

La enseñanza de la lengua española en Brasil: una construcción histórica

CAROLINA ANDRADE RODRIGUES DA CUNHA*

Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Triángulo Mineiro (IFTM) – Brasil

ANDERSON C. FERREIRA BRETAS**

Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Triángulo Mineiro (IFTM) – Brasil

Recibido el 11-05-20; primera evaluación el 08-08-21;

segunda evaluación el 21-08-21; aceptado el 26-08-21

RESUMEN

El estudio presentado busca analizar el recorrido histórico de los métodos utilizados por profesores de español en Brasil, desde su primera aparición de manera obligatoria en los currículos, en 1942, hasta los días actuales, con el avance de la internet y de las tecnologías de la información y la comunicación, a fin de entender la relación entre los eventos políticos y económicos y la historia de la educación y de los currículos. buscamos entender las razones que llevaron el estado brasileño a hacer obligatorio el estudio de ese idioma y reflexionamos acerca de la interferencia del desarrollo histórico en la manera como esa lengua extranjera se enseña, estudiando cada uno de los métodos de enseñanza aplicados.

Palabras clave: lengua española, historia de los currículos, métodos de enseñanza de español.

* Profesora de portugués y español, Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Triángulo Mineiro (IFTM - Campus Paracatu), Brasil. Magíster en Educación Tecnológica, IFTM - Campus Uberaba. Licenciada en Letras Portugués/Español, Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UFTM), con posgrado *lato sensu* en Lengua y Literaturas Española e Hispanoamericana, Universidad Federal de Uberlandia (UFU). <https://orcid.org/0000-0002-8723-0030>. Correo electrónico: carolinaandrade@iftm.edu.br

** Profesor del Instituto Federal do Triángulo Mineiro (IFTM), campus Uberaba, Brasil, donde actúa en el Programa de Posgrado en Educación Tecnológica (MPET), Maestría Profesional en Educación, y en el Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT), Maestría Profesional en Educación Profesional y Tecnológica en red nacional. Posee graduación en Ciencias Sociales por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG); licenciatura en Historia (Simonsen); Posgrado *lato sensu* en Ciencia Política en la Universidad Federal Fluminense (UFF); Maestría y Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Uberlandia (UFU). Tiene Posdoctorado en Historia de América Latina por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP); y en Historia Económica Latinoamericana por la Universidad del Magdalena (Unimag) en Colombia. Es líder del Mnemosyne - Grupo de Investigaciones en Memoria, Representaciones y Oralidades en Educación y Enseñanza (IFTM/CNPq). <http://orcid.org/0000-0003-3428-6513>. Correo electrónico: brettas.professor@gmail.com



Spanish language teaching in Brazil: a historic construction

ABSTRACT

This study seeks to analyze the path of the methods used by Spanish teachers in Brazil, from their first mandatory appearance in the curricula, in 1942, to the present day, with the advancement of the Internet and Information and Communication Technologies, in order to understand the relationship between political and economic events and the history of education and curriculum. We seek to understand the reasons that led the Brazilian State to make the study of that language mandatory and reflect on the interference of historical development in the way this foreign language is taught, studying each of the applied teaching methods.

Keywords: Spanish language, history of curriculum, spanish teaching methods.

O ensino da língua espanhola no Brasil: uma construção histórica

RESUMO

O estudo apresentado busca analisar o percurso dos métodos utilizados por professores de espanhol no Brasil, desde a sua primeira aparição de forma obrigatória nos currículos, em 1942, até os dias atuais, com o avanço da internet e das Tecnologias da Informação e Comunicação, a fim de entender a relação entre os eventos políticos e econômicos e a história da educação e dos currículos. Buscamos entender os motivos que levaram o Estado Brasileiro a tornar obrigatório o estudo desse idioma e refletimos acerca da interferência do desenvolvimento histórico no modo como essa língua estrangeira é ensinada, estudando, para isso, cada um dos métodos de ensino aplicados.

Palavras-chave: língua espanhola, história dos currículos, métodos de ensino de espanhol.

1. INTRODUCCIÓN

La implementación de la lengua española (LE) como lengua extranjera, especialmente para brasileños, ha enfrentado, a lo largo de los años, grandes resistencias. Aunque la lengua portuguesa (LP) y la LE sean lenguas con el mismo tronco común y el proceso de colonización haya ocurrido casi al mismo tiempo, solamente en la década de 1990, la LE ganó visibilidad y evidencia, presentándose, en pleno siglo XXI, destacada en el escenario educacional, con un aumento expresivo en la oferta y en la procura.

En los últimos años en Brasil, aparece creciente el interés por el estudio y por el conocimiento de ese idioma. A ese respecto, en este artículo, se procura

responder algunos cuestionamientos, como: ¿Por qué? ¿Qué está por detrás de ese crecimiento? ¿Qué lleva a miles de brasileños a procurar conocer y hablar ese idioma? ¿Cuáles fueron los motivos que llevaron el Estado brasileño a hacer obligatorio el estudio de ese idioma en las escuelas? ¿Cuáles son los métodos utilizados en Brasil para la enseñanza de LE? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de cada uno? ¿Cuáles son sus diferencias y épocas de creación y utilización? Ciertamente, existen motivos históricos, políticos, económicos e, incluso, culturales que justifican el estudio de la LE por los brasileños.

Simultáneamente a la demanda por la enseñanza de LE a partir de la década de 1990, en 2005, el gobierno Lula sancionó la ley 11.161 —derogada posteriormente por el gobierno Temer, en 2017, con la ley 13.415—, que hizo obligatoria, en horario regular, la oferta de LE en las escuelas públicas y privadas brasileñas de Enseñanza Secundaria (ES). La ley aún establece la inclusión, de carácter facultativo, de la enseñanza de ese idioma en los currículos plenos de 5 a 8 serie de la Enseñanza Fundamental.

Con la sanción de esa Ley, se establecieron las Orientaciones Curriculares Nacionales para la enseñanza de la asignatura Lengua Extranjera Moderna – Español– en la Enseñanza Secundaria (OCEM), que indican el camino a ser seguido por la enseñanza de LE. Ese documento busca la construcción de la identidad del estudiante y, por eso, toda la reflexión allí presente está en constante proceso de repaso, reevaluación y, si necesario, de cambio.

Procuramos, con este trabajo, conocer cómo se dio la evolución en la enseñanza de la LE, analizando, para eso, los objetivos principales de cada época —basados, principalmente, en el contexto histórico relacionado con el idioma— y las nuevas concepciones de enseñanza o métodos que, aunque siempre hayan sido tema de debate, viven un momento de intenso estudio y de propuestas de cambio.

Comparándose la enseñanza convencional a la nueva situación, pasamos de la simple transmisión de conocimiento a la construcción del conocimiento realizada por el propio individuo. Lo que se espera del profesor es que sepa oír, observar, reflexionar y problematizar contenidos y actividades, y que no más imponga la asignatura y sea el dueño del saber, como lo era antes. El método debe ser direccionado al proceso de aprendizaje (y no a los contenidos y resultados) y debe buscar la autonomía intelectual del individuo, que, aquí, es pensante.

Las nuevas tecnologías crearon nuevas posibilidades en esos procesos de enseñanza/aprendizaje. La gran facilidad y rapidez en el acceso a la internet permiten que el número de usuarios de las herramientas tecnológicas, que

proporcionan una reflexión crítica y llevan al desarrollo de la investigación, además de posibilitar el trabajo integrado, aumente a cada día.

Ocurrió un gran avance tecnológico al ser posible el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la internet. La incorporación de materiales audiovisuales dinamizó la enseñanza de idiomas y posibilitó el surgimiento de diferentes métodos, permitiendo que esa enseñanza sea más completa. En relación con eso, se consideran las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recurso didáctico facilitador en la enseñanza, debido a las inúmeras posibilidades ofrecidas.

En ese sentido, los métodos de enseñanza van adaptándose al creciente interés por ese recurso, buscando nuevos métodos para consolidar y dinamizar el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE.

2. MARCO TEÓRICO

Al analizar diferentes materiales internacionales y nacionales sobre la LE y la enseñanza de español en Brasil, llegamos a Fernández (2005), que destaca la importancia del idioma y el interés por su estudio.

Al hacer un recorrido histórico en relación con la presencia del idioma en los currículos escolares brasileños, estudiosos como Guimarães (2014), Picanço (2003) y Kulikowski (2000) nos permiten entender cómo se dio la evolución de la LE como componente curricular en Brasil.

A partir de los documentos oficiales, es posible identificar la información relacionada con esa enseñanza presente en la legislación y, teniendo en cuenta la fecha de cada documento, se puede trazar su recorrido histórico. Documentos oficiales de Brasil como la ley 4.244 (1942), los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Secundaria (PCNEM, 2000), las OCEM (2006), la ley 11.161 (2005) y la ley 13.415 (2017) son algunos que nortean esta investigación.

Después de cruzar las informaciones obtenidas, se puede comprender parte de la historia de la enseñanza de español. Además, estudios de algunos investigadores como Richards y Rodgers (2003) posibilitan la complementación de esas informaciones, tratando de discurrir sobre la evolución de los métodos de esa enseñanza aplicados a lo largo de los años en Brasil. Se dice evolución de los métodos debido a los muchos cambios y adaptaciones que ocurrieron, y siguen ocurriendo, teniendo en cuenta la constante búsqueda por perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y adaptarlos a cada realidad, corrigiendo los problemas identificados. Sitman (1998), por ejemplo, habla de la importancia de la internet y de las TIC como recurso didáctico facilitador

en la enseñanza, debiendo el profesor considerar las múltiples posibilidades ofrecidas al alumno.

Pfeiffer (1995) despierta la atención a otra situación. La autora apunta que el problema de la enseñanza quizá no sea metodológico, como muchos apuntaban/apuntan, pero sí ideológico. Hay muchas creencias relacionadas con el papel del profesor, pero Pfeiffer se diferencia al decir que el gran problema puede estar en no identificar, por ejemplo, que el alumno tiene la capacidad de expresión crítica y de interpretación, y que no es un sujeto con exclusiva capacidad de comprender verdades únicas establecidas por libros o profesores.

Inspirados en las ideas anteriores y con el objetivo de ilustrar el recorrido de la enseñanza de la LE en Brasil y también de los métodos utilizados, presentamos este estudio.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación, de acuerdo con lo que relata Gil (2002, p. 28), en lo que se refiere a sus objetivos, está clasificada dentro del nivel descriptivo, pues tiene como objetivo primordial la descripción de las características y el análisis comparativo de los principales métodos de enseñanza de LE como lengua extranjera, relacionándolos al recorrido histórico vivido por los brasileños.

Y, en lo que respecta a los procedimientos técnicos, se trata de una investigación bibliográfica y, en parte, documental. Bibliográfica, pues esta «se desarrolla a partir de material ya elaborado, como libros y artículos científicos» (Gil, 2002, p. 44, traducción de los autores). Trabajamos con fuentes secundarias, materiales que tratan de las LE y LP, y de la historia de la educación y de la enseñanza de la LE en Brasil, recorrido histórico y métodos adoptados, que sirven como marco teórico del trabajo. En parte documental, por reunir, según Marconi y Lakatos (2003, p. 174), documentos, datos de fuentes primarias, como la Ley N°. 11.161 y las OCEM, que también son estudiados.

Para la realización del análisis, presentamos una investigación cualitativa. En esos tipos de investigación, según Gil (2002, p. 90, traducción de los autores), «[...] sobre todo en aquellas en las que no se dispone previamente de un modelo teórico de análisis, se suele verificar un vaivén entre observación, reflexión e interpretación a medida que el análisis progresa [...]».

Al realizar la investigación, primero, conocemos datos específicos de la historia de la LE, de su relación con la LP y de su enseñanza en Brasil, para, después, analizar los principales métodos de enseñanza adoptados y, finalmente, entender cómo se dio la evolución de esos métodos a partir de la obligatoriedad de su enseñanza en el país.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El prestigio que viene siendo conquistado por la LE y su consecuente crecimiento exponencial son justificados, según apunta Fernández (2005, p. 19), por tres factores principales. En primer lugar, por la enorme territorialidad que los países hispanohablantes abarcan, considerando que suman 21 las naciones que tienen el español como lengua oficial, sugiere un interés creciente por el idioma y por la cultura hispánica, en todo el mundo y, claro, también, en Brasil. En segundo lugar, Brasil, juntamente con Argentina, es el país más importante para la exportación española en Iberoamérica y eso colabora para el éxito de la LE en el país que, todavía, tiene instaladas diversas instituciones de origen española, como la empresa Telefónica y el Banco Santander. Por fin, el autor destaca la cumbre conquistada por la LE en Brasil debido a la creación del Mercosur, mercado creado para consolidar las relaciones entre sus países miembros.

Aunque la primera referencia a la presencia de la LE en los currículos de la denominada hoy enseñanza básica date de 1919, conforme apunta Guimarães (2014, p. 17), su primera presencia en los currículos formales brasileños data de enero de 1905, cuando la Academia de Comercio de Río de Janeiro y, en el mismo año, la Enseñanza Militar, introdujeron la enseñanza de la LE en sus currículos.

Sin embargo, fue solamente en 1942, ya al final de la Era Vargas, que el español fue insertado en el currículo de la escuela secundaria de manera obligatoria, cuando, según Picanço (2003, p. 18), las lenguas comúnmente ofertadas eran en francés, el inglés y el alemán. Aquí, se destaca que, aunque Picanço cite apenas esas tres lenguas extranjeras, hay registros de la oferta del español en Brasil, como evidenciado por Guimarães (2014, p. 17), desde 1905.

Fue la Reforma Capanema de 1942, establecida por el entonces ministro de la Educación Gustavo Capanema, la gran responsable por esa inserción de manera obligatoria de la LE en los currículos de la escuela secundaria. Según afirma Guimarães (2014, p. 67), Capanema, desde su entrada en 1934, luchó por una reforma más amplia en la educación y cultura, preocupándose con la cultura nacional y con la integración con los vecinos hispanohablantes.

En su exposición de motivos, en la que justifica el proyecto de Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria N° 4.244/42, que incluye el español como asignatura curricular de la enseñanza secundaria, Capanema presenta al entonces presidente Getúlio Vargas el siguiente discurso:

La reforma introduce el español en el grupo de las lenguas vivas extranjeras de nuestros estudios secundarios. Además de ser una lengua de antigua y vigorosa cultura y de gran riqueza bibliográfica para todas las modalidades de estudios

modernos, es el español la lengua nacional de mayor número de los países americanos. Adoptarlo en nuestra enseñanza secundaria, estudiarlo [...] es un paso a más que damos para nuestra más grande y más íntima vinculación espiritual con las naciones hermanas del continente. (Capanema, 1942, *en línea*, traducción de los autores)

Al utilizar esas palabras, Capanema defiende la ascensión gradual en las relaciones de Brasil con los países hispanoamericanos, presentando, así, el proyecto de Ley que incluye la LE, por primera vez de manera obligatoria, en los programas escolares brasileños. En su cláusula 12, capítulo II —De los cursos clásico y científico—, queda establecido que «Las asignaturas pertinentes a la enseñanza de los cursos clásico y científico son las siguientes: I. Lenguas: 1. Portugués; 2. Latín; 3. Griego; 4. Francés; 5. Inglés; 6. Español» (Brasil, 1942, *en línea*, subrayado de los autores, traducción de los autores).

Sin embargo, para Kulikowski (2000, *en línea*), aunque el español haya marcado presencia en el currículo de la enseñanza secundaria de las escuelas brasileñas hasta 1961, ocurrieron reformas que provocaron la reducción cada vez más grande de la oferta plurilingüe existente, hasta que la lengua inglesa ganó espacio y la enseñanza de lenguas modernas se redujo a la enseñanza de una sola lengua, el inglés, que, después de la Segunda Guerra y el avance de los Estados Unidos como potencia mundial, se consagró en todo el mundo.

En la década de 1990, según afirma Picanço (2003, p. 18), tras años de ausencia en las escuelas brasileñas, la LE, empezando por la región Sur del país, vuelve a ser ofertada, superando, así, la oferta de francés, alemán e italiano, como alternativa al inglés, ya consolidado en los currículos brasileños como asignatura escolar.

En esa misma década, el español logró el puesto de segundo idioma, comercialmente, más usado en el mundo y, en Brasil, pasó a ser ofrecido tanto en escuelas públicas como en particulares, como asignatura obligatoria u opcional. Especialmente, por lo que se refiere a Brasil, tal crecimiento de la lengua se justifica, además de la ya mencionada creación del Mercosur, por la redemocratización de América Latina, que permitió el desarrollo de muchos de sus países como mercados de consumo mundial, y por el crecimiento de España, consecuencia de las inversiones hechas en el país.

La más reciente Ley de Directrices y Bases (LDB), que establece las directrices y bases de la educación nacional, fue establecida en 1996, durante el gobierno del entonces presidente Fernando Henrique Cardoso, y se considera la ley más importante de la educación brasileña, siendo la responsable de la organización actual del sistema educacional de Brasil, dados los cambios recurrentes de las adecuaciones hasta que llegara al formato en vigor actualmente.

En relación con la lengua extranjera moderna, en específico, para la Enseñanza Fundamental, la ley determina que deberá ser incluida por lo menos una, que será elegida por la comunidad escolar. Al contrario, en la ES, será obligatoria una lengua extranjera moderna y una segunda, optativa.

La situación, con el paso del tiempo, va siendo cada vez más favorable a la enseñanza de la LE en Brasil, hasta que, en 2005 —momento tardío, considerado el crecimiento de la lengua y la gran proximidad geográfica del país con relación a las naciones hispánicas de América española—, durante el gobierno Lula, la oferta de la asignatura se vuelve obligatoria en los currículos brasileños. La nueva orientación está dispuesta en la ley 11.161 de 06 de agosto, en la que queda establecido, «Art. 1o. La enseñanza de la LE, de oferta obligatoria por la escuela y de matrícula facultativa para el alumno, será implantado, gradualmente, en los currículos plenos de la ES» (Brasil, 2005, *en línea*, traducción de los autores).

Aunque representara un marco histórico para la enseñanza de la LE en Brasil, en 2017 esa ley sufre un fuerte golpe. La ley 13.415, de 16 de febrero de 2017, sancionada por el presidente Michel Temer, deroga la conocida como «Ley del Español» y deja como optativa la enseñanza de ese idioma como lengua extranjera en los currículos de la ES brasileña, «Art. 35-A § 4º Los currículos de la ES incluirán, obligatoriamente, la enseñanza de lengua inglesa y podrán ofrecer otras lenguas extranjeras, en carácter optativo, preferencialmente el español, de acuerdo con la disponibilidad de oferta, lugar y horarios definidos por los sistemas de enseñanza» (Brasil, 2017, *en línea*, traducción de los autores).

Sin embargo, cabe destacar que, antes que la ley 11.161, que regía la enseñanza de LE en el país fuera promulgada, los PCNEM, que datan de 2000, fueron establecidos, justo después de la LDB de 1996, para orientar en la organización curricular de la ES y para auxiliar a los profesores en la búsqueda por nuevos abordajes y metodología, pensando, siempre, en las diferencias de cada alumno y en las especificidades de cada institución de enseñanza para que se alcance la finalidad de formar a un sujeto social.

En los PCNEM, las lenguas extranjeras:

[...] asumen su función intrínseca que, durante mucho tiempo, estuvo camuflada: la de ser vehículos fundamentales en la comunicación entre los hombres. Por su carácter de sistema simbólico, como cualquier lenguaje, ellas funcionan como medios para tener acceso al conocimiento y, por lo tanto, a las diferentes maneras de pensar, de crear, de sentir, de actuar y de concebir la realidad, lo que propicia al individuo una formación más amplia y, al mismo tiempo, más sólida. (Brasil, 2000, p. 26, traducción de los autores).

La lengua extranjera deja, entonces, de ser vista como asignatura aislada en el currículo y se revela su carácter sociointeraccional, la asignatura pasa a ser vista como vehículo esencial para la comunicación y para el acceso al conocimiento, que proporciona, al estudiante, una formación más completa.

En 2006, un año después de la promulgación de la Ley del Español, fueron publicadas las OCEM, que presentan un capítulo dedicado a los *Conocimientos de Lenguas Extranjeras* y otro dedicado específicamente a los *Conocimientos de Español*. Según el propio documento, el objetivo del material allí presente es «[...] contribuir para el diálogo entre profesor y escuela sobre la práctica docente» (Brasil, 2006, p. 5, traducción de los autores), pensando en el desafío que es la preparación del joven, que demanda un aprendizaje autónomo y continuado, para que se haga efectiva su participación en la actual y compleja sociedad.

Por lo que se refiere a la práctica docente, vale conocer parte del recorrido histórico y definiciones de algunos de los abordajes y concepciones de enseñanza aplicados en la enseñanza de LE.

El primero de los abordajes utilizados en la enseñanza de una lengua extranjera, la tradicional, según Richards y Rodgers (2003, p. 29), prioriza la competencia gramatical. Los autores afirman que ese punto de vista estructural del abordaje

[...] considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. Se piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema, que generalmente se definen como unidades fonológicas (es decir, fonemas), unidades gramaticales (cláusulas, frases y oraciones), operaciones gramaticales (añadir, cambiar, unir o transformar elementos) y elementos léxicos (palabras funcionales y palabras estructurales). (Richards y Rodgers, 2003, pp. 29-30)

Para ese abordaje, el profesor es esencial en la presentación de reglas que «permiten» la enseñanza y los alumnos, frente a esos preceptos, se limitan a realizar actividades. En ese abordaje, no se considera el conocimiento previo del alumno y el profesor es la autoridad máxima que respetar y el modelo a ser seguido.

Se puede decir que tres principales métodos, o concepciones de enseñanza, representan ese abordaje o, aún, que, de ese abordaje, deriven, especialmente, los siguientes métodos: *Gramática y traducción*, *Método directo* y *Audiolingual*.

El debilitamiento de ese último método hizo que surgieran algunos métodos basados en el abordaje humanista que, aunque no esté íntimamente relacionado con la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, tiene

sus métodos utilizados por algunos educadores que juzgan los aspectos psicológicos importantes para el proceso educacional.

En ese sentido, las OCEM (Brasil, 2006, p. 107, traducción de los autores) afirman que «infelizmente, en la tradición de enseñanza de lenguas, la gramática es utilizada como algo que precede el uso práctico del lenguaje», estando, así, ese normativismo arraigado a la enseñanza de la lengua extranjera.

Tal vez, esa fuerza conquistada por la gramática, o por el conservadurismo, se justifique por cuestiones ideológicas arraigadas en cada profesor; en otras palabras, es posible que las creencias que cada profesor carga consigo influyan en los métodos aplicados para la enseñanza del español.

La cuestión que rige esa discusión será realmente metodológica o, contrariando algunos estudios, ¿el problema es ideológico? De acuerdo con Pfeiffer (1995, p. 130), los profesores están atados a formaciones discursivas que no ven, en el alumno, la capacidad de expresión crítica y de interpretación, pero, sí, solo una capacidad de comprender verdades únicas establecidas por los libros y propios profesores.

Así, podemos afirmar que las concepciones de enseñanza utilizadas hasta hoy en la enseñanza de LE, en la práctica, no corresponden a aquella presente en los PCNEM debido a la existencia, creemos, de ideologías o creencias de cada profesor, posiblemente impuestas por la sociedad, que impiden el debilitamiento del método tradicional en favor del crecimiento de la nueva visión presentada por los PCNEM y OCEM, permitiendo, de esa manera, el surgimiento de frases que responsabilizan la elección por determinado método por el fracaso en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

Al explicar esa insistencia del referencial normativo, Picanço (2003, p. 162, traducción de los autores) afirma que «[...] parece que toda acción direccionada al estudio de la lengua nos lleva a buscar la corrección gramatical conforme una norma ideal [...]» como algo reglamentado, aunque opuesto a las ideas presentes en los documentos oficiales que rigen la enseñanza de la lengua extranjera en Brasil y defienden la competencia lingüística comunicativa, para formar un sujeto social, de acuerdo con lo que se puede ver en este fragmento del texto presente en los PCNEM.

Se hace, pues, fundamental, conferir a la enseñanza escolar de Lenguas Extranjeras un carácter que [...] propicie al aprendiz la posibilidad de alcanzar un nivel de competencia lingüística capaz de permitirle acceso a informaciones de varios tipos, al mismo tiempo en que contribuya para su formación general como ciudadano. En esa línea de pensamiento, deja de tener sentido la enseñanza de lenguas que objetiva solo el conocimiento metalingüístico y el dominio consciente de reglas gramaticales [...]. Ese tipo de enseñanza [...] cede

lugar, en la perspectiva actual, a una modalidad de curso que tiene como principio general llevar al alumno a comunicarse de manera adecuada en diferentes situaciones de la vida cotidiana. (Brasil, 2000, p. 26, traducción de los autores)

Los PCNEM, en el momento que afirman que contribuir para la formación del ciudadano es la mayor función de la LE, establecen que es preciso determinar el papel que el profesor ejerce, que es el de agente social, constructor del saber, llevando el alumno a integrarse al mundo de forma activa, crítica y reflexiva. En ese sentido, las OCEM destacan la importancia de definir la metodología y las estrategias más adecuadas, manteniendo en perspectiva el proceso de enseñanza/aprendizaje y el resultado que se busca alcanzar, llevando en consideración el alumno que, al ser único, aprende de forma diferente, según sus particularidades.

Según los PCNEM, la enseñanza de la lengua extranjera tiene por finalidad fundamental la percepción, en el alumno, de su existencia en un mundo de culturas diversas, en las cuales la lengua es el vehículo que posibilita la expresión de variadas ideas, valores y creencias.

Ese documento defiende el uso del abordaje comunicativo como el más adecuado para la enseñanza de una lengua extranjera, considerando la habilidad de lectura en el centro de ese proceso. El hecho de destacarse la lectura no impide que procedimientos característicos del abordaje comunicativo sean aplicados.

Dentro del abordaje comunicativo, no se destaca un método propiamente dicho, pues hay una gran cantidad de combinaciones que ocurren debido a la variedad de premisas básicas existentes, impidiendo que algún método específico se configure. Pero, podemos decir que cuatro métodos principales representan ese abordaje: *Nacional-funcional*, *Comunicativo*, *Comunicativo moderado* y *Comunicativo por tareas*.

Actualmente, el avance tecnológico y las facilidades que lo acompañan, como el fácil acceso a la información, permiten nuevas posibilidades para diversos sectores. En lo que se refiere a la educación, se destaca el surgimiento de un método de enseñanza/aprendizaje diferente del tradicional. Se dice que ese método huye de lo convencional, porque, para su realización, no es necesario, aunque sea posible, el tradicional contacto profesor-alumno, en el que hay, además de una relación personal, transmisión de conocimiento e imposición de normas disciplinares. Se trata, pues, de un autoaprendizaje de contenido.

Sin embargo, aunque ese método sea un gran facilitador y colaborador del proceso de enseñanza/aprendizaje, el uso realmente eficiente y diferenciado

de las TIC, en favor de una educación mejor, aún es poco trabajado. Todavía hay mucho que recorrer para que se comprenda y se sepa utilizar, de manera efectiva e innovadora, las TIC. Solamente así, se podrá concebir el real sentido de ese nuevo método.

Nuevas posibilidades son ofertadas con las tecnologías, no hay dudas, pero es necesario fijarnos en su uso para evitar que ese recurso sea visto solo como una moda y su uso se vuelva disfuncional. Las tecnologías pueden y deben contribuir mucho con el proceso de enseñanza/aprendizaje, considerado su gran potencial de rápido alcance a las informaciones, como destacan los PCNEM (Brasil, 2000, p. 30, traducción de los autores),

[...] tanto a través de la ampliación de la competencia sociolingüística como de la competencia comunicativa, es posible tener acceso, de manera rápida, fácil y eficaz, a informaciones bastante diversificadas. La tecnología moderna propicia entrar en contacto con los más variados puntos del mundo, así como conocer los hechos prácticamente en el mismo instante en que ellos se producen.

Ese documento, al hablar de las competencias sociolingüísticas y comunicativas, destaca el importante papel asumido por la tecnología moderna al posibilitar el rápido, fácil y eficaz acceso a las más variadas informaciones, aproximándonos e integrándonos al mundo.

Sin embargo, podemos afirmar que, aunque esa tecnología moderna aproxime a los ciudadanos y los integre en el mundo, ¿había/hay un real progreso que conlleva la tecnología y la educación? Esa es la cuestión que muchos responden afirmativamente al pensar que el simple uso de la tecnología, de manera muchas veces impensada, justifica el progreso del proceso de enseñanza/aprendizaje junto al uso de la tecnología moderna.

La tecnología permite que se exploren nuevos conocimientos y que se aprenda el idioma a través de un proceso reflexivo, puesto que el ordenador da soporte al aprendizaje individualizado y cooperativo, además de posibilitar una más grande aproximación entre el alumno y los materiales auténticos.

Las TIC, en lo que se refiere a la educación, tienen su uso prolongado a contextos diversos, cuyos objetivos y formas de exploración están en constante variación. De entre las situaciones de uso más comunes, se destaca, en la educación presencial, su función como soporte a las actividades de enseñanza en el aula, en que ese recurso apoya las exposiciones del profesor, permitiendo las presentaciones electrónicas y el acceso a recursos disponibles en la internet.

Aunque tenga destaque ese uso de las TIC en la enseñanza presencial, en los momentos de autoestudio, también está presente esa tecnología que, con la reciente expansión de la internet y, consecuentemente, de los servicios

de comunicación allí presentes, se fortalece como método de enseñanza/aprendizaje.

En otras palabras, podemos afirmar que un método no existe solo, o no debería existir. La mezcla de técnicas y métodos, si bien pensada y elaborada de manera a perfeccionar un curso, es apropiada y benéfica. Maneras distintas de estudio, cuando unidas, permiten un proceso de enseñanza/aprendizaje más completo y favorable hacia una educación de calidad.

Cuando el asunto es la función o el nivel de importancia de las TIC en la enseñanza de lengua extranjera, no hay un consenso. Profesores y especialistas manifiestan opiniones diversas que varían de un extremo a otro, desde aquellos que relacionan el crecimiento de las TIC a la desaparición de los profesores y de los centros de educación a los que ven las TIC como una simple herramienta de apoyo al profesor.

En verdad, la tecnología, además de colaborar en las tareas mecánicas diarias de un profesor, le permite el acceso a informaciones que enriquecerán su enseñanza. Las TIC, si son utilizadas de la manera correcta, empoderan al profesor que, ahora, tiene un valioso recurso a su favor.

No hay la sustitución del profesor por las tecnologías, pues, aunque se tenga el mejor recurso tecnológico, su uso no será tan bien aprovechado como cuando acompañado de un profesional calificado. El profesor pasa, por lo tanto, a ser el mediador del conocimiento a través de las TIC, método que lo desafía a explorar, cada vez más, ese recurso que tanto puede colaborar para la enseñanza. La función del educador no está, entonces, restringida a la enseñanza, su deber se extiende a crear condiciones facilitadoras e incentificadoras del aprendizaje por medio de las TIC, permitiendo que el alumno desarrolle competencias y habilidades como, especialmente, tener autonomía para pensar, crear, aprender y buscar, ampliando así las destrezas base de la enseñanza de idiomas, como comprensión y expresión escrita y oral.

Sitman (1998, *en línea*) defiende que los profesores deben saber aprovechar la internet como una herramienta, puesto que es un recurso didáctico que auxilia en el desarrollo de la práctica de las destrezas comunicativas. La autora destaca aun que el profesor debe saber evaluar de manera adecuada y con criterio el uso de la internet en la sala de clase, consideradas las múltiples posibilidades ofrecidas al alumno.

Los centros de enseñanza también deben participar de ese proceso de adecuación, elaborando estrategias que busquen el mejor uso y aprovechamiento de los recursos que la tecnología moderna nos ofrece. Aunque muchas escuelas no sepan cómo actuar, o tal vez ni siquiera vean dicha necesidad, su participación es fundamental para el éxito de ese método que, actualmente,

se encuentra en evidencia y que presenta un gran valor para la enseñanza de lengua extranjera.

El auxilio en los trabajos docente y discente, ofertado por las TIC, es valioso y debe ser considerado; pero, el éxito de una clase —y eso debe estar claro!— no es de su total responsabilidad ni de otro método en específico, un curso de calidad se da por la mezcla armónica de variados métodos y técnicas favorables a la enseñanza.

5. CONCLUSIONES

En los últimos años, en Brasil, ha crecido el interés por el estudio y el conocimiento de la LE. El prestigio que el idioma sigue conquistando se apoya especialmente en tres importantes factores: primero, la enorme territorialidad que los países hispanohablantes abarcan, llevando al interés creciente por el idioma y la cultura hispánica; Brasil, junto a Argentina, es el país más importante para la exportación española en Iberoamérica y eso colabora para el éxito de la LE en el país; tercero, destacamos el auge conquistado por la LE en Brasil debido a la creación del Mercosur.

Miles de brasileños pasaron a buscar conocer y hablar ese idioma y tal hecho puede ser justificado por la notoriedad conquistada por ese aprendizaje. Algunos de los factores responsables por esa conquista se resumen a ser, la LE, una lengua mundial, oficial en 21 países y popular como segunda lengua en algunos países, segunda lengua como vehículo de comunicación internacional, tercera lengua para cuestiones políticas, diplomáticas, económicas y culturales, idioma oficial del importante bloque económico Mercosur, el lenguaje es valioso para el turismo, considerada la existencia de grandes países hispanohablantes, sobre todo en las fronteras de Brasil, y el hecho de que los idiomas español y portugués son considerados hermanos.

Diversos factores dieron destaque a la LE en el país, pero su enseñanza gana fuerzas al ser respaldada por políticas educativas que valoran esa formación. En 1934, cuando Gustavo Capanema asumió el Ministerio de Educación, se buscó estrechar las relaciones brasileñas con los vecinos de América española, favoreciendo así el establecimiento, en 1942, de aquella que puede ser considerada la más grande conquista de su actuación en ese sentido, la Reforma Capanema, que instituyó la Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria N. 4.244/42, gran responsable por la inserción de manera obligatoria de la LE en los currículos de la escuela secundaria.

Se puede decir que el Estado brasileño, al hacer obligatorio el estudio de la LE, teniendo en vista todos los motivos históricos, políticos y culturales

fundamentales para que se dé el incentivo de Capanema a ese fin, da un gran paso en favor del reconocimiento, en continuo crecimiento, del español como lengua extranjera a ser ofrecida en el país.

Con la última LDB, establecida en 1996, considerada la ley más importante de la educación brasileña, la situación se vuelve aún más favorable a la enseñanza de español.

A ese respecto, en lo que se refiere a la lengua extranjera moderna, en específico, para la Enseñanza Fundamental, la ley determina que al menos una deberá ser incluida en los currículos y que su elección se hará por la comunidad escolar. Para la ES, a diferencia, se torna obligatoria una lengua extranjera moderna y una segunda, optativa.

Al no explicitar la lengua extranjera que debe ser ofrecida, contrariando el histórico prejuicio vivido por el español en Brasil, la LE pasa a ser la segunda opción de muchas escuelas, sustituyendo al francés y siguiendo detrás solamente del inglés, hecho que confirma la valorización de la LE y su fortalecimiento delante del Mercosur.

La enseñanza de español en Brasil siguió en expansión, especialmente cuando, en 2005, la oferta de la asignatura se volvió obligatoria en los currículos brasileños, de acuerdo con lo dispuesto en la ley 11.161 de 06 de agosto. No obstante, cabe destacar, el ataque sufrido en 2017, con la ley 13.415, de 16 de febrero, que hizo facultativa la enseñanza de ese idioma en la ES representa un gran retroceso para la historia educacional de una lengua extranjera que ni siquiera se había consolidado en todas las instituciones de educación básica brasileñas.

Para esa enseñanza, se ha visto que los enfoques y métodos usados son variados, siempre orientados a las competencias y habilidades en evidencia en cada momento de la historia de la enseñanza.

Influenciados por acontecimientos políticos y económicos, pasamos por una gran variedad de enfoques y métodos, hecho que nos lleva a concluir que hay una incesante búsqueda por nuevas orientaciones metodológicas que resulten en un proceso de enseñanza y aprendizaje cada vez más eficaz.

A partir del enfoque tradicional que tiene la gramática como centro de la enseñanza, podemos afirmar que los métodos que la componen representan hoy un gran problema para las nuevas concepciones de enseñanza, considerando la insistencia que hay en permanecer, de forma discreta o no, presente en los demás métodos utilizados por los educadores.

El progresivo debilitamiento del enfoque tradicional culminó en el surgimiento de algunos métodos basados en el enfoque humanista, que coloca el

aprendiz como centro del proceso educativo, valorando los aspectos psicológicos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Más recientemente, acompañamos el crecimiento y predilección por el nuevo enfoque, cuyo uso es defendido por los PCNEM, documento que orienta y auxilia en el trabajo de los profesores. Siempre pensando en las especificidades de cada alumno e institución de enseñanza, buscando el objetivo final de formación del estudiante en un sujeto social, los PCNEM defienden el uso del enfoque comunicativo como el más adecuado a la enseñanza de una lengua extranjera.

Complementando todo lo presentado por los PCNEM, las OCEM resaltan la importancia de haber definido el enfoque metodológico y las estrategias más adecuadas para la enseñanza de lenguas extranjeras, cuya finalidad principal es la percepción, en el alumno, de sus particularidades, de su existencia en un mundo de culturas diversas, en que la lengua es el vehículo para la expresión de ideas, valores y creencias.

A partir del conocimiento de los enfoques existentes para la enseñanza de LE y de los métodos que los integran, entendemos, amparados en la valorización del español discutida aquí, el histórico de desarrollo de esas concepciones de enseñanza que orientan el estudio de ese lenguaje, tanto teórico como práctico.

La década de 1990 trajo el avance tecnológico y facilidades como el fácil acceso a la información, enriqueciendo así la enseñanza de la lengua extranjera en el ámbito de las TIC, hecho que dialogó con los objetivos de los documentos oficiales, al menos teóricamente, debido a que le permite al alumno, y también al profesor, que amplíe su conocimiento de manera rápida y eficiente, logrando así la autonomía defendida por los PCNEM y OCEM, posibilitando, también el desarrollo de habilidades y competencias específicas.

Sin embargo, detectamos que la llegada de las nuevas tecnologías, además de todo su potencial educativo, poco ha añadido a nuestra enseñanza, que sigue, en su esencia, tradicional. El ordenador se sigue utilizando, en la mayoría de las situaciones, como soporte a los métodos tradicionales ya consolidados.

Afirmamos, con convicción, que aún queda mucho por hacer, no solo por el profesor o por el alumno, sino por toda la comunidad escolar, para que un mejor uso de las tecnologías modernas sea aplicado en favor de una educación de mejor calidad, aprovechándose todos los recursos existentes que están a nuestra disposición.

Nuevas concepciones existen y son discutidas a partir de las competencias y habilidades defendidas por los PCNEM, sin embargo, en la práctica, los

métodos aplicados no pueden ser representados, integralmente, por aquel que está presente en el documento que, en teoría, sería el que orienta el profesor.

Buscamos entender, con este trabajo, por qué lo que se defiende con respecto al método más adecuado o ideal a la enseñanza no se aplica a nuestra realidad escolar.

La cuestión que rige esta discusión tal vez no sea metodológica, como mucho se ha pensado. ¡Tal vez el problema sea ideológico! Tal vez la dificultad en aplicar el mismo método que, en la teoría, defendemos esté en el hecho de que nosotros, los maestros, nos encontramos arraigados en formaciones discursivas que no ven, en el alumno, la capacidad de expresión crítica y de interpretación, sino solo una capacidad de comprender las verdades únicas establecidas.

Por lo tanto, afirmamos que la probable existencia de ideologías o creencias, posiblemente impuestas por la sociedad, de cada profesor pueda estar creando obstáculos para la correspondencia entre las concepciones de enseñanza utilizadas en la enseñanza de LE, en la práctica, y aquella presente en los PCNEM.

Para intentar resolver este problema, tenemos que ir más allá de la lectura. Para que se concrete la propuesta presentada por el documento, defendemos, especialmente, la más grande participación del profesor en busca de la reflexión sobre su trabajo en el aula y, así, de la identificación de posibles adaptaciones que podrán realizarse. Creemos que, a partir de ese cambio, tendremos, consecuentemente, las demás adaptaciones necesarias al logro del proyecto, como la búsqueda de la autonomía intelectual del alumno.

Así, la gran cuestión no debe traducirse únicamente en la definición del método más adecuado al momento, o en el conjunto de métodos más adecuados. No alcanza, simplemente, saber cómo enseñar el español, esa lengua tan plural. Como lo hemos visto, no hay una receta, no hay un método específico que, en sí mismo, cumpla esa tarea. El problema sobrepasa las cuestiones metodológicas. Debemos también atenernos a la función social que tiene la lengua extranjera para la constitución del individuo y de la ciudadanía y, de esa manera, desprendernos de las ideologías que se establecieron para que una nueva enseñanza, realmente innovadora, pueda ser iniciada.

Sabemos que la lengua es responsable por promover la concienciación ciudadana, intelectual y profesional del alumno y, por eso, es nuestra función la comprensión de la real necesidad del alumno para que podamos unir los métodos que mejor contemplan esa carencia, alejados de aquellas ideologías que, muchas veces, insisten en permanecer a los contenidos ideales a esa formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil (1942). *Decreto-Lei N. 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário*. Brasília, DF: Senado Federal, 1942. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil (2005). *Lei N. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de <http://pres-republica.jusbrasil.com.br/legislacao/96497/lei-11161-05>
- Brasil (2017). *Lei N. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (...) que revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm
- Brasil (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf
- Brasil (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Recuperado de portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf
- Capanema, G. (1942). *Decreto-Lei N. 4.244, de 09 de abril de 1942: Exposição de motivos. Lei orgânica do ensino secundário*. Rio de Janeiro, RJ: Câmara dos Deputados. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>
- Fernández, F. M. (2005). El español en Brasil. En J. Sedycias (org.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro* (pp. 14-34). 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Guimarães, A. (2014). *Panamélicas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)*. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- Kulikowski, M. Z. M. (2000). La actualidad de la lengua española. *Hispanista*, (21). Recuperado de <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo21esp.htm>
- Marconi, M.; y Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Pfeiffer, C. R. C. (1995). *Que autor é este?* 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos em Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- Picanço, D. C. (2003). *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Curitiba: Ed. da UFPR.
- Richards, J. C.; y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. 2. ed.* Madrid: Cambridge University Press.
- Sitman, R. (1998). Divagaciones de una internauta: Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE*. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>