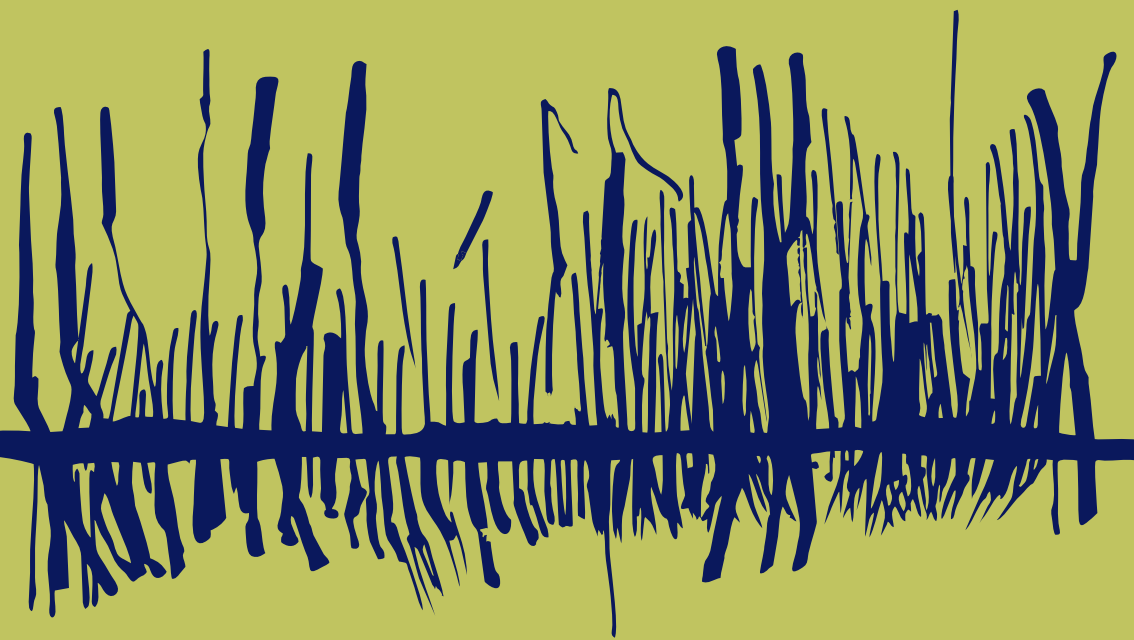


Ocho Años del PARFOR em la Universidade Federal do Pará: Contribuciones a la Enseñanza de ELE

Organização dos professores
Janderson Martins dos Santos,
Antônio Messias Nogueira da Silva,
Carlos Henrique Lopes de Almeida,
Carlos Cernadas Carrera



Organización:

Janderson Martins dos Santos
Antonio Messias Nogueira da Silva
Carlos Cernadas Carrera
Carlos Henrique Lopes de Almeida

**Ocho años del PARFOR en la
Universidade Federal do Pará:
contribuciones a la enseñanza de ELE**



Belém – 2018

Copyright © Org. Janderson Martins dos Santos ... [et al.], 2018

Editor geral
Editora Paka-Tatu

Editora-adjunta
Suely Nascimento

Diagramação
Carneiro Design

Revisão
Laura Esmeralda Navarrete

Conselho Editorial
Aldrin Moura de Figueiredo
Ernani Pinheiro Chaves
Gutemberg Armando Diniz Guerra
José Alves de Souza Júnior
José Maia Bezerra Neto
Paulo Maués Corrêa
Paulo Jorge Martins Nunes

Todos os direitos reservados aos Autores.

Editora Paka-Tatu
Rua Bernal do Couto, 785 - Umarizal
CEP: 66055-080 - Belém - Pará - Brasil
Telefone: (91) 2121-1169
E-mail: contato@paka-tatu.com.br
www.editorapakatatu.com.br

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

O17 Ocho años del PARFOR en la Universidade Federal do Pará [recurso eletrônico]
: contribuciones a la enseñanza de ele / organização Janderson Martins dos
Santos ... [et al.]. - 1. ed. - Belém [PA] : Paka-Tatu, 2018.
recurso digital

Formato: ebook
Requisitos do sistema: Modo de acesso: world wide web
ISBN: 978-85-7803-411-5 (recurso eletrônico)

1. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Brasil).
2. Professores - Formação - Política governamental - Brasil. 3. Professores -
Formação - Pará. 4. Prática de ensino - Pará. 5. Livros eletrônicos. I. Santos,
Janderson Martins dos.

18-53164

CDD: 370.71098115
CDU: 37.026(811.5)

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária CRB-7/6439

A nuestros alumnos del PARFOR, por su dedicación y confianza en el Curso de Letras-Español, y por habernos dado la oportunidad de aprender enseñando a su lado.

ÍNDICE

Prefacio	9
Presentación	11
Formación docente en el ámbito del PARFOR-español: el significado de la planificación en la dinámica del trabajo del profesor de ELE	17
Carlos Cernadas Carrera	
Marcadores discursivos y su introducción en los manuales didácticos de ELE destinados a la enseñanza fundamental en Brasil	35
Antonio Messias Nogueira da Silva y Diego Michel Nascimento Bezerra	
La inclusión del alumno sordo en las clases de lengua española en el contexto de la enseñanza pública del Estado de Pará	55
Márcio Roberto Almeida Pina y Marilene Negrão dos Santos	
El elemento lúdico como recurso metodológico en el proceso de enseñar y aprender español como lengua extranjera en el contexto de la enseñanza fundamental: una aproximación teórica	71
Carlos Cernadas Carrera, Luciana de Quadros Gonçalves Campos y Maria de Nazaré Jaques de Souza	

Los juegos teatrales: una herramienta lúdica y expresiva para la práctica oral del ELE	91
---	-----------

Antonio Martínez Nodal, Eliene Gonçalves de Oliveira
Cella y Gilson da Silva Brandão

Una mirada hacia la realidad de la enseñanza del español en las comunidades ribereñas de Cametá: relatos de alumnos–profesores del <i>Estágio Supervisionado</i> del curso de Letras-Español – PARFOR	113
--	------------

Benedito Ubiratan de Sousa Pinheiro Júnior

La evaluación formativa en las clases de ELE: el desarrollo de los aspectos lingüísticos y las marcas de singularidad en la escritura	133
--	------------

Débora Aline Camargo Ferreira

El artículo de opinión como recurso didáctico en la clase de español lengua extranjera: una propuesta de enseñanza.....	153
--	------------

Sara Concepción Chena Centurión, Vilma de Araújo da Silva
y Washington Nabiça Pantoja

Los Organizadores	169
--------------------------------	------------

PREFACIO

La *Universidade Federal do Pará* (UFPA), consciente de la importancia de su papel como centro de enseñanza e investigación en el ámbito regional y nacional, se adhirió al *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR), que versa sobre la formación a nivel superior de profesores que actúan en las redes públicas de educación básica y que tiene por finalidad garantizarles el acceso a la calificación profesional. De este modo, la UFPA viene ampliando las oportunidades de formación superior de los docentes de las escuelas públicas de Educación Básica del Estado de Pará. A lo largo de la trayectoria de institucionalización del programa en dicha universidad, se han emprendido esfuerzos en el sentido de cumplir con los objetivos propuestos, de suerte que se proporcione a los docentes la debida calificación académica, repercutiendo así, de modo efectivo, para revitalizar y reconfigurar el proyecto institucional de formación docente en la UFPA.

En este sentido, los trabajos reunidos en este volumen constituyen una significativa muestra de la labor del área de español, contemplada en dicho programa. Representan, a su vez, el resultado de investigaciones desarrolladas acerca de diversos temas relevantes para la enseñanza y el aprendizaje del español, que asocian teoría y práctica, de modo indisoluble, y que echan luz sobre aspectos que suponen dificultades varias para la práctica docente, como los de la planificación docente,

producción textual, análisis de materiales didácticos, inclusión, prácticas y propuestas didácticas, e, incluso, formación inicial.

Me gustaría advertir que, si por una parte, la diversidad de trabajos y propuestas que surgen a raíz del programa, evidencian resultados extremadamente efectivos que repercuten en la formación de los profesionales de la región, por otra, jamás dejará de existir la búsqueda inquebrantable de respuestas a las varias interrogantes que se enfrentan los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español en el ámbito escolar. Y, según eso, en la práctica docente los compromisos con la educación en su sentido más amplio y la responsabilidad de la formación de los sujetos consistirán, siempre, una acción social y política, cuyos esfuerzos nunca serán suficientemente pocos y definitivos, aunque siempre sean necesarios y prioritarios.

Finalmente, me gustaría felicitar a todos los autores de los trabajos que formaron parte en esta obra por su seriedad y dedicación, así como agradecer a los organizadores el honor de haberme invitado a presentarla a los lectores.

Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
Departamento de Letras Românicas – Instituto de Letras
Universidade Federal da Bahia – UFBA

PRESENTACIÓN

Este libro comenzó a gestarse a fines de 2016, a raíz de una propuesta de la Coordinación General del *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR), de la *Universidade Federal do Pará* (UFPA). El programa perentorio PARFOR, dentro del panorama nacional, se dedica a la formación a nivel superior de profesores actantes en las escuelas públicas de educación básica de Brasil. Su objetivo estriba en facilitar a los docentes sin formación específica una nueva oportunidad de acceso a la cualificación profesional exigida por la *Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). En particular, en el Estado de Pará, los ocho años de actuación del Programa PARFOR, en colaboración con la UFPA, han contribuido sobremanera a solventar el problema de la carencia de profesores con formación o capacitación específica que actúan en la educación básica de este Estado de la Región Norte del país.

En lo que atañe al curso de licenciatura en Letras-Español, el PARFOR, en Pará, viene produciendo un significativo vuelco en lo que respecta a la calidad de la enseñanza de esa lengua, sobre todo en las escuelas públicas, puesto que ha aumentado el número de cursos y egresos con titulación, en las más distantes regiones de este Estado, donde, en otro momento, no se había ni siquiera planteado la posibilidad de implementar una licenciatura de esta naturaleza, ni tampoco había profesores formados para atender la demanda de las escuelas, cursos libres

y facultades. En este sentido, la labor del PARFOR ha dado mayor visibilidad a la lengua española, sus literaturas y culturas, mejorando, consecuentemente, el nivel de aprendizaje y formación de los alumnos que optan por esta lengua, sea para participar en algún proceso selectivo con vistas a acceder a la universidad, para su perfeccionamiento profesional o para seguir sus estudios académicos.

Fruto de este Programa, la presente obra reúne ocho investigaciones: tres resultantes de las vivencias de sus autores como profesores-formadores de los grupos de Letras-Español en los diferentes polos universitarios del PARFOR y cinco resultantes del *Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC) de alumnos egresados del curso de Letras-Español de la UFPA, licenciatura subvencionada por el PARFOR. El TCC es la última actividad que tienen que realizar los alumnos para concluir la Licenciatura. La tutoría y elaboración de los trabajos aquí presentados quedó bajo la responsabilidad de profesores que, conjuntamente con esos discentes, han logrado emprender una apreciable labor, a saber: investigar cuestiones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en el ámbito del Estado de Pará.

Pasando a detallar el contenido del presente libro, en el capítulo primero, Carlos Cernadas Carrera pone de relieve una serie de fragilidades frecuentemente relacionadas con aspectos didácticos elementales, que inevitablemente tienen su reflejo en la cotidianidad de la práctica profesional de los docentes del curso de Letras-Español del PARFOR de la UFPA. En base a estas fragilidades, el autor suscita una profunda reflexión sobre una de las principales dimensiones del trabajo docente: la planificación. Para ello se fundamenta en los postulados de autores como Abreu y Masetto (1990), Schön (1992), Santa-Cecilia (2000), Contreras (2002) y Dalmás (2004), quienes defienden que planificar debe ser entendido como algo mucho más complejo que la simple necesidad de atender a una exigencia institucional de carácter meramente burocrático.

En el capítulo segundo, Antonio Messias Nogueira da Silva y Diego Michel Nascimento Bezerra centran su atención en el análisis de los

marcadores discursivos introducidos en los manuales didácticos de ELE utilizados para la enseñanza de esa lengua a estudiantes de la enseñanza fundamental de la escuela pública brasileña. Para ello, los autores analizan dos colecciones de las que se valen los docentes de las escuelas públicas *paraenses* para llevar a cabo la enseñanza del español. En el análisis de los marcadores, utilizan la clasificación propuesta por Martín Zorraquino y Portolés (1999), y, además, tienen en cuenta los parámetros de introducción de los MD por niveles de aprendizaje estipulados por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) en sus *tácticas y estrategias referentes a los marcadores del discurso*.

Por su parte, Márcio Roberto Almeida Pina y Marilene Negrão dos Santos, en el tercer capítulo, analizan el proceso de inclusión del alumno sordo en las clases de lengua española, impartidas para el tercer año de la enseñanza media en la *Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Benvidinha de Araújo Pontes*, ubicada en la ciudad de Abaetetuba, en el Estado de Pará. En este estudio, los autores describen la manera como se produce la interacción de los alumnos sordos con los oyentes, así como analizan el papel del profesor como mediador de esta interacción.

En el siguiente capítulo, el cuarto, Carlos Cernadas Carrera, Luciana de Quadros Gonçalves Campos y Maria de Nazaré Jaques de Souza reflexionan sobre la influencia que el elemento lúdico ejerce en la formación del niño, concretamente en su aspecto físico-motor, cognitivo, social y emocional. Además, los autores realizan un análisis sobre la importancia del lúdico en el proceso de adquisición del conocimiento, específicamente en la enseñanza de español como lengua extranjera en el contexto de la Enseñanza Fundamental. Su estudio se pauta en una revisión bibliográfica de carácter descriptivo, teniendo como soporte las obras de diferentes teóricos, entre los que destacan Piaget (1986), Vygotsky (1998), Kishimoto (1998) y Huizinga (1999), cuyos posicionamientos permitieron realizar un examen reflexivo sobre el desarrollo global de niños a partir de la presencia de juegos en este nivel de escolarización.

Antonio Martínez Nodal, Eliene Gonçalves de Oliveira Cella y Gilson da Silva Brandão, en el quinto capítulo, presentan los juegos teatrales como herramientas expresivas para el fomento y ejercicio efectivo de la práctica oral de ELE, con base en la perspectiva elaborada en la obra *Jogos Teatrais: o fichário*, de Spolin (2012). Partiendo de una investigación bibliográfica, los autores analizan y cotejan obras lúdicas y expresivas que pueden servir de recurso didáctico en el aula de ELE. Señalan, en el estudio, que el uso contextualizado de los juegos teatrales puede ayudar significativamente a la práctica pedagógica de los docentes y, por consiguiente, al aprendizaje de los alumnos.

En el sexto capítulo, Benedito Ubiratan de Sousa Pinheiro Júnior, tras su vivencia como profesor de prácticas en la asignatura *Estágio Supervisionado* del curso de Letras-Español del PARFOR, presenta un relato de experiencia en el que discute la realidad de la enseñanza y aprendizaje de ELE en comunidades distantes de los centros urbanos, concretamente en las comunidades ribereñas del Estado de Pará. El autor, basándose en los informes de sus alumnos, señala la importancia del *Estágio Supervisionado* en la formación docente de los estudiantes de licenciatura en español, así como describe la realidad social de las escuelas visitadas durante las prácticas y reflexiona sobre sus impactos en la enseñanza y aprendizaje de ELE en las comunidades ribereñas.

Débora Aline Camargo Ferreira, en el penúltimo capítulo, analiza las producciones escritas de un grupo de 30 estudiantes del curso de Letras-Español del PARFOR de la ciudad de Breves. En su estudio, la autora pretende demostrar que, a partir de lecturas menos superficiales y de propuestas de producción de textos cortos, como los microcuentos, los alumnos consiguen producir textos más originales y con menos errores lingüísticos. Se trata, así, de un trabajo que subraya la importancia de las tareas de escritura como parte de las destrezas comunicativas de las que se valen los estudiantes de ELE para desarrollar su competencia lingüístico- discursiva.

Por fin, en el último capítulo, Sara Concepción Chena Centurión, Vilma de Araújo da Silva y Washington Nabiça Pantoja presentan una reflexión sobre el uso del género artículo de opinión en el aula de ELE a fin de estimular la producción escrita de los alumnos del 3° año de la *Escola Estadual de Ensino Médio Professor José Maria Machado* en el municipio de Barcarena, en Pará. Los autores, tomando como referencia teórica los conceptos de géneros textuales planteados por Marcuschi (2002) y Uber (2008), presentan, al final de su texto, una propuesta de enseñanza para la producción escrita en ELE, considerando el género textual artículo de opinión. Además, exponen que el abordaje didáctico del artículo de opinión en las clases de ELE contribuye al desarrollo de la producción escrita del alumno.

Quisiéramos terminar nuestra presentación destacando que este libro ha sido posible gracias al apoyo de la Coordinación General del PARFOR de la *Universidade Federal do Pará* y a la colaboración de todos los autores que generosamente han aceptado contribuir en él. Quede constancia de nuestro reconocimiento a todos por la atención especial y por la confianza depositada en este nuevo proyecto editorial. Por último, os emplazamos a leer este libro para conocer un poco más sobre los entresijos y los avatares de la enseñanza y aprendizaje de ELE, especialmente de lo que se lleva a cabo en el ámbito del curso de Letras-Español del PARFOR en el Estado de Pará.

Janderson Martins dos Santos
Antonio Messias Nogueira da Silva
Carlos Cernadas Carrera
Carlos Henrique Lopes Almeida
(Organizadores)

FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DEL PARFOR- ESPAÑOL: EL SIGNIFICADO DE LA PLANIFICACIÓN EN LA DINÁMICA DEL TRABAJO DEL PROFESOR DE ELE

Carlos Cernadas Carrera¹

INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista de las políticas públicas y en el caso de Brasil, la formación continua de profesores tiene amparo legal en la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96* (LDB) que instituye, en los estatutos y planes de carrera del magisterio público, la inclusión del perfeccionamiento continuo dentro de la carga horaria que debe cumplir el docente. Estos horarios, conforme a la normativa legal, deben estar reservados al estudio, a la planificación y a la evaluación, con la finalidad de propiciar una formación fundamentada en la íntima asociación entre teoría y práctica.

Dar continuidad a la formación de los docentes implica acompañarlos permanentemente para complementar, cambiar y mejorar su formación y para reflexionar sobre su práctica cotidiana en el contexto real de su desempeño profesional, es decir, en la institución escolar donde

¹ Doctor en Letras-Estudios del Lenguaje por la *Universidade Federal do Pará* y en Lingüística y sus Aplicaciones por la Universidad de Vigo. Actúa como profesor de la Facultad de Letras Extranjeras Modernas de la *Universidade Federal do Pará*, Campus de Belém. Colabora, también como docente, en el *Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica* (PARFOR) desde el año 2013.

desarrollan su actividad. Es necesario, también, que se construyan nuevas propuestas y que se amplíen los debates sobre la formación continua del profesorado con relación a las concepciones y prácticas culturales, políticas y académicas.

En este contexto, el *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR) surge como un programa de emergencia, que tiene como objetivo potenciar la oferta de educación superior, gratuita y de calidad entre los docentes que ejerzan su trabajo en la red pública de educación básica, para que estos profesionales puedan obtener la formación que la LDB exige, contribuyendo, así, a la mejora de la calidad de la educación básica en Brasil.

Pasando a exponer el motivo que me ha llevado a redactar este texto, entiendo necesario comenzar mencionando que trabajo en el PARFOR-Español, como formador de formadores, desde el año 2013. En estos cuatro años he participado en ocho etapas del mismo, actuando en cinco municipios diferentes: Belém, Castanhal, Santarém, Abaetetuba y Cametá, todos en el Estado de Pará, en la Región Norte de Brasil. Considero que la oportunidad de poder colaborar con el Programa está suponiendo una experiencia sumamente rica y provechosa, puesto que me está permitiendo conocer, de primera mano, las muchas carencias formativas que arrastran los profesores de la red pública de educación básica y la falta de recursos y medios que padecen las escuelas donde actúan.

Vengo impartiendo, en el Programa, diferentes asignaturas. De entre ellas, *Estágio Supervisionado* es una de las que más ricos debates y reflexiones han suscitado, quizás porque una de mis áreas de actuación profesional predilecta sea, precisamente, la formación docente.

Resulta necesario destacar que el PARFOR, según informaciones contenidas en la página oficial del Programa², viene atendiendo a 51.008 profesores, de los que 29.104, el 57,06%, trabajan en la Región Norte y

² Disponible en: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

17.427, el 34,17%, en la Región Nordeste. Históricamente, siempre ha habido una gran desigualdad entre las regiones Norte y Nordeste y el resto de Brasil. Por aportar un dato macroeconómico básico que ilustre esta realidad, de acuerdo con Oliveira (2011), la contribución de las regiones Norte y Nordeste al Producto Interior Bruto (PIB) nacional supone, únicamente, el 18,2%, cuando representan el 63% del territorio brasileño y el 36% de la población. Esta situación de desigualdad no ha variado significativamente en las últimas décadas a pesar de la existencia de fondos de financiación destinados a incentivar el desarrollo de las regiones menos favorecidas.

Dichas diferencias entre regiones también tienen su reflejo en el sistema educativo. En el caso de los estudios universitarios, según los datos incluidos en el *Censo da Educação Superior*³, elaborado por el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), órgano vinculado al *Ministério de Educação* de Brasil, se observa que las regiones Sur y Sudeste acumulan el 68% de las matrículas universitarias realizadas en todo el territorio brasileño, lo que supone una ratio de 3.058 matrículas por cada 100.000 habitantes de dichas regiones, mientras que las matrículas en las regiones Norte y Nordeste suponen un 23% del total y una ratio de 1.678 matrículas por 100.000 habitantes.

Mi intención, con estos datos, es tratar de explicar que la mayoría del público que atiende el PARFOR trabaja como profesor en la Región Norte, precisamente porque esta Región, junto con la Región Nordeste, es la que sufre las mayores carencias formativas del país. Desafortunadamente, he podido constatar esta viva realidad en la convivencia con los diferentes grupos con los que he tenido la oportunidad de trabajar en el Programa. Así, son una constante, como ya he adelantado, los relatos de los alumnos acerca de las precarias condiciones de trabajo en las que ejercen como profesores y las dificultades que han tenido que enfrentar

³ Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>.

en su formación, hechos que explican, en parte, las evidentes lagunas formativas que muchos de ellos presentan.

Con esta realidad como paño de fondo, en la asignatura *Estágio Supervisionado* vienen surgiendo, por parte de los alumnos, una serie de indagaciones relacionadas con el significado de la dinámica del trabajo docente y con la importancia de sus diferentes dimensiones en el día a día del profesor de español como lengua extranjera. Estos cuestionamientos han acabado orientando los objetivos iniciales de la asignatura hacia una profunda reflexión sobre estas cuestiones.

Pero ¿qué es la dinámica del trabajo docente y cuáles son sus diferentes dimensiones? Esta es, precisamente, una de las primeras preguntas que me plantean los alumnos al inicio del curso. Intentaré responder a estas dos preguntas estableciendo como fundamentación algunos de los postulados recogidos en mi tesis de doctorado, que tuvo como objetivo analizar la práctica pedagógica de los docentes que enseñan lengua y cultura española en las instituciones de enseñanza superior de la ciudad de Belém. Estos mismos postulados sirven de punto de partida en las clases que imparto en el PARFOR-Español.

1. LA DINÁMICA DEL TRABAJO DOCENTE Y SUS DIFERENTES DIMENSIONES

Considero necesario, a fin de explicar adecuadamente qué se entiende por dinámica del trabajo docente, dedicar unos párrafos a comentar que la práctica pedagógica continúa siendo abordada, en cierto modo, bajo presupuestos más tradicionales y restringidos. Así, actualmente, gran parte de los profesores todavía reproduce los mismos patrones educativos bajo los que fueron formados. Esta forma de enseñar, según Moraes (1997), perpetúa un modelo de sociedad que produce seres incompetentes e incapaces de crear, pensar y reconstruir el conocimiento.

A pesar de ser consciente de que un profesor debe ser, también, un buen explicador, en el contexto de la enseñanza de lenguas es necesario

que su actuación no se limite a la simple transmisión de contenidos. El docente debe, por medio de las actividades que plantea en el aula, presentar, explicar y ofrecer formas y modos de usar la lengua, junto con modos eficaces para su aprendizaje con el fin de desarrollar en sus alumnos los conocimientos y actitudes necesarios para un adecuado desarrollo lingüístico, llevándolos a comprender y asimilar el funcionamiento de la lengua meta.

Almeida (2002) señala la escasa diversidad de los procedimientos metodológicos empleados por los docentes de lengua extranjera, afirmando que se reducen, la mayor parte de las veces, a repeticiones de diálogos en coro con el libro de texto abierto, a explicaciones gramaticales en las que los alumnos solamente escuchan, a copias y traducciones de diálogos, a respuestas en coro por parte de los alumnos y a ejercicios en los que los discentes deben pasar ciertas estructuras al plural.

Sin querer restar validez y eficacia a este tipo de prácticas, considero necesario llevar al aula, también, otras formas de enseñar y de aprender que puedan contribuir al desarrollo de los procesos mentales que permiten reconstruir saberes existentes y originar otros nuevos. De este modo, en un marco epistemológico para la enseñanza de lenguas fundamentado las necesidades reales del alumno, deben aparecer otras formas de enseñar.

La creencia de que la *enseñanza* de unos contenidos (de tipo gramatical para el aprendizaje de lengua e historiográfico para el *estudio* de la literatura) bastaba para asegurar un conocimiento lingüístico y literario ha sido revisada en los últimos años ante la evidencia de la ineficacia de muchos contenidos de aprendizaje para la formación, el uso y el dominio de habilidades. Con la aparición de las teorías lingüísticas de base pragmática, el análisis del discurso o de la recepción literaria y las relaciones intertextuales, puestas en relación con las concepciones cognitivas y los procesos de aprendizaje-formación que ordenan los dominios específicos de las habilidades lingüísticas, los enfoques didác-

ticos de nuestra área han tomado un definitivo giro hacia la faceta del uso, de la interacción, de la implicación, de la pragmática; o sea hacia la realidad del hecho comunicativo como cooperación y participación. (CANTERO y MENDOZA, 2003, p. 58-59).

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

En la tradición docente, el centro del proceso de enseñanza estaba ocupado por la figura del profesor. Para lograr el éxito en este proceso, se entendía que era suficiente con que el docente estuviese adecuadamente formado. Todas estas demandas giraban en torno a la idea de que lo más importante era que el docente poseyese los conocimientos adecuados y suficientes para poder transmitir en el aula.

Bajo esta perspectiva, aprender se resumía a la capacidad de repetir en exámenes lo que el profesor enseña en clase. De este modo, si el alumno suspendía, la responsabilidad era enteramente suya por no haber prestado atención, por no haber asistido a clase o por no haber estudiado lo suficiente. En consecuencia, el docente se encontraba libre de responsabilidad en el éxito del proceso de enseñanza, pues, como se acaba de apuntar, si el profesor sabía, sabía enseñar. No obstante:

Nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos

alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Nosso papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador, da aprendizagem. (MASETTO, 1998, p. 12).

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

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

Además, la enseñanza de lenguas presenta una complejidad específica que implica que no resulte sencillo que los estudiantes consigan alcanzar, con procedimientos más tradicionales, los objetivos necesarios para una adecuada expresión y comprensión lingüística. En opinión de Mendoza (2003, p. 7):

Posiblemente la primera razón de ser de la didáctica de la Lengua y la Literatura responda a esta necesidad manifiesta

en los individuos que requieren apoyo formativo para alcanzar el dominio que les permita desarrollar su potencialidad expresivo-comunicativa y que les capacite para interactuar con adecuación, coherencia y precisión en diversidad de situaciones, distintas de las propiamente escolares y de aprendizaje.

Considerando lo que se acaba de presentar en este apartado, la dinámica del trabajo docente podría entenderse como todas aquellas acciones que debe desarrollar el profesor con el fin de que el proceso de enseñanza y aprendizaje resulte eficaz. Estas acciones son, como se puede intuir, de muy diversa índole.

Con el objetivo de profundizar sobre esta cuestión, realicé, en el ámbito de mi investigación de doctorado, una incursión bibliográfica que tuvo por objetivo examinar los postulados que diferentes autores mantienen sobre la dinámica pedagógica y sus intersecciones con el trabajo docente. Esta revisión se desarrolló tanto desde una perspectiva general, común a todas las áreas del conocimiento (MIZUKAMI, 1986; SNYDERS, 1987; ABREU y MASETTO, 1990; LIBÂNEO 1995; FREIRE, 1996; MORAES, 1997; HOFFMANN, 1998; MASETTO, 1998; PERRENOUD, 2000), como desde la perspectiva específica de la enseñanza de lenguas extranjeras (BROWN, 2000; SANTA-CECILIA, 2000; LÓPEZ, 2001; RICHARDS y RODGERS, 2001; CASSANY, LUNA y SANZ, 2007).

De esta incursión bibliográfica fueron surgiendo una serie de dimensiones implicadas directamente en el trabajo del profesor en torno a las que se podrían agrupar todas estas acciones que el docente tiene que implementar. Estas dimensiones son, como ya he adelantado al inicio de este trabajo, la planificación, los contenidos, la metodología, los recursos didácticos y la evaluación. Además, para conseguir un proceso de enseñanza y aprendizaje más eficaz, estas dimensiones deben desarrollarse en un contexto marcado por unas adecuadas condiciones de infraestructura y un buen ambiente relacional.

Almeida (2002, p. 17) apunta, acertadamente, que estas dimensiones también se pueden representar con “fases nessa sequência, fases essas intrinsecamente relacionadas umas com as outras de modo que alterações operadas numa delas podem acarretar câmbios nas outras”. Siendo así, en el ejercicio docente estas dimensiones se entrecruzan y se complementan. Este posicionamiento coincide con la visión del MCER (2001), que defiende que las diferentes dimensiones del trabajo del profesor han de estar interrelacionadas, imbricadas unas con otras. Este documento explica, también, que el aprendizaje ha de organizarse en unidades que deben tener en cuenta una determinada progresión en sus contenidos con el fin de mantener una continuidad, afirmando que los programas de estudios y los materiales deben estar relacionados entre sí.

Se entiende, por todo lo presentado, que la dinámica pedagógica y sus dimensiones forman parte del día a día de las instituciones escolares y del trabajo docente, por lo que se hace necesario comprenderlas crítica e integradamente, con el objetivo de mejorar su calidad. Debido a ello, durante el transcurso de las clases de *Estágio Supervisionado* trabajamos, detalladamente, cada una de las diferentes dimensiones del trabajo docente, con el objetivo último de que los alumnos del Programa sean conscientes de la necesidad de conferir la importancia adecuada a cada una, tratando de mantener un equilibrio entre todas ellas, siendo muy conscientes de que cualquier decisión tomada en alguna de las dimensiones conllevará, necesariamente, consecuencias en las demás.

En el presente trabajo centraré mi atención en la dimensión relacionada con la *planificación*, por ser una de las dimensiones que más interés suscita por parte de los alumnos y porque en ella, de algún modo, están comprendidas todas las demás.

2. LA PLANIFICACIÓN COMO DEFINICIÓN DE INTENCIONES DEL DOCENTE

El trabajo docente, dentro de una concepción de educación problematizadora, crítica y reflexiva, ya no puede ser aceptado como una acción improvisada. Exige un procedimiento previo de sistematización de acciones. Desde esta perspectiva, concibo la planificación como un acto de toma de decisiones necesario para el desarrollo de los diferentes momentos de la práctica docente y que debe definir los objetivos que el profesor pretende que el alumno aprenda y los contenidos que tendrá que trabajar para alcanzarlos, la metodología empleada y los recursos didácticos que le servirán como herramienta de aprendizaje y los criterios de evaluación que serán utilizados. En esta misma dirección, Santa-Cecilia (2000, p. 11) explica que, en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, la planificación guarda una relación directa con:

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

Todas estas intenciones deben estar condensadas y adecuadamente explicitadas en el *plano de curso*, que sería el conjunto de decisiones que toma el profesor sobre la asignatura que va a impartir presentado de forma organizada. Abreu y Masetto (1990, p. 16) ofrecen una definición más detallada y afirman que:

[...] representa uma organização sequencial de decisões sobre a ação do professor, visando influenciar o processo de aprendizagem dos alunos, para que seja mais eficiente; um

plano deve ser claro e completo, mas flexível, em função de feedbacks advindos da sua própria concretização.

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

Este enfoque confiere al concepto de diseño un matiz de dinamismo y continuidad. El diseño del curso no se concibe como un plan previo en el que se recogen las decisiones que han de aplicarse en cada uno de los procesos. En la medida en que se parte de una concepción que reconoce la importancia de la negociación y la consulta en clase entre el profesor y los alumnos, el curso queda abierto a la concreción que se va produciendo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

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

En este sentido, cabe la posibilidad de presentar el *plano de curso* en el primer encuentro con los discentes y solicitar que realicen sugerencias de mejora y, en función de sus contribuciones, pensar en reelaborarlo. Este planteamiento se sustenta en la premisa de que un docente

adecuadamente formado y experimentado ha de ser capaz de planificar sus clases en función de las características determinadas del grupo de alumnos con el que va a trabajar y también en función de sus intereses, necesidades y expectativas.

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

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

De este modo, para planificar una asignatura, además de seleccionar una serie de conocimientos que se quieren trabajar y organizar, es necesario que se actualicen estos saberes en función de los cambios que se vayan produciendo en los diferentes contextos que rodean a la práctica educativa, por lo que el proceso de planificación se caracteriza por ser un proceso siempre inacabado.

Además, para el éxito de este tipo de planificación resulta imprescindible la participación efectiva de los agentes implicados, no solamente en la ejecución de las acciones, sino en todo el proceso de decisión y

evaluación, en lo que podría definirse como una acción compartida e integrada para la resolución de problemas comunes.

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

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

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

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

En conclusión, como he tratado de explicar y coincidiendo con la opinión de Schön (1992), un *plano de curso* representa mucho más que una asignación de saberes que han de ser transferidos a los alumnos en un determinado tiempo. Reitero, una vez más, la idea de que a pesar de

que un *plano de curso* represente un esquema organizado a ser seguido, debe caber la posibilidad de flexibilizar y adaptar su aplicación en función de las exigencias del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, que han de afectar en menor medida a partes esenciales del mismo, como es el caso de los objetivos, por ser el elemento en torno al que giran las otras etapas de la práctica docente.

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

Según he tratado de explicar, la planificación forma parte de las actividades intelectuales básicas del ser humano, quien, de forma más o menos consciente, de forma más o menos científica, planifica diariamente. Como declara Dalmás (2004), a medida que la realidad se vuelve más compleja, exige una mayor sistematización del pensamiento para poder comprenderla y transformarla. No cabe duda de que el trabajo docente es una actividad compleja que no debe ser ejercida de forma improvisada y, en consecuencia, requiere una acción estructurada y pensada, con el objetivo de maximizar la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIÓN

En suma, la planificación podría definirse como un proceso de toma de decisiones por parte del docente que tiene como fin implementar las acciones que permitan alcanzar los objetivos que ha establecido para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En general, la planificación se ha caracterizado por ser una acción técnica, burocrática y mecánica exigida por la institución y efectuada por el docente, que poco ha con-

tribuido a perfeccionar la acción pedagógica y a atender las necesidades de formación de los alumnos.

Bajo esta visión tecnicista, planificar supondría, simplemente, un trámite meramente burocrático, traducéndose, en muchos casos, en la fragmentación de las acciones del profesor por actuar al margen del contexto. Es necesario entender la planificación como una manera de combatir tanto la improvisación como la rutina. Para ello, el docente debe poseer la fundamentación teórica y la experiencia suficiente para poder realizar una planificación acorde con las características específicas de los alumnos a los que se destina, atendiendo al contexto y a sus necesidades específicas, con el fin de contribuir a su formación en el campo del conocimiento que haya elegido el alumno. Siendo así, la planificación de la enseñanza se traduce en una acción pedagógica que permite que el alumno reelabore el saber sistematizado con el objetivo de producir nuevos conocimientos.

Esta es la visión que pretendo transmitir a los profesores que participan del PARFOR-Español y que cursan *Estágio Supervisionado*. Mi intención es que entiendan que, como una de las diferentes dimensiones del trabajo docente, el acto de planificar significa más que la simple tarea de elaborar un documento formal, puesto que constituye un elemento orientador y facilitador de la práctica docente, ofreciéndoles, como profesores, una mayor seguridad al desarrollar su trabajo.

Antes de finalizar esta reflexión quiero destacar algo que considero trascendente al abordar la docencia y sus posibilidades de perfeccionamiento. Se trata de que el profesor se continúe formando, una exigencia cada vez más necesaria considerando las aceleradas transformaciones por las que el mundo actual está pasando y la necesidad de atender demandas cada vez más exigentes y complejas. Al resaltar la continuidad en la calificación docente no se puede tampoco desconsiderar la necesidad de una formación inicial de mejor calidad.

Teniendo presente que el proceso educativo no se cierra, sino que es un proceso continuo y constante, ser educador es educarse perma-

nentemente, pues cada conocimiento construido conjuntamente entre profesores y alumnos implica la construcción de nuevas relaciones con otros conocimientos, en un proceso continuado donde la formación de profesores pasa a ser entendida como formación continua. En este sentido, la labor desarrollada por el PARFOR representa un buen ejemplo de valorización del magisterio. Esta valorización debe constituirse en un principio fundamental para las instituciones de enseñanza, puesto que el profesor es uno de los agentes con mayor responsabilidad en el éxito del proceso educativo, lo que justifica la necesidad de reforzar la importancia de que este tipo de proyectos perduren en el tiempo.

REFERENCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALMEIDA, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. White Plains: Addison Wesley Longman, 2000.

CANTERO, F. J.; MENDOZA, A. Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. In: MENDOZA, A. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación, 2003.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 2007.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2001.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

DALMÁS, A. *Planejamento participativo na escola*: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, J. *Pontos e contrapontos*: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

JIMÉNEZ JAÉN, M. Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes. In: *Revista de Educación*, nº. 285, 1988, p. 231-245.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

LÓPEZ, G. La enseñanza de lenguas extranjeras en primaria: evaluación del proceso y de los aprendizajes. In: CHASCO, J. (Coord.). *Metodología en la enseñanza del inglés*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

MENDOZA, A. Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria. In: MENDOZA, A. (Org.). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson, 2003.

MIZUKAMI, M. G. *Ensino*: as abordagens do processo. São Paulo. E.P.U, 1986.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIZARRO, E. G.; SILVA, M. C. *Orientaciones para la enseñanza de ELE: más de 100 actividades para dinamizar la clase de español*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2007.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J. L. Actividades para el primer día de clase. In: HAZ, E. E.; IGLESIAS, P. (Coords.). *Recursos para profesores y alumnos de español: de la pizarra al mundo digital*. Brasil: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2008, p. 07-14.

SANTA-CECILIA, A. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco libros, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SNYDERS, G. *La alegría en la escuela*. Barcelona: Editorial Paidotribo, 1987.

VIANA, I. A. O. *Planejamento participativo na escola*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCADORES DISCURSIVOS Y SU INTRODUCCIÓN EN LOS MANUALES DIDÁCTICOS DE ELE DESTINADOS A LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL EN BRASIL

Antonio Messias Nogueira da Silva⁴

Diego Michel Nascimento Bezerra⁵

INTRODUCCIÓN

El presente texto resulta de un Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) realizado en la última etapa de un grupo del curso Letras-Español, promovido por el PARFOR y asistido por la UFPA. Por tanto, se trata de un trabajo fruto de la investigación académica que emprendieron tutor y tutorando (que aquí son los autores) a lo largo de los últimos seis meses antes de que dicho grupo finalizara el curso.

En este estudio, centramos nuestra atención en el análisis de los marcadores discursivos (en adelante MD) introducidos en los manuales

⁴ Doctor en Análisis del Discurso y sus Aplicaciones: enseñanza del español como LE, por la Universidad de Salamanca, 2011. Es profesor del *Departamento de Letras Românicas* de la *Universidade Federal da Bahia*, Campus Salvador, y del Programa de Postgrado en Lengua y Cultura (PPGLinC) en esta misma institución. Además, actúa como colaborador del curso de Letras-Español del PARFOR, de la UFPA.

⁵ Licenciado en Letras-Portugués por la *Universidade Federal do Pará*, UFPA (2006) y en Letras-Español (curso del PARFOR) por esta misma universidad (2014). Posee Maestría en Lingüística por la UFPA (2016). Doctorando en Lingüística en la *Universidade de Campinas* – UNICAMP. Actúa como profesor de Lengua Portuguesa y de Lengua Española de la Secretaria de Educación del Estado de Pará.

didácticos de ELE que son utilizados en los cursos correspondientes a la enseñanza fundamental de la escuela pública brasileña. Concretamente, nos dedicamos a investigar el estado de la cuestión de estas partículas discursivas en las unidades didácticas de los referidos manuales, con vistas a discutir y reflexionar sobre su enseñanza para tales alumnos. Cabe destacar que nuestro interés por los MD se despertó cuando nos dimos cuenta de que los manuales acotados no prestan la debida atención a la enseñanza de dichos elementos semántico-pragmáticos de la lengua española.

Se trata de una investigación que se enmarca en el terreno de la lingüística pragmática o pragmagramática y en el de la lingüística aplicada, y se fundamenta, predominantemente, en el análisis cualitativo⁶. Con respecto a la pragmagramática, Martí (2011) asevera que dicha corriente

[...] cubre los efectos estructurales de la explotación pragmática de la gramática. Entre esos efectos se encuentran determinadas categorías de naturaleza conceptual-procedimental, de contenido interpersonal, incursas en un proceso de cambio. Estas categorías son los marcadores discursivos, las perífrasis verbales, las construcciones idiomáticas y demás combinaciones (básicamente) estables cuando funcionan como la forma marcada de una oposición. Estas categorías constituyen el núcleo de la pragmagramática. Sin embargo, como efectos (e instrumentos) igualmente de esa explotación, se localizan también en el dominio pragmagramatical las operaciones responsables del ajuste contextual de las oraciones (como el orden de palabras y operaciones asociadas) ligadas a las actividades discursivas de la estructuración y la argumentación. Igualmente, son prag-

⁶ Elegimos este tipo análisis por entender que él se ajusta mejor a los propósitos de esta investigación, aunque no podemos negar que el análisis cuantitativo es, en ocasiones, tan importante como el cualitativo y que, para analizar determinados fenómenos, lo sea incluso en mayor medida.

magramaticales las posiciones estructurales que ocupan dichas categorías en los enunciados. (Ibíd. 829).

En las siguientes líneas nos dedicamos a presentar brevemente el corpus analizado en este estudio y el método utilizado para llevar a cabo la presente investigación.

A partir de 2006, basándose en la Ley nº 11.161/2005⁷, los sistemas de educación de algunos municipios de Pará incluyeron la enseñanza del español en sus currículos. Esa inclusión fue fruto de la consolidación de las políticas de inserción de las lenguas extranjeras en el currículo de los sistemas educativos de la red pública en Brasil. Como expansión de esas políticas, el MEC, a través del *Programa Nacional do Livro Didático* – PNLD, consolidado por el Decreto nº 7.084 de 27/01/2010, distribuye, a las escuelas públicas de Brasil, libros didácticos, diccionarios y otros materiales de apoyo a la práctica educacional, de forma sistemática, regular y gratuita. Entre esos libros didácticos, se incluyen dos colecciones de manuales de español como LE que constituyen el corpus de nuestra investigación, y de las que se valen los docentes de las escuelas públicas *paraenses* para llevar a cabo la enseñanza de esa lengua. Tales colecciones son las siguientes: *Saludos*, *curso de lengua española*, utilizada en el trienio 2010-2012-2013, y una segunda colección llamada *Cercanía: español*, aprobada para el trienio 2014-2015-2016.

Fueron revisadas un total de 64 unidades de las dos colecciones, en las que se pudo verificar qué grupos de MD se introducen, así como

⁷ La Ley nº 11.161/2005 determinó que la enseñanza del español fuera implementada gradualmente en los establecimientos de enseñanza primaria y media en Brasil, considerando así su demanda obligatoria por la escuela y optativa para el alumno (La ley 11.161 establece la obligación de que las escuelas, en la Enseñanza Media, oferten español, pero la matrícula es facultativa para los alumnos). Desgraciadamente, esa ley fue derogada por la Enmienda Provisional 746/16, cuyo cometido, contradictoriamente, es flexibilizar los currículos de la enseñanza media y ampliar progresivamente la jornada escolar en los establecimientos de enseñanza pública brasileños.

comprobar la forma cómo son introducidos los MD desde el punto de vista de los enfoques metodológicos en que se apoyan dichas colecciones. Para el análisis de los MD introducidos en las unidades de los manuales, se utilizó la clasificación propuesta por Martín Zorraquino y Portolés (1999), y, además, se tuvieron en cuenta los parámetros de introducción de los MD por niveles de aprendizaje estipulados por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) en sus *tácticas y estrategias referentes a los marcadores del discurso*.

1. BREVE DEFINICIÓN DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO

Los marcadores del discurso, también conocidos como *enlaces extraoracionales* (GILI GAYA, 1943; FUENTES RODRÍGUEZ, 1987), o *conectores pragmáticos* (BRIZ, 1998), o *partícula del discurso* (SCHOURUP, 1985), son para Portolés (1998), un grupo de unidades lingüísticas invariables que

[...] no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicción oracional –son pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Ibíd. p. 25-26).

Aparte de ese rasgo semántico de los MD, Martín Zorraquino y Portolés (1999) describen otros rasgos definitorios para estas partículas discursivas, a saber:

- a) *Aspecto prosódico*: en la oralidad, se presentan como incisos limitados por la entonación; en la escritura, esta entonación peculiar se refleja a menudo a través de los signos de puntuación;
- b) *Aspecto morfológico*: son invariables y pertenecen a diferentes categorías gramaticales (pronombres como *este*, adverbios

como *bien*, interjecciones como *eh*, locuciones adverbiales como *en cambio*, etc.);

- c) *Aspecto sintáctico*: no están integrados en la oración (poseen un grado de autonomía que varía para cada marcador). Diferentemente de las conjunciones, no presentan una posición fija dentro o entre los enunciados que vinculan.

En cuanto a la clasificación de los MD, ya se han propuesto diversas bajo diferentes perspectivas lingüísticas. Sin embargo, hoy día una de las más difundidas y frecuentemente aceptadas –y la que consideramos para el análisis de los MD en este estudio– es la que Portolés (1998) y Martín Zorraquino y Portolés (1999) proponen para estas unidades. Estos autores clasifican los MD en cinco grupos:

1. *Estructuradores de la información*: señalan la organización informativa de los discursos. Se desglosan en tres subgrupos: los comentadores, que introducen un nuevo comentario (*pues, bien, pues bien*, etc.); los ordenadores, que ordenan las partes del texto (*en primer lugar, en segundo lugar, por último*, etc.); y los digresores, que introducen un comentario lateral con respecto al tópico principal del discurso (*por cierto, a propósito*, etc.).
2. *Conectores*: enlazan un miembro del discurso con otro anterior, o con una suposición contextual. Se distinguen tres tipos: los aditivos (*incluso, aparte, además*, etc.); los conectores consecutivos (*entonces, por consiguiente, por tanto*, etc.); y los contraargumentativos (*sin embargo, en cambio, con todo*, etc.).
3. *Reformuladores*: presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como nueva (re)formulación de lo dicho en un miembro anterior. Se distinguen en 4 tipos: reformuladores explicativos (*en otras palabras, es decir, o sea*, etc.), rectificadores (*miento, mejor dicho, más bien*, etc.), recapitulativos (*en suma, en conclusión, así las cosas*, etc.), y de distanciamiento (*de todas formas, en cualquier caso, de todos modos*, etc.).

4. *Operadores argumentativos*: condicionan de algún modo las posibilidades discursivas del miembro del discurso en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro elemento anterior. Son de dos tipos: operadores de refuerzo argumentativo (*en realidad, de hecho, etc.*) y operadores de concreción (*por ejemplo, en particular, etc.*).
5. *Marcadores conversacionales*: aparecen a menudo en la conversación y se dividen en marcadores de modalidad epistémica (*por supuesto, claro, etc.*), de modalidad deóntica (*bueno, bien, vale, etc.*), enfocadores de la alteridad (*oiga, hombre, oye, etc.*) y metadiscursivos conversacionales (*bueno, eh, etc.*).

Otro aspecto relevante con respecto al valor semántico-pragmático de los MD y que se debe tener presente a la hora de analizarlos, es su carácter polifuncional. Por citar algunos ejemplos: el MD *entonces* puede funcionar bien como estructurador de la información en un discurso oral, bien como conector consecutivo; lo mismo ocurre con *en fin*, que puede ser un ordenador o un reformulador dependiendo de su contexto de uso.

Cabe comentar aquí, también, el estatuto pragmatológico de los MD. Estas unidades asumen pragmáticamente un carácter procesual al vincular y orientar argumentativamente los enunciados con finalidades comunicativas determinadas. Son, por lo tanto, estructuras lingüísticas que actúan efectivamente en el plano textual/discursivo para ordenar los argumentos del interlocutor.

Si consideramos los MD desde una perspectiva didáctica, su uso adecuado por parte de los estudiantes puede revelar su grado de dominio del español, pues estas unidades discursivas son fundamentales para el éxito de los interlocutores en las interacciones conversacionales de las que participan y para la comprensión e interpretación del discurso escrito que producen. En este último tipo de discurso, por ejemplo, son piezas primordiales que establecen conexiones clave, facilitando, consecuentemente, la coherencia entre las distintas unidades lingüísticas.

De otra parte, en el discurso oral, el uso apropiado de los MD por el hablante conduce a la comprensión del sentido de su discurso, pues a estas partículas cabe la tarea de ordenar argumentativamente los enunciados. Así, estas partículas, aparentemente superfluas, contribuyen eficazmente al desarrollo de las competencias lingüística, discursiva y pragmática y, por consiguiente, de la competencia comunicativa del estudiante de español como LM, LE y L2. De ahí que su dominio supone avanzar en el aprendizaje del idioma. A raíz de esa explicación, queda claro justificar por qué los MD deben formar parte del acervo de contenidos de enseñanza impartidos en sala de clase.

Como el lector ya habrá intuido, en este apartado, nuestro objetivo ha sido resaltar que actualmente las investigaciones sobre los marcadores discursivos, desde diversos cuadros teórico-metodológicos de la lingüística contemporánea, son cada vez más frecuentes y bastante productivas. En el ámbito de la lengua española, Fuentes Rodríguez (1987), Casado Velarde (1993), Portolés (1998), Briz (1998), Pons Bordería (1998), Martín Zorraquino y Portolés (1999) Montolío Durán (2001), por citar algunos, han presentado contribuciones precisas a la clasificación, definición, delimitación y funciones de los MD del español actual. Realidad ya expresada en documentos oficiales que guían la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, como es el caso del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), que, en sus *tácticas y estrategias referentes a los marcadores del discurso*, recomienda una enseñanza por niveles para estas partículas discursivas. La atención prestada por el PCIC a los MD ha conllevado la (re)estructuración de manuales de enseñanza y aprendizaje de ELE para atender la necesidad de llevar a cabo la enseñanza y aprendizaje, desde un punto de vista pragmático y pragmagramático de tales unidades.

Pese a toda esa atención respecto del papel de los MD y de la importancia de su enseñanza para los aprendices del ELE, muchos manuales, como los que investigamos aquí, todavía no tienen en cuenta que el aprender estas partículas discursivas puede contribuir significativamen-

te al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Esto fue, por ejemplo, lo que observó Nogueira da Silva (2011), al investigar los MD desde la perspectiva de su enseñanza y aprendizaje. En su estudio el autor revela la existencia de problemas de carácter lingüístico-discursivo y teórico-didáctico referentes a la manera en cómo se introducen los MD en los manuales de ELE (B2 y C1)⁸. Como señala este autor, es importante que la introducción de estas partículas se haga según parámetros sólidos como los propugnados por el PCIC, considerándose un enfoque que vaya más allá del método puramente gramatical (NOGUEIRA DA SILVA, 2011).

2. LA INTRODUCCIÓN DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN LOS MANUALES DE ELE DESTINADOS A LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL EN BRASIL: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

Al cumplir diversas funciones semántico-pragmáticas, los MD son responsables de las articulaciones tópicas de los textos (orales y escritos) que orientan hacia interpretaciones determinadas. Considerando que la enseñanza de los MD en las clases de ELE es imprescindible para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, los manuales didácticos propuestos deben introducirlos desde una perspectiva didáctica viable y coherente con los objetivos propuestos en el método de enseñanza en el que se apoyan.

Cabe ahora presentar qué MD se introducen por curso/nivel⁹ y, a continuación, detallar cómo son tratados los grupos de MD en cada

⁸ B2, nivel de referencia Dominio Operativo y C1, nivel de referencia Avanzado en las etapas B y C, respectivamente, del aprendizaje de las lenguas de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

⁹ En general, las clases del ELE disponen, según la legislación brasileña, de una carga horaria mínima de 135h para los 6º y 7º cursos y de 90h para el 8º y 9º. Por tanto, se espera que el profesor de ELE en los cursos de enseñanza fundamental trabaje con las unidades de los volúmenes de las colecciones que elige teniendo en cuenta su distribución de acuerdo con esa carga horaria.

volumen, así como el enfoque metodológico en que se basan las obras analizadas.

Se observa la siguiente distribución de los MD en la estructura general de las colecciones:

Cuadro 1: Distribución de los MD en la obra *Saludos: curso de lengua española*.
Fuente: los autores.

Trienio 2011/2012/2013		
Volumen	Nivel Correspondiente	MD
6° curso	A1	No introducen
7° curso	A2	No introducen
8° curso	B1	No introducen
9° curso	B2	<i>y, pero, por eso, así que, porque, sin embargo.</i>

Cuadro 2: Distribución de los MD en la obra *Cercanía: Español*.
Fuente: los autores.

Trienio 2014/2015/2016		
Volumen	Nivel correspondiente	MD
6° curso	A1	No introducen
7° curso	A2	<i>Porque</i>
8° curso	B1	<i>al fin y al cabo, pero, pues, en fin, en resumidas cuentas, después de todo, finalmente, primero, por un lado, por otro lado, después, luego, en fin, además, y, en cambio, por el contrario, sin embargo, o sea, es decir, esto es, en otras palabras.</i>
9° curso	B2	<i>esto es, sin embargo, no obstante</i>

Al observar la introducción de los MD en tales colecciones, es posible señalar que la estructuración de las unidades didácticas no sigue ningún parámetro teórico o metodológico para la introducción de estas partículas según el nivel de enseñanza; como, por ejemplo, clasificaciones más detalladas de autores para los MD del español actual o bien la clasificación propuesta por el PCIC, que indica qué piezas son apropiadas para los niveles acotados.

En la colección *Saludos*, los volúmenes correspondientes al 6º, 7º y 8º cursos no hacen cualquier referencia a tales partículas. Solamente en el volumen correspondiente al 8º curso se introducen algunas partículas (*y, pero, por eso, así que, porque, sin embargo*) pertenecientes al grupo de los conectores. Cabe comentar aún que, en ese volumen, tales unidades son tratadas exclusivamente desde una perspectiva sintáctica sin hacer referencia a su valor semántico-pragmático.

En cuanto a la colección *Cercanía*, la lista de palabras que figuran como MD es mucho mayor, pero la introducción de los MD en los volúmenes que componen esta obra tampoco considera los parámetros teórico y metodológico anteriormente mencionados. Se constató la introducción de MD solamente en los volúmenes correspondientes al 7º, 8º y 9º cursos. Pero, en el 6º curso no se ha observado el tratamiento de ningún elemento lingüístico que funcionara como MD; hecho que contradice lo que se prevé en el PCIC, que propone la enseñanza de los marcadores *¿no?, ¿he?, y, pero, porque, también, tampoco y por ejemplo*, desde el nivel de usuario básico A1, correspondiente al 6º curso de la enseñanza fundamental.

Además, cabe comentar que, por lo general, en estos tres volúmenes lo que más se destaca es el aspecto sintáctico de los MD, salvo en el volumen del 8º curso, donde nos encontramos con alguna referencia al aspecto semántico-pragmático de esas unidades, aunque es verdad que de forma muy somera. En dicho volumen, por ejemplo, hay mención a algunas piezas cuya forma y valor coinciden con lo que proponen Martín Zorraquino y Portolés (1999), tales como: *primero, por un lado*,

por otro lado, después, luego, en fin (ordenar ideas); *además e y* (añadir cosas); *en cambio, por el contrario, sin embargo* (contraargumentar); y *o sea, es decir, esto es, en otras palabras* (reformular y explicar). Las demás piezas presentes en esta colección (*porque, al fin y al cabo, pero, pues, en resumidas cuentas, después de todo, finalmente, no obstante*) son introducidas sin mencionar cualquiera de sus funciones semántico-pragmáticas en el discurso.

2.1 Los grupos de MD introducidos en los manuales de enseñanza fundamental

El análisis de la distribución de los MD en los volúmenes de las colecciones *Saludos* y *Cercanía* nos ha permitido comprobar los grupos de MD introducidos en estos manuales. Según Nogueira da Silva (2011), es importante que los grupos de marcadores sean tratados como compartimentos estancos en los manuales, y que se presenten anotaciones explicativas sobre la función de cada grupo con vistas a facilitar su comprensión por parte de los alumnos. A raíz de esta explicación, se supone que no es productivo para la enseñanza de los MD la introducción de elementos de diversos grupos (con funciones diferenciadas) en una misma unidad didáctica.

Delante de lo expuesto, se ha observado que, entre todos los volúmenes analizados, el volumen del 9º curso de la colección *Saludos*¹⁰ es el único que introduce MD cuyos valores semántico-pragmáticos se circunscriben exclusivamente a un grupo de marcadores, esto es, introduce unidades correspondientes al grupo de los conectores, cuya función es enlazar semántica y pragmáticamente un miembro discursivo con otro miembro que le antecede. Los demás grupos de MD, importantes para la construcción del sentido de los textos orales y escritos, no son tratados en las unidades de esta colección.

¹⁰ Véase Cuadro 1.

Por otra parte, al analizar la colección *Cercanía*, nos hemos encontrado, en la mayoría de sus volúmenes, con una mayor cantidad de grupos de marcadores, como por ejemplo, los reformuladores, los conectores, los estructuradores de la información y los operadores discursivos. Sin embargo, no se introducen, en ninguna de las unidades analizadas, los marcadores conversacionales. Los siguientes cuadros ilustran los grupos de MD introducidos en las dos colecciones analizadas, así como su situación en las unidades didácticas que componen sus volúmenes:

Cuadro 3: Grupos de MD introducidos en la obra *Saludos: curso de lengua española*. Fuente: los autores.

Grupos de MD	Situación
Estructuradores de la información	No se introducen
Conectores	Se introduce en las unidades 4 y 5 del 9º curso un total de seis marcadores bajo la denominación conjunción: <i>y</i> (aditivo); <i>pero, sin embargo</i> (contraargumentativo); <i>por eso, así que</i> (consecutivo); <i>porque</i> (justificativo).
Reformuladores	No se introducen
Operadores discursivos	No se introducen
Marcadores conversacionales	No se introducen

Cuadro 4: Grupos de MD introducidos en la colección *Cercanía: Español*.
Fuente: los autores.

Grupos de MD	Situación
Estructuradores de la información	Este grupo de MD es introducido en la unidad didáctica 6 del volumen del 8º curso bajo las designaciones de conjunciones y estructuras: <i>pues</i> (comentador); <i>finalmente</i> (cierre); <i>primero, por un lado</i> (inicio); <i>por otro lado, después, luego</i> (continuidad).
Conectores	En la unidad 2 del volumen del 7º curso se introduce el MD <i>porque</i> (justificativo) sin ninguna etiqueta específica. En la unidad didáctica 6 del 8º curso se introducen bajo los términos conjunciones y estructuras los siguientes MD: <i>pero, en cambio, por el contrario, sin embargo</i> (contraargumentativo); <i>además, y</i> (aditivo). El MD <i>sin embargo</i> es reintroducido junto con el MD <i>no obstante</i> (contraargumentativo) en la unidad 7 del 9º curso, bajo las etiquetas marcadores discursivos y conectores.

Se ha podido observar, en el análisis de las dos colecciones, que la mayoría de los MD está agrupada básicamente en un único nivel de la enseñanza fundamental. En la colección *Saludos* los MD presentes se agrupan en dos unidades del 9º curso¹¹, mientras que en la colección *Cercanía*, de los 25 MD que se presentan, 22 son introducidos en el volumen del 8º curso en una única unidad didáctica. Este hecho puede dificultar la comprensión de los MD por parte de los aprendientes, puesto

¹¹ Véase Cuadro 3.

que les puede resultar engorroso el aprehender en un único curso de fundamental todas las posibles funciones de esas partículas discursivas en el discurso oral y en el escrito.

En cuanto a la ausencia del grupo de los MD conversacionales en dichas colecciones, va en contra de lo que los estudiosos¹² de la conversación señalan con respecto a la importancia del papel de esos marcadores en la orientación y construcción del sentido de la interacción conversacional. En otros términos, este grupo de MD, típicos del habla, es responsable de la “conexión entre las acciones discursivas de los interlocutores” (GUERRA, 2007, p. 63) y, por eso, “son formas muy frecuentes en las conversaciones diarias” (NOGUEIRA DA SILVA, 2011, p. 346). Así pues, es importante que los marcadores conversacionales sean estudiados en las clases de ELE, así como tratados adecuadamente en los manuales de enseñanza fundamental, con vistas a que los alumnos puedan aprender a comunicarse con fluidez y espontaneidad. Su ausencia en el corpus de esta investigación indica una significativa desatención a determinados aspectos de la práctica de la comprensión y expresión oral en los manuales de ELE. En este sentido, Nogueira da Silva (2011) presenta un panorama preocupante con respecto a la falta de atención prestada a los MD conversacionales en manuales de ELE de niveles B2 y C1 usados en Brasil. Según este autor, es necesario el desarrollo de estudios de carácter teórico-metodológico que faciliten el trabajo con este grupo de MD en las clases de ELE (Ibíd.).

Por otra parte, entre las colecciones analizadas, la serie *Cercanía*, de modo particular y aunque de manera equivocada, como se ha demostrado en este estudio, es la única que introduce algunas partículas discursivas con funciones acordes con los MD propuestos por Martín Zorraquino y Portolés (1999). En la página 111 del volumen del 8º curso, por ejemplo, se encuentran explicaciones que revelan claramente

¹² Véase, por ejemplo, Briz (1998).

esas funciones, tales como “si quieres ordenar tus ideas” (para algunos estructuradores de la información: *primero, segundo, por un lado, por otro lado, después, luego, en fin*), “si quieres añadir las cosas/ si quieres contraargumentar” (para algunos conectores: *además, y, en cambio, por el contrario, sin embargo*) y “si quieres reformular algo y explicarlo” (para algunos reformuladores: *o sea, es decir, esto es, en otras palabras*). (COIMBRA *et al*, 2013).

Se ha de resaltar que tales explicaciones sobre la función semántico-pragmática de los MD son las únicas con las que nos encontramos en las dos colecciones. No obstante, se presentan de manera muy superficial, sin hacer referencia a ejemplos y ejercicios que aclaren y fijen el sentido de estas unidades. Se trata, en realidad, de explicaciones sobre MD que se pueden usar para sustituir unidades explotadas previamente. En otras palabras, se introducen de modo preliminar determinados MD sin hacer referencia clara y objetiva a sus funciones (se usa el método inductivo); y, a continuación, se presentan otros MD como alternativa para los que ya fueron introducidos preliminarmente, pero junto con informaciones que no explican bien su función.

Por último, vale destacar que, si se considera la secuencia cronológica de las dos colecciones (*Saludos* en el trienio 2010/2011/2013 y *Cercanía* en el trienio 2014/2015/2016), es posible notar que ya comienzan a surgir señales de una apertura didáctica para la inserción de los marcadores del discurso en los manuales de ELE para la enseñanza básica en Brasil.

3. LA INTRODUCCIÓN DE LOS MD SEGÚN LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS DE LOS MANUALES ANALIZADOS

En cuanto al análisis de la introducción de los MD bajo los enfoques metodológicos de los manuales de ELE para la enseñanza fundamental, se ha observado que ambas colecciones no explicitan claramente en sus introducciones el enfoque en que se basan. Al considerar

el patrón estructural y los contenidos de las dos colecciones, se puede decir que la colección *Saludos* se basa en el enfoque comunicativo moderado¹³, pues consideran aspectos como la interacción oral, integración de las competencias lingüística, pragmática, etc., aunque es verdad que hay abordajes estructurales de contenidos gramaticales presentados desde una perspectiva deductiva en la sección *Cómo se usa*. En esta colección, los MD que se presentan son tratados desde una perspectiva exclusivamente sintáctica, sin cualquier alusión al valor pragmático que tales unidades poseen en determinados contextos discursivos. Además, las aclaraciones¹⁴ utilizadas en esta obra para los MD se refieren a estos elementos solo como recursos de cohesión, por lo que se ciñen únicamente al aspecto textual de esas partículas en detrimento de su alcance discursivo. Asimismo, en el análisis de la sección *Cómo se usa* presente en las 32 unidades de la referida colección, no se hace referencia directa al término marcador del discurso o a otras nomenclaturas utilizadas en la literatura para designar estos recursos.

Por su parte, la colección *Cercanía* presenta una estructura metodológica que refleja una base comunicativa, pues las actividades y ejercicios descritos en esta obra están asentados en la interacción oral, en la utilización exclusiva de la LE como vehículo de comunicación, en el desarrollo de las destrezas lingüística de recepción y de producción, en la presentación de los contenidos gramaticales por medio únicamente del aprendizaje inductivo, en actividades en que se fomenta la libertad de expresión de los alumnos, en la organización de las unidades alrededor de temáticas actuales del mundo hispano y en el papel del docente

¹³ Consideramos aquí la terminología de Santos Gargallo (1999) para el enfoque comunicativo de algunos manuales. Para esta autora, el enfoque comunicativo moderado propone el desarrollo integral de las cuatro habilidades consagradas y actúa en defensa de la “ejercitación de los contenidos mediante una batería de actividades que, incluyendo procedimientos enraizados en la tradición y otros más actuales, estén orientadas al desarrollo integral de las cuatro destrezas lingüísticas” (Ibíd. p.77).

¹⁴ Se colocan en anotaciones al lado de los ejercicios.

como mediador del aprendizaje. Asimismo, el estudio de la gramática, en la sección *Gramática en uso*, se desarrolla en función de las estructuras comunicativas de los textos usados en la obra.

En lo que concierne al tratamiento de los MD en la colección *Cercanía*, se ha notado que se insieren en la obra como recursos de cohesión y coherencia de los textos y, además, se los denominan con diferentes taxonomías. En el volumen del 7º curso, por ejemplo, se usa el término “palabra” para referirse al MD *porque* que aparece en el género propaganda institucional. También, en el volumen del 8º curso, figuran los términos “conjunciones y conectores” para referirse a los MD *al fin y al cabo*, *pero* y *pues*; “estructuras para argumentar” para referirse a los MD *primero*, *por un lado*, *por otro lado*, *después*, *luego*, *en fin*, *además*, *y*, *en cambio*, *por el contrario*, *sin embargo*, *o sea*, *es decir*, *esto es* y *en otras palabras*; y sin clasificación específica se hallan los MD *en resumidas cuentas* y *después de todo*. Por último, en el volumen del 9º curso, se puede observar que se reintroduce el MD *esto es* sin especificar la clase o grupo al que pertenece, y sin vincularlo a un género textual concreto, conque su introducción no tiene un propósito comunicativo. Y, por fin, para referirse a los MD *sin embargo* y *no obstante* se utilizan los términos “conectores y marcadores discursivos”, y se presentan como elementos textuales que estructuran el género informe de opinión.

En lo que respecta a las definiciones para los MD que se introducen en los manuales analizados, se ha constatado que en la unidad 6 del volumen del 8º curso de la colección *Cercanías* hay ligeras explicaciones para tres grupos (estructuradores de la información, conectores y reformuladores), pero sin aclarar las especificidades de sus subgrupos. Por ejemplo, al tratar de los MD conectores, este volumen sugiere que los subgrupos aditivos y contraargumentativos son grupos autónomos, sin indicarlos, así, como elementos que conforman el grupo de los MD conectores. Con relación a las explicaciones referentes al grupo de los MD estructuradores y al de los reformuladores,

la referida obra no presenta explicaciones sobre las especificidades de los subgrupos que componen estos dos grupos. Estas confusiones respecto de las funciones semántico-pragmáticas ocurren debido a que los MD, todavía, son tratados en esta colección sin que se haga una diferenciación clara entre unidades con valores esencialmente gramaticales y unidades que alcanzan un valor pragmagramatical.

En suma, en lo que atañe a la manera como se introducen los MD en relación con los enfoques metodológicos en los que se basan las colecciones *Saludos* y *Cercanía*, se ha verificado que dichas obras no consiguen plantear una introducción estructurada de los MD en sus secciones, y tampoco presentan de forma clara sus funciones semántico-pragmáticas. Cabe destacar, sin embargo, que la colección *Cercanía*, de modo particular, señala positivamente la posibilidad de una inclusión cada vez mayor de MD asociados a las estructuras comunicativas de géneros textuales.

CONSIDERACIONES FINALES

Tras el análisis de la introducción de los MD en los manuales de ELE usados en la enseñanza fundamental en Brasil, hemos comprobado una estructuración teórico-didáctica que no trata de forma adecuada estas partículas discursivas en las unidades didácticas de dichas obras. Así pues, se pudo observar lo siguiente: (i) los MD no se introducen en las unidades didácticas en compartimentos estancos según su función en la organización del discurso; (ii) la introducción de los MD no respeta el nivel de aprendizaje indicado para determinados MD según el PCIC, el cual se basa en estudios recientes que orientan hacia una adecuada introducción de tales recursos lingüísticos; (iii) la utilización de diversos y confusos términos para nombrar a los MD y, debido a su tratamiento desde la perspectiva gramatical, no se observó, en las obras analizadas, una introducción que tuviese en cuenta la naturaleza semántico-pragmática de estas partículas; (iv) el grupo de los MD conversacionales no

figura en las unidades didácticas de los manuales analizados, lo que contradice en cierta medida los principios teórico-metodológicos en los que se basan las colecciones.

Por último, pretendemos que este trabajo contribuya a las futuras investigaciones lingüísticas y didáctico-metodológicas de los MD en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE, principalmente de los estudios que tomen como objeto la enseñanza de los MD del español para aprendientes brasileños.

REFERENCIAS

BRIZ, A. *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatística*, Barcelona: Ariel, 1998.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCÍA, P. L. *Cerníia: Español*. São Paulo: Edições SM, 2013.

CASADO VELARDE, M. *Introducción a la gramática del texto en español*, Madrid: Arco/Libros, 1993.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. *Enlaces extraoracionales*, Sevilla: Alfar, 1987.

GILI GAYA, S. *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Vox, 1943.

GUERRA, A. R. *Funções Textual-Interativa dos Marcadores Discursivos*. 2007. 233 f. Dissertação (Mestrado em Análise Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2007.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. (3 vols.).

MARTÍ SÁNCHEZ, M. Entre la gramática y la pragmática (sobre la pragmagramática), in: BUSTOS TOBAR, J. J. et al, (eds.): *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español*. Homenaje a Antonio Narbona, Sevilla: Universidad de Sevilla, 2011, p 827-841.

MARTÍN, I. *Saludos*: Curso de lengua española. São Paulo: ática, 2009.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; PORTOLÉS, J. Los marcadores del Discurso, in: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Orgs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999. Tomo 3. p. 4051-4213.

MONTOLÍO DURÁN, E. *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel, 2001

NOGUEIRA DA SILVA, A. M.. *Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: análisis de manuales de E/LE y de narrativas orales de aprendices brasileños*. 2011. 543 f. Tesis (Doctorado en Análisis del discurso y sus aplicaciones: enseñanza del español como LE) - Facultad de Filología, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2011.

PONS BORDERÍA, S. *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*, Valencia: Universitat de València, 1998.

PORTOLÉS, J. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros, 1999.

SCHOURUP, L. *Common discourse particles in English conversation*, New York: Garland, 1985.

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNO SORDO EN LAS CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA DEL ESTADO DE PARÁ

Márcio Roberto Almeida Pina¹⁵

Marilene Negrão dos Santos¹⁶

INTRODUCCIÓN

El presente estudio surgió a partir de reflexiones, sobre la inclusión del alumno sordo en las clases de ELE, en el Curso de Letras-Español, perteneciente al *Plano de Formação dos Professores da Educação Básica* (PARFOR) de la *Universidade Federal do Pará* (UFPA).

Los autores que contribuyeron a esta investigación fueron Quadros (1997), Skliar (1997), Silva (2001), Mantoan (2010), entre otros de relevancia para el tema, que escriben sobre inclusión de alumnos sordos, lo que permitió entender más de la realidad de estos discentes.

La educación inclusiva pretende romper con viejos paradigmas que existen en nuestra sociedad, tomando como punto de partida el he-

¹⁵ Especialista en Educación Especial en la perspectiva de la Inclusión y Traducción e Interpretación de Libras. Profesor de Letras del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará* – Campus Castanhal. Colabora, también como docente, en el *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR).

¹⁶ Licenciada en Letras – Español por la *Universidade Federal do Pará* a través del *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR) – TURMA 2012. Profesora de la Secretaria Municipal de Educación en el municipio de Abaetetuba.

cho de que todos somos seres humanos y aprendemos a través de su singularidad, cada uno con sus diferencias que los definan, con el fin de buscar un desarrollo satisfactorio y la contemplación de sus necesidades básicas de aprendizaje.

Eso se modaliza a partir de la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, que tuvo lugar en marzo de 1990, en Jomtien, Tailandia, con la creación de estrategias que podrían contemplar a todos, sin distinción. La *Declaración de Salamanca*, en 1994, fue otro importante marco en la historia de la educación para personas con necesidades educativas especiales. La declaración afirma el derecho a la inclusión de todos los niños en la escuela regular, con necesidades educativas especiales o no.

Dentro de este panorama histórico, la inclusión llega a Brasil con la Constitución Federal de 1988, que proclama toda persona como sujeto de derecho a la educación, y con la creación de la Ley N° 9394/96 – Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LBD) cuyo cometido es garantizar que el acceso y la permanencia de las personas con necesidades educativas especiales sea preferencialmente en las redes de educación regular.

El reconocimiento de la lengua de signos brasileña como la primera lengua de la comunidad sorda fue a través de la ley n° 10.436, de 24 de abril de 2002, creada a partir de la lucha por los derechos de personas sordas en espacios de ciudadanía tales como: escuela, sociedad, iglesia etc.

1. LA INCLUSIÓN

Según Castro (2013), incluir es introducir al individuo en la sociedad, en la comunidad escolar, en el lugar de trabajo. Es destinar plazas a las personas con necesidades educativas especiales, de género, razas u origen étnico, desde la educación básica hasta el nivel superior.

La Declaración de Salamanca preconiza que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones

físicas, intelectuales, sociales, económicas, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad, a los niños que viven en las calles y a los que trabajan; a los niños de los pueblos lejanos y a los nómadas; a los niños de minorías étnicas o lingüísticas y a los niños de otro grupo o zonas desfavorables o marginadas.

A partir de la Declaración de Salamanca las políticas de las directrices de la educación especial comenzaron a cambiar. Proclama que los sordos deben insertarse efectivamente para que tengan acceso a su ciudadanía (Declaración de Salamanca, 1994).

La Constitución de la República Federativa de Brasil (1988) promulgó el derecho a la educación para todos. Así, se estableció que la educación es un derecho de todos:

Art 205 - La Educación, derecho de todos y deber del Estado y de la Familia, será promovida con la colaboración de la sociedad, para el desarrollo completo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo;

Art 206 - La enseñanza se llevará a cabo en base a los siguientes principios:

I – igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela; (BRASIL, 1988).

En este punto es importante que la escuela desarrolle los medios necesarios para crear oportunidades para todos los estudiantes, con el fin de que puedan desarrollar plenamente sus capacidades cognitivas. De hecho, la inclusión escolar surgió en el contexto educacional brasileño como parte integral de la construcción social y democrática que se inició, con mayor intensidad, a partir de los años 90.

Brasil se enfrenta al paradigma de la inclusión de personas con necesidades especiales en la búsqueda de una escuela para todos, sin separación de género, raza o clase social, con vistas a una educación inclusiva, abierta a las diferencias.

Es oportuno recordar que la LDB 9.394/96, en el actual contexto educativo brasileño, promulga de forma explícita que el modo de Educación de la escuela es preferentemente ofrecido en las redes de educación regular, con la comprensión siguiente:

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 33).

El Ministerio de Educación (MEC) reconoce que la inclusión requiere no solo la inscripción de los alumnos con necesidades educativas especiales en las clases ordinarias, haciendo caso omiso de sus necesidades específicas, sino también el proporcionar al profesor y a la escuela el apoyo necesario a su práctica pedagógica. Sin embargo, a pesar de los considerables avances relacionados con la educación en nuestro país, las leyes vigentes no son aún suficientes para asegurar el aprendizaje efectivo de todos. En su gran parte atiende a la mayoría oyente.

Según Mantoan (2010), las necesidades educativas especiales (NEE) en las redes de educación regular se consideran un desafío para el docente, especialmente con la política nacional sobre la Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, en 2008. El principio que justifica las acciones del Ministerio de Educación es la diferencia y la diversidad, centrándose en el respeto de las

necesidades individuales, con el fin de desarrollar el potencial de cada estudiante.

Conforme a Mazzotta (2005) la implementación de la inclusión ha asumido un modelo en el que cada alumno es importante para asegurar la riqueza del colectivo, siendo deseable que en las clases regulares estén presentes todo tipo de estudiantes. La escuela debe ser creativa para atender a los estudiantes con sus diversidades en el espacio escolar, contribuyendo a la obtención de resultados satisfactorios en su desempeño académico y social.

2. LA LENGUA DE SIGNOS BRASILEÑA (LIBRAS)

En 1857 se fundó la primera escuela para sordos en Brasil, apoyada en la ley 939, de 26 de enero de 1857, y el Instituto para Sordomudos, hoy *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES). Fue en ese Instituto que surgió la fusión de la lengua de signos francesa –explicada por el profesor Eduard Huet– con el antiguo lenguaje de signos brasileño. Como resultado de esa fusión, surgió la actual lengua de signos brasileña – LIBRAS.

Para Skliar (1997), el término sordo se aplicaría a cualquier persona que no oiga, independientemente del grado de pérdida auditiva. La sordera es concebida como una diferencia, y los sordos, en consecuencia, son percibidos como diferentes de los oyentes. Esta diferencia está relacionada con la forma en la que los sordos tienen acceso al mundo, que es, principalmente, por medio de la visión.

Soares (1999) afirma que la lengua de signos es una verdadera lengua, con una estructura gramatical y con posibilidades de expresión a cualquier nivel de abstracción. Por ser tan completa como la lengua oral, es considerada apropiada, y puede y debe ser utilizada en la enseñanza y en el aprendizaje, con el fin de ejercitar el desarrollo, la comunicación y la educación de los estudiantes marcados por la falta de audición.

El reconocimiento de la LIBRAS como la lengua de la comunidad sorda brasileña está garantizado por la ley n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que se creó a consecuencia de la lucha por los derechos de las personas sordas en diferentes espacios de ciudadanía.

En Brasil, hay muchas escuelas que están implementando una propuesta de educación bilingüe para sordos en aras a favorecer el aprendizaje con una metodología adecuada, utilizando la lengua portuguesa y la LIBRAS.

Quadros (1997) explica que la propuesta bilingüe asegura el acceso de los sordos a las dos lenguas en el contexto escolar y respeta la autonomía de la lengua de signos brasileña y de la lengua portuguesa.

Los sordos brasileños están luchando por una educación que atienda a sus necesidades lingüísticas y culturales con eficacia, una educación que les ofrezca mayores posibilidades de integración y mejores condiciones de inclusión social y profesional.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se realiza a partir de una investigación de campo y se basa en el enfoque cualitativo, que según Ludke y André (1986) aporta a la investigación científica, porque, a través del acercamiento directo con el objeto de investigación, uno tiene la oportunidad de recoger informaciones reales acerca del objeto de estudio. Esta metodología es parte de un proceso constructivo para contribuir a la sistematización y alineamiento de los problemas planteados.

El método cualitativo se refiere al nivel de evaluación de la pertinencia e importancia de los problemas abordados. El método cualitativo se utiliza para describir, informar, entender y clasificar lo que los autores o expertos escriben sobre un tema en particular. Sin embargo, establece una serie de correlaciones para terminar dando un punto de vista concluyente. (OLIVEIRA, 2002, p. 22).

La investigación es descriptiva, pues “está interesada en descubrir y observar fenómenos procurando describirlos, clasificarlos e interpretarlos” (SAKAMOTO y SILVEIRA, 2014, p. 50).

Las herramientas utilizadas para la recopilación de los datos fueron la investigación bibliográfica, el análisis documental, la observación, la aplicación de cuestionario y la realización de entrevistas.

La investigación se llevó a cabo en la *Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Benvinda de Araújo Pontes*, ubicada en el municipio de Abaetetuba, en el Estado de Pará, con un grupo del tercer año de enseñanza media, compuesto por 30 alumnos oyentes y tres alumnos sordos, con edades entre 23 y 30 años.

La profesora del grupo es licenciada en Letras-Español y posee especialización en esa área del conocimiento. Es importante mencionar que no existe intérprete en la escuela, que es la persona que debería acompañar al alumno sordo en todas las clases.

Los datos fueron generados en los meses de abril, mayo y junio de 2016. El objetivo principal de la investigación fue observar el modo, en la referida escuela, que se trabajaba la inclusión de los alumnos sordos en las clases de ELE. En un primer momento, el análisis bibliográfico sirvió para fundamentar teóricamente la investigación. En un segundo momento, se analizaron los documentos oficiales que sirven de marco para la enseñanza de los sordos en Brasil, tales como la Declaración de Salamanca (1994), la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) y la ley que dispone sobre Lengua de Signos Brasileña (2002). En un tercer momento, se elaboró un cuestionario que fue aplicado al grupo de informantes (profesora y alumnos sordos). Por último, se observaron las clases y se realizó una entrevista a algunos informantes seleccionados.

4. PRESENTACIÓN, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

La obtención de información a través de cuestionarios fue importante para el desarrollo de esta investigación, pues permitió conocer tanto la visión de la docente sobre las clases y los alumnos sordos, como la visión de los alumnos sordos con relación a la profesora y a las clases. Con base en las respuestas de los sujetos investigados, se hizo un análisis de las informaciones obtenidas a la luz de los posicionamientos de los autores que han dado soporte a la investigación. A continuación se presentarán los comentarios de la profesora de ELE y de los tres alumnos sordos.

4.1 Observaciones de la profesora de lengua española

La profesora afirma que posee los conocimientos básicos de LIBRAS y que no tiene ningún tipo de formación especializada para trabajar con los alumnos sordos. Afirma ser consciente de que el uso de la lengua de signos brasileña es muy importante para la interacción con esos alumnos.

Con relación a las prácticas de enseñanza utilizadas por la profesora, se notó que había poca interacción con los alumnos sordos debido a que la docente no conoce la LIBRAS. Es importante resaltar que la falta de un intérprete dificultaba mucho el aprendizaje de los alumnos sordos. Para solventar ese problema, la profesora se valía del trabajo de un alumno oyente que sabía LIBRAS, por haber convivido con sordos, quien solidariamente explicaba las actividades propuestas por la profesora.

Para la profesora, el tener que estar en una clase con alumnos sordos sin poseer la preparación adecuada dificultaba el aprendizaje de estos alumnos. Según ella, sus conocimientos sobre LIBRAS no eran suficientes para desarrollar una práctica de enseñanza eficiente que contemplase las necesidades de aprendizaje de los alumnos sordos. Pese

a eso, confiesa que se esforzaba para tener éxito en la inclusión de los sordos, pero que era consciente de que este proceso de inclusión exigía mucho más que el mero hecho de matricular a los alumnos sordos en las clases regulares. Además, ella destaca que hay problemas originados por la falta de material didáctico, de capacitación docente y de aclaraciones en las adaptaciones curriculares.

4.2 El alumno sordo 1 (AS1)

El alumno sordo 1 tenía 28 años. Sus padres y sus hermanos son oyentes y descubrieron su sordera cuando era niño. Es un estudiante tranquilo, dedicado, cooperativo, de fácil interacción, y tenía buena relación con todos sus compañeros. En las entrevistas afirma que acompaña las clases de español con dificultad y comenta, reiteradamente, que le resultó difícil aprender.

El estudiante señala que conseguía sacar un poco de provecho de las clases de ELE porque un compañero oyente le ayudaba traduciendo a LIBRAS. Se esforzaba para hacer la lectura labial y contaba con la ayuda de este compañero oyente para realizar las actividades propuestas por la docente después de cada explicación del contenido. A pesar del esfuerzo realizado por el estudiante y por los compañeros que colaboraban con él, afirma que su rendimiento en la asignatura podría haber sido mejor si hubiera un intérprete en el aula. El AS1 declara que aprendió LIBRAS en la enseñanza fundamental y mediante la interacción con otros sordos.

Se observa que el desempeño del estudiante en las evaluaciones es muy bajo. EL AS1 contesta en la entrevista que no tenía apoyo en su casa y tampoco en la escuela para profundizar sus conocimientos sobre LIBRAS. Además, asevera que hay oyentes que revelan una verdadera incompreensión de los derechos del sordo, reflejada, sobretudo, en la falta de respeto por su opción de ser usuario de la LIBRAS e inducirlo a utilizar la modalidad oral, o sea, el método que prioriza la articulación de discurso verbal para la comunicación y no el uso de la lengua de signos.

4.3 El alumno sordo 2 (AS2)

El alumno sordo 2 tenía 25 años y es hijo de padres oyentes. Tiene una hermana sorda y un hermano oyente. Afirma que a veces no se sentía acogido en las clases por sus compañeros y que la profesora, sin embargo, intentaba comunicarse con él. Eso sí, necesitaba la ayuda de un alumno oyente porque, como ya se ha dicho, la docente tenía pocos conocimientos de LIBRAS.

El estudiante afirma que durante las clases de español la profesora utilizaba poco la LIBRAS y por este motivo él sentía dificultad en aprender los contenidos que eran impartidos en las clases de ELE. Menciona, así como el AS1, que un intérprete facilitaría la comunicación de todos. El AS2 asevera que aprendió la lengua de signos brasileña en la enseñanza fundamental.

La relación del AS2 con los alumnos oyentes era difícil porque no había, de parte de estos, una comprensión del significado real del término *sordo*, por lo que hay algunos alumnos oyentes que lo llamaban *mudo*, *sordomudo* o *mudito*.

4.4 La alumna sorda 3 (AS3)

La AS3 tenía 23 años y es hija de padres sordos. Se lamenta de que no había un intérprete en las clases de ELE. No entendía los contenidos trabajados en el aula y tampoco las actividades propuestas por la profesora. Interactuaba bien con un alumno oyente que siempre le ayudaba en las actividades. Afirma que la profesora no sabía LIBRAS y que impartía sus clases básicamente para los oyentes. Reconoce que aprendería mucho más si la docente utilizara recursos audiovisuales como videos y carteles. También relata que le gustaba mucho hacer actividades en grupo.

La estudiante escribe, en la entrevista, que tenía muchas dificultades a la hora de acompañar los contenidos trabajados en el aula. Siempre

que tenía alguna duda le pedía a su compañero oyente que le explicara el contenido o la actividad propuesta por la docente.

En general, los tres estudiantes presentan dificultades en el aprendizaje, principalmente por falta de un intérprete en el aula. No se percibió, tampoco, la utilización de recursos audiovisuales. Los tres estudiantes afirman que, a pesar de que la docente tuviera poco dominio de la LIBRAS, se esforzaba para comunicarse con ellos.

4.5 Las clases de la profesora de lengua española

En este apartado se presentarán algunas observaciones respecto de las clases de lengua española que se observaron en la *Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Benvinda de Araújo Pontes*.

El primer día de clase la profesora explicó que los estudiantes tendrían que realizar una tarea en sus casas que consistiría en presentar, en grupo, una pequeña actividad de investigación sobre los países hispanohablantes de América del Sur, centrándose en algún aspecto de su cultura. El mismo día, la profesora entregó a los alumnos una fotocopia con una explicación sobre los artículos en lengua española y, seguidamente, explicó con más detalle la actividad que tendrían que realizar sobre este contenido gramatical. A pesar de las explicaciones de la profesora, los estudiantes sordos tuvieron dificultades para ejecutar la tarea. En relación con la actividad para casa, sobre los países hispanohablantes, los alumnos sordos no comprendieron qué es lo que tenían que hacer y les pidieron a los alumnos oyentes que les explicasen en qué iba a consistir.

En la clase siguiente los estudiantes presentaron la pequeña tarea de pesquisa sobre los países hispanohablantes de América del Sur. Los tres estudiantes sordos hicieron su presentación juntos, utilizando carteles y la LIBRAS.

La maestra, durante la exposición del trabajo, intentó explicar la presentación con algunos signos de LIBRAS. La presentación, sin embargo, hubiera sido mejor si la profesora dominara la lengua de signos

brasileña o si un intérprete estuviera presente en las clases de ELE. La práctica pedagógica que debería emplear la profesora en sus clases requeriría diferentes estrategias para que el contenido pudiese ser aprendido de forma satisfactoria por los alumnos sordos. En este sentido, la presencia de imágenes en las clases es muy importante para los alumnos sordos, visto que su sentido más aguzado es la visión.

CONCLUSIÓN

La inclusión de alumnos sordos en las escuelas requiere que se busquen medios para su efectiva participación en las clases. Lamentablemente, la inclusión continúa constituyendo una fuente de gran preocupación y un desafío para todos aquellos que defienden una educación de excelencia. El análisis de los datos e informaciones obtenidas en esta investigación ha permitido evidenciar un proceso educativo marcado por la segregación a la que se enfrenta la mayoría de los sordos.

Al estudiar la inclusión de los sordos en las clases de ELE en la *Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Benvenida de Araújo Pontes* se percibió que el conocimiento superficial de la LIBRAS por la docente –uno de los sujetos de esta investigación– perjudica el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos sordos. Las clases requerirían, además de un docente que conozca la lengua de signos brasileña, un intérprete para que los alumnos tuviesen la posibilidad de interactuar de forma satisfactoria y adquirir los conocimientos necesarios.

La inclusión de estudiantes sordos debe pasar por la necesidad de que los alumnos puedan emplear la LIBRAS en el aula, pues esto es un requisito imprescindible para que se pueda cumplir su derecho constitucional de poder acceder a una educación de calidad. Por lo tanto, no es suficiente crear leyes que fomenten la inclusión, sino que es necesario tanto ejecutar políticas públicas de formación docente como

invertir en las condiciones de acceso a las escuelas, comprar materiales escolares didácticos que contemplen las necesidades de los sordos y contratar profesionales especializados. Estos profesionales, como es el caso de los intérpretes de LIBRAS, sirven de puente comunicativo entre el estudiante sordo y su contexto escolar.

Los alumnos sordos están en las escuelas y no podemos ignorar esta realidad. Es un deber del Estado y de la familia respetar y valorar su lengua, su cultura y su identidad, como medios para optimizar su aprendizaje. Todavía hay muchos profesionales de la educación sin la cualificación y la preparación adecuada para atender a los alumnos sordos. Hace falta, por lo tanto, que los gobernantes apoyen la formación de estos profesionales y promuevan inversiones para mejorar las estructuras de las escuelas que acogen a los estudiantes sordos.

Sin embargo, se observa que la educación de los sordos todavía se enfrenta a grandes obstáculos y, a pesar de las leyes creadas y de las teorías desarrolladas a ese respecto, poco se ha puesto en práctica para efectivamente ayudar a mejorar la educación de los sordos. Para los estudiantes sordos, las adaptaciones curriculares deben consistir en estrategias que involucren la participación de estos estudiantes en el sistema de educación regular. No se trata de elaborar un programa paralelo, sino de ajustar el contenido regular.

En suma, la investigación permitió comprender que la inclusión de estudiantes sordos requiere tanto cambios en la práctica educativa como la adecuada preparación de profesionales que trabajen con estos estudiantes de modo a comprender y respetar sus diferencias. Para ello, la comunicación en el aula, mediante la lengua de signos brasileña, es fundamental, pues es la única forma de que el sordo pueda expresar sus sentimientos, emociones y dudas.

Se espera que esta investigación, hecha en el ámbito del PARFOR de la UFPA, ayude a los profesores de ELE a, juntamente con la escuela, la familia y la sociedad en general, buscar estrategias para promover la efectiva inclusión de los estudiantes sordos en las clases de ELE.

REFERENCIAS

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. SEF/SEESP: Brasília, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)*. Ministério de Educação, 1996.

_____. *Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua brasileira de Sinais-Libras e outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr.2002.

CASTRO, J. Ir e vir. *Acessibilidade: compromisso de cada um*. Campo Grande/MS: Gibim, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha,1994.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso*. In: LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 11–24.

MANTOAN, Maria T. E. *Construir a escola das diferenças: caminhando nas pistas da inclusão. Programa Salto para o Futuro*. In: Boletim da Série Escola de atenção às diferenças. Brasília: MEC/SEED, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J.S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5ª ed.,São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. *Libras (Língua Brasileira de Sinais) “Verbete”*. Dicionário da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. *Tratado de metodologia científica. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002

QUADROS, R.M. *Educação de surdo: a aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAKAMOTO, C. K.; SILVEIRA, I.O. *Como fazer projetos de iniciação científica*. São Paulo: Paulus, 2014.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. *Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos*. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

EL ELEMENTO LÚDICO COMO RECURSO METODOLÓGICO EN EL PROCESO DE ENSEÑAR Y APRENDER ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

Carlos Cernadas Carrera¹⁷

Luciana de Quadros Gonçalves Campos¹⁸

Maria de Nazaré Jaques de Souza¹⁹

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es producto del trabajo de conclusión del Curso de Licenciatura en Letras-Español realizado dentro del PARFOR, auspi-

¹⁷ Doctor en Letras-Estudios del Lenguaje por la *Universidade Federal do Pará* y en Lingüística y sus Aplicaciones por la Universidad de Vigo. Actúa como profesor de la Facultad de Letras Extranjeras Modernas de la *Universidade Federal do Pará*, Campus de Belém. Colabora, también como docente, en el *Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica* (PARFOR) desde el año 2013.

¹⁸ Licenciada en Pedagogía, en Letras-Portugués y en Letras-Español por la *Universidade Federal do Pará*. Especialización en Educación Ambiental por la *Universidade Federal do Pará* y en el Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos por el *Instituto Federal do Pará*. Actúa como Especialista en Educación en la Secretaría de Educación del Estado de Pará y como Técnica Pedagógica en el Consejo Municipal de Educación de Santa Isabel de Pará.

¹⁹ Licenciada en Pedagogía y en Letras-Español por la *Universidade Federal do Pará*, Licenciada en Letras-Portugués por la Universidad de la Amazonia. Especialización en Gestión Escolar por la *Universidade do Estado do Pará* y en Educación Especial por la Facultad de Ipiranga. Profesora de la Secretaría de Educación del Estado de Pará en la Escuela Estadual Celso Rodríguez.

ciado por la UFPA. Se trata, además, de un estudio que supuso la oportunidad de reflexionar sobre la importancia del elemento lúdico como recurso metodológico en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Consideramos pertinente iniciar esta reflexión partiendo de la idea de que los profesores, cuando buscamos que nuestras clases resulten metodológicamente eficaces, optamos por emplear recursos que contribuyan a lograr los objetivos que establecemos en nuestras programaciones. En esta misma perspectiva, Almeida Filho (2002) apunta la pertinencia de que el docente efectúe un proceso reflexivo sobre el modo en que enseña y sobre los resultados que obtiene enseñando así.

Entre los subsidios que el profesor puede emplear para obtener los resultados que espera, el elemento lúdico viene siendo reconocido como una opción adecuada para conseguir un aprendizaje más productivo.

De este planteamiento inicial se debe derivar una necesaria reflexión sobre cómo el elemento lúdico puede contribuir a facilitar la práctica docente, partiendo del presupuesto que trabajar de forma lúdica requerirá un cierto dominio y preparación por parte del profesor, quien, por medio de decisiones metodológicas apropiadas, puede ayudar a que el alumno aprenda la lengua española de un modo más placentero y motivador.

En cualquier caso, es pertinente mencionar que autores como Lukesi (2007) explican que lo lúdico no debe ser trabajado simplemente desde la perspectiva de la diversión, como un fin en sí mismo, sino que implica una concepción más amplia, debiéndose entender como una de las diferentes y valiosas mediaciones metodológicas empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. ORIGEN Y CONCEPTO

Con relación al origen de la utilización del elemento lúdico como recurso educativo, Nevado (2008) destaca que los estudios de diferentes autores, como los de Platón y Aristóteles en la Antigüedad, los de Co-

menio en el siglo XVII, los de Rousseau y Pestalozzi en el siglo XVIII y los de Dewey a comienzos del pasado siglo, ya manifestaban la necesidad de potenciar la libertad y la espontaneidad en la construcción del conocimiento, defendiendo la importancia del juego como parte de un proceso de aprendizaje activo.

Analizando el concepto de juego, Huizinga (1999) explica que el mismo está relacionado con la esencia del ser humano y que comporta un fin en sí mismo, con independencia de que en ciertas ocasiones responda a motivaciones extrínsecas. El autor también destaca que jugar no es una actividad exclusiva del ser humano, pues está presente en la cotidianidad de otros muchos animales, y que está en íntima conexión con el concepto de cultura. Según el referido autor:

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens. (HUIZINGA, 1999, p.5).

Así, conforme a lo que se está explicando, lo lúdico forma parte de la experiencia humana de aprender. En la antigüedad, cuando existía un mayor y más pleno contacto con la naturaleza, los niños jugaban empleando recursos e instrumentos que el medio les ofrecía, en muchas ocasiones como una forma de interactuar con el universo de los adultos. Entre civilizaciones tan diversas como la egipcia, la romana o la maya, los juegos servían de medio para que las generaciones más jóvenes aprendiesen valores, conocimientos y patrones de comportamiento social de los grupos a los que pertenecían (ALMEIDA, 2000). De este modo, el juego ha estado presente en todas las épocas y en todos los pueblos y culturas.

Para Kishimoto (2012), el origen del juego no se conoce exactamente, pues sus creadores son anónimos: “Sabe-se, que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poemas, mitos e rituais religiosos. [...] Esses jogos são transmitidos de geração em geração” (p.13). Ya Luckesi (2002) reflexiona sobre el elemento lúdico con el fin de entender qué representa para el sujeto y cuáles son los resultados de esa experiencia.

Quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando de estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros (LUCKESI, 2005, p. 6).

Por tanto, el autor entiende las actividades lúdicas como aquellas que propician una experiencia de plenitud que envuelve al ser humano por entero, en un tiempo-espacio propio y particular.

Huizinga (1999) propone una definición de juego en la que se esbozan una serie de características. Para este autor, el juego sería una actividad voluntaria que supone un fin en sí misma, que se realiza dentro de un determinado contexto espacio-temporal conforme a reglas establecidas libremente y que se desarrolla en un clima de tensión, de alegría y con la consciencia de que se trata de una actividad diferente de la vida cotidiana.

Por todo lo que se está presentando, es posible concluir que el juego es inherente al comportamiento de los seres humanos, representando, también, una actividad fundamental en la vida del niño. El juego forma parte de su cotidiano y en él ocupa buena parte de su tiempo antes de llegar a la edad adulta. Mediante el juego, el niño establece vín-

culos de amistad que le ayudan en la convivencia con el universo que le rodea, con los adultos y con la familia.

De este modo, jugar contribuye a que el niño aprenda, y aprender mediante el juego, en palabras de Amaral (2008), pasa a ser “uma necessidade orgânica e social para a criança, porque seus poderes devem ser traduzidos em equivalentes sociais, com o objetivo de permitir, através de sua conotação fortemente socializadora, a manifestação orgânica potencial da criança” (p. 103). El elemento lúdico se configura, así, como un modo significativamente relevante de trabajar con las relaciones interpersonales y con los valores sociales, teniendo como objetivo final el aprendizaje, ya que a través del juego se activan el pensamiento y la memoria; y el niño tiene la oportunidad de ser más creativo y de expandir sentimientos y sensaciones placenteras.

En relación con la presencia del juego en el territorio brasileño, es importante subrayar que la idiosincrasia cultural de Brasil está caracterizada por la miscegenación, mayoritariamente en torno a tres pilares fundamentales: el elemento indio, el africano y el portugués. Sobre los juegos practicados por los pueblos originarios del territorio brasileño, Cardim (*apud* KISHIMOTO, 2012) apunta que:

Têm muitos jogos ao seu modo, que fazem com muito mais alegria que os meninos portugueses: nesses jogos arremedam pássaros, cobras e outros animais [...] os jogos são muito graciosos, nem há entre eles desavenças, nem queixumes, pejejas, nem se ouvem pulhas, ou nomes ruins e desonestos (p. 1).

De esta apreciación se desprende que una característica del modo de jugar indígena es el predominio de los juegos en el contexto de la naturaleza, en los ríos y en los bosques. Por su parte, al investigar la figura del niño indígena en Brasil a comienzos del periodo de la República, Kishimoto (1999) afirma que no existía separación entre el mundo del adulto y el del niño. El autor comenta que:

Misturados com os adultos, participando de tudo na tribo, pequenos curumins não se distinguem por comportamentos particulares como o brincar. Adultos e crianças dançam, imitam animais, cultivam suas atividades e trabalham para sua subsistência. Mesmo os comportamentos descritos como jogos infantis não pertencem ao reduto infantil. Os adultos também brincam de peteca, de jogo de fio e imitam animais. Não se pode falar em jogos típicos de crianças indígenas. Existem jogos dos indígenas e o significado de jogo é distinto de outras culturas, nas quais a criança destaca-se do mundo adulto. (p. 72).

Con relación a los otros dos elementos, Kishimoto (2012) manifiesta que las leyendas e historias contadas por las abuelas portuguesas a sus nietos y por las amas negras siempre han acompañado la infancia brasileña, influyendo en los juegos desde el inicio del proceso colonizador. Estas raíces africanas han dejado una fuerte impronta en la literatura oral, pues las madres negras les contaban a sus niños las historias de sus tierras, sus leyendas, sus cuentos y les explicaban sus dioses, sus mitos, sus animales encantados y sus juegos. Sin embargo, es necesario recordar que Brasil, a pesar de ser un país de profundas raíces africanas, siempre ha tenido en su conformación identitaria una fuerte influencia europea, lo que ha supuesto que, a pesar de que el elemento negro continúe muy presente en nuestros días, muchos juegos hayan ido descaracterizándose paulatinamente.

2. LA IMPORTANCIA DE LO LÚDICO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Defendemos que educar desde la perspectiva lúdica conlleva un aprendizaje más eficaz. Desde esta perspectiva, un niño que juega a las canicas o a las muñecas con sus amigos no está, simplemente, jugando y divirtiéndose, sino que está desarrollando y operando innumerables funciones cognitivas y sociales. Por medio del juego, el niño puede de-

sarrollar y explotar de mejor modo su potencial creativo y capacidades. En este sentido, la escuela, en su papel social, tendría que comprender la importancia de preservar los espacios y los momentos de ocio en el contexto escolar debiendo salvaguardar el derecho a jugar que todo niño debería tener.

Teixeira (1995) muestra que Comenius ya presentaba, en su obra didáctica, una concepción de educación que abogaba por la utilización de metodologías que contemplasen la práctica de juegos. Para Negrine (2001), la educación desde la perspectiva lúdica propone una nueva postura existencial, un nuevo modelo de aprender jugando, fundamentado en una educación que va más allá de la mera instrucción. Por tanto, de estos postulados se desprende la importancia de la práctica de actividades lúdicas en el contexto escolar y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, toda vez que, por medio del acto de jugar, el niño reproduce sus experiencias y vivencias. En este proceso recrea su realidad, aprendiendo y asimilando, transformando lo real conforme a sus voluntades e intereses.

La participación activa del niño en la actividad lúdica fortalece la idea de que jugando se aprende, dando por hecho que la importancia del juego en las escuelas no se debe limitar, apenas, a la euforia de aquellos momentos en los que los juegos se vuelven una mera diversión, sino que deben tener como finalidad contribuir a alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos por el profesor. Según Almeida (2000):

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo (p.13).

De esta forma, el juego debería ser entendido como una forma de auxiliar en el aprendizaje de los contenidos de las diferentes

asignaturas, también las relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras.

No obstante, es necesario subrayar que las actividades lúdicas que se lleven a cabo en la escuela necesitan tener una función pedagógica, pues el niño, además de satisfacer una necesidad de distracción, revela, por medio del juego, sus valores, sus habilidades, su vocación y su carácter, es decir, exterioriza una serie de dimensiones relacionadas con su formación individual y social, colaborando a la construcción de su identidad y de su personalidad como individuo dentro de un grupo.

Siendo así, los diferentes abordajes sobre la práctica lúdica en el contexto escolar como medio de facilitar y volver más placentero el proceso de aprender, podrán ayudar a ampliar los conocimientos y a buscar caminos para formar docentes más dinámicos y reflexivos, capaces de atender las necesidades de los alumnos, satisfaciendo la demanda de nuevas prácticas pedagógicas que auxilien y faciliten un proceso tan dinámico y complejo como es el de enseñanza y aprendizaje.

3. EL ELEMENTO LÚDICO EN LA LEGISLACIÓN

Las primeras leyes sobre los derechos de los niños surgieron a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX. La Declaración Universal de los Derechos del Niño, aprobada en 1959 por la Asamblea General de las Naciones Unidas recoge una serie de derechos de los niños, entre los que destacan el derecho de jugar, de tener momentos de ocio, de practicar deporte y el derecho de acceder a la cultura y a la educación. En su artículo 7º establece que: “A criança terá oportunidade de participar de jogos e brincadeiras, dirigidos, sempre que possível, para sua educação. A sociedade e as autoridades devem se esforçar para promover o exercício deste direito” (DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, 1959). Además, el Principio VII: Derecho a la educación gratuita y al ocio infantil establece que:

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación. Dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho. (DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, 1959).

Se observa, así, que el documento defiende claramente el derecho del niño a disfrutar de juegos que tengan como finalidad un objetivo educativo, siendo la sociedad y las autoridades las responsables de garantizar este derecho.

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil, el interés por la utilización del juego se está intensificando como consecuencia del avance de las políticas educativas que se están implementando y que se fundamentan tanto en la Constitución de 1988 como en la Ley n° 9.394/96 de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* y en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* para trabajar las lenguas extranjeras. Estas actuales políticas educativas impulsan la diversificación de prácticas educativas en todas las dimensiones del currículo escolar, especialmente en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, más específicamente en el primer año.

La Constitución de 1988 establece una serie de garantías de salvaguarda de derechos de los niños, defendiendo la necesidad de conformar un estado de derecho que defienda de manera integral la infancia y la adolescencia. Este deber para con la educación de los niños es men-

cionado en el artículo 208, que establece que el deber del Estado con la educación se efectuará mediante la garantía de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1.º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2.º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3.º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, Constituição, 1988).

En el mismo documento legal, en el artículo 227, se recoge que los derechos de los niños deben contemplar el ocio, la cultura y la educación:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, Constituição, 1988).

Como se percibe, el documento menciona, entre los diferentes derechos fundamentales del niño, el derecho al ocio, derecho que se recoge en el mismo nivel que el derecho a la educación, lo que podría evidenciar que estos dos derechos están relacionados. Asimismo, se observa en este artículo que la responsabilidad no cabe únicamente al Estado, sino que la familia y la sociedad también deben asegurar estos derechos básicos del niño.

En octubre de 1990 se aprueba en Brasil una ley específica encargada de desarrollar los derechos del niño y del adolescente: el *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). Este documento, en su artículo segundo, considera niños, a efectos legales, a las personas de hasta doce años de edad incompletos, y adolescentes a aquellas de entre doce y dieciocho años. En su artículo 3º, el *Estatuto* determina:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA, 1990).

Ya el artículo 4º destaca:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990).

En el artículo 16 del mismo documento se recoge que el niño tiene el derecho a la libertad de “IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação” (ECA,

1990). Además, el artículo 59 determina que “Os Municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”.

Por tanto, como se puede observar, la legislación asegura el derecho a la diversión y al juego, siendo competencia de la sociedad el unir esfuerzos para hacerlo efectivo.

Otro documento sobre el que consideramos necesario reflexionar es el *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, el cual determina que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato da criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação... A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre pessoas. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.22).

Por tanto, como ha quedado evidenciado, es numerosa la normativa que defiende la preocupación con el ocio, la cultura y la educación de niños y adolescentes. Así, los posicionamientos favorables a considerar el elemento lúdico como recurso metodológico en la educación tendrían un sustento legal, lo que refrendaría el interés y relevancia del presente trabajo, que defiende la idea de que el juego puede hacer que el proceso de enseñar y aprender español como lengua extranjera sea más eficaz y placentero para los niños y los adolescentes.

4. LO LÚDICO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Consideramos adecuado iniciar este apartado que versa sobre la importancia de lo lúdico en la enseñanza de español explicando que, para Vygotsky (1998), la motivación es uno de los factores principales para el éxito escolar, también lo es en el contexto de las lenguas extranjeras. Para este autor, considerar el elemento lúdico en el proceso de enseñanza propicia el desarrollo cognitivo, motivacional y social del estudiante, contribuyendo a favorecer el aprendizaje y, consecuentemente, el desempeño del profesor, que consigue que sus clases sean más interactivas y dinámicas.

De igual manera, Piaget (1986) defiende la íntima conexión entre el desarrollo de los estadios cognitivos y la utilización del elemento lúdico en los procesos de aprendizaje, entendiendo necesario que los espacios escolares contemplen la importancia de esta relación y, por tanto, que en ellos se trabaje considerando la perspectiva lúdica mediante la incorporación de los juegos en las prácticas de los docentes.

Pero, para que esta perspectiva de trabajo resulte realmente eficaz, es necesario que el docente domine el contenido, consiga articular teoría y práctica y que su praxis incluya, también, actividades lúdicas, analizando adecuadamente las posibilidades que ofrece el emplearlas en el aula. Por ejemplo, resulta evidente que las actividades lúdicas potencian el trabajo en grupo y provocan una mayor interacción, lo que podría ayudar a desterrar de las aulas prácticas menos innovadoras, como, por ejemplo, aquellas que trabajan contenidos gramaticales exclusivamente desde una perspectiva más tradicional.

Los juegos, además, pueden colaborar eficazmente como un importante instrumento de aprendizaje, pues permitirían que, si son bien empleados, los estudiantes dispusiesen de más oportunidades de experimentar situaciones comunicativas de forma espontánea y de más posibilidades de socializar las dificultades de aprender una nueva

lengua. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras deben servir como instrumento de comunicación para los grupos de estudiantes, posibilitando nuevas formas de descubrir y aprender.

En opinión de Negrine (2001), las actividades lúdicas tienen valor en el desarrollo de un aprendizaje significativo porque hacen que las personas se involucren para su realización, que se comprendan mejor y, además, promueven el crecimiento intrapersonal. Así, las diferentes destrezas de comunicación en lengua extranjera podrían ser reforzadas e implementadas por medio de actividades lúdicas. Durante el proceso, el profesor deberá diagnosticar cuales son las competencias y habilidades que deberán exigirse de la relación entre los contenidos y la actividad lúdica a ser desarrollada en el aula.

Además, pensamos que mediante el elemento lúdico, el profesor podría tener mayores posibilidades de abordar posibles fragilidades del grupo, los estudiantes podrían interactuar de forma más espontánea y el docente podría aprovechar las dinámicas lúdicas para mostrar los avances del alumnado y lo que deberían mejorar, sirviendo, también, como elemento motivador para nuevos descubrimientos y como un medio de mostrar atención por los intereses de los niños.

Con relación a la enseñanza del español en Brasil, la necesidad de que las instituciones escolares brasileñas ofrezcan la posibilidad de estudiar lenguas extranjeras está recogida en la LDB nº 9394/96, siendo competencia de la comunidad escolar la elección de las mismas. Asimismo, en 2005 se aprobó la Ley 11.161 que, pese a haber sido derogada muy recientemente²⁰, ha supuesto la obligatoriedad de ofrecer el aprendizaje de español en todos los establecimientos de Enseñanza Media del país, facultándose, también, en la Enseñanza Fundamental del 6º al 9º año. Asimismo, el artículo 31 de la Resolución nº 7 de 14 de diciembre

²⁰ La ley ha sido derogada por la Enmienda Provisional 746/16, que tiene como principal objetivo flexibilizar los currículos en el *Ensino Médio* y ampliar, paulatinamente, la jornada escolar en las instituciones públicas de enseñanza.

de 2010 determina, en su inciso primero, que en las escuelas que opten por incluir lengua extranjera en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, los profesores deberán tener licenciatura específica en el componente curricular de las asignaturas que impartan.

Por tanto, a pesar de la evidente falta de interés por parte del actual gobierno, se evidencia que la legislación abre, tímidamente, la posibilidad de incluir la enseñanza de español en los currículos escolares en la Enseñanza Fundamental.

En función de lo explicado, con relación a los beneficios de trabajar considerando el elemento lúdico en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a la inclusión de la lengua española en los currículos escolares de la Enseñanza Fundamental en Brasil, consideramos relevante mencionar que existen una serie de ventajas para la enseñanza del español como lengua extranjera. Para Nevado (2008, p. 7) desde una perspectiva pedagógica:

Llevar juegos al aula nos permite presentar contenidos nuevos, a la vez que afianzar y repasar los contenidos aprendidos. Los juegos los podremos adaptar y utilizar tanto en las destrezas interpretativas como expresivas.

La autora explica, además, que los juegos representan una herramienta adecuada y provechosa para “presentar, repasar y afianzar el vocabulario; y por qué no para presentar nuevas estructuras gramaticales o repasar las aprendidas”. (íbid, p. 7).

En suma, si existe la necesidad de enseñar español en las iniciales del aprendizaje en la Enseñanza Fundamental, resulta adecuado trabajar desde la perspectiva de la utilización del elemento lúdico. Como venimos defendiendo, esta perspectiva puede representar una interesante posibilidad metodológica a estas edades.

CONSIDERACIONES FINALES

En este estudio hemos pretendido explicar, por medio de una revisión teórica, que las actividades lúdicas pueden constituirse, si bien empleadas, en un instrumento didáctico-metodológico de significativa importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua española en la Enseñanza Fundamental, pudiendo ser utilizadas, también, en otros niveles de enseñanza.

Para ello, analizamos la relevancia del juego en las clases de español, destacando su positiva contribución al desarrollo global del niño y al proceso de adquisición del conocimiento. En la perspectiva de construcción del sujeto, los estudios de Kishimoto (1998) y Huizinga (1999) mostraron que, a través de los juegos y desde edad temprana, el niño interactúa con otras personas, lo que contribuye al proceso de apropiación cultural y social. Además, esta interacción por medio de lo lúdico le proporciona posibilidades de crecimiento personal y formas de descubrir y evolucionar en el proceso de su desarrollo, contribuyendo positivamente al desarrollo de sus funciones cognitivas, motoras y socializadoras, lo que tiene consecuencias positivas en su aprendizaje. Así, los juegos favorecen una mejor integración del niño en la sociedad, ampliando las posibilidades de relación con su entorno, de descubrimiento y de aprendizaje.

Resultan evidentes, por tanto, las ventajas de incorporar la actividad lúdica al contexto educacional como una de las diferentes posibilidades de transformar los espacios de aprendizaje y como un modo de replantear el ambiente educativo en la Enseñanza Fundamental, con el fin de atender las diferentes necesidades y potencialidades del niño.

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas, se han pretendido mostrar, basándonos en los posicionamientos de autores como Nevado (2008), las numerosas ventajas de introducir la perspectiva lúdica en el proceso de aprender español con el objetivo de conseguir clases plenas de experiencias variadas y asentadas en el

placer de descubrir una nueva lengua. Este entendimiento parte de una concepción de una educación que deba, desde la más tierna edad, poner al niño en contacto con una inmensa variedad de estímulos y experiencias, enfatizando la creatividad, pues creando, el niño se vuelve constructor de su propio mundo. Este postulado sería el punto de partida para un desarrollo armonioso y para un adecuado y pleno proceso de adquisición del conocimiento.

Se ha querido insistir, también, en la idea de que la interacción del niño con el mundo físico y social que le rodea debe ser valorada en este nuevo espacio en el que se producirá el intercambio de ideas, puntos de vista y tomas de decisiones, promoviendo la autonomía y la cooperación, actitudes importantes para la formación de la identidad social.

Por último, queremos destacar la relevancia de este estudio para la formación de profesores en el ámbito del PARFOR, pues dado que un significativo número de los docentes participantes actúa en la Enseñanza Fundamental, entendemos que esta reflexión conllevará un impacto positivo en sus prácticas, pues existirán más posibilidades de que el profesor entienda los beneficios de considerar el elemento lúdico como recurso metodológico en el proceso de enseñar y aprender español como lengua extranjera. Subrayamos, asimismo, la conveniencia de sensibilizar a los participantes en el programa sobre cómo se produce el proceso de adquisición de conocimiento del niño, con el objetivo de que se entiendan los beneficios de incorporar actividades que contemplen el elemento lúdico en sus prácticas docentes como forma de alcanzar un desarrollo integral del educando, con objeto último de favorecer la conformación de procesos de enseñanza y aprendizaje más eficaces y productivos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, P. *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

AMARAL, M. N. Dewey: jogo e filosofia da experiência dramática. In: KISHIMOTO, T. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2008. pp. 79-107.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Saraiva, 2001.

_____. *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. MEC/SEF/DPEF/CED. Brasília, 1998. Vol. 2.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos*. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, Diário Oficial da República do Brasil, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34, 2010.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, D. F.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, T. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. *Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. *Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, 1999.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades Lúdicas: Uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, B. (Org.). *Ludicidade: o que é mesmo isso?* Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: GEPEL, 2002.

_____. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'ÁVILA, C. M. (Org.). *Educação e Ludicidade: ensaios 04*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação; GEPEL, 2007.

_____. *Avaliação da Aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

NEGRINE, A. S. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). *A Ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVADO, L. S. El componente lúdico en las clases de ELE. In: *Revista didáctica de ELE*. Marcoeles Núm. 7. 2008, pp. 1-14.

ONU. *Declaración de los Derechos del Niño de 1959*. Disponible en: http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm.

PIAGET, J. *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

TEIXEIRA, C. E. J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKY, L. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOS JUEGOS TEATRALES: UNA HERRAMIENTA LÚDICA Y EXPRESIVA PARA LA PRÁCTICA ORAL DEL ELE

Antonio Martínez Nodal²¹

Eliene Gonçalves de Oliveira Cella²²

Gilson da Silva Brandão²³

INTRODUCCIÓN

La realidad compleja y difusa que envuelve la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera (en adelante ELE) en Brasil, en ocasiones descansa sobre bases formativas tradicionales. Esta situación, en la actualidad, repercute en el docente –como parte operante del ámbito escolar, universitario y de diferentes cursos libres– lo que influye en

²¹ Licenciado en el curso de Letras Portugués-Español en la *Escola Superior Madre Celeste*, ESMAC, 2014. Cursa, actualmente, Maestría en el Programa de Postgrado en Literatura y Cultura de la *Universidade Federal da Bahia*, UFBA, 2016. Posee Especialización en Enseñanza de Lengua Española por la *Universidade Cândido Mendes*, 2015. Actúa como profesor del PARFOR en la *Universidade Federal do Pará*, UFPA, y trabaja como Instructor de Español en el Instituto Cervantes-Salvador.

²² Licenciada en el curso de Letras Lengua Portuguesa en la *Universidade Federal do Pará*, UFPA, 2004, y en Letras Lengua Española, UFPA, 2015. Posee especialización en Enseñanza y Aprendizaje de Lengua Portuguesa, UFPA, 2005. Trabaja como profesora de lengua portuguesa, literatura brasileña y lengua española en la SEDUC, Barcarena – PA.

²³ Licenciado en el curso de Letras Portugués en la *Universidade Federal do Pará*, UFPA, 2009. Tiene especialización en Educación de Campo –IFPA. Es profesor de lengua portuguesa en los municipios de Moju, Pará y Santo Antonio, Tailandia, Pará.

que, en algunos espacios académicos, el profesor de ELE recurra, con frecuencia, a métodos no acordes con las necesidades comunicativas del aprendiz de español.

Una de las causas primordiales que nos llevaron a escoger el uso de los juegos teatrales en clases de ELE como objeto principal de nuestro estudio, fue el analizar una herramienta dinámica fomentadora de la oralidad que atienda a las necesidades especiales de alumnos con dificultades expresivas. La aplicación de los juegos teatrales en clase de ELE intenta abrir nuevos espacios metodológicos frente, por un lado, a la gran diversidad de educandos que integran la red Estatal y, por otro, a la falta de motivación encontrada en algunas clases de español. Este hecho nos impulsó a buscar otras estrategias que ayudasen significativamente a la práctica pedagógica de los docentes y, por consiguiente, al aprendizaje de los estudiantes.

En este estudio, proponemos el uso de los juegos teatrales en las clases de ELE, para, de esta manera, ofrecer estrategias motivacionales y prácticas que canalicen esa lengua y su expresividad de forma natural en el alumno. El desarrollo de esta investigación forma parte del Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) de dos alumnos concluyentes del Curso de Letras-Español auspiciado por el programa *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR), quienes ya actúan en la red educativa de municipio del Estado de Pará, como docentes de lengua portuguesa y española.

Intentamos mediante la actual propuesta romper algunos paradigmas con relación a la perspectiva de enseñanza tradicional del ELE, donde el juego, por regla general, ocupa un lugar secundario, aunque posea un carácter eminentemente abierto, lúdico, expresivo, natural y afectivo. Como consecuencia de ello, se infravaloran aspectos fundamentales de la lengua meta como, por ejemplo, el factor individual y social del hablante como emisor y receptor de la LE.

Por este motivo, pretendemos, con el presente estudio, abogar en favor del ejercicio de las prácticas teatrales como herramientas estimu-

lantes para desarrollar didácticas concretas que mejoren el aprendizaje del ELE por parte del discente, en entornos institucionalizados o privados. A nuestro ver, esa es una práctica muy relevante para facilitar el desarrollo de la destreza oral de cualquier lengua. Entendemos que resulta necesario para llevar a cabo una tarea constructiva en el proceso de renovación de la práctica de la interacción en la clase de ELE, la integración parcial en el aula de otras alternativas metodológicas –como es el caso del juego teatral– que posibiliten un aprendizaje más espontáneo de la expresión oral en esa lengua. Para ello, obviamente, entendemos que es imprescindible que la práctica por la que aquí abogamos sea, en el aula, abordada desde una perspectiva comunicativa, enfoque nacido en la década de los 70 (Cf. LITTLEWOOD, 1996), y cuya implementación es fundamental en las clases de ELE.

Los diferentes ámbitos en los cuales se puede aprender una LE, privados, públicos, familiares o en el propio lugar de inmersión lingüística del alumno no nativo, provocan la búsqueda continua de técnicas audaces en el espacio académico. Estrategias posibles o aplicables, en este caso, son aquellas que motiven y estimulen a un aprendizaje coherente y al uso efectivo de la ELE mediante la expresión oral.²⁴ El juego teatral como elemento incentivador, promueve y perfecciona el ejercicio de la oralidad, fortalece y estimula al aprendiz en el desarrollo de sus habilidades comunicativas y en las múltiples resistencias que, a veces, su práctica conlleva. Más, si cabe, cuando ejercitamos una lengua extranjera en la escuela (educación infantil, fundamental y enseñanza media), etapas claves en el desarrollo oral del niño y, de la misma manera, en el periodo de adquisición de la lengua materna (LM)²⁵, contextos y periodos educacionales de especial relevancia para

²⁴ Los objetivos de la enseñanza de la expresión oral deberán ir en consonancia con el planteamiento pedagógico que se adopte y con el tipo de necesidades lingüísticas y comunicativas que se quieran satisfacer, que, a su vez, tendrán que ver con las expectativas de los aprendices (FERNÁNDEZ, 2002, p. 69).

²⁵ Metodológicamente, ello significa, con relación a la lengua oral, que en las aulas

el desarrollo del habla en los escolares. El reto de la expresión oral en el ELE constituye, en este sentido, un gran desafío

En el campo de la educación la expresión oral es la destreza que al mismo tiempo más nos interesa y sin embargo, más nos cuesta dominar en una lengua extranjera. En el aula se ve reflejada esta paradoja por la actitud reservada tanto de los profesores como de los alumnos a la hora de practicarla. La práctica –simultánea– de esta destreza en grandes grupos de alumnos causa dificultades para el profesor en cuanto a aspectos de organización, orden y evaluación. Así que es muy común que los alumnos, cuando practican la expresión oral en pareja, frecuentemente utilizan ejercicios reproductivos con un nivel alto de preestructuración. (KREMERS, 2000, p. 461).

El trabajo en equipo como catalizador de experiencias diversas, tanto humanas como lingüísticas, puede ofrecer ricas posibilidades en el panorama actual de la enseñanza de las lenguas extranjeras. El componente revulsivo elemental del teatro, de “acción-reacción”, estímulo natural continuo en la práctica actoral y en el ejercicio del habla, puede ser un acicate, de igual forma, en las propuestas ofrecidas por el profesor de ELE, lo que nos lleva a una perentoria necesidad de conceptualizar al juego teatral, como tal, en la actual investigación.

se deben crear situaciones reales de comunicación en las que los escolares tengan que utilizar la lengua para transmitir sus intenciones a unos interlocutores determinados y en una situación concreta. Creemos que la claridad, precisión y eficacia de las comunicaciones orales de los estudiantes en relación con la posibilidad de poder reflexionar sobre el contenido y la forma lingüística de sus intervenciones antes de ser emitidas. En otras palabras, pensamos que debe existir un equilibrio entre el uso de la lengua oral y la reflexión metacomunicativa y metalingüística como forma de incidir en la mejora de las producciones orales (VILA; VILA, 1994, p. 48).

1. ORIGEN, DEFINICIÓN Y SENTIDO DEL JUEGO TEATRAL

Los juegos teatrales tienen como precursora, tanto en el espacio artístico, como dentro del entorno educativo internacional, a la estadounidense Viola Spolin (1940). La autora y directora escénica estructuró, adaptó e impulsó el uso de esos juegos con fines educativos, teniendo en cuenta algunos aspectos concretos que los transformaron en motor, aliado creativo y comunicativo de la enseñanza de LE y que, a lo largo de este estudio, iremos explorando como propuesta de acción educativa fomentadora de la oralidad.

En Brasil, los juegos teatrales llegaron en 1970 por intermediación de la traductora *Ingrid Dormien Kaudela*, que realizó un trabajo clave de traslación de las innovadoras metodologías de Viola Spolin. Los juegos teatrales son potenciales herramientas pedagógicas que incluyen el lenguaje teatral en el contexto educativo, teniendo como objetivo llevar a los actores (rol interpretado tanto por profesores, como por alumnos, como parte integrante de un escenario de aprendizaje común) a desarrollar en equipo sus capacidades en la enseñanza y aprendizaje de la LE. En la opinión de Spolin:

Além de ser um método capaz de garantir prazer e a ludicidade, os jogos teatrais estimulam a ação criadora de alunos e professores. Ao aplicá-lo percebemos o desenvolvimento de habilidades e competências que auxiliam os jovens a lidar com as novas situações, a trabalhar em equipe e a saber aceitar, negociar e sugerir novas regras de jogo. (2012, p. 16).²⁶

²⁶ Traducción de los autores: Aparte de ser un método capaz de garantizar placer y el elemento lúdico, los juegos teatrales estimulan a la acción creadora de alumnos y profesores. Al aplicarlo, percibimos el desarrollo de habilidades y competencias que auxilian a los jóvenes a lidiar con las nuevas situaciones, a trabajar en equipo y a saber aceptar, negociar y sugerir nuevas reglas del juego.

En los juegos teatrales, los participantes del proceso pedagógico crean un ambiente de reciprocidad en las clases, teniendo siempre en consideración que cada uno de ellos actúen de un modo espontáneo, libre de condicionantes o exclusiones particulares ante las dificultades inherentes del hablante (el discente). Asimismo, cada alumno se compromete a respetar lo que fue acordado por el grupo, fortaleciendo su responsabilidad y autonomía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor en este sentido orienta a los educandos en su desarrollo sin imponer unas reglas estrictas, posibilitando así la fluidez en su desempeño a partir de la solución de los problemas presentados, que conllevan desafíos importantes para el discente con relación a las apuestas instigadoras del docente. Conforme esos argumentos los juegos van a:

Propor problemas para resolver problemas, esta é, pois, a norma básica do sistema dos Jogos Teatrais, em que a definição do problema, cria por um lado, um ponto de concentração único e claro para o grupo, tanto para os jogadores em cena quando para os que observam, e, por outro, organiza um esquema de jogo em que não resposta possível, e nem certo ou errado. (DESGRANGES, 2011, p.114)²⁷.

El sistema elaborado para la aplicación de los juegos respaldado por Spolin, presenta tres puntos de extrema importancia para que los participantes obtengan el éxito codiciado en su desarrollo: el primero es el *foco*, “foco é uma pausa, um ponto de partida para tudo, todos se encontram pelo foco. A Instrução ajuda os jogadores a encontrar/ manter o foco [...]” (SPOLIN, 2012, p.29);²⁸ de esta manera, los partici-

²⁷ Traducción de los autores: Proponer problemas para resolver problemas, esta es, pues, la norma básica del sistema de los Juegos Teatrales, en que la definición del problema, crea, por un lado, un punto de concentración único y claro para el grupo, tanto para los jugadores en escena como para los que observan, y, por otro, organiza un esquema de juego en que no hay respuesta posible, ni correcta o equivocada.

²⁸ Traducción de los autores: “FOCO es una pausa, un punto de partida para todo, todos se encuentran por el FOCO. La Instrucción ayuda a los jugadores a encontrar/ mantener el foco [...]”.

pantes tendrán que, a partir de una situación de conflicto (problema), intentar solucionarlo actuando en equipo. El segundo punto relevante son las *instrucciones*, momento en el que el profesor sin interrumpir el juego participa de este mismo ofreciendo los datos necesarios. Por último, pero no menos importante, se encuentra la *evaluación*, que consiste en el segmento del proceso que posibilita a los participantes del juego verificar como el problema fue solucionado, evaluando, así mismo, su desempeño, por eso se precisa del ítem basado en el problema (foco).

La propuesta principal de los juegos teatrales es clara y objetiva: consiste en trabajar a partir de las situaciones sociales experimentadas por los alumnos, su realidad inmediata, que les permita traspasar la barrera escénica (la denominada cuarta pared, en el ámbito teatral), modificando y fomentando un espacio productivo de interacción en el marco de la enseñanza de ELE, y convirtiendo el terreno dramático en un espejo de la realidad del aprendiz.

2. DEL TEATRO A LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Es sustancial apuntar que el juego teatral posee numerosas diferencias con el teatro. En épocas remotas, el teatro clásico y tradicional consistía básicamente en la representación del texto dramático. El espectáculo o hecho teatral servía para deleitar al público, cuyo objetivo principal era especialmente estético, primando la función del arte, la representación y la búsqueda constante de la aprobación del público. No obstante, este concepto va a cambiar a través de los juegos teatrales y en la aplicación de estos en los espacios educativos en la medida que cambian los valores sociales, culturales y las necesidades pedagógicas de los formadores y discentes. Para Robles:

[...] el uso de las técnicas dramáticas en clase de LE nos puede permitir el despertar el interés de los alumnos por el componente lingüístico y en su dimensión sociocultural. Si a la educación lingüística le acompaña una práctica ex-

presiva corporal, la lengua extranjera deja de ser estática y tediosa para involucrar completamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje (2009, p. 8).

Actualmente, debido a eventos continuos de globalización, las relaciones personales y virtuales son inevitables y sustanciales para el desarrollo del individuo “Numa época de empréstimos e negociações entre várias línguas, entre línguas e imagens, não captamos os significados se não observarmos as peripécias das palavras” (CANCLINI, 2008, p. 13).²⁹ Es imprescindible que ese sujeto: “lector, espectador e internauta”, pueda vivir en correlación con los demás para ser valorado e integrado como participante activo de un contexto social. Lógicamente, esa práctica socializadora comienza a construirse desde la escuela, área significativa de conocimiento donde el proceso de trabajo recíproco entre profesor y alumno ha de prevalecer sobre los resultados. Por ejemplo, por medio de metodologías –como el uso de los juegos teatrales– los docentes impulsan a sus alumnos a cuestionarse y a reflexionar acerca de sus papeles en su entorno. Como ciudadanos y partícipes del sistema educativo, tanto profesores como aprendices son inducidos a un cambio de pensamiento y actitudes y, consecuentemente, a la participación continua en el medio contextual preponderante, mediante el uso auténtico de la LE en un espacio integrador.

Hoy en día, existen varios estudios que discuten la importancia de los juegos teatrales como recurso pedagógico, considerando que son muy productivos para el proceso de enseñanza. A pesar de ello, no hemos encontrado muchos manuales o archivos destacables sobre el uso del juego teatral cuya principal preocupación sea las clases de ELE. Como resultado de nuestra lectura y de la investigación de la bibliografía recopilada y examinada para este estudio, presentamos nuestro pun-

²⁹ Traducción de los autores: “En una época de préstamos y negociaciones entre varias lenguas, entre lenguas e imágenes, no captamos los significados si no observamos las peripecias de las palabras”.

to de vista acerca del tema de manera breve y sencilla para su entendimiento y/o posible uso en el entorno educativo del docente interesado.

El juego teatral promueve el diálogo y la reflexión crítica acerca de la realidad, la autoestima, la autonomía, rompiendo barreras y resistencias personales, ideológicas y lingüísticas. De esta forma, “[...] el teatro crea una predisposición en el alumno, niño o adulto, a la negociación intercultural y la adquisición de nuevos patrones comunicativos”. (SÁNCHEZ, 2010, p. 40). Traer el juego teatral a la escuela no significa desarrollar un vehículo o canal formativo de futuros actores, sino entrenar a practicantes de la lengua extranjera, que sean abiertos, reflexivos y que precisen expandir su campo expresivo, dentro y fuera del espacio académico. Esta práctica se podrá realizar desde el periodo fundamental de alfabetización del niño, donde el juego teatral puede ocupar un papel importante en la adquisición de una lengua ya que:

Uma alfabetização “assassina” pode truncar essa relação espontânea com a fala. Considerando a fala como o primeiro texto, é nos jogos simbólicos da primeira infância que nasce o texto. Esse fio condutor pode ser retomado nas aulas de teatro através de jogos teatrais, nos quais o exercício espontâneo com a fala do corpo e da voz promovem processos colaborativos que nascem no plano sensório-corporal. (KOUDELA, 2008, p.26)³⁰.

Y, consecuentemente, para que el alumno tenga la oportunidad de crear de forma simple, exteriorizar, interrelacionarse y sentirse parte útil del contexto sociolingüístico de que, ineludiblemente, forma parte.

³⁰ Traducción de los autores: Una alfabetización “asesina” puede truncar esa relación espontánea con el habla. Considerando el habla como el primer texto, es en los juegos simbólicos de la primera infancia que nace el texto. Ese hilo conductor puede ser retomado en las clases de teatro a través de juegos teatrales, en los cuales el ejercicio espontáneo con el habla del cuerpo y de la voz promueven procesos colaborativos que nacen en el plano sensorio-corporal.

El juego teatral, en principio, fue concebido para ayudar a la formación de los intérpretes de arte dramático. Como los resultados fueron altamente positivos, estos, recientemente, se trasladaron a la escuela, como estrategia de enseñanza y aprendizaje, con resultados alentadores. A partir de los experimentos de Viola Spolin, los juegos teatrales pasaron a ser utilizados en diversas áreas de conocimiento, como la Psicología, Pedagogía o Psiquiatría, factor desencadenante de su éxito ulterior al ser aplicados en las clases de LE. La autora utilizó los juegos teatrales en clase para intérpretes de teatro en formación porque creía que, por medio de esa práctica, los principiantes se relajarían y experimentarían con sencillez y confianza su arte, además de desprenderse de la artificialidad que, a veces, acompaña a la interpretación de un personaje. A continuación, se percibió que los juegos utilizados en la preparación teatral tenían un carácter pedagógico, pues estaban vinculados al aprendizaje y al desarrollo de habilidades expresivas múltiples frecuentes del hablante. En este sentido:

Os jogos teatrais, experimentados em sala de aula, devem ser conhecidos não como diversões que extrapolam necessidades curriculares mas sim como suportes que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como organizadores e/ou trampolins para todos. Inerente a técnicas teatrais são comunicações verbais, não verbais, escritas e não escritas. (SPOLIN, 2012, p. 20)³¹.

El juego, en este sentido, forma parte de la humanidad desde antaño. El hombre primitivo ya utilizaba los juegos para enseñar a sus hijos a obtener alimentos de forma placentera. La comunidades entonces trabajaban en equipo y con el intuio de solucionar los conflictos que

³¹ Traducción de los autores: Los juegos teatrales, experimentados en clases, no deben ser conocidos como diversiones que extrapolan las necesidades del currículo, sino como organizadores y/o trampolines para todos. Inherente a las técnicas teatrales son comunicaciones verbales, no verbales, escritas y no escritas.

surgían, sintiendo, asimismo, el goce de jugar con sus compañeros al participar de aquellas actividades recreativas. Actualmente, a través de los juegos teatrales y su mecanismo lúdico, los sujetos pueden conocerse desde una perspectiva desigual y crear, por lo tanto, canales de comunicación alternativos. Con esta base antropológica, el juego teatral fue sugerido por Spolin (2012) como metodología formativa importante para el desarrollo e ingrediente impulsor de variadas destrezas entre niños y jóvenes. Por este motivo,

Spolin, tomando por base os jogos de regras, cria um sistema de exercícios para o treinamento do teatro, com o objetivo inicial de libertar a atuação de crianças e amadores de comportamentos rígidos e mecânicos em cena. (DESGRANGES, 2011, p. 110)³².

En la práctica teatral el alumno puede actuar como sujeto capaz de interferir o modificar situaciones reales porque ha sido protagonista, ha expuesto sus ideas y sus sentimientos frente a situaciones vivenciadas en sus experiencias con los juegos, y realizado autodescubrimientos, aparte de sentirse en el desarrollo del juego, parte significativa del sistema general. En el momento en que niños y jóvenes con problemas de aprendizaje (que pueden ser originados por cuestiones familiares o sociales de rechazo o discriminación), son motivados a participar, a crear, a imaginar por medio de actividades lúdicas, a menudo, logran resultados positivos y consiguen desarrollar sus capacidades y expresividad, modificando sus temores y limitaciones mediante estas actividades dramáticas.

Los juegos teatrales, además de presentar y corregir los errores sin inhibición, posiblemente faciliten el uso de estos conocimientos en situa-

³² Traducción de los autores: Spolin, tomando por base los juegos de reglas, crea un sistema de ejercicios para el entrenamiento del teatro, con el objetivo de libertar la actuación de niños y principiantes de comportamientos rígidos e involuntarios cuando están puestos en escena.

ciones reales futuras, más allá de la escuela. Para intentar participar del uso real de la lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE,

Partimos del presupuesto de que los mecanismos de aprendizaje de la lengua se activan a partir de la necesidad de comunicación; en la adquisición natural, en una situación concreta, el aprendiz se pregunta cómo se dirá, qué significa, por qué han dicho... Esta necesidad y estas preguntas provocan la formación de hipótesis que, a continuación, se verifican, se contrastan, se reformulan si es necesario, o se confirman cifrando o conceptualizando lo descubierto. (BELMONTE, 2000, p. 11).

Por lo tanto, surgen dos cuestionamientos importantes que pueden favorecer el aprendizaje de ELE: ¿El juego teatral puede actuar como trampolín verbal y expresivo de la oralidad? y/o, ¿La práctica oral misma se convierte en la herramienta provisoria que fecunda y difunde el juego teatral como un vehículo comunicativo de múltiples aplicaciones? Las posibles respuestas a estas interrogaciones las encontraremos en el factor interactivo y lúdico del juego, el cual, al mismo tiempo, dinamiza la comunicación sobre una base conversacional, promoviendo así la interculturalidad y descubrimiento de nuevos matices lingüísticos en el aprendizaje del ELE, desde una perspectiva movilizadora en el aprendiz integrante del juego.

3. EL JUEGO TEATRAL COMO MOTOR DE LA PRÁCTICA ORAL

El juego teatral es una herramienta didáctica muy rica para poner en práctica la oralidad en las clases de ELE: “En el caso de la expresión oral, la inmediatez, espontaneidad, interacción y retroalimentación entre emisor y receptor son los elementos que la definen” (BELMONTE, 2000, p.51). Es decir, la situación incita al participante a asociar sus conocimientos lingüísticos y paralingüísticos ya adquiridos en otros momentos, para resolver los conflictos en el momento del ejercicio. Asimis-

mo, el alumno es estimulado a preguntar, improvisar, buscar, rehacer, investigar para ocupar un lugar como protagonista de estas actividades liberadoras.

El elemento lúdico (juegos) a lo largo de su historia ha ganado fuerza considerable dentro del espacio educacional. De hecho, innumerables profesores ya lo utilizan en su práctica pedagógica habitual para fomentar la acción educativa desinhibida y la interacción eminentemente oral en las clases de ELE. Sin embargo, los maestros deben tener siempre claros sus objetivos para incluir de forma coherente los juegos de carácter oral en su plan de clase, principalmente cuando se trata de ejercicios con énfasis en la comunicación integrados en la enseñanza y aprendizaje de una LE. Esa práctica permite que el proceso sea ventajoso y con fines específicos. El juego teatral no debe ser utilizado como pretexto o entretenimiento banal del discente, sino como elemento provocador de estímulos que desarrollen en la medida de lo posible el campo fonético y semántico, entre otros, del alumno; siempre desde una perspectiva creadora, activa y plena del aprendiz de ELE. En otras palabras,

El juego dramático mejora las respuestas ante cualquier tipo de propuestas. Es decir, busca que cada sujeto aporte, comparta, opine, colabore, se implique... Pero siempre seazona con el componente lúdico y la diversión. Se intenta pasarlo bien, pero se asume el esfuerzo de la preparación, de la investigación, de la búsqueda de información, de la confección de materiales y la adecuación de ambientes... En el juego dramático todo lo que se emprende vale, porque de lo que hacen o dicen los niños siempre se puede sacar algún aspecto positivo, tanto en el plano creativo, como en el académico y cognitivo, en el sociocultural como en el ético y actitudinal o de valores, etc. (AMAYA, 2003, p. 44).

En los diferentes espacios educacionales de enseñanza de LE, intentamos crear unas bases comunicativas consistentes mediante el uso,

por ejemplo, de diferentes variaciones (en nuestro caso de la lengua española), con vistas a que los estudiantes profundicen sus conocimientos y practiquen de forma espontánea la interacción, la expresión y la comprensión oral en un espacio natural de diálogo. Y, donde, además, el foco léxico-semántico, fonético-fonológico, el aspecto verbal y no verbal tomen verdadera fuerza, experimentando desde la forma más diversificada posible. En este sentido, las *Orientações Curriculares para o Ensino Medio* (OCEM) apuntan que:

O desenvolvimento da produção oral, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da língua, considerando, igualmente, as condições de produção as situações de enunciações do seu discurso. (BRASIL, 2008, p. 151)³³.

La práctica oral e interacción lingüística a partir de juegos y materiales idiomáticos auténticos desarrollan la perspectiva socio-interaccionista, capaz de garantizar a los alumnos la comunicación en un número amplio de situaciones diversas, donde el acto de habla auténtico y rico es un elemento imprescindible para todo individuo participante de un contexto social y lingüístico diferenciado.

En la presente investigación constatamos que uno de los elementos clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje del ELE es el desarrollo de la competencia socio-comunicativa del alumno. La comprensión y expresión oral, los gestos (comunicación no verbal) son muy significativos para la práctica discursiva. Por consiguiente, los juegos teatrales permiten que los aprendices interactúen por medio de esos diversos recursos comunicativos de forma integral. Generalmente, a los estudiantes no les gusta hablar en una lengua extranjera, ya que sienten vergüenza ante la

³³ Traducción de los autores: El desarrollo de la producción oral, también de forma a permitir que el aprendiz se encuentre en el discurso del otro, tome el turno y pueda posicionarse como hablante de la lengua, teniendo en cuenta, también, las condiciones de producción, las situaciones de enunciaciones de su discurso.

posibilidad de producir errores o a la burla de sus compañeros, lo que dificulta, más si cabe, la articulación, la destreza oral fluida, el desarrollo de aspectos prosódicos y de la gestualidad de los educandos. Los juegos, por tanto, contribuyen al fomento de la fluidez verbal y no verbal del alumno de ELE. En opinión de Fernández:

[...] Se a comunicação supõe a interação entre os indivíduos no ato comunicativo, o jogo teatro mostra-se, também nesse aspecto, um grande aliado. Assim a ludicidade na aula de ELE permite que os alunos busquem, em conjunto, soluções para um determinado problema, propicia a experimentação e a troca de informações e socializa o conhecimento... (2002, p.27)³⁴.

En este sentido, la actividad lúdica en clase de ELE permite que el profesor dinamice sus metodologías, creando, recreando, construyendo y reconstruyendo su práctica, incentivando y alentando a un alumnado diverso a aprender mediante el disfrute, abriendo vías placenteras de comunicación en la enseñanza de ELE.

Esta iniciativa transformadora en el campo del ELE nos ha permitido proponer actividades en el marco escolar que, haciendo uso del juego teatral, potencien y refuercen las destrezas y competencias comunicativas del alumno.

Sigue, a continuación, como ejemplo, una propuesta simple, que podría ser aplicada en una clase de tercer año de enseñanza media, con estudiantes de español en la escuela regular.

³⁴ Traducción de los autores: Si la comunicación presupone la interacción entre los individuos en el acto comunicativo, el juego se muestra, también en ese sentido, un gran aliado. Así lo lúdico en clase de ELE permite a los alumnos a buscar juntos soluciones a un problema dado, permite la experimentación y el intercambio de informaciones y socializa el conocimiento.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDAD MEDIANTE EL JUEGO TEATRAL

La actividad o taller que proponemos para ser aplicado en el espacio escolar, toma como modelo el formato y secuencia utilizado por Spolin (2012), integrado en el manual del profesor: *Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor* (2008). Se trata, pues, de un modelo que aporta coherencia a esa propuesta, puesto que la pone en consonancia con el objeto principal de estudio desarrollado en nuestro capítulo:

SI YO FUERA UN ANIMAL ME GUSTARÍA SER...

Objetivo: Practicar la oralidad, mientras se discuten cuestiones ambientales;

Foco: Descubrir a los animales, su comportamiento y comunicación;

Organización: Pedir que los alumnos formen un gran círculo;

Tiempo previsto: 90 minutos (dos clases);

Público: Clase de tercer año de enseñanza media, con aproximadamente 35 alumnos;

Instrucción: El profesor debe explicar todos los pasos de la actividad y organizar la clase, antes de comenzar la dinámica, informando las directrices de cada participante, empezando por el mismo: “Si yo fuera un animal me gustaría ser...”. Pero, ha de realizarse el juego en dos momentos. Primero cada uno hace gestos imitando el animal elegido y el grupo adivina que animal es. Quien imitó el animal no confirma ni desmiente. El profesor toma nota del nombre del animal sugerido por los demás (en español), en la pizarra. Cuando todos ya participaron, se prosigue con el segundo momento del juego teatral. A continuación, el grupo participará indicando si los compañeros descubrieron el animal elegido y el porqué. “Me gustaría ser un conejo (por ejemplo), porque...”. A continuación, se puede incitar a los estudiantes a que expresen sus sentimientos acerca de la dinámica. Es decir, cuando todos hayan par-

ticipado, el profesor provoca a los participantes del juego a hacer más comentarios acerca del asunto (en español), pero, dejándoles libertad para expresarse o permanecer en silencio;

- **Notas relacionadas:**

1. Es importante que antes de comenzar la actividad el profesor ofrezca un breve tiempo para que los alumnos busquen información en la red (mediante móviles, Tablet, ordenadores...) o en los diccionarios, que pidan ayuda a los participantes del juego o que busquen en manuales informaciones sobre el animal que les gustaría ser. Asimismo, el profesor/orientador deberá ponerse a disposición de la clase para aclarar cualquier duda acerca de las estructuras lingüísticas, del vocabulario, de la pronunciación del español, etc.

2. Ejemplo de una participación: “Me gustaría ser un mono porque es un animal inteligente, porque ayuda a propagar las semillas, se parecen mucho a nosotros, son muy buenos padres, porque juegan continuamente con sus hijos, los monitos...”

Evaluación: ¿Todos los alumnos han participado? ¿Todo el grupo se involucró en la actividad con naturalidad? ¿Consiguieron estructurar lo que querían hablar en español? ¿Expusieron sus pensamientos libremente acerca del asunto?

Para finalizar la propuesta, algo que el docente nunca debe olvidar a la hora de realizar esta actividad o cualquier otro juego teatral enfocado, en este caso, en la enseñanza y aprendizaje de ELE, será que:

[...] no trabalho inicial com seus alunos, muitos deles, devido ao fato de estarem acostumados a dar atenção quando lhe falam, podem parar de jogar e olhar para você enquanto está dando a instrução. Isto é um sinal de que ainda não estão aceitando você como parceiro. Experimente dar a seguinte instrução “Ouça minha voz, mas continue jogando!” (SPOLIN, 2007, p. 34)³⁵.

³⁵ Traducción de los autores: [...] en el trabajo inicial con sus alumnos, muchos de

Cualquier actividad novedosa en el ámbito educativo fuera del esquema formativo habitual puede traer como resultado un bloqueo momentáneo y dificultades por parte del discente para acompañar la propuesta de forma natural en el contexto expresivo de ELE. El docente, por este motivo, ha de estar extremadamente atento a la complicidad manifiesta en el transcurso del juego y a la responsabilidad compartida de la actividad mediante un *feedback* continuo entre todos los integrantes, para que los aprendices actúen de forma equitativa y, de esta manera, no respondan automáticamente a una voz o unas directrices terminantes, sino que construyan siempre de forma significativa, sincera y libre durante el desarrollo del juego teatral.

CONSIDERACIONES FINALES

Concluyendo, hemos intentado, mediante el presente estudio estimular el uso incipiente de los juegos teatrales como una herramienta que refuerce lingüísticamente y fortalezca la confianza en el educando de ELE. Estos juegos, aunque aparenten ser actividades ligeras, consisten en una práctica pedagógica bastante significativa y útil para la enseñanza del ELE, pues, además de provocar en el discente satisfacción individual y diversión, facilitan su aprendizaje de forma constructiva y con elevadas posibilidades de superación personal.

Cabe añadir que el profesor no ha de ser un profesional del medio artístico o poseer formación expresa como actor/actriz, basta que conozca las reglas del juego y sepa conducir de manera organizada y expresiva las dinámicas, sin interferir en la actuación de los discentes. Los juegos teatrales provocan la experimentación y reflexión en la enseñanza de ELE, por este motivo, los docentes han de proponer activi-

ellos, debido al hecho de estar acostumbrados a prestar atención cuando les hablan, pueden parar de jugar y mirar para usted mientras está dando una instrucción. Esto es una señal de que aún no están aceptándole como compañero. Pruebe el dar la siguiente instrucción “¡Oiga mi voz, pero continúe jugando!”.

dades que permitan el trabajo en equipo y que sean atrayentes, aunque los participantes deban someterse a ciertas reglas como parte lógica del juego. El profesor de ELE debe intentar crear mecanismos fomentadores de la oralidad que inciten y que despierten el foco de atención de la clase ante las nuevas actividades seleccionadas.

A través de los juegos teatrales, el estudiante puede entrenar la formulación de frases del español, de manera natural, sin tener que estudiar contenidos eminentemente gramaticales; va a practicar su habla particular de forma expresiva e intencional, donde la conversación en esa lengua será el elemento dominante, bajo la guía ejemplar del docente.

Hemos analizado el juego teatral como un componente lúdico y pedagógico para desarrollar la expresión oral en lengua española, no como una práctica de divertimento intrínseco o como una posible justificación para ocupar tiempos de impase en el proceso de enseñanza y aprendizaje del ELE, sino como ejercicios con un valor académico inherente y lingüístico real.

Destacamos, para concluir, que el carácter abierto y experimental del proyecto *Plano de Formação Nacional de Professores da Educação Básica* (PARFOR) puede facilitar la elección de una propuesta de trabajo motivacional y novedosa en clase de ELE. Entendemos, a partir del estudio realizado, que los juegos teatrales serán un refuerzo o apoyo de los contenidos curriculares, los cuales deben ser, indiscutiblemente, el centro y objetivo principal del profesor. La importancia del juego teatral radica en la construcción paulatina de un espacio formativo y constructor de nuevas identidades lingüísticas en las clases de ELE, foco y germen creativo e idiomático para la formación de entidades comunicativas sólidas en el entorno vigente de la enseñanza de esa lengua extranjera.

REFERENCIAS

AMAYA, C. A. *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2003.

BELMONTE, I. *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. 2 ed. Madrid: SGEL (Sociedad General Española de Librería), 2000 (Carabela).

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

CANCLINI, *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

DESGRANGES, F. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

FERNÁNDEZ, F. *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco Libro, S.L. 2002

KREMERS, M. F. “El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral”. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: 2014, p. 461-470.

KOUDELA, I. D. Introducción. In: SPOLIN, V. *Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 21-26.

LITTLEWOOD, W. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Gran Bretaña: Cambridge University Press, 1996.

ROBLES, F. A. *Gesto y palabra. Nuevas perspectivas en las clases de E/LE*. Milán: LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, 2009.

SÁNCHEZ, D, S. *Teatro y enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco/libros, 2010.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. *Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VILA, I; VILÀ, M. “Acerca de la enseñanza de la lengua oral”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23: 1994, p. 45-54.

UNA MIRADA HACIA LA REALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LAS COMUNIDADES RIBEREÑAS DE CAMETÁ: RELATOS DE ALUMNOS –PROFESORES DEL *ESTÁGIO SUPERVISIONADO* DEL CURSO DE LETRAS-ESPAÑOL - PARFOR

Benedito Ubiratan de Sousa Pinheiro Júnior³⁶

INTRODUCCIÓN

El programa PARFOR (*Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*) tiene como finalidad la capacitación de docentes que ya actúan en escuelas públicas brasileñas y que, por diversos motivos, no poseen formación universitaria o tienen una licenciatura diferente del área de las disciplinas que imparten. El programa está presente en diversas regiones de Brasil, haciendo posible que profesores e instituciones puedan conocer y discutir realidades educativas a las que, quizás, no se había dado todavía la debida atención.

Los alumnos-profesores³⁷, sujetos de este trabajo, participaron del programa PARFOR en el Estado de Pará, a través de un convenio con

³⁶ Profesor de la *Universidade Federal do Pará*, Campus Abaetetuba, Pará. Mestre en Letras – *Linguagens e Saberes na Amazônia*. Docente en el *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR).

³⁷ El término “alumno-profesor”, lo utilizaremos aquí para designar a los alumnos del programa PARFOR, ya que se trata de profesores que vuelven a la universidad a través de este programa. Sin embargo, los cuatro alumnos, cuyos informes de prácticas serán analizados en este trabajo, se identifican con las siguientes siglas: AP1, AP2, AP3 y AP4.

la *Universidade Federal do Pará* (UFPA), y realizaron sus estudios de Licenciatura en Letras-Español en el Campus Universitario de Cametá³⁸. El artículo aquí presentado deriva de algunas de las producciones realizadas por esos discentes en la asignatura *Estágio Supervisionado* y tiene como principal objetivo mostrar y discutir la realidad de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en comunidades distantes de los centros urbanos.

En Pará, la enseñanza y aprendizaje de ELE, principalmente en las comunidades ribereñas, presenta muchas dificultades, entre las cuales destacamos la distancia con los centros urbanos y el difícil acceso a Internet. Además, en la mayoría de las escuelas que ofrecen español como asignatura regular, no suele promoverse una concienciación de la importancia que tiene esa lengua para la formación cultural/intercultural de los alumnos. En esas comunidades, a diferencia de los centros urbanos, donde, por ejemplo, uno de los intereses más comunes de los alumnos por las clases de ELE es prepararse para las pruebas de acceso a la universidad, muchos discentes, a causa de sus condiciones sociales y financieras, no suelen manifestar deseo de ingresar en un curso universitario. En realidad, muchos de ellos ni siquiera logran concluir la enseñanza media debido a la realidad social que les obliga a trabajar desde muy jóvenes para contribuir al mantenimiento económico familiar.

Específicamente, los datos que analizamos a lo largo de este capítulo fueron observados en el primer semestre de 2016 durante la asignatura *Estágio Supervisionado*, realizada por el grupo que inició la licenciatura en el año 2013, en los dos niveles de enseñanza: la enseñanza fundamental y la enseñanza media. Al principio se pidió que las observaciones fueran hechas en la enseñanza fundamental, pero en varias escuelas solo se imparte la lengua española en la enseñanza media, lo que les obligó a algunos alumnos-profesores a realizar sus observaciones en

³⁸ Cametá está ubicada a las orillas del río Tocantins. La ciudad se limita con los municipios de Limoeiro do Ajurú, Mocajuba y Oeiras do Pará. Está a 150 km en línea recta de la capital del Estado de Pará, la ciudad de Belém.

este nivel. Para la composición de los informes se hizo imprescindible que cada uno de los alumnos-profesores hiciera una descripción de la escuela, de las clases impartidas por los profesores y del entorno social donde esta institución estaba situada, pues estas informaciones son muy relevantes para entender de qué forma se da todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y el papel de los sujetos participantes en este proceso.

El paso siguiente consistió en una entrevista con los profesores observados y la recopilación de los datos relacionados con las clases, como el plan de clase y las actividades realizadas durante las observaciones. La fase final consistió en aunar todos los datos para la construcción de los informes que fueron entregados al profesor de la asignatura *Estágio Supervisionado*. Este, a su vez, los utilizó para promover debates sobre todo lo que fue vivenciado por los alumnos en este relevante momento de su formación y, también, para delinear la reflexión que propone el presente texto.

Organizamos la presentación de este trabajo en tres apartados. En el primero, discutimos la importancia que tiene el *Estágio Supervisionado* en la formación docente de los alumnos-profesores de la licenciatura en Letras-Español del PARFOR. En el segundo, describimos la realidad social de las escuelas visitadas durante las prácticas y reflexionamos sobre sus impactos en la enseñanza y aprendizaje de ELE en las comunidades ribereñas. En el tercer apartado, exponemos algunas representaciones del trabajo docente realizado por los profesores de ELE de las referidas comunidades. Para ello, tuvimos en cuenta los informes de los alumnos-profesores que los presentaron como evaluación final de la asignatura *Estágio Supervisionado*.

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE ELE Y EL *ESTÁGIO SUPERVISIONADO*

En Brasil, es obligatoria para las licenciaturas la actividad de prácticas titulada *Estágio Supervisionado* (en adelante ES) por la ley de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* N° 9394/96, documento según lo

cual los discentes del curso de Letras deben observar e impartir clases para que así puedan asociar los contenidos estudiados en las clases teóricas a la actuación en el aula. Esa práctica constituye el grupo de tareas llevadas a cabo por los discentes durante los últimos años en la universidad. Entre tales tareas, se ha de destacar la de observar a otros profesores en su actuación diaria, donde los alumnos deben, con el auxilio de un tutor, impartir clases que serán sus primeras experiencias como profesores. La primera parte, llamada de *Estágio I*, que normalmente ocurre en el séptimo semestre, se compone de las observaciones sobre la estructura física de la escuela, el lugar donde está ubicada (barrio y ciudad) y los documentos referentes a la conducción de las clases, como, por ejemplo, su Proyecto Político-Pedagógico. Tras haber concluido la fase de reconocimiento de las estructuras, el alumno-profesor sigue para las observaciones en el aula, donde se fijará en la conducción de las clases realizada por el/los profesor/es de la escuela.

En la segunda parte, llamada *Estágio II*, generalmente realizada en el octavo semestre de la licenciatura, los alumnos-profesores tendrán que impartir clases. Normalmente las prácticas ocurren en las mismas escuelas en las que se hicieron las observaciones correspondientes al *Estágio I*.

Antes de cada uno de los semestres, hay las clases teóricas responsables de fundamentar la práctica, y, por último, se produce un documento donde los alumnos-profesores exponen sus experiencias para ser compartidas entre todos. De ese modo, discentes y docente, en la universidad, pueden discutir sobre todo lo que ha sido importante durante su estancia en las escuelas investigadas.

En el contexto de este trabajo, además de las observaciones hechas en la enseñanza fundamental y media, según ya hemos afirmado, también fueron utilizados datos generados en el sistema EJA (Educación para Jóvenes y Adultos).

La EJA posee características singulares, ya que se trata de un programa de enseñanza de educación básica cuya propuesta político-pe-

dagógica está direccionada y adaptada a los intereses y a la necesidad de los ciudadanos que no han tenido acceso a la educación reglada. Por eso, es muy común encontrar grupos con edades diversas en las escuelas públicas, sobre todo, en aquellas situadas en las comunidades ribereñas, donde la pobreza y la desigualdad social son más acentuadas, lo que, por consiguiente, implica el acceso tardío de la población local a la educación básica.

Este reconocimiento del espacio de actuación de los docentes que trabajan en las escuelas visitadas sirve para que el alumno-profesor de la universidad tome consciencia de las realidades sociales e institucionales a que estará sujeto en su vida profesional, haciéndole capaz de resolver problemas comunes de la vida laboral de los profesores de esas escuelas, pues cada situación-problema observado debe ser llevado para las discusiones, con el fin de que se pueda extraer un aprendizaje más sólido. Para Bolzan (2007), el proceso responsable por el crecimiento del docente en formación resulta de la concatenación de la teoría con la práctica profesional. Este autor complementa que:

O objetivo primeiro da formação de professores não deve ser apenas o de ensinar os alunos e professoras a ensinar, e sim ensinar-lhes a continuar aprendendo em contextos escolares diversos. Isso inclui refletir sobre a prática pedagógica, compreender os problemas de ensino, analisar os currículos escolares, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e trocar as experiências de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de uma prática reflexiva, colaborativa e coletiva. (BOLZAN, 2007, p.112).

La actividad de prácticas del *Estágio Supervisionado* y las experiencias intercambiadas durante el período de permanencia de los alumnos-profesores en las escuelas les permiten reflexionar no solo sobre su proceso de aprendizaje en la universidad, ya que la teoría estudiada se

materializa en el campo práctico, sino también sobre su trayectoria académica desde los grados fundamentales, puntuando los aciertos y los errores que aun en los días actuales se perciben. A través de esas experiencias, durante los encuentros de regreso, se nota un cambio sustancial en los discursos de todos ellos, y un sentimiento desolador cuando se relatan actitudes negativas por parte de los profesores observados, las cuales todavía siguen recurrentes en las clases actualmente.

A título de reflexión, uno de los alumnos-profesores del grupo nos relató que podía analizar las clases observadas según la perspectiva de las teorías estudiadas en clase durante su curso de graduación, y por eso sus observaciones se podían hacer de forma más consciente y fundamentada. Para él “las observaciones además de haber sido un trabajo placentero, fueron también un gran aprendizaje de cómo hacer una clase diferente de la rutina”. Según Cernadas (2014), las reflexiones individuales hechas por los alumnos-profesores constituyen el proceso de construcción individual sobre todo lo que representa la enseñanza y la relación profesor-alumnos. Para el autor:

De este modo, la enseñanza se caracteriza por propiciar la construcción crítica y reflexiva del conocimiento con la finalidad de internalizar y externalizar un conjunto de saberes y prácticas. Se entiende por externalizar que la reflexión y la investigación llevadas a cabo por el profesor no deben servir únicamente para el aprimoramiento de las propias prácticas de formación de los profesores en la universidad sino también para las investigaciones sobre la enseñanza de modo general. (CERNADAS, 2014, p.25).

Las reflexiones sobre la enseñanza y las prácticas del profesor se formulan a partir de las indagaciones surgidas con las observaciones y las primeras experiencias de los discentes con las clases de español lengua extranjera. Esas indagaciones pueden ayudar a superar dificultades a las que muchos ya se han enfrentado, puesto que en el ámbito

del PARFOR, todos los alumnos-profesores ya actúan como docentes, normalmente de la educación básica. Así que es común que haya entre sus relatos, comentarios de que, en sus clases, ellos mismos empleaban procedimientos metodológicos que perpetuaban prácticas tradicionales y que, después de las reflexiones suscitadas en las clases de ES, se sentían más preparados para replantear sus prácticas docentes, conforme se observa en el relato siguiente:

En esta pasantía me propuse a profundizar algunas reflexiones pertinentes que van desde la estructura de la escuela, relaciones personales entre profesores y alumnos así como algunas actividades. Comprendí que de hecho, no es importante saber en qué momento del trabajo está el profesor, lo que sí importa es la mirada auto reflexiva sobre sus prácticas, pues los alumnos son ciudadanos que viven en un ambiente plurilingüe. En este sentido, desarrollar de modo creativo, responsable y basado en teorías y prácticas diversificadas. (Relato de AP1)

En los relatos también fue posible percibir como los alumnos-profesores pudieron conocer mejor el papel de los docentes y valorarlo, pues se han observado dificultades que tornan su labor más engorroso, si cabe. Es decir, el impartir clases de español en comunidades ribereñas significa enfrentarse a problemas diversos; por ejemplo, los traslados de una escuela a otra son realizados en botes muy pequeños, lo que dificulta el transporte de materiales extras, por eso todo lo que se utiliza en las clases debe estar disponible en las escuelas, pero eso no siempre ocurre. La carencia de recursos tecnológicos de las escuelas públicas, como por ejemplo la falta de Internet, hace con que muchos docentes utilicen solamente los libros didácticos ofrecidos por el gobierno brasileño. En las comunidades más aisladas, donde los niños tienen poco contacto con los centros urbanos, la falta de los aparatos tecnológicos torna un poco más trabajoso el estudio de la cultura de los países vecinos y de la diversidad lingüística.

Ni que decir tiene que esos aspectos externos a la conducción de las clases tienen influencia directa en el aprendizaje de los alumnos, pues los grupos observados en esta investigación son distintos, con edades y perspectivas diferentes por diversos motivos (DURÃO, 2005). Y esto sumado a la ausencia de recursos hace con que la enseñanza de lengua española sea un desafío diario para los profesores.

Durante las observaciones de los alumnos-profesores, se notó, también, una preocupación muy significativa en discutir posibles mudanzas con respecto a la enseñanza de la lengua española en la educación básica de las comunidades ribereñas. Los cambios apuntados sugerían que esa enseñanza pudiera realizarse desde una nueva perspectiva, es decir, que se tornara más útil y mejor aprovechada por parte de los alumnos de la enseñanza básica. Además, fueron comunes, durante los encuentros con el profesor del *Estágio Supervisionado*, las discusiones sobre el uso más eficaz del manual didáctico y sobre tipos de tareas que pudieran suplir o solventar la falta de recursos tecnológicos en las comunidades ribereñas.

Lo examinado y dicho hasta aquí nos lleva a concluir que las teorías ampliamente discutidas en el ámbito de las clases del *Estágio Supervisionado* son puestas en práctica y, por eso, los alumnos-profesores consiguen desarrollar un concepto crítico sobre la actuación de los profesores observados en el aula, puesto que algo de esa actuación ya es conocido por esos discentes en su trayectoria como estudiantes. Las observaciones, por lo tanto, les permiten a estos futuros profesores de español experimentar una transformación positiva en sus prácticas docentes venideras. Pero, para eso, se hace muy importante que haya encuentros académicos nada más regresen los alumnos-profesores de sus pasantías, en los que se puedan plantear discusiones y evaluaciones de lo que se observó, para que resulte clara, para los docentes en formación, la importancia de enseñar, aprender y evaluar, y principalmente, el imprescindible papel del docente en este proceso.

Para los alumnos del PARFOR las observaciones significan la reconstrucción de prácticas perpetuadas por muchos de ellos, o quizá un crecimiento como profesionales que actuaban sin poder tener la oportunidad de discutir nuevas metodologías. Sin duda, la asignatura de ES problematiza temas que para muchos están encadenados a las estructuras solidificadas por el sistema de enseñanza.

También es pertinente mencionar que el ES tiene como objetivo hacer con que los profesores no solo sean especialistas en la enseñanza de ELE, sino que sepan planear sus clases para que atiendan a las diversas realidades y, así, puedan ser capaces de solucionar o solventar los varios obstáculos inherentes a su vida laboral, cuando les toque impartir clases en lugares con las características semejantes a las de las comunidades ribereñas que aquí venimos examinando.

Los alumnos de las escuelas de la región *cametaense* necesitan, pues, una atención mayor en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje de ELE; y el PARFOR, principalmente a través de las teorías y discusiones que se llevan a cabo en las clases del *Estágio Supervisionado* en el curso Letras-Español de la UFPA, ha promovido, en los últimos años, un diálogo proficuo entre la realidad de la enseñanza de esa lengua en las escuelas.

2. LA ENSEÑANZA DEL ELE EN LAS ESCUELAS DE CAMETÁ: REALIDADES QUE SE PRESENTAN A LOS ALUMNOS-PROFESORES

Teniendo en cuenta el gran esfuerzo de los profesores de ELE para poder llevar a cabo una enseñanza de calidad en las comunidades ribereñas, a pesar de las dificultades planteadas por la carencia de recursos didácticos, reflexionaremos, en este apartado, sobre la estructura física y social de las escuelas donde fueron realizadas las observaciones de la asignatura ES, objeto de análisis del presente estudio.

Las escuelas citadas en este trabajo están ubicadas en la ciudad de Cametá y en una serie de islas cercanas. Se trata, pues, de escuelas coor-

dinadas por la Secretaria de Educación de ese municipio. Las instituciones observadas fueron: la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Raimunda da Silva Barros en el centro urbano de Cametá; la Escuela Raimunda Maciel Aquino, localizada en la Vila de Belos Prazeres, en la comunidad de Curuçambá; la Escuela Sodrelino Garcia Duarte en la comunidad Juana Cueller, en el rio Jutuba; y la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Padre Pedro Hermans, que está en la comunidad de Mocajuba.

Algunas de estas escuelas disponen de recursos básicos para la enseñanza, pero en otras se nota la ausencia de lo mínimo para impartir clases, como luz eléctrica y material didáctico. El relato de AP2, a continuación, hace referencia a esa realidad:

O estágio, nessa modalidade de ensino indica e aponta seus principais problemas ou suas melhores ações nas formações dos seus discentes. Cabendo a nós educadores encontrarmos possíveis soluções para mudarmos a realidade ou contribuir para melhorias dos projetos e ações que já são desempenhadas nas escolas que formos atuar. Nesse sentido o relatório final do estágio Supervisionado I das observações das aulas, tentar colocar em foco alguns dos principais problemas que interferem no processo de desenvolvimento dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Sodrelino Garcia Duarte”. A Problemática da falta dos materiais didáticos e outros suportes que uma escola de porte médio necessita, como por exemplo a falta de energia elétrica. Mas trataremos de um em especial, a falta de livros didáticos internamente, como foi constatado nos trabalhos que foram feitos na escola, este problema comprova a grande dificuldade que os professores e principalmente os alunos encontram. (Relato de AP2)

Para los alumnos-profesores estas carencias concernientes a las condiciones de infraestructura forman parte de una realidad comparti-

da por la mayoría de las escuelas ribereñas. Realidad esta que, según los relatos de esos alumnos, tiende a cambiar en virtud de la lucha constante de los profesores por hacer algo distinto con la enseñanza de lenguas en esta región. Ahora bien, las iniciativas de algunos profesores en las escuelas para hacer con que los alumnos se interesen por la lengua española casi siempre chocan con la falta de una infraestructura adecuada para el quehacer docente.

Otro gran problema relatado por los discentes es que algunos profesores que imparten clases de ELE en estas escuelas no son graduados en Letras-Español. Normalmente son graduados en portugués y, por falta de profesores de español, acaban impartiendo esta asignatura. Esta realidad se da por la falta de profesores de español dispuestos a trabajar en áreas más distantes de Belém. Esa carencia tiende a ser solventada, a causa de que el programa PARFOR ha formado varios grupos de profesores con titulación en Letras-Español, en diversas ciudades de ese estado³⁹.

Para AP3, las dificultades geográficas de la región donde hizo sus prácticas (Cametá) es un gran problema para muchos profesores, puesto que está formada por muchas islas a las que se accede en botes muy pequeños, y en ríos largos, lo que hace con que el trayecto de una escuela a otra lleve horas de recorrido. Además, las condiciones del tiempo pueden complicar todavía más los traslados, pues en la región norte de Brasil, principalmente durante los primeros meses del año, las lluvias son muy intensas y los botes utilizados normalmente no ofrecen abrigos. A seguir, AP3 describe esa situación:

Encerrado os trabalhos de sala de aula, pude conversar com a professora a qual me relatou o porquê da ausência

³⁹ El programa PARFOR ofrece el curso de Letras-Español en varias ciudades de Pará, tales como: Belém, Abaetetuba, Barcarena, Castanhal, Breves, Cametá y Santarém, algunas bastante lejos de la capital del Estado.

do plano de aula, segundo ela, a rotina de professora no interior onde as localidades atendidas por ela, são distantes uma das outras e os meios de transportes lentos, e com agravantes nas semanas em que ocorre o fenômeno natural “maré baixa”, pois não há como se deslocar de uma escola a outra em tempo hábil, a falta de tempo para planejar suas aulas ainda é um desafio, sendo assim ela segue a sequência do livro didático com algumas intervenções de temas retirados da internet. Já o pouco contato com os alunos dificultam o uso de recursos didáticos, como gravador e etc. restando somente as ilustrações do livro e o uso de quadro branco. (Relato de AP3).

Como se desprende de lo relatado, las particularidades geográficas y culturales condicionan la práctica docente y esas discusiones son importantes para que los profesores de la universidad puedan proyectar nuevas posibilidades que atiendan, de mejor modo, a profesores y alumnos de regiones ribereñas. En consonancia con esa cuestión, Gonzales (2003) afirma que:

La diversidad es una realidad innegable... la intención a la diversidad aparece como uno de los pilares básicos de la actual reforma educativa. La escuela ya no puede verse, por más tiempo, como una institución homogeneizadora que procura la uniformidad cultural de sus educandos. La escuela es una institución educativa, transmisora de valores culturales, democráticos y de convivencia participativa, que trata de integrar en sí misma la diversidad real de sus alumnos a través de una serie de prácticas formativas y de enseñanza bien planificadas y adaptadas, teniendo en cuenta las expectativas, intereses, motivaciones, capacidades, estilos de aprendizaje, etc., de sus destinatarios, (GONZALES, 2003, p. 28)

En síntesis, los diversos relatos sirvieron de estímulo para que los alumnos-profesores del ES pudiesen replantear sus prácticas docentes.

La intersección de los diversos argumentos aquí presentados tuvo importancia para que cada uno de esos profesores en formación pudiera pensar en actividades y propuestas para ser utilizadas en sus propias clases de ELE, futuramente.

3. LA REALIDAD EN EL AULA DE ELE SEGÚN LOS RELATOS DE LOS ALUMNOS-PROFESORES

A continuación, exponemos trechos de los relatos⁴⁰ de los alumnos-profesores AP1, AP2, AP3 y AP4 con vistas a presentar sus percepciones acerca de la gran diversidad de comportamiento de los profesores y las grandes diferencias en lo que respecta a la conducción de las clases. La relación alumno-profesor, conforme se podrá colegir, es un punto importante a ser discutido y las diferentes situaciones encontradas en las prácticas son importantes para el crecimiento profesional de los alumnos del PARFOR.

AP1

La maestra es graduada por la Universidad Federal de Pará (UFPA), por el “Programa de Formação de Professores” (PARFOR), también posee graduación en pedagogía. En ese día la profesora hizo un repase gramatical sobre “los signos de Puntuación y Los artículos Determinantes e Indeterminantes”. Ella utilizó todos los ejemplos en lengua española, pero algunas veces recurrió a la lengua materna de los alumnos para aclarar mejor los ejemplos. Con los artículos la maestra destacó el femenino y el masculino, como el uso de los heterogénicos, ya que muchas veces una palabra en portugués puede tener un género distinto en español. La maestra también explicó sobre el número de los artículos, singular y plural. La maestra dio una apostilla a los alumnos, la cual presentaba los contenidos para el segundo examen. Además

⁴⁰ Es importante subrayar que, en este trabajo, los relatos de los alumnos-profesores fueron reproducidos sin cualquier alteración o corrección gramatical.

de los artículos la profesora también habló del uso de la preposición con los artículos. Los contenidos fueron ministrados en lengua española.

AP2

A aula começou às 16.49 h, iniciou com uma conversa informal a respeito do simulado com instruções de como pode ocorrer a prova (a turma é inquieta com pouca participação na aula), depois a professora passou atividade de revisão no quadro.

17.15h a professora se ausentou mais uma vez para dar assistência à outra turma, os alunos ficaram na sala, enquanto uns tentavam resolver outros brincavam e conversavam. A professora retornou às 17. 20h pedindo as atividades (a outra turma que a professora estava foi liberada).

17.23h a professora começou a fazer chamada, ao terminar questionou com a turma sobre o comportamento e nível de aprendizagem comparando-os com a outra turma (8º ano A). A aula foi reconduzida e a correção da atividade foi feita no quadro com a participação dos alunos. Mostram, nesse momento, atenção e participação na correção da atividade, porém com um pouco de dificuldade de análise e compreensão.

A professora volta sempre ao quadro para tentar sanar as dúvidas dos alunos, passa em todas as carteiras para verificar se realmente estão corrigindo e compreendendo o assunto. A aula encerrou às 18. 13h.

AP3

No dia 11 de maio de 2016, aproximadamente às 14.30h, a professora começou chamando a atenção dos alunos pois ela estava muito abalada, ou seja, decepcionada com aquela turma, pois muitos dos alunos fiaram com notas baixas na sua primeira avaliação de espanhol, ela chamou os nomes deles e entregou as provas. Entre todos um aluno em particular

chamou a atenção dos estagiários, pelo fato de ficar irritado com seu resultado na avaliação, no momento que recebeu a prova das mãos da professora, virou-se de costa com a professora e ficando de frente com seus colegas de classe, em uma atitude violenta rasgou a prova, muitos alunos ficaram espantados e outros revoltados com aquela atitude deste aluno, houve uma momento de suspense na sala, mas a professora provavelmente não percebeu, se percebeu agiu com muita calma e conduziu os trabalhos de uma maneira que conseguiu acalmar os ânimos da sala.

Também o que chama a atenção nesta turma foi a sala que era pequena e estava muito cheia de alunos, o calor era bastante intenso no horário da aula, e a escola fica localizada próximo a um varador (igarapé), onde constantemente várias embarcações ficavam navegando no horário da aula bem próximo a escola, o que causava um certo desconforto à professora e os alunos, pois as embarcações provocavam bastante ruído, que causava intervenções na explicação e por alguns instantes chegava a ser interrompidas, mas a professora conseguia contornar esta situação e continuava em sua aula.

AP4

No 8º ano depois das saudações usuais, a professora iniciou seu trabalho e com a nossa chegada, a reação não foi diferente da primeira turma ela falava para a turma de 20 alunos presentes, sobre como usar as palavras para nomear as coisas, ou seja, os substantivos. Substantivos são usados para explicitar as coisas que os rodeiam e a forma como são empregados no cotidiano. Para isso usou os móveis da escola para fazer-se entender mais facilmente pelos alunos presentes a professora usou las sillas, pizarra, mesa, pupitre, cuadernos, libros, bolígrafos, borradores, ventiladores, la puerta, la ventana, las paredes, el suelo e outros elementos que pode juntar, e, após a esse momento, trabalhou a estratégia cognitiva do ensino repetindo e escrevendo várias vezes as palavras conforme é explicado por Cotrell e Hayo

Reinders. Depois contextualizou os objetos estudados em pequenos diálogos entre os alunos, que estavam em sala de aula. Para finalizara professora colocou uma música, onde os objetos citados estavam faltando no texto recebido, para que os alunos preenchessem com eles essas lacunas, mas uma vez o trabalho repetitivo ou estratégia de ensaio volta a ser usada. Manteve o clima sempre em alta usando para isso a descontração fazendo com que os alunos gostassem mais e incentivados pelo motivo de conseguir o maior número de acertos, gerando uma pequena competição saudável entre os mesmos. Finalmente encerrou seu trabalho deixando como atividade de casa mais um texto que deveria ser preenchido pelos alunos com os nomes dos objetos ali desenhados onde se inseriam novas palavras.

Como se puede apreciar, en todos los relatos se nota una preocupación con los contenidos gramaticales, aunque se observe un esfuerzo de los profesores en hacer que los alumnos aprendan de forma relajada, a partir del uso de canciones, por ejemplo. Es importante mencionar, también, que para un docente que tiene muchos grupos en diferentes comunidades ribereñas de difícil acceso, resulta muy complicado trabajar con un abanico diversificado de actividades. Sobre esa dificultad, Barreto (2012) se manifiesta contra argumentativamente, aseverando que las diferentes actividades de aprendizaje son importantes para atender a los diversos objetivos pensados para las clases de ELE. Según el autor:

Un método se concreta por intermedio de los diferentes tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza en la clase. Se entiende por actividad de aprendizaje todas aquellas acciones que realiza el aprendiente como parte del proceso instructivo que sigue. El profesor organiza el proceso instructivo, y cada una de las sesiones o clases, en torno a una serie de actividades didácticas. Sin embargo, estas actividades presentan muchas diferencias dependiendo

del objetivo con que se las elabore, como por ejemplo, si son para la corrección gramatical o para la comunicación (BARRETO, 2012, p. 07).

Otro punto observado es el tiempo de las clases destinadas a la lengua extranjera. Por lo general, este no es suficiente para que se pueda trabajar con más profundidad los contenidos, pues se notó que los profesores emplean mucho tiempo en realizar las tareas burocráticas, como, por ejemplo, pasar la lista para registrar presencia de los alumnos.

Se observó, además, el esfuerzo de una de las docentes examinadas en fijarse si los alumnos lograban cumplir las tareas, a lo que iba hasta sus pupitres para hacerles preguntas sobre ellas. Y lo hacía para percibir si el alumno era capaz de comprenderlas y ejecutarlas. Consideramos que este hecho demuestra la preocupación, por parte de la profesora, de que la consecución de las tareas reflejara efectivamente el entendimiento y la apropiación del contenido desarrollado en clase.

Finalmente se pudo observar las diversas situaciones a las que el profesor se enfrenta durante las clases. Esta cuestión generó múltiples comentarios de los pasantes, puesto que las situaciones exigieron mucho equilibrio emocional por parte de los docentes que estaban actuando en las escuelas, ¿Cómo ser un buen profesor si la escuela no te proporciona un aula con lo esencial?, ¿Cómo hacer con que los alumnos se motiven a estudiar la lengua española?, ¿Cómo hacerlos conocer las diversas culturas hispanófonas y sus diversidades? Estas diversas indagaciones fueron hechas por todos durante los días que sucedieron las observaciones, y, sin duda, deberán seguir siendo discutidas y reflexionadas por ellos, y por profesores en los medios académicos, con vistas a encontrarse respuestas que (re)definan la enseñanza del español en las escuelas de educación básica de las comunidades ribereñas aquí consideradas.

CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha observado a lo largo de este trabajo, la asignatura *Estágio Supervisionado* consigue suscitar cuestiones importantes para la enseñanza de la lengua española. Particularmente, los relatos realizados por los alumnos-profesores del PARFOR exponen diversos problemas relacionados con la enseñanza de ELE en Pará, sobre todo los que se derivan de las diversidades geográfica y social de las comunidades ribereñas. Como los profesores de la universidad no pueden ir a todas las escuelas o tampoco conocer a las diversas realidades del país, esta se convierte en tarea de los discentes que, por ocasión de sus pasantías, hacen el levantamiento de los diferentes contextos educativos de forma precisa e inteligente.

Tras todo lo visto hasta aquí, parece insoslayable afirmar que el PARFOR y la UFPA, juntos, a través de la demanda de sus cursos de Letras-Español esparcidos por distantes municipios del Estado de Pará, contribuyen, sobremanera, al conocimiento y a la reflexión de las diversas realidades a las que se enfrenta la enseñanza de ELE en la Región Norte. Por tanto, se considera sustancial la colaboración que el programa y la UFPA han proporcionado a los alumnos-profesores en su nueva trayectoria como docentes de una LE. Abogamos por el término nueva trayectoria porque entendemos que esos futuros profesores de español van a concluir su curso con perspectivas y pensamientos distintos sobre qué significa ser profesor de LE. Es necesario destacar, por otro lado, la significativa contribución que los discentes ofrecen a los profesores universitarios, mostrándonos que no se puede imaginar la enseñanza de ELE sin considerar la diversidad de la región norte de Brasil.

En definitiva, los alumnos-profesores, con esta experiencia, pudieron desarrollar una capacidad de identificación de los contenidos estudiados en el ES; sin embargo, fueron sus cuestionamientos, reflexiones y opiniones, los que han contribuido académica y pedagógicamente a las

discusiones realizadas en la universidad. Es relevante mencionar, como comentario final, que algunos discentes decidieron profundizar esta temática en sus investigaciones para el Trabajo de Conclusión de Curso (TCC), teniendo en cuenta lo observado en las actividades de práctica del *Estágio Supervisionado*.

REFERENCIAS

BARRETO, Ana Beatriz P. C. M. *Metodologia para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera*. Natal, IFRN, 2012.

BOLZAN, Dóris P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado na formação de professores. In FREITAS, Deisi S. (org.). *Ações educativas e estágios curriculares supervisionados*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

CERNADAS CARRERA, Carlos. *La enseñanza del español en el sistema universitario brasileño: propuesta para una buena práctica docente*. 2014. Tese (Doutorado) - Universidad de Vigo, Facultad de Filología y Traducción; Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Letras.

DURÃO, A. B. de A. B. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: J. Sedycias (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. Passado, presente, futuro. São Paulo, Parábola, 2005. p. 130-144.

GONZALES, R. C. (Coord.). *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*: Manual para la Formación inicial del Profesorado. España, Ed. Biblioteca Nueva, 2003.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LAS CLASES DE ELE: EL DESARROLLO DE LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y LAS MARCAS DE SINGULARIDAD EN LA ESCRITURA

Débora Aline Camargo Ferreira⁴¹

INTRODUCCIÓN

Este escrito surge de una investigación anterior titulada *La Reflexión del Docente de E/LE: Una Herramienta para el Desarrollo de la Destreza Oral*, en la cual se buscaba identificar, las razones por las que los alumnos de ELE tenían dificultades a la hora de expresarse oralmente en las clases. A partir de los resultados de esa investigación, nace la necesidad de ampliarla y, más que sugerir prácticas, de compartir experiencias exitosas relacionadas con el área de enseñanza y aprendizaje de ELE.

El planteamiento del referido estudio era el desarrollo de la expresión oral de los aprendientes a través de las prácticas reflexivas de los profesores. A partir del análisis de los resultados, se pudo concluir que los aspectos lingüísticos del idioma, concretamente los aspectos léxicos y sintácticos, representaban la mayor traba para los estudiantes, siendo uno de los mayores problemas a la hora de expresarse oralmente (80%

⁴¹ Licenciada en Letras Lengua Española por la *Universidade Federal do Pará – UFPA*. Es alumna del Programa de Postgrado en Letras, de la UFPA, línea de investigación “Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas-Culturas: modelos y acciones”. Actualmente, es profesora substituta en la *Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas* de la UFPA, Campus Belém. Colabora, también como docente, en el *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR).

de los casos). Para el presente estudio, nos centraremos en analizar estos aspectos en las actividades de escritura de las clases de ELE.

Durante nuestra experiencia con los futuros profesores de español del curso de Letras Español, auspiciado por el *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR), hemos notado que los aspectos léxico y sintácticos del idioma representan un problema tanto en la práctica oral como en la práctica escrita de estos alumnos. Uno de los factores que, quizás, explique este problema sea el hecho de que vinimos de una cultura tradicionalista, en la que la escritura es una tarea puramente gramatical y en la que un texto solo es bueno si no contiene errores lingüísticos. De este modo, los contenidos no son asimilados, porque la tarea de escribir se vuelve una actividad mecánica con el único fin de evaluar el alumno. Según Fernández:

En ocasiones nos dejamos llevar por una concepción tradicional y conservadora de la práctica escrita: los alumnos elaboran los textos porque esto forma parte de su vida escolar; y nosotros los leemos con el propósito principal de evaluarlos, nos preocupamos en averiguar si contienen errores (sintácticos, morfológicos, léxicos...) y los señalamos. Si constatamos la presencia de muchas inadecuaciones o errores lingüísticos, consideramos que no se trata de un “buen texto”. (FERNÁNDEZ, 2008, p.18)

No se quiere decir con esto que los aspectos lingüísticos no son importantes para las tareas de escritura o que el profesor deba ignorar estos criterios en su evaluación. Lo que se defiende es que la actividad escrita también es una tarea comunicativa y debe ser encarada como una oportunidad de desarrollar, además de cuestiones lingüísticas, factores como la creatividad, los aspectos de singularidad y la comunicación.

En el presente estudio, tomamos como objeto de análisis las seis producciones escritas de un grupo de 30 estudiantes de la asignatura *Prática de Compreensão e Produção Escrita em Espanhol*, del curso de

Letras Español promovido por el *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR), de la ciudad de Breves, Estado de Pará. Estos estudiantes ya habían terminado los tres niveles de lengua, exigidos para esta carrera. Así que estaban cursando, en este momento, materias de prácticas. Como serán futuros profesores de español, nos pareció oportuno realizar una actividad que posteriormente ellos pudiesen utilizar con sus alumnos.

Nuestro objetivo fue comprobar que, a través de una actividad donde los criterios de evaluación son preestablecidos entre los alumnos y el profesor, los discentes son menos propensos a cometer errores lingüísticos, visto que la apropiación de tales criterios les ayuda a autorregularse y autoevaluarse.

La hipótesis de la que parte este estudio fue que, por medio de ejercicios de lectura más significativos y de una propuesta de producción de textos cortos, los alumnos desarrollarían mejor en sus escritos, tanto los aspectos léxico y sintácticos del idioma meta, como los discursivo-textuales y ortográficos. También pensamos que estas actividades ayudarían a que las producciones de los estudiantes consiguiesen ser menos genéricas.

Ejercicios de lectura más significativos corresponden, en realidad, a actividades donde, efectivamente, haya una interpretación de los textos, a partir de preguntas que exijan una relectura, a las que las respuestas no sean obvias, sino que desafíen el estudiante a pensar. Es interesante que las respuestas no se resuman, simplemente, a copias de partes del texto.

En el presente trabajo, después de situar teóricamente el concepto de evaluación formativa, hablaremos de la importancia de los procesos de *feedback* y autorregulación en las tareas de expresión escrita en las clases de ELE. Describiremos los resultados de una actividad de escritura realizada con los alumnos, en la cual se buscó desarrollar los aspectos léxico y sintácticos, discursivo-textuales y ortográficos del idioma. También analizaremos si, a partir de la lectura y escritura de

microcuentos, los estudiantes consiguen desarrollar textos más significativos, con marcas de singularidad.

1. LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Actualmente, en la enseñanza de idiomas, la evaluación del aprendizaje ha dejado de tener un carácter apenas sumativo y clasificatorio, pasando a integrar la construcción del conocimiento de los alumnos, en una perspectiva dicha “formativa”. Se trata, así, de una evaluación interactiva, centrada en los procesos cognitivos de los alumnos y asociada a los procesos de *feedback*, de regulación, de autoevaluación y de autorregulación de los aprendizajes (FERNANDES, 2006; 2008; 2011).

La evaluación formativa no surge para sustituir la evaluación sumativa, sino como parte de la construcción de los conocimientos desarrollados en las clases. Se hace más indispensable todavía cuando lo que se busca alcanzar no son meros conocimientos declarativos que puedan ser memorizados, sino competencias complejas, como es el caso de lenguas extranjeras.

Cuando hablamos de construcción de conocimientos nos referimos, más bien, a la valoración de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que el alumno pueda realmente lograr sus objetivos, ya sean obtener fluidez en un idioma extranjero o solucionar problemas matemáticos. Según Barreiro, el objetivo de la evaluación formativa es el de ajustar la enseñanza y regular el aprendizaje. Para esta autora:

Não se concebe, portanto, aqui uma formação para a (auto) supervisão e o (auto)questionamento, no sentido de acções auto-suficientes ou solitárias; defende-se uma formação em que o professor deve abrir-se a diferentes perspectivas, confrontar as suas teorias práticas com outras alternativas, procurando respostas para os seus dilemas e angústias, propósitos educativos e éticos da sua conduta docente, num

compromisso de mudança e de aperfeiçoamento intersubjectivo que requer a construção colaborativa de saberes, assente na negociação entre todos os parceiros (BARREIRO, 2009, p. 15).

Parte importante en la construcción de las competencias dentro de la enseñanza y aprendizaje de idiomas es la autoevaluación. La autoevaluación proporciona a los profesores la regulación del aprendizaje de sus alumnos; y a los discentes, la oportunidad de autorregularse dentro de sus objetivos de estudio. Según Perrenoud *apud* Freire:

Para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação em última instância, só pode ser uma auto-regulação, pelo menos se admitirmos as teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. Nessa perspectiva, toda acção educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interacção com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação (PERRENOUD, 1999: 96 *apud* FREIRE, 2009, p. 278).

De acuerdo con Fernandes (2008), la evaluación formativa debe permitir que se conozcan bien los saberes, las actitudes, las capacidades y el estado de desarrollo de los aprendientes, ofreciéndoles indicaciones claras acerca de lo que es necesario hacer para progresar. Caso sea necesario corregir o mejorar algo en los aprendizajes, es importante que los profesores y los alumnos compartan las mismas ideas, o ideas similares, acerca de la calidad de lo que se pretende alcanzar. Se valora el proceso de regular la calidad del trabajo que se está desarrollando, utilizando un conjunto de recursos cognitivos y metacognitivos, que ayuden a eliminar alguna disparidad entre los aprendizajes reales y los aprendizajes previstos o propuestos. Para Panadero y Tapia (2014, p. 450):

La autorregulación es una capacidad compuesta de diferentes procesos (ej. monitorización, establecimiento de metas, etc.), ciclo que se retroalimenta a partir de la experiencia y la activación de las estrategias de aprendizaje.

Zimemerman y Moylan (2009 *apud* PANADERO; TAPIA, 2014) afirman que, las etapas de la autorregulación son la planificación, la ejecución y la autoreflexión, que culminarán en autocontrol, auto observación, autorreflexión, auto juicio y auto reacción. A esto Barreiro añade que:

Ambiciona-se assim contribuir para práticas de avaliação formativa não selectiva, cuja preocupação central reside na recolha de informação para regular o ensino e a aprendizagem, isto é, uma avaliação que ajuda o aluno a progredir ao seu ritmo e o professor a adequar a sua intervenção pedagógica, desprovida de qualquer tentativa de classificação e de seleção. Defende-se uma avaliação formativa mais democrática, que (I) assente na responsabilidade partilhada entre aluno, professor, pais/encarregados de educação; (II) nos princípios da diferenciação pedagógica em respeito pela individualidade do aluno; (III) na diversidade de enfoques comunicativos e de aprendizagem, com recurso a variedades de tarefas e instrumentos de avaliação. (BARREIRO, 2009, p. 17).

Por todo lo explicado anteriormente, pensamos que la evaluación formativa es la que más se ajusta a nuestros propósitos educativos, por la perspectiva de incentivar algo que fuertemente defendido en el escenario actual de enseñanza y aprendizaje de lenguas, a saber: la autonomía de los aprendientes.

2. LA AUTORREGULACIÓN Y EL DESARROLLO DE ASPECTOS DE SINGULARIDAD EN LAS TAREAS DE ESCRITURA

Consideramos que es de suma importancia tener en cuenta los procesos de *feedback*, regulación y autorregulación a la hora de pedirles a los alumnos que produzcan sus textos en las clases de ELE. Las tareas de escritura deben estar pensadas no solamente para que el profesor pueda “medir” los conocimientos gramaticales del alumno sobre la lengua, sino también como una forma de hacer que los estudiantes puedan expresarse y comunicarse. Además de eso, el alumno debe ser capaz de pensar sobre la tarea, sobre su saber y sobre la ejecución de este saber.

Para Brown *et. al* (1994; 1998 *apud* FIGUEIREDO, 2008, p. 239), la tarea de escritura es, tal vez, una de las que más proporcione al estudiante los procesos de autorregulación. Las actividades de escritura implican tres acciones, planear, escribir y rever. En el proceso de escritura se debe organizar el texto, a partir de esquemas previos, prestar atención al contenido y a la forma de expresarlo, fijarse en la cohesión y coherencia y no cometer errores lingüísticos. Durante el proceso de revisión, el sujeto debe comparar el texto con lo planeado previamente, prestar atención al contenido y a su forma, ajustar, reescribir lo que considere necesario.

Hoy en día, se puede afirmar que, la mayoría de las veces, en las clases de idiomas el enfoque utilizado es comunicativo. Sin embargo, lo que pasa, en realidad, es que muchas veces los docentes acaban centrándose demasiado en las tareas de expresión oral, como si la comunicación solo se diera de esta manera. Sobre esta primacía de lo oral, Sáinz y Guillén (1995, p. 169) entienden que tanto la lectura como la escritura son tareas comunicativas y afirman que:

El enfoque comunicativo rechaza esta utilización del texto como pretexto y reivindica la finalidad comunicativa del

acto de escritura. En la enseñanza de una L2 se introduce la lengua escrita desde el principio del aprendizaje, no sólo como una destreza para reforzar lo aprendido de forma oral, sino también como una habilidad que tiene sus técnicas y objetivos propios. (SÁINZ, T.; GUILLÉN, B., 1995, p. 169).

Para Fernández (2008), la tarea de escritura no se debe trabajar de manera aislada en las clases, ya que toda práctica de escritura está intrínsecamente vinculada a la lectura. Según Dolz (1995, p. 66):

La lectura es indispensable para el aprendizaje de la escritura; - la lectura es la actividad principal que permite el desarrollo de la escritura. La escritura es sin embargo una actividad mucho más compleja que la simple copia de un modelo. Exige la puesta en práctica de múltiples habilidades que el escritor debe gestionar simultáneamente: comprender la tarea, representarse la situación de comunicación, elaborar los contenidos temáticos, planificar globalmente el texto, asegurar la cohesión del texto, utilizar un léxico adecuado, tomar en cuenta las reglas ortográficas y gramaticales, etc.

Lo que se suele ver, muchas veces, es que la tarea de escribir es excluida de las clases de ELE, por concebirse como algo aburrido que el alumno tiene que hacer a solas o, incluso, una pérdida de tiempo, puesto que, como se ha dicho, se priorizan las tareas de expresión oral (FERNÁNDEZ, 2008). Además, frecuentemente, se exige del alumno que sea creativo y original delante de una hoja en blanco, sin instrucciones claras sobre lo que debe escribir. Esto es lo que sostienen Sáinz y Guillén (1995, p. 169) al observar que:

La redacción ha sido el ejercicio escrito dominante, casi único, con un objetivo confesado puramente gramatical y un objetivo implícito de asimilación por parte del alumno de tipologías textuales. El resultado es con frecuencia la re-

producción de modelos en un ejercicio que precisamente se pretende personal, lo cual es una contradicción, y esto es así porque el alumno se enfrenta con “blancos” de imaginación, se bloquea ante la obligación de crear, de ser original sobre el papel y recurre a estereotipos interiorizados que dejan bastante que desear en cuanto al desarrollo de la creatividad.

De esta forma, para las tareas de escritura, además de necesitarse actividades de lectura e interpretación de texto (no reproducciones de partes del texto), se deben ofrecerles instrucciones claras a los discentes. Por ejemplo, si queremos que el alumno hable de sí mismo, podemos, en vez de decirle simplemente que escriba un texto hablando sobre sí, dirigir su escritura con preguntas (día, mes, año de nacimiento; un pasatiempo, un color; una comida preferida; ¿qué te gusta hacer en las horas de ocio?; ¿Tienes mascota?; etc.). Es necesario subrayar, por tanto, que libertad no es, necesariamente, sinónimo de creatividad.

Esto es lo que aseveran Sáinz y Guillén (1995) al decir que:

Con frecuencia los profesores nos quejamos de la falta de creatividad de nuestros alumnos; ¿seríamos nosotros más creativos ante una hoja en blanco con una única instrucción: “Escriba sobre la primavera (150 palabras)”?. La creatividad no es exclusivamente una cualidad innata sino una capacidad que todos podemos desarrollar. Por supuesto no podemos pensar por nuestros estudiantes, pero sí ayudarles a pensar, a que tengan cosas que decir. (SÁINZ, T.; GUILLÉN, B. 1995, p. 170).

De la misma manera que en las tareas de escritura las instrucciones deben estar claras, también los alumnos deben ser conscientes de los criterios de evaluación. Eso es importante para que ellos mismos puedan autorregularse, distanciarse de su texto, autocriticarse y autoe-

valuarse. Se habla bastante, actualmente, del papel del profesor como facilitador, del alumno como protagonista en las clases y del material didáctico como herramienta. Todo eso es verdad y ha sido discutido por diversos autores. Sin embargo, a pesar de esta no tan reciente realidad, pensamos que las prácticas dentro del aula de clases, las tareas de escritura, en este caso, encuentran cierta resistencia con relación a algunos cambios necesarios. Barreiro (2009) menciona la importancia de las tareas y del papel del profesor en su selección. La autora también comenta acerca del rol que juega el alumno en este escenario y afirma que:

Obviamente, os professores poderão ter um papel que deve ser preponderante em aspectos tais como a selecção de tarefas ou a organização e distribuição do processo de *feedback*, enquanto os alunos poderão ter um papel mais activo no desenvolvimento dos processos que se referem à auto-avaliação e à auto-regulação do que têm que aprender. (BARREIRO, 2009, p. 357).

A través de una evaluación de carácter formativo, los alumnos pueden demostrar aspectos de singularidad en sus textos, una vez que el texto es una construcción donde cada parte es importante y abierta a más de una interpretación (MARCUSCHI, 1996). Según Riolfi y Magalhães (2008, p. 99), frente a la tarea de escribir un texto, algunas de las posturas del alumno pueden ser:

(1) renegar o que já foi produzido e se inscrever numa lógica em que a individualidade é levada ao extremo; 2) aderir de maneira incondicional ao que já está produzido, considerado como sendo um modelo, sobre o qual não há trabalho possível de ser realizado, a não ser o da reprodução. Em termos de comprometimento com a cultura, assim como na postura de número um, o produto é nulo; e (3) utilizar-se dos ensinamentos que podem ser depreendidos da cultura para criar uma nova “regra” de produção que permita inovar, que favoreça o sujeito em

sua singularidade, sem deixar, no entanto, de circular na cultura.

Si las tareas de lectura promoviesen, de hecho, una interpretación del texto, los alumnos acudirían más al punto 3 a la hora de escribir. Pero, infelizmente, lo que suele pasar es que el escribir en las clases de idiomas se ha vuelto una tarea de escritura de textos genéricos a partir de modelos preestablecidos. Según Marcuschi:

É interessante notar que se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma *atividade de co-autoria*. Isto quer dizer que os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. (MARCUSCHI, 1996, p. 72).

En otras palabras, un buen texto es una construcción de sentidos y no una copia de un modelo predeterminado. El buen escritor se autorregula, se autocritica, se apropia de tal manera del género que puede jugar con él. De esta forma, inscribe personalidad en el escrito, sin que su producción deje de circular en la cultura. Es más, como señala Marcuschi (1996), el texto es un ejercicio de coautoría, y un buen escritor tiene en cuenta a su posible lector.

3. MUESTRA

Según ya hemos explicado anteriormente en la introducción de este trabajo, para llevar a cabo esta investigación hemos analizado 6 textos producidos por 30 alumnos del curso de licenciatura en Letras con Habilitación en Lengua Española del PARFOR (*Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*), programa auspiciado por la *Universidade Federal do Pará*, en la ciudad de Breves.

Materiales y métodos

Para el desarrollo de la actividad que aquí proponemos, fueron utilizados los microcuentos, también conocidos como minicuentos, microrrelatos o hiperbreves. Este género literario es el que se difunde actualmente de manera más masiva por su brevedad y posibilidad de circulación en Internet. Estos microcuentos tienen, entre sus características principales, la brevedad, los finales abruptos y abiertos con alto nivel de impacto y el tener títulos enigmáticos y sugerentes (FUNES, 2012, p. 6).

Por tratarse de un género textual en el que mucho se expone y se cuenta, pero de manera condensada, el microcuento es un instrumento que puede propiciar múltiples actividades de interpretación, lo que también le sirve al estudiante como motivación para que escriba su propio microrrelato. En opinión de Funes:

Podemos justificar el uso del género del microrrelato en las clases de español porque desde el último tercio del siglo XX es un género al que se acercan numerosos escritores de las letras en español, representativos tanto de España como de los países hispanoamericanos, y que cuenta con una la tradición literaria en la que hunde sus raíces, con clásicos contemporáneos como Borges, Cortázar, Gómez de la Serna o Juan Ramón Jiménez. (FUNES, 2012, p. 3).

El primer paso para la ejecución de esta propuesta de actividad fue trabajar con los alumnos de manera breve –por tratarse de una materia de práctica y no de teoría– una serie de consideraciones teóricas acerca de los microcuentos. Como los estudiantes involucrados en este estudio son futuros profesores de español, nos pareció importante este momento. Es pertinente que les enseñemos que sus prácticas deben estar respaldadas teóricamente, incluso para que tengan sentido para ellos mismos.

A partir de esta tarea pretendimos mostrarles a estos profesores, que aspectos como la creatividad, la singularidad y los procesos cognitivos como; el planeamiento, la redacción y la revisión, pueden ser desarrollados a partir de pequeños textos. Es decir, nuestra intención, además de propiciar el desarrollo de una actividad con estos alumnos, fue la de que ellos también pudiesen reflexionar acerca de sus prácticas como futuros profesores de español.

A continuación, se realizó un concurso de lectura de microcuentos. La profesora llevó una serie de microcuentos de autores como Eduardo Galeano, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges y Gabriel García Márquez. Los alumnos tenían que leerlos con diferentes entonaciones. Había varios tipos de microcuentos, algunos graciosos, otros tristes, algunos más serios y uno, en especial, cuyo título es *Instrucciones para llorar*, de Julio Cortázar, que, para leerlo, uno tenía que hacer muecas, entre otras cosas. Se aprovechó este momento para trabajar la oralidad de los estudiantes y desarrollar su capacidad de interpretación. Los microcuentos seleccionados exigían entre medio y alto nivel de interpretación por parte de los discentes. Por tratarse de textos cortos, pero que dicen mucho, de manera no explícita, la interpretación se realizó oralmente, entre todos.

Posteriormente, la profesora les presentó a los alumnos algunos microcuentos que participaron en un concurso realizado por la Embajada de España en Brasil. Más adelante, se utilizó la misma frase con la que se iniciaban todos los microrrelatos, para que los alumnos escribiesen sus propios textos.

Después, se repartieron los alumnos en 6 grupos de 5 personas cada uno. Cada grupo tuvo que crear su propio microcuento. Los criterios para la evaluación fueron:

- Un máximo de 10 líneas.
- Título enigmático o sugerente.
- Empezar con la misma frase (la misma del concurso de microrrelatos de la Embajada de España en Brasil).

- Enganchar al lector desde la primera línea.
- Final sorprendente o abierto.
- Aspectos lingüísticos: léxico (evitar la repetición de palabras, etc.), sintaxis (concordancia, etc.), discursivo-textuales (usar los conectores adecuados, cohesión y coherencia), ortográficos (puntuación y acentuación).

Los alumnos pudieron usar diccionario impreso y online, y gramáticas. Cada uno de los microcuentos tuvo que ser leído y corregido por cada miembro del grupo de acuerdo con los criterios preestablecidos.

Finalmente, se realizó un nuevo concurso de lectura de microrrelatos, pero, en esta ocasión, cada grupo eligió a un representante para leer su texto. Por último, los alumnos eligieron al ganador.

Vale decir que desde el primer día de clases se negociaron con los alumnos los criterios de evaluación de los textos. Esto se hizo con base en la lectura de diversos autores que abordan el tema de la escritura en clases de lengua extranjera.

4. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Se analizarán, a partir de ahora, los dos puntos considerados más importantes para las conclusiones de esta investigación: primero, los lingüísticos (léxico, sintácticos, discursivo-textuales y ortográficos) y segundo, los rasgos de singularidad presentes en los textos de los alumnos. En la sección de materiales y métodos de este artículo, se ha mencionado que los estudiantes y la profesora realizaron un concurso final de microcuentos. Al final de este apartado, se presentarán los microrrelatos que quedaron como los dos primeros lugares.

Como resultados más relevantes del trabajo se destacan los siguientes puntos: de los seis textos, cuatro presentan problemas de acentuación. El texto B presenta 0,8%; el texto D 3,1%; el texto E 2,1% y; el texto F 2,6% de palabras mal acentuadas. Con relación a la falta de

cohesión o coherencia, solo un texto presentó este tipo de problema. Mientras que los problemas de concordancia ocurrieron en un texto y palabras escritas de manera incorrecta en dos textos.

Según estos datos, podemos concluir que, en general, los errores lingüísticos fueron mínimos, y no afectaron al mensaje que los aprendientes desearon transmitir en sus microcuentos.

En relación con los demás criterios de evaluación, destacamos que, de los seis textos, todos respetan el número de líneas propuesto; cinco poseen un título enigmático o sugerente; cinco enganchan el lector desde la 1ª línea; y cuatro tienen un final sorprendente (Tabla 1). Se ha concluido que la mayoría de los textos han cumplido con los criterios preestablecidos por los estudiantes y la profesora, sin presentar problemas con relación a estas cuestiones.

Tabla 1: Cumplimiento de los criterios de evaluación pre acordados entre alumnos y profesora

Textos	Número de palabras	Palabras con acentuación inadecuada	Oraciones sin cohesión o coherencia	Frases con problemas de concordancia	Palabras incorrectas	Atiende al número de líneas	Presenta un título enigmático o sugerente	Engancha el lector desde la 1ª línea	Presenta un final sorprendente
A	115	0	0	0	0	Sí	Sí	Sí	Sí
B	124	1	0	0	0	Sí	Sí	Sí	Sí
C	59	0	0	0	0	Sí	Sí	Sí	Sí
D	127	4	3	0	1	Sí	Sí	No	No
E	95	2	0	1	0	Sí	Sí	Sí	Sí
F	114	3	0	0	4	Sí	No	Sí	No

Fuente: la autora.

Otro factor relevante para nuestra investigación se refiere a los rasgos de singularidad. Nuestra hipótesis era que, por medio de ejercicios de lectura más significativos y de una propuesta de escritura de textos más cortos, como son los microcuentos, los alumnos desarrollarían no solo sus habilidades lingüísticas en el idioma, sino que también escribirían textos menos genéricos, con algunos rasgos de singularidad.

Cabe destacar dos resultados relevantes con relación a este tópico. El primero se refiere a la absorción de las instrucciones para poder crear una nueva “regla” que permita innovar, sin dejar de circular en

la cultura (RIOLFI y MAGALHÃES, 2008). El segundo consiste en tener en cuenta el interlocutor como lector de su propio texto. Es decir, considerar el texto como un ejercicio de coautoría. Eso se puede hacer, por ejemplo, a partir de conocimientos que el autor comparta con su probable lector.

Para poder ejemplificar lo que se acaba de mencionar, enseñaremos algunos ejemplos sacados de los dos microcuentos que quedaron en los dos primeros lugares. En las páginas finales de este capítulo, como se ha dicho anteriormente, estos dos textos se presentarán integralmente.

En el microcuento que sacó el segundo lugar, los alumnos hacen referencia a una ciudad conocida como la *ciudad de la malaria*, en el interior del estado de Pará. Los autores de este texto sabían que este era un conocimiento compartido con los demás colegas de clase. Eso también se puede observar en el microcuento que logró el primer lugar en el concurso, pues en este texto el significado de la palabra “uruá”⁴² que aparece es compartido por todos de la clase. De hecho, estas informaciones son las que imprimen singularidad a los textos, añadiéndoles una buena dosis de humor. Lo que demuestra que estos alumnos se apropian del género de tal manera que consiguen *jugar* con ciertos conocimientos o expresiones, imprimiendo su marca en ellos.

A pesar de que todos los discentes sabían que el microcuento se trataba de un texto de ficción, pues eso fue discutido en las clases, los alumnos que produjeron el texto *Los Hombres Fuertes* (segundo lugar) escribieron su microrelato basándose en algo que realmente les había pasado. Para añadirle humor a su historia, los estudiantes cambiaron el final, en aras de poder cumplir con el requisito de que los finales de los microcuentos deben ser sorprendentes. Por tanto, absorbieron las instrucciones y crearon una nueva regla que resultó en un texto con todos los requisitos de un microcuento.

⁴² El “uruá” es un tipo de molusco que está presente en los árboles de la Amazonia.

Con vistas a concluir este apartado, presentamos, a continuación, los dos textos que lograron, respectivamente, el primero y el segundo lugar en el concurso de microcuentos:

La Pelea con el Monstruo

En aquella ciudad del sur, nadie imaginaba que algo tan raro pudiera ocurrir. En una noche oscura, cuatro chicas estaban solas en casa. En la lluviosa y silenciosa noche se oía solamente los ruidos de sapos y grillos. De repente, las jóvenes, que ya estaban acostadas se despertaron con el sonido extraño que se asemejaba a una persona caminando, pero no había nadie más en la casa. Por eso, las jóvenes se quedaron desesperadas, con mucho miedo. El barullo estaba cada vez más cerca y asombroso. Cuando tuvieron coraje, las chicas se armaron de cuchillos para pelear con el monstruo, pero la sorpresa: era solo un ratón cargando un “urud”.

Los Hombres Fuertes

En aquella ciudad del sur, nadie imaginaba que ahí vivían los hombres más fuertes del mundo. En una ocasión, llegó en la ciudad, una profesora para dar clases de español en una escuela. En un bello día de clase les escuchó a los alumnos charlando sobre los hombres más fuertes del mundo, uno de los alumnos le dijo: los hombres más fuertes del mundo son los de mi ciudad, en seguida, la profesora le preguntó: ¿Quién te dijo que son los hombres de tu ciudad? El alumno le preguntó, ¿y quiénes son? Ella contestó, son los ecuatorianos. El alumno dijo: ¿en serio profe? Me gustaría saber si ellos ya se pusieron enfermos veinte veces con malaria (sic). De repente la profesora desmayó.

CONCLUSIÓN

Concluimos que trabajos como estos son fundamentales para la formación de los futuros profesores de ELE del PARFOR. Es importante que estos estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar actividades que podrán usar, posteriormente, con sus alumnos y que también tengan una consciencia reflexiva acerca de las tareas que llevarán a cabo en sus clases.

La intención al producir este trabajo fue contribuir a que tanto los profesores en formación de ELE, como los que ya actúan profesionalmente, pudiesen replantearse las tareas de escritura, destreza que permaneció excluida de las clases, siendo relegada, por mucho tiempo, a una mera tarea de casa, todo por la falsa idea de que la comunicación por excelencia es la que se produce oralmente.

En este estudio hemos pretendido comprobar que los discentes cometieron menos errores léxicos y sintácticos al realizar una actividad en la que los criterios de evaluación fueron preestablecidos de común acuerdo, entre los alumnos y el profesor. Además, a partir de la realización de ejercicios de lectura más significativos y de una propuesta de producción de microcuentos, los alumnos desarrollaron textos más creativos, evitando producciones más genéricas. Esto demuestra que la escritura puede ser trabajada durante las clases de manera colaborativa, ya que ninguna de las producciones fue hecha a solas, todos los textos tienen cinco autores.

También deducimos que en las actividades de escritura no se deben trabajar solamente los aspectos gramaticales del idioma y menos aún fomentar que un buen texto sea la copia de un modelo predeterminado.

En suma, la escritura creativa no significa la falta de directrices claras, sino todo lo contrario. Criterios bien establecidos y preacordados ayudan al alumno a crear un orden, aguzan su creatividad, motivándolo y sirviéndole de soporte para que pueda apropiarse del género con el que va a trabajar.

REFERENCIAS

BARREIRO, Maria. *Avaliação Formativa – Representações e Práticas de Professores de Línguas Estrangeiras*. 2009. 279 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Portugal, 2009.

DOLZ, Joaquim. Escribir Textos Argumentativos para Mejorar su Comprensión. *Aprendizaje, Comunicación Lenguaje y Educación*. ISSN 0214-7033, n. 26, p. 25, 65-77, 1995.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19 (2), p.21-50. 2006.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

FERNANDES, Domingos. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In: M.P. Alves e J.-M. De Ketele (Orgs.). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. p. 131-142.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Escribir en lengua extranjera en contexto escolar: ¿qué, ¿cuándo, cómo, por qué y para quién? In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES PAPEL Y LÁPIZ: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA, XV, 2007, São Paulo. Atas, São Paulo: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2008, p. 17-21.

FIGUEIREDO, Fernando Jorge. Como Ajudar os Alunos a Estudar e a Pensar? Auto- Regulação da Aprendizagem, *Educação Ciência e Tecnologia*, n.34, p. 233-258, abr. 2008.

FUNES, Ana Lahoz. El Microrrelato en Aula Ele. Aplicación Didáctica, *Suplementos Marco ELE*. v.15, jul. /dez. 2012.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Auto-regulação da aprendizagem, *Ciências & Cognição*, v.14 (2), 276-286. 31 jul. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de Compreensão ou *Cópia* nos Manuais de Ensino de Língua? Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2067>> Acesso em: 13 mar. 2017.

PANADERO, Ernesto; TAPIA, Jesús Alonso ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anais de Psicologia*, v. 30, n. 2, Murcia: Universidade de Murcia, 2014. p. 450-462.

RIOLFI, Claudia Rosa, MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino. Modalizações nas Posições Subjetivas Durante o Ato de Escrever. *Estilos da Clínica*, v. XIII, n. 24, 98-121, jun. 2008.

SÁINZ, Teresa González; GUILLEN, Belén Artuñedo. Propuestas Didácticas para la Expresión Escrita en Clase de Ele. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE, VI, 1995, León. Anais, León: Universidad de León, 1995.

EL ARTICULO DE OPINIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA CLASE DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

Sara Concepción Chena Centurión⁴³

Vilma de Araújo da Silva⁴⁴

Washington Nabiça Pantoja⁴⁵

INTRODUCCIÓN

Antes de nada, es importante mencionar que este estudio es fruto de un Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) realizado en la Licenciatura en Letras/Lengua Española de la *Universidade Federal do Pará*, subvencionado por el *Plano Nacional de Formação de Professores* (PARFOR). Se trata, asimismo, de una investigación que se inició durante la asignatura de prácticas *Estágio Supervisionado*, en el segundo semestre de 2013, y llevada a cabo en la Escuela Estadual *Professor José Maria Machado*, en Barcarena-Pará, específicamente con un grupo de alumnos del 3º año de la enseñanza media. Las observaciones de prácticas evi-

⁴³ Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia, PPGSA de la *Universidade Federal do Pará* - UFPA. Colabora como docente en el *Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR), mediante convenio con la UFPA.

⁴⁴ Licenciada en Letras-Español por la *Universidade Federal do Pará* a través del *Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR). Es profesora de español en la Secretaría de Educación del municipio de Barcarena, Pará.

⁴⁵ Licenciado en Letras-Español por la *Universidade Federal do Pará* a través del *Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR). Es profesor de español en escuelas privadas del municipio de Cametá, Pará.

denciaron que tanto los instrumentos como las prácticas de enseñanza de la profesora de español del grupo no contemplaban las necesidades/ intereses de aprendizaje de los alumnos –la mayoría declaraba interesarse por el español a causa de las pruebas de selectividad de las universidades– y eso, consecuentemente, provocaba un desinterés por las clases de ELE en la referida escuela.

En vista de ese contexto, reflexionamos, en el presente estudio, sobre las ventajas del artículo de opinión como instrumento de enseñanza de ELE y, a la vez, presentamos una propuesta de enseñanza de ese género textual a alumnos del 3º año de la enseñanza media. Dicho eso, nuestra elección por el artículo de opinión tuvo en cuenta el hecho de que este género textual favorece el diálogo entre las prácticas desarrolladas en las clases y facilita la aplicación de acciones sociales. En ese sentido, el género artículo de opinión aporta instrumentos y estrategias eficaces para superar algunos retos enfrentados por el alumno en su convivio social, por cuanto los temas tratados por esos textos requieren del autor/ lector una postura crítica y argumentativa respecto de hechos, ideas y acciones, que son consensuados, acordados, discordados y persuadidos. ¿Y cómo llevar a cabo esa postura? La respuesta a esta interrogación destaca el protagonismo de las estructuras presentes en el artículo de opinión, una vez que su principal propósito es convencer a partir de una secuencia de argumentos pensados y organizados, de modo a ofrecerle al lector respuestas a las interrogaciones sobre determinado tema.

De lo anterior se deriva que la reflexión sobre interpretaciones diferentes de la realidad, juntamente con posturas empáticas, puede tener reflejos muy positivos en la construcción del proceso de ciudadanía, pues además de contribuir al desarrollo de posturas autónomas y críticas del ser humano, surge un espacio donde la tolerancia hacia la diferencia y su comprensión son actitudes necesarias para una buena argumentación.

Planteamos, por añadidura, reflexionar sobre el género artículo de opinión como una herramienta capaz de ayudar al alumno en la bús-

queda de insumos discursivo-textuales que le posibiliten mantener una comunicación más efectiva en lengua española. Es decir, consideramos que el uso de ese género textual, en clases de ELE, no solo se limitará a facilitarles a los alumnos el conocimiento de mecanismos lingüísticos, sino también favorecerles estrategias discursivas pautadas en la construcción de argumentos con el fin de persuasión.

Tras mencionar los retos de este trabajo e indicar, específicamente, con cuál género textual trabajaremos, a continuación, discurriremos acerca de los géneros textuales y luego explanaremos sobre el artículo de opinión propiamente dicho y, por último, presentamos nuestra propuesta de enseñanza con el uso de ese género.

1. EL GÉNERO TEXTUAL EN EL AULA

El proceso de comunicación entre los seres humanos, sea oral o escrito, es algo fundamental y vital, dado que la sobrevivencia de memorias, culturas y transformaciones sociales, en los más diversos estamentos, dependen directamente de las diferentes formas que tienen las personas de transmitir y significar su arsenal cultural mediante el acto comunicativo. Estos aspectos ponen en evidencia el protagonismo de la comunicación y, a la vez, nos instigan a reflexionar sobre las diferentes estrategias y artificios utilizados por el hombre a fin de garantizar su perduración y construcción ciudadana a lo largo de la historia.

Teniendo en cuenta ese contexto, se puede afirmar que el aprender una lengua extranjera (LE) significa no solo ampliar nuestras posibilidades de comunicación, sino también permitir que accedamos a un universo cultural y de experiencias capaces de dictar nuevos rumbos para el desarrollo de una sociedad y de sus individuos. En otras palabras, el aprendizaje de una LE es una forma de ampliar nuestros horizontes políticos, sociales, económicos y culturales, así como de proporcionarnos el conocimiento de nuevas experiencias humanas. Eso sí, para llevarnos a cabo esa empresa es necesario que, durante el proceso de aprendizaje

de la LE, conozcamos y analicemos los diversos y diferentes géneros textuales que circulan en la lengua meta. Géneros que no solo construyen los sentidos y vehiculan experiencias y representaciones culturales y sociales, sino también que favorecen el intercambio de opiniones, sentimientos, argumentos e ideas entre los individuos de una sociedad.

La práctica en sala de clase no es una tarea muy fácil, principalmente cuando se trata de la enseñanza de una lengua extranjera que exige del profesor un esfuerzo mayor por conllevar metodologías y aspectos diferentes de los que se suelen utilizar para enseñar lengua materna. Sabemos, pues, que existen muchos recursos didácticos que pueden ser utilizados en el aula con el objetivo de ayudar a los alumnos en la construcción de sus conocimientos. Entre tales herramientas se encuentran los géneros textuales.

La etiqueta género textual sirve para denominar la diversidad y heterogeneidad de textos que acaecen en los ambientes discursivos de una sociedad. Se trata de materializaciones lingüístico-discursivas que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. En otros términos, los géneros textuales son unidades triádicas relativamente estables que pueden ser divididas para su análisis en *unidad composicional*, *unidad temática* y *estilo*, cuya disposición se halla en un repertorio de textos (arquitexto o intertexto) creado históricamente por la prácticas sociales, con ocurrencia en los más diversos ambientes discursivos, y que los interlocutores de una lengua natural reconocen, comparten y actualizan cada vez que participan en una actividad de lenguaje, según sea su intención comunicativa (BAJTÍN, 1979). En este sentido, Bronckart (1999) señala que, en la escala socio-histórica, los textos son vistos como productos de la actividad de lenguaje que, en las formaciones sociales, están en permanente funcionamiento: según sus objetivos, intereses y cuestiones específicas. Estas formaciones, según este autor, elaboran diferentes especies de textos que presentan características relativamente estables (lo que justifica el hecho de que sean denominados géneros de textos) y que quedan disponibles

en el intertexto como modelos indexados, para los contemporáneos y para las próximas generaciones (Ibíd.).

Para Marcuschi (2002), los géneros textuales son entidades socio-discursivas y formas de acción social indispensables en cualquier acción comunicativa. Conforme a este autor, los géneros textuales se caracterizan como eventos textuales dinámicos y flexibles que surgen a partir de las necesidades socio-culturales y de las innovaciones tecnológicas (Ibíd.). Asimismo, los géneros son innúmeros en diversidad de formas (cartas, billetes, anuncios, recetas, correos, poemas, artículos, prospecto de medicamento, informes, diccionario, manual, noticia, editorial, por citar algunos). De modo que los géneros están insertados en un proceso dinámico, de la misma forma que surgen, también pueden desaparecer o, por lo menos, quedar en desuso. Ejemplo de ello es la creciente sustitución de la carta en papel por el correo electrónico, que puede ser considerado un nuevo género con identidad propia.

La percepción de Marcuschi y Brockart sobre los géneros textuales nos lleva a concluir que estos son recursos que necesitamos para actuar en la sociedad de manera más dinámica, crítica y sociable. En este sentido, postulamos que el uso de los géneros textuales en las clases de ELE constituye una propuesta bastante coherente con la construcción de sentidos y usos de la lengua. Pero cabe al profesor saber elegir el género textual que mejor motive a sus alumnos en clase, esto es, escoger un género que le posibilite desarrollar las competencias propuestas en su plan de clase con vistas a facilitar la enseñanza del español. Vista desde esta perspectiva, la enseñanza de los géneros textuales les brinda a los alumnos el conocimiento de una importante herramienta de interacción social, que ofrecen varias maneras de utilizar la lengua, según la situación comunicativa.

Tras todo lo visto aquí, queda clara la importancia de comprenderse la existencia de los géneros textuales como fenómenos dinámicos que evolucionan, se actualizan y se adecúan a diferentes contextos históricos. Considerados desde esa perspectiva, los géneros textuales pueden ser de gran utilidad para el desarrollo de las habilidades de lectura y

escritura de los estudiantes. En especial, sería posible extraer de los diferentes géneros de textos diversas formas que los organizan y que, para los aprendices, sería, ciertamente, muy interesante conocerlas y dominarlas, ya que cada texto, en particular, se caracteriza por unos rasgos peculiares de naturaleza funcional, textual y lingüística. Y esta es una de las principales razones por las que en las últimas décadas,

(...) depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os estudos acerca dos géneros textuais começaram a ecoar no campo da linguística de texto, como também sua relação com o ensino e aprendizagem de línguas. Tais estudos contribuíram para priorizar a interação real e o trabalho significativo com texto na escola, como também trouxeram propostas didáticas com abordagens baseadas nos géneros. (JALES, 2007, p. 33).

Esta explicación demuestra que, con el avance de los estudios sobre los géneros textuales y con las defensas hechas en las bases legales como en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), su uso en las clases constituye una propuesta que puede aportar de manera incisiva al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en el estudio de cualquier lengua.

En este sentido, Marcuschi (2002) propone que:

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular pode se tratar dos géneros na perspectiva (...) de levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais (...). É um exercício que além de instrutivo, também permite a prática da produção textual. (Ibíd. p. 15).

Partiendo de este presupuesto se reafirma que los géneros textuales, en el aula, pueden ser grandes aliados para el alumnado en las prácticas de producción oral y escrita, porque constituye una fuente de

varias informaciones capaces de transformarlos en ciudadanos críticos conscientes de la realidad que los rodea.

Es importante destacar que el profesor debe tener en mente que el uso de los géneros textuales en sala de clase es una tarea que va a exigir de él un amplio conocimiento de los diferentes textos existentes en el contexto social y que solo se transformará en una herramienta eficaz cuando sea utilizada de forma coherente y eficaz para, así, intentar incidir más eficientemente, y de manera dinámica, en el modo de reaccionar y pensar de los alumnos.

2. EL ARTÍCULO DE OPINIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

Es importante tener en cuenta que la formación de nuestros alumnos de ELE depende de innúmeros factores, entre los cuales están los recursos didácticos que, si utilizados de manera efectiva, llevarán a un buen resultado, por ello Uber (2007), destaca que:

O contato real com múltiplos textos que circulem socialmente deve estimular atitudes responsivas diante dos acontecimentos em seu meio social. Isso propiciará uma participação mais efetiva do educando em seu meio, progressivamente também aumentarão as contribuições com suas ideias no processo de transformação da sociedade e, conseqüentemente do mundo. (Ibíd. p. 3).

La explicación de la autora pone de relieve la importancia del contacto de los alumnos con varios géneros textuales que coadyuvan a la construcción de los saberes que esos discentes necesitan para volverse en ciudadanos capaces de contribuir a la evolución de la sociedad.

Existen muchos textos que circulan socialmente y que son capaces de contribuir significativamente a la formación lingüístico-discursiva del estudiante de ELE. Entre los varios recursos existentes no hay como

no tener en cuenta el uso del artículo de opinión, que es considerado un género textual formador de opinión y que trae en sus contextos varias secuencias textuales⁴⁶ importantes que, de igual forma, aportan a la capacidad de argumentar del alumno.

La multiplicidad de lenguajes presentes en el artículo de opinión ofrece a los alumnos las informaciones necesarias para que ellos se transformen en lectores prácticos y capaces de producir un texto con eficacia. Para Uber, “Para que o aluno tenha compreensão a respeito da multiplicidade dos gêneros e suas funções específicas, é preciso que ele tenha contato com os textos no veículo portador do gênero, que pode ser o jornal” (UBER, 2014, p. 3-4).

El artículo de opinión se centra en un propósito argumentativo y se presenta como una forma de influenciar y convencer al lector a través del posicionamiento del escritor sobre determinado asunto. Este género textual puede transformarse en un elemento estratégico para la búsqueda de informaciones que potencialicen la capacidad argumentativa del lector en aras a que este produzca textos críticos y conscientes. Uber (2007, p.4) también explica que:

O artigo de opinião é encontrado circulando na rádio, na tv, nos jornais, nas revistas, na internet, utilizando temas polêmicos que exigem uma posição por parte dos leitores, espectadores e ouvintes. O autor deste gênero apresenta seu ponto de vista expondo ideias pessoais através da escrita com intenções de convencer seus interlocutores.

Como se puede apreciar, a partir del abordaje de la autora, el artículo de opinión es un género que tiene una fuerte presencia en la prensa

⁴⁶ Las *secuencias textuales* constituyen modos de organización lineal, con vistas a formar una unidad textual cohesiva y coherente, y que expresan lingüísticamente el efecto de sentido que las modalidades discursivas pretenden instaurar en la interacción entre los interlocutores de una actividad de lenguaje (NOGUEIRA DA SILVA, 2010, p. 3).

de modo general. Se trata, además, de un género en el que el autor puede manifestarse argumentativamente, con vistas a convencer a sus lectores través de la emisión de sus opiniones sobre un hecho ocurrido en la realidad. Uber (2007, p. 8) asevera que,

[...] como todo texto, o artigo de opinião também tem um contexto de produção: é escrito por alguém e para alguém, com determinada intenção, em determinado tempo e lugar, a divulgação é feita em certo veículo. Tudo isso interfere no sentido do texto.

El artículo de opinión no es un texto aleatorio, sino que, como afirma la autora, posee una intención comunicativa definida, ya sea en periódicos, o en revistas, Internet u otros medios. Se ha de destacar que el carácter del artículo de opinión continúa el mismo independientemente del soporte en que aparezca: hacer debates, traer informaciones críticas, exponer opiniones y convencer al interlocutor.

De lo anterior puede concluirse que el profesor de ELE no podría desconsiderar la permeabilidad de este género textual, cuyos medios disponibles permiten ampliar las habilidades de comprensión y producción lingüístico-discursiva del alumno, así como la consciencia de este con respecto al uso adecuado de los mecanismos articuladores de su escritura. Estas habilidades pueden ser redimensionadas, siempre y cuando se amplifique el concepto de texto, o lo que es lo mismo, los procesos mentales reflexivos y asociativos utilizados en la producción de la escritura son los mismos empleados en otras actividades llevadas a cabo en el convivio social (CASSANY, 1999).

Existen muchas maneras de garantizar que los aprendices de ELE desarrollen estrategias de lectura y escritura de manera eficaz, de modo a ayudarles a mejorar su repertorio argumentativo. Esta tarea es uno de los principales retos enfrentados por docentes y discentes de ELE, puesto que exige de ellos muchas estrategias, esfuerzos y desconstrucción de estereotipos.

El uso del artículo de opinión en clase de ELE es considerado una estrategia de enseñanza efectiva, porque lleva al alumno a pensar y a emitir opiniones más originales y acordes con su realidad, alejándose del sentido común. Para evidenciar tal eficacia Uber (2007, p.7) explica que:

Estar bem informado requer ir muito além das conversas com amigos, pede a busca por informações sistematizadas, advindas de fontes confiáveis e variadas. Por isso mesmo é que devemos nos dedicar ao hábito da leitura diária, acompanhando os acontecimentos (...).

Lo planteado por la autora refuerza la idea de que la información es la base para las producciones escritas. Para producir un artículo de opinión cohesionado y coherente, el alumno debe disponer de un armazón de informaciones, vivencias de mundo y abstracciones sobre los hechos.

En fin, consideramos que a través del aprendizaje del género textual artículo de opinión, el aprendiente de ELE sea capaz de construir y emitir su punto de vista de manera crítica, así como expresarse lingüístico y discursivamente mejor mediante su producción escrita. En aras a ejemplificar tal perspectiva, presentamos, a continuación, una propuesta de enseñanza del género textual acotado en la clase de ELE.

3. PROPUESTA DE ENSEÑANZA DEL GÉNERO TEXTUAL ARTÍCULO DE OPINIÓN EN LA CLASE DE ELE

Objetivo general:

Usar el artículo de opinión en la clase de español ELE como herramienta para la mejora de la expresión escrita de los alumnos.

Objetivos específicos:

- Reflexionar sobre las estructuras del artículo de opinión para ayudar a los alumnos a desarrollar su producción escrita.

- Leer un artículo de opinión observando su estructura lingüística-discursiva.
- Explotar las informaciones presentes en el artículo de opinión como bases argumentativas para la producción textual.

Público:

Alumnos del tercer año de la enseñanza media.

Destreza	Interacción	Descripción de la actividad	Tiempo
EO ¹	PA	Al iniciar la clase, el docente pregunta a los alumnos si suelen leer periódicos, si ya tuvieron contacto con periódicos de algún país hispanohablante y cuál es la parte del periódico que más llama su atención. También les pregunta si ya han leído algún artículo de opinión. Posiblemente alguien conozca alguna información para compartir con el grupo. A través de una actividad de calentamiento, el profesor propone una tormenta de ideas sobre lo que saben los alumnos al respecto del artículo de opinión y va listándolas en la pizarra. El profesor hará una exposición general en diapositivas para situar los alumnos y también para que ellos aclaren sus dudas sobre el artículo de opinión. En la segunda parte de la clase, el docente les facilitará a los alumnos definiciones del artículo de opinión, su objetivo e informaciones sobre el soporte donde este género puede ser encontrado.	DOS CLASES DE 45 min.

EO/CL	PA	En la próxima clase, el docente trabajará la estructura del artículo de opinión en sliders, con un texto que presenta una situación problema, una discusión y una solución o evaluación. Hecha la presentación de estas estructuras, el docente leerá un artículo de opinión, acompañado por los alumnos, para que estos identifiquen mejor las estructuras presentadas y los argumentos propuestos por el autor.	DOS CLASES DE 45 min.
EO/EE	PA/AA	En la clase siguiente, el docente va a continuar explotando las estructuras del artículo de opinión por medio de una actividad, que llevará a los alumnos a reflexionar sobre el tema propuesto. La actividad debe ser hecha en parejas. El profesor va a distribuir los artículos de opinión previamente seleccionados, con informaciones diferenciadas para cada pareja y estas tendrán que: Contextualizar el asunto que se encuentra en el artículo; Apuntar el posicionamiento del autor acerca del tema; Mostrar, por lo menos, dos argumentos defendidos por el autor; Indicar la solución o evaluación hecha por el autor acerca del asunto. Todo ello en lengua española.	DOS CLASES DE 45min.

CL/EE	PA	La siguiente actividad está relacionada con la lectura de unos artículos de opinión sobre temas polémicos. Los alumnos se reunirán en cinco equipos y cada uno recibirá un texto. Lo leerán el texto y buscarán en él su vocabulario. En el segundo momento pueden escribir las palabras desconocidas encontradas en sus cuadernos y el profesor pedirá que cada equipo lea estas palabras, las escriba en la pizarra y explique sus significados y sus funciones en el artículo de opinión.	DOS CLASES DE 45 min.
EE	PE	En esta clase los alumnos intentarán producir sus propios artículos de opinión. El docente va a seleccionar algunos temas actuales y hará la exposición en la pizarra como sugerencia a los alumnos, que harán lo que les parezca más conocido y tengan más dominio. Para realizar las discusiones sobre el tema del artículo deben considerar y usar las estructuras estudiadas.	DOS CLASES DE 45min.
EE/EO	PA	El profesor realizará la evaluación considerando las actividades desarrolladas en parejas. En esta parte de la evaluación se observará si los alumnos consiguieron explotar y reconocer las partes correspondientes al artículo de opinión, así como el vocabulario específico del mismo. Ya en la evaluación individual, cada alumno producirá un artículo de opinión.	DOS CLASES DE 45min.

CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia nos ha demostrado que la enseñanza y aprendizaje de ELE está centrado muy exclusivamente en los libros didácticos utilizados por los profesores; y creemos que eso dificulta el propósito didáctico de la enseñanza de esa LE.

En este trabajo, buscamos reflexionar sobre la importancia del artículo de opinión como un recurso didáctico para desarrollar la escritura de estudiantes de ELE del 3º año de la enseñanza media. Este recurso puede ser usado de forma flexible a través de varias actividades que pueden ser desarrolladas con el objetivo de hacer con que el alumno no tenga solo contacto con la materialidad referencial informativa, sino también con la materialidad lingüístico-discursiva de la lengua.

Además de estas consideraciones, pretendemos, con la propuesta de enseñanza aquí presentada, facilitarle al profesor de ELE un autoanálisis de su práctica pedagógica y una reflexión sobre sus fragilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esa lengua, considerando que el alumno es el elemento clave de este proceso y que una enseñanza didácticamente fundamentada es capaz de transformar su manera de pensar y analizar la realidad social que lo rodea, de forma más crítica y dinámica.

Este trabajo nos ayudó a repensar nuestra propia práctica pedagógica como futuros profesores de ELE. De igual manera, deseamos que esta reflexión llegue a los actores fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, que son los profesores y alumnos de la enseñanza media.

REFERENCIAS

UBER, T. J. B. *Estudos sobre um gênero discursivo*, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/255-4.pdf>>. Accedido el: 14 en. 2016.

BAJTÍN, M. (1952-53). El problema de los géneros discursivos. In: BAJTÍN, M.: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1979, p. 248-293.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discurso*. São Paulo: Educ., 1999.

CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós. 1999.

JALES, A. M. L. *Os gêneros textuais e o ensino de produção de texto: Análise de proposta em livros didáticos de língua inglesa*. 134f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro; Luce-
ma, 2002.

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 5, nº 9. Madrid, 2010, p. 1-15.

LOS ORGANIZADORES

Janderson Martins dos Santos es licenciado en Letras lengua portuguesa por la *Universidade Federal do Pará – UFPA*– (2004) y en Letras lengua española por la *Universidade da Amazônia –UNAMA*– (2006). Posee Maestría en Letras por la *UFPA* (2010). En esta misma institución realiza estudios de doctorado en Letras, en la línea de investigación *Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações*. Su investigación se ocupa de los efectos que la pluralidad lingüístico-cultural de los aprendientes puede tener en las prácticas de enseñanza de profesores de lenguas extranjeras. Es profesor de la *Faculdade de Letras* de la *UFPA* (Campus de Castanhal) y actúa, principalmente, en la enseñanza de español como lengua extranjera, portugués como lengua extranjera y lingüística. Actualmente, es coordinador del Curso de Licenciatura en Letras lengua española del *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR), en la colaboración con la *UFPA*, en el estado de Pará.

Antonio Messias Nogueira da Silva se licenció en Letras lengua portuguesa por la *Universidade Federal do Pará – UFPA* (1999) y en Letras lengua española por la *Universidade da Amazônia –UNAMA*– (2002). Posee Maestría en Lingüística por la *UFPA* (2005) y Maestría en Enseñanza del ELE por la Universidad de Alcalá de Henares (2011). Se

doctoró en Análisis del Discurso y sus Aplicaciones a la Enseñanza del ELE, por la Universidad de Salamanca (2011). Trabajó como profesor de lengua española de la *Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas* de la UFPA, Belém, (2006-2015). Actualmente, es profesor de lengua española de la *Universidade Federal da Bahia – UFBA*, Salvador. Además, actúa como profesor y tutor del Postgrado en *Língua e Cultura* (PPGLinC) de la UFBA, y como docente colaborador en el *Plano de Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR) de la UFPA. Por lo general, su labor docente e investigadora gira en torno a la enseñanza de los aspectos lingüísticos y pragmáticos del español, tales como, los marcadores del discurso, análisis de la conversación, géneros y secuencias discursivas, elementos extralingüísticos (gestos y paralenguaje) y análisis de unidades didácticas de manuales de ELE.

Carlos Cernadas Carrera es Doctor en Letras, área de Estudios Lingüísticos, por la *Universidade Federal do Pará* (2014), y en Lingüística y sus Aplicaciones por la Universidad de Vigo (España). Posee Máster en Lingüística y sus Aplicaciones por la Universidad de Vigo (2011). Actualmente, es profesor de la *Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas* de la *Universidade Federal do Pará*, Campus de Belém, en donde coordina, también, el Departamento de Lengua Española. Actúa como formador en el *Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica* (PARFOR) y su labor docente e investigadora, generalmente, se orienta hacia la didáctica de lenguas extranjeras y el análisis de las prácticas docentes fundamentadas en las diferentes dimensiones del trabajo del profesor: planificación, contenidos, metodología, recursos didácticos, evaluación, clima relacional y condiciones infraestructurales.

Carlos Henrique Lopes de Almeida es profesor de la *Universidade Federal do Pará – UFPA*– en el área de enseñanza de lengua y literaturas hispanófonas. Posee Doctorado y Maestría en Letras y Lingüística – UFG, Licenciatura en Letras portugués/español – UFG. Es profesor de

lengua española y Literaturas hispanófonas de la *Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas* de la UFPA y actúa como formador de profesores en el *Plano de Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR). Además, actúa como profesor y tutor del Postgrado en Letras (PPGL) de la UFPA. Por lo general, su labor docente e investigadora gira en torno a la relación literatura y enseñanza de español, literaturas hispanófonas, literatura cronística del descubrimiento, literatura comparada, literatura de la Amazonía latinoamericana. Es investigador del Grupo NARRARES (Narrativas de resistência) – UFPA.

Este e-book foi composto em Minion para
a Editora Paka-Tatu, Belém, Pará, Brasil.