de enseñanza-aprendizaje de lenguas propuestos por el MCER, de naturaleza instrumental, a un modelo que aborda la enseñanza de lenguas extranjeras desde la alfabetización integral, sugerida para las enseñanzas medias en los documentos brasileños?

- ¿Este modelo de alfabetización en el que se basa la enseñanza del español L2 en Brasil se basa en principios filosóficos y educativos? ¿O tiene que ver con el hecho de que el sistema educativo brasileño no cuenta actualmente con un número suficiente de profesorado que domine la lengua española oral para cubrir toda la oferta de la enseñanza media?

- En ese sentido, más allá de los documentos oficiales y la influencia de las instituciones europeas ¿qué formación recibe el profesorado tanto en esas instituciones privadas extranjeras como en las instituciones públicas?

- Finalmente, si la exigencia del aprendizaje del español viene motivada por el nuevo contexto económico en Latinoamérica (Mercosur) ¿exigiría este un nuevo modelo de enseñanza de lenguas, esto es, ‘formación/alfabetización integral’ o ‘formación instrumental’ con vistas a una posible movilidad dentro de Latinoamérica?

Creemos, pues, que el debate, que plantea retos muy atractivos dentro de este ámbito de estudio, queda abierto tanto en lo que se refiere a la planificación lingüística-educativa dentro del país, como a la organización de la formación del profesorado de LE y, en otro nivel, en lo que se refiere a la definición de ‘enseñanza instrumental’ de las lenguas, enseñanza que, en los documentos analizados, queda asociada al desarrollo de la competencia intercultural de los individuos.

Bibliografía

Ambadiang, Th. (2009): “Cultura lingüística, derechos lingüísticos e integración sociocultural”. En E. De Miguel Aparicio (Coord.): *La pluralidad lingüística: Aportaciones sociales, culturales y formativas*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Colección Aula de Verano-Humanidades, pp. 157-177.

Ambadiang, Th., & García Parejo, I. (2006): “La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural”. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, pp. 61-92. Disponible en <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0606110061A.PDF>

Ambadiang, Th., & García Parejo, I. (2008): “Agency and alterity amidst diversity: some challenges for current approaches to language learning

- and teaching”. *Colloque sur Anthropologie, interculturalita et enseignement-apprentissage des langues*. MSH Paris Nord (Francia), 4-6 de diciembre de 2008.
- Ambadiang, Th., & García Parejo, I. (2011): “Interculturality, linguistic culture and alterity: a further look into Intercultural Competence”. En A. Witte, A. & Th. Harden (Eds.): *Intercultural competence. Concepts, Challenges, Evaluations* Oxford: Peter Lang, pp. 309-324.
- Bastardas Boada, A. (2004): “Sociolingüística versus política y planificación lingüísticas: Distinciones entre los campos y nociones integradoras”. En *Revista de Lengua i Dret*, 41, pp. 175-194.
- Bravo, R. S. (1992): *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios* (8a ed.). Madrid: Editorial Paraninfo S.A.
- Calvet, L. J. (2007): *As políticas lingüísticas* (I. O. Duarte; J. Tenfen & M. Bagno, trad.) São Paulo: Parábola Editorial: IPOL.
- Camps, A. (2001): Introducción. *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Celada, M. T. (2002): *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tesis doctoral, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes e Editorial Anaya. Recuperado el 30 de enero de 2010, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Daher, D. C. (2006): “Enseñanza del español y políticas lingüísticas”. En *Revista Hispanista*, 6, pp. 1-12. Recuperado el 05 de octubre de 2009, de <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>
- Daher, D. C., & Santana, V. L. A. (2010): “Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos”. En C. S. Barros & E. G. M. Costa (Eds.). *Espanhol: Ensino Médio. Coleção Explorando o Ensino*, 16, Brasília, DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, pp. 55-68.

- Escoriza Morera, L. (2008): *Comentarios de política y planificación lingüísticas*. Madrid: Arco/Libros, SL.
- Fundación Telefónica (2011): *El español en los flujos económicos internacionales*. Barcelona: Editorial Planeta.
- García Parejo, I. (2009): “Adult migrants learning Spanish as a second language”. En *Studies in Foreign Language Education*, 1, pp. 93-119.
- García Parejo, I. (2012): *Representaciones y actitudes de adultos inmigrantes y extranjeros sobre el aprendizaje y uso del español como segunda lengua*. Barcelona. Memoria Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura UAB.
- González, N. T. M. (2009): “Políticas públicas y enseñanza de Lengua Española en Brasil: desafíos para su implementación”. En *Revista Signo & Seña*, 20, pp. 21-32.
- Guimarães, E. (2005/abril/mayo/junio): “A Língua Portuguesa no Brasil”. En *Revista Ciencia y Cultura*. 57(2). Recuperado el 13 de junio de 2010, de http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252005000200015&script=sci_arttext
- Kulikowski, M. Z. M. (2005): “La lengua española en Brasil: un futuro provisor”. En J. Sedycias (Coord.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, Serie Estratégias de Ensino, pp. 45-52.
- Lagares, X. C. (2009): “El español en Brasil: negocio o educación”. Recuperado el 13 de octubre de 2009, de <http://www.librodenotas.com/cartasdesdebrasil/16619/el-espanol-en-brasil-negocio-o-educacion>
- Llorián, S. (2007): *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana.
- Macedo, D. Dendrinós, B.; & Gounati, P. (2005): *Lengua, ideología y poder: La hegemonía del inglés*. Barcelona: Editorial Graó.
- Moita Lopes, L. P. (2006): “Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa”. En L. P.

- Moita Lopes (Ed.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, pp.149-168.
- Mota, K. M. S. (2004): “Incluído as diferenças resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras”. En K. S. Mota & D. Scheyerl (Eds.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, pp. 36-60.
- Moreno Fernández, F. (2005): “El español en Brasil”. En J. Sedycias (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente y futuro* (Serie Estratégias de Ensino). São Paulo: Parábola Editorial, pp.14-34.
- Paraquett, M. (2006): “As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações”. En K. S. Mota & D. Scheyerl (Orgs.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: BA. EDUFBA, pp. 115-146.
- Rajagopalan, K. (2003): *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rajagopalan, K. (2006): “Repensar o papel da Linguística Aplicada”. En L. P. Moita Lopes (Ed.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 149-168.
- Rodrigues, F. S. C. (2010a): *Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tesis de Doctorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rodrigues, F. S. C. (2010b): “Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira”. En C. S. Barros & E. G. M. Costa (Eds.). *Espanhol: Ensino Médio*, Coleção Explorando o Ensino, Vol. 16. Brasília, DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, pp. 13-24.
- Sabariego, M. P., & Bisquerra, R. A. (2004): “Fundamentos metodológicos de la investigación educativa”. En R. A. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 19-49.
- Soares de Oliveira, R. (2012): *Los parámetros y orientaciones curriculares para La enseñanza de E/LE en Brasil: análisis comparativo con el MCER y significado para la formación del profesorado*. Tesis Doctoral.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Soares de Oliveira, R., & García Parejo, I. (2013, en prensa): “Políticas lingüísticas transnacionales: el “viaje de ida” a Brasil del MCER y de la LOGSE y su influencia sobre los parámetros ELE brasileños”. En *Actas del XIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura noviembre, 2012*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Soares de Oliveira, R., & García Parejo, I. (2012): “Aproximación al estudio comparativo de documentos oficiales relativos a la enseñanza de lenguas extranjeras: Los parámetros y orientaciones curriculares brasileños y el MCER”. En *Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL junio, 2011* Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá de Henares, pp. 3301-3308.

Thomaz, K. M. (2005): *A língua portuguesa no Brasil: uma política de homogeneização lingüística*. Disertación de Maestría. Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Zilles, A. M. (2001): “Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos”. En C. A. Faraco (Ed.). *Estrangeirismos: Guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, pp. 145-161.