



Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **POLL, ANA GABRIELA**
D.N.I./PASAPORTE: ****5286

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D433 EDUCACIÓN**
DEPARTAMENTO DE: **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 21/09/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de M.PILAR LACASA DÍAZ // LAURA MÉNDEZ ZABALLOS.

Sobre el siguiente tema: *EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DE E/LE: DESAFÍOS EN LA ELABORACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL⁷ de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 21 de 09 de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: 
Ana Margalef

EL SECRETARIO

Fdo.: 
AMALIA REINA

EL VOCAL

Fdo.: 
PILAR HERRANZ TARRA

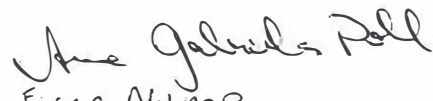
Con fecha 4 de octubre de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

FIRMA DEL ALUMNO,

La Secretaria de la Comisión Delegada

Fdo.: 
Ana Gabriela Poll


Firma Alumno
ANA GABRIELA POLL

⁷ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 4 de octubre, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por POLL, ANA GABRIELA, el día 21 de septiembre de 2017, titulada *EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DE E/LE: DESAFÍOS EN LA ELABORACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve otorgar** a dicha tesis la

MENCIÓN "CUM LAUDE"

Alcalá de Henares, 10 de octubre de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: POLL, ANA GABRIELA

Secretario del Tribunal: AMELIA REINA GIMÉNEZ.

Directores de Tesis: M.PILAR LACASA DÍAZ // LAURA MÉNDEZ ZABALLOS



Universidad
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO
Servicio de Estudios Oficiales de
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D^a _____
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo
presentado la misma en formato: soporte electrónico impreso en papel, para el depósito de la
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: _____ se procede, con
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a _____ de _____ de 20 _____



Fdo. El Funcionario



**DOCTORADO EN DESARROLLO PSICOLÓGICO, APRENDIZAJE Y
EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS**

ANA GABRIELA POLL

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL
EN LA FORMACIÓN DE E/LE: DESAFÍOS EN LA
ELABORACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS**

Directoras: Dra. D^a Pilar Lacasa

Dra. D^a Laura Méndez

2017

ANA GABRIELA POLL

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA
FORMACIÓN DE E/LE: DESAFÍOS EN LA ELABORACIÓN DE
SECUENCIAS DIDÁCTICAS**

Tesis presentada en el Programa de Doctorado en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación: perspectivas contemporáneas, en el Departamento de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Alcalá de Henares, como requisito para la obtención del título de Doctor.

Directoras: Dra. D^a Pilar Lacasa

Dra. D^a Laura Méndez

Alcalá de Henares

2017



Universidad
de Alcalá

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

Aulario María de Guzmán
Calle San Cirilo S/N
28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Teléfono: 91 885 50 17 Fax: 91 885 50 29
Correo: dpto.educación@uah.es

D. PILAR LACASA,
CATEDRÁTICA DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL DE LA UNIVERSIDAD DE
ALCALÁ

Y

D. LAURA MÉNDEZ
PROFESORA TITULAR DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN DE
LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ,

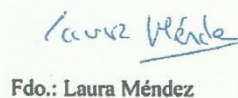
H A C E N C O N S T A R

Como Directoras de la Tesis Doctoral de D. /Dña. ANA GABRIELA POLL, titulada "EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DE E/LE: DESAFÍOS EN LA ELABORACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS", que este Trabajo de Investigación reúne las condiciones científicas necesarias para su presentación y defensa en el Departamento de Filología, Comunicación y Documentación.

Y para que conste donde convenga, a los efectos oportunos, firmamos el presente en Alcalá de Henares, a 5 de Abril de 2017.



Fdo.: Pilar Lacasa



Fdo.: Laura Méndez



Universidad
de Alcalá

DPTO. CC. DE LA EDUCACION
AULARIO MARÍA DE GUZMÁN
San Cirilo s/n
28804 Alcalá de Henares
Telefono (34) 91 8855017
E-mail: dpto.educacion@uah.es

**ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA. ANA
GABRIELA POLL**

**Título de la Tesis: "EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DE E/LE: DESAFÍOS EN LA
ELABORACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS"**

**Programa de Doctorado: D265 "Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación:
perspectivas contemporáneas"**

Directoras de la Tesis: Dra. Pilar Lacasa Díaz y Dra. Laura Méndez

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Ana Gabriela Poll, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento

Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar



AGRADECIMIENTOS

A **Dios** y a mis mentores espirituales, por estar conmigo en cada paso que doy, fortaleciendo mi corazón e iluminando mi mente. Por haber puesto en mi camino a aquellas personas que me han animado y acompañado durante todo el periodo de este estudio.

A mi compañero y desde siempre amigo amado, Frédéric Garcia, por su amor incondicional, que fue el soporte y ánimo en los momentos más arduos.

A mis hijos André y Bruno, que en el intento de comprender esta fase de introspección académica, llenaron mis días de sentido y aportaron alegría.

A mi padre, Beno Joel, por compartir ambos el mismo camino por un tiempo y por leerla con sentido crítico.

A mi madre y mi hermano Mauricio, por el incentivo durante toda esta trayectoria.

A la Dra. Pilar Lacasa, por todo el ánimo, toda la paciencia y por la colaboración brindada durante todo el trabajo de investigación.

A la Dra. Laura Méndez por su siempre rápida colaboración y pertinente ayuda.

A mis amigas hermanas, Nair Floresta Andrade Neta y Fernanda Almeida Vita, por toda la ayuda y animo, sobre todo, por el cariño dedicado a mis angustias académicas y personales.

A mi amigo Juan Facundo Sarmiento, por su colaboración, ánimo y, sobre todo, por el cariño y amistad incondicionales a mí y a mi familia siempre.

A los profesores de español por su comprensión y participación en este trabajo de investigación, por haber sido cómplices de este trabajo.

A Hebert Santana, que me auxilió y tuvo mucha paciencia conmigo en la fase final de este estudio.

A mis alumnos de informática Lucas Pereria y Felipe Moura que me enseñaron a manejar adecuadamente los programas informáticos utilizados en esta tesis, reforzando en la práctica que la enseñanza es realmente un intercambio de saberes.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo principal investigar el impacto de una Investigación-Acción Participativa, en la práctica docente de profesores de Español como Lengua Extranjera, centrada en el Enfoque Intercultural. Analizamos los cambios producidos en relación al concepto previo de cultura de seis profesores/participantes de la educación básica, del sistema de enseñanza público brasileño, de la ciudad de Ilhéus-BA. Verificamos, también, su entendimiento sobre la enseñanza de cultura y la incorporación del Enfoque intercultural en sus clases. Los conceptos de interculturalidad que fundamentan este estudio se basan en las teorías propuestas por Byram y Kramsch, entre otros. Nuestro marco teórico cuenta también con la voz brasileña de Paraquett, entre otros nombres del área de enseñanza de lengua extranjera.

La investigación se desarrolla por medio del método cualitativo priorizando las percepciones y el entendimiento de los profesores sobre los conceptos que consideramos como fomentadores de una perspectiva intercultural, tales como la inclusión digital, la subcompetencia gramatical, los géneros discursivos, la interdisciplinariedad y la transversalidad. Los datos fueron recogidos durante un curso de formación, a través del análisis de los capítulos del libro didáctico *Síntesis 1* y la reelaboración de una unidad didáctica. Utilizamos, también, las siguientes herramientas de recogida de datos: cuestionario, análisis de documentos, entrevista semiestructurada, notas de campo, así como, los debates propuestos y en los que fueron abordados temas relacionados con nuestro marco teórico.

Los resultados se mostraron relevantes, no solamente para la discusión de las implicaciones metodológicas y político-ideológicas inherentes a la enseñanza de español como lengua extranjera en la actualidad, sino, sobre todo, para la reflexión acerca de los elementos que contribuyen para la (re)construcción de un perfil más adecuado de profesor de español en el contexto brasileño.

Palabras-clave: Investigación-Acción Participativa; Enfoque Intercultural; Enseñanza de español; Lengua extranjera; Profesores de español.

ABSTRACT

The present work has as its main object to investigate the impact of an Investigation-Participative Action, in the teaching practice of teachers of Spanish as a Foreign Language, centered on the Intercultural Approach. We have analysed the changes produced in relation to the previous concept of culture of six teachers/participants of the basic education, of the Brazilian public education system in the city of Ilhéus-BA. We have, also, verified their understanding about the teaching of culture and the incorporation of the intercultural approach in their classes. The concepts of interculturality that underpin this study are based on the theories proposed by Byram y Kramsch among others. Our theoretical framework also includes the Brazilian voice of Paraquett amongst other names in the area of foreign language teaching.

The research was developed through the qualitative method, placing priority on the perceptions and understanding of the teachers about concepts that we regard as fomenters of an intercultural perspective, such as the digital inclusion, grammatical sub-competence, the discursive genres, the interdisciplinarity and the transversality. The data were collected during a training course, through the analysis of the chapters of the textbook *Síntesis I* and the re-elaboration of one didactic unity. We have also used the following collection tools: questionnaire, documents analysis, semi-structured interview, field notes, as well as the debate promoted, in which themes related to our theoretical framework were addressed.

The results were relevant, not only for the discussion of the methodological and political-ideological implications inherent in teaching Spanish as a foreign language today, but especially, for the reflection of the elements that contribute to the (re)construction of a more adequate profile of the teacher of Spanish in the Brazilian context.

Keywords: Investigation-Participative Action; Intercultural Approach; teaching of Spanish as a foreign language; teachers of Spanish.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar o impacto de uma Investigação-Ação Participativa, na prática docente de professores de Espanhol como Língua Estrangeira, centrada na Abordagem Intercultural. Analisamos as mudanças produzidas em relação ao conceito prévio de cultura de seis professores/participantes da educação básica, do sistema de ensino público brasileiro, da cidade de Ilhéus-BA. Verificamos, também, seu entendimento sobre o ensino de cultura e a incorporação da abordagem intercultural nas suas aulas. Os conceitos de interculturalidade que fundamentam este estudo se baseiam nas teorias propostas por Byram y Kramsch, entre outros. Nosso marco teórico conta também com as vozes brasileira de Paraquet, entre outros nomes da área de ensino de língua estrangeira.

A investigação se desenvolve por meio do método qualitativo priorizando as percepções e o entendimento dos professores sobre conceitos que consideramos como fomentadores de uma perspectiva intercultural tais como a inclusão digital, a sub-competência gramatical, os gêneros discursivos, a interdisciplinaridade e a transversalidade. Os dados foram coletados durante um curso de formação, através da análise dos capítulos do livro didático *Síntesis 1* e a re-elaboração de uma unidade didática. Utilizamos, também, as seguintes ferramentas de coleta: questionário, análise de documentos, entrevista semi-estruturada, notas de campo, assim como nos debates promovidos e nos quais foram abordados temas ligados ao nosso marco teórico.

Os resultados se mostraram relevantes, não apenas para a discussão das implicações metodológicas e político-ideológicas inerentes ao ensino de espanhol como língua estrangeira na atualidade, mas sobretudo, para a reflexão acerca dos elementos que contribuem para a (re)construção de um perfil mais adequado de professor de espanhol no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Investigação-Ação Participativa; Abordagem Intercultural; Ensino de espanhol; Língua estrangeira; Professores de espanhol.

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ACL	Análisis del capítulo del libro
Cuest.	Cuestionario.
DCNEM	Directrices Curriculares para la Enseñanza Media
E/LE	Español como Lengua Extranjera
EntreSemi	Entrevistas Semiestructuradas
GD	Grupos de Discusión
IC	Investigación Cualitativa
LDB	Ley de Directrices y Bases
LD	Libro Didáctico
LE	Lengua extranjera
OCEM	Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media
PCN	Parámetros Curriculares Nacionales
PCN +	Orientaciones Educativas Complementarias a los Parámetros Curriculares Nacionales
PCNEM	Parámetros Curriculares para la Enseñanza Media
PNDL	Programa Nacional del Libro Didáctico
RD	Reelaboración Didáctica
TIC	Tecnología de la Información y Comunicación
UESC	Universidad Estadual de Santa Cruz

ÍNDICE ABREVIADO

Introducción 8

- 1 El enfoque intercultural y la enseñanza de lenguas extranjeras 18
- 2 Enseñanza de español en Brasil: práctica y contexto 44
- 3 El libro didáctico y sus implicaciones en el aula de lengua extranjera 72
- 4 Los profesores de español como lengua extranjera y la enseñanza intercultural 98
- 5 Marco metodológico 120
- 6 El proceso de investigación 141
- 7 Las dimensiones del análisis 167
- 8 La (in)adecuación de la práctica docente en relación a documentos de concreción curricular 189
- 9 La comprensión del enfoque intercultural por parte del profesorado 268
- 10 El perfil académico de los participantes y los cambios generados por la investigación-acción participativa 338

Consideraciones Finales 390

Referencias 400

Anexos 420

Apéndices 470

ÍNDICE DE CONTENIDO

Introducción 8

1 El enfoque intercultural y la enseñanza de lenguas extranjeras 18

1.1	<i>La perspectiva intercultural en el sistema escolar</i>	18
1.1.1	<i>La necesidad de la interculturalidad en el sistema escolar</i>	20
1.1.2	<i>Retrospectiva de los enfoques de lengua extranjera y la enseñanza de los aspectos culturales</i> ...	23
1.2	<i>El enfoque intercultural</i>	28
1.2.1	<i>El concepto de cultura en el enfoque intercultural</i>	29
1.2.2	<i>El enfoque intercultural y la enseñanza de las lenguas</i>	31
1.3	<i>El enfoque intercultural en la enseñanza de lengua extranjera</i>	34
1.3.1	<i>Hablante nativo versus hablante intercultural</i>	34
1.3.2	<i>Una destreza más: la competencia intercultural</i>	37

2 Enseñanza de español en Brasil: práctica y contexto 44

2.1	<i>La política lingüística brasileña</i>	44
2.1.1	<i>Historia de la inclusión de la lengua española en el currículo brasileño</i>	46
2.1.2	<i>Situación actual de la lengua española en la ciudad de Ilhéus, BA</i>	48
2.2	<i>Documentos que orientan la enseñanza brasileña</i>	50
2.2.1	<i>Los Parámetros Curriculares Nacionales</i>	51
2.2.2	<i>Las orientaciones curriculares para la enseñanza media del español en Brasil</i>	53
2.3	<i>Presupuestos que orientan la enseñanza intercultural</i>	55
2.3.1	<i>La inclusión digital</i>	56
2.3.2	<i>La subcompetencia gramatical</i>	58
2.3.3	<i>Los géneros discursivos</i>	61
2.3.4	<i>La Interdisciplinariedad</i>	63
2.3.5	<i>La Transversalidad</i>	65

3 El libro didáctico y sus implicaciones en el aula de lengua extranjera 72

3.1	<i>Panorama de los libros didácticos en la enseñanza brasileña</i>	72
3.1.1	<i>Retrospectiva de los libros didácticos de español en Brasil</i>	74
3.1.2	<i>Programa nacional del libro didáctico</i>	78
3.2	<i>El libro didáctico</i>	80

3.2.1	<i>El libro didáctico como herramienta esencial en las clases de lengua extranjera</i>	81
3.2.2	<i>El libro Síntesis 1, algunas observaciones</i>	89

4 Los profesores de español como lengua extranjera y la enseñanza intercultural 98

4.1	<i>El profesor y la toma de consciencia de su papel crítico</i>	98
4.1.1	<i>El papel del profesor de español como lengua extranjera</i>	101
4.1.2	<i>El profesor como mediador intercultural</i>	103
4.2	<i>Las dificultades de los profesores</i>	106
4.2.1	<i>El profesor y la elección del material didáctico</i>	110
4.2.2	<i>El tabú del profesor nativo</i>	114

5 Marco metodológico 120

5.1	<i>Enfoque metodológico</i>	120
5.1.1	<i>La investigación-acción como punto de partida</i>	121
5.1.2	<i>La opción por la Investigación-Acción Participativa</i>	124
5.1.3	<i>Las fases de la investigación</i>	126
5.2	<i>La toma de datos en la investigación participativa</i>	128
5.2.1	<i>Las notas de campo</i>	129
5.2.2	<i>El cuestionario</i>	130
5.2.3	<i>La entrevista semiestructurada</i>	130
5.2.4	<i>Los Grupos de Discusión</i>	132
5.2.5	<i>Análisis documental</i>	132
5.3	<i>El proceso de interpretación</i>	133
5.3.1	<i>La categorización</i>	134
5.3.2	<i>El Transana como instrumento para el análisis e interpretación de los datos</i>	135

6 El proceso de investigación 141

6.1	<i>Objetivos de la investigación</i>	142
6.1.1	<i>Objetivo general</i>	142
6.1.2	<i>Objetivos específicos</i>	142
6.2	<i>El contexto y los participantes</i>	143
6.2.1	<i>La ciudad y las escuelas</i>	144
6.2.2	<i>El perfil académico de los profesores</i>	145
6.3	<i>Fases de la investigación-acción participativa</i>	152
6.3.1	<i>La planificación</i>	153
6.3.2	<i>La acción</i>	154

6.3.2.1	<i>Aplicación del cuestionario</i>	154
6.3.2.2	<i>El Curso de formación</i>	155
6.3.2.3	<i>6.3.2.3 El análisis del libro didáctico</i>	157
6.3.2.4	<i>La reelaboración didáctica</i>	159
6.3.2.4	<i>Notas de campo</i>	160
6.3.2.5	<i>Entrevista semiestructurada</i>	161
6.3.3	<i>Grupos de discusión</i>	162
6.3.4	<i>El análisis</i>	163

7 Las dimensiones del análisis 167

7.1	<i>La (in)adecuación de la práctica docente referente a los documentos de concreción curricular</i>	170
7.2	<i>La comprensión del Enfoque Intercultural por parte del profesorado</i>	176
7.3	<i>El perfil académico de los participantes y los cambios generados por la Investigación-Acción Participativa</i>	181

8 La (in)adecuación de la práctica docente en relación a documentos de concreción curricular 189

8.1	<i>La inclusión digital</i>	190
8.1.1	<i>Acceso a la tecnología en la escuela: materiales disponibles y sus condiciones de uso</i>	192
8.1.2	<i>El dominio de los profesores respecto a los recursos disponibles en internet</i>	193
8.1.3	<i>La presencia de los géneros informáticos y las TIC en el libro didáctico</i>	197
8.1.4	<i>Las propuestas en las reelaboraciones didácticas referente al uso de las TIC</i>	200
8.2	<i>La subcompetencia gramatical</i>	203
8.2.1	<i>La óptica de los profesores a la gramática del libro</i>	206
8.2.2	<i>La forma en que la gramática fue tratada en las reelaboraciones didácticas</i>	210
8.2.3	<i>La gramática enraizada en el discurso docente</i>	213
8.3	<i>Los géneros discursivos</i>	216
8.3.1	<i>Los géneros discursivos propuestos por el libro didáctico</i>	219
8.3.2	<i>Las historietas, un género muy apreciado por los participantes en el aula de español como lengua extranjera</i>	220
8.3.3	<i>La interacción entre los géneros discursivos y el enfoque intercultural</i>	225
8.3.4	<i>Los géneros utilizados en las reelaboraciones didácticas</i>	228
8.4	<i>La interdisciplinariedad</i>	229
8.4.1	<i>Los trabajos interdisciplinares propuestos en el libro didáctico</i>	232
8.4.2	<i>Los trabajos interdisciplinares propuestos en las reelaboraciones didácticas</i>	235
8.5	<i>La transversalidad</i>	240
8.5.1	<i>La Pluralidad Cultural</i>	240

8.5.2	<i>El Trabajo y el Consumo</i>	243
8.5.3	<i>La Salud</i>	247
8.5.4	<i>La Ética, el Consumismo y el Medio Ambiente</i>	250
8.5.5	<i>La Educación Sexual</i>	254
8.5.6	<i>El Medio Ambiente</i>	257

9 La comprensión del enfoque intercultural por parte del profesorado **268**

9.1	<i>El tratamiento dado a la diversidad</i>	269
9.1.1	<i>La portada y sus propuestas abiertas a la enseñanza intercultural</i>	271
9.1.2	<i>Las propuestas del libro didáctico x interculturalidad</i>	274
9.1.3	<i>El tratamiento dado a las variedades lingüísticas</i>	281
9.1.4	<i>Las propuestas interculturales en las reelaboraciones didácticas</i>	286
9.2	<i>Los materiales auténticos</i>	304
9.2.1	<i>Qué tipo de materiales auténticos fueron propuestos por los profesores</i>	307
9.2.2	<i>De qué forma fueron explorados en la reelaboración didáctica</i>	309
9.3	<i>El nivel de criticidad y de reflexión</i>	313
9.3.1	<i>Análisis del ACL (análisis del capítulo del libro) realizado por los profesores</i>	315
9.3.2	<i>Análisis de las reelaboraciones didácticas</i>	318
9.4	<i>Las referencias al contexto cultural de los estudiantes</i>	326
9.4.1	<i>El libro didáctico y sus posibilidades de acercamiento a la realidad local</i>	328
9.4.2	<i>Las reelaboraciones didácticas y el contexto local</i>	330

10 El perfil académico de los participantes y los cambios generados por la investigación-acción participativa **338**

10.1	<i>Las actitudes de los profesores durante la investigación-acción participativa</i>	338
10.1.1	<i>Su compromiso</i>	341
10.1.2	<i>Las actitudes que pueden demostrar un eventual desinterés</i>	348
10.1.3	<i>La preocupación por sus alumnos</i>	353
10.1.4	<i>La disponibilidad para las tareas propuestas</i>	357
10.2	<i>Las sensaciones al tener un profesor investigador para orientar el trabajo</i>	359
10.2.1	<i>Las ventajas de tener un profesor investigador a su lado</i>	362
10.2.2	<i>El compromiso durante la investigación participativa</i>	366
10.3	<i>Las dificultades y las facilidades para encontrar y preparar material para la reelaboración</i>	369
10.3.1	<i>Las dificultades más latentes</i>	372
10.3.2	<i>La crónica falta de tiempo</i>	373
10.3.3	<i>La escasez de material didáctico disponibles</i>	375

10.3.4	<i>Las críticas al sistema</i>	379
10.3.5	<i>Las facilidades</i>	382

Consideraciones Finales 390

Referencias 400

<i>ÍNDICE DE TABLAS</i>	412
<i>ÍNDICES DE CUADROS</i>	413
<i>ÍNDICES DE FIGURAS</i>	416
<i>ÍNDICES DE GRÁFICOS</i>	417
<i>ÍNDICES DE ORGANIGRAMAS</i>	418

Anexos 420

<i>Anexo 1. Los análisis de los profesores</i>	420
<i>Anexo 2. Las reelaboraciones didácticas</i>	430
<i>Anexo 3. Portada del Capítulo 5 del libro didáctico Síntesis 1 (p. 89)</i>	439
<i>Anexo 4. Portada del Capítulo 8 del libro Síntesis 1 (p.137)</i>	441
<i>Anexo 5. Sesión ‘Para leer y reaccionar’ del libro Síntesis 1 (p. 19)</i>	443
<i>Anexo 6. Texto ‘Residuos urbanos’ del libro Síntesis 1 (p.66)</i>	444
<i>Anexo 7. Sesión ‘Entérate’ del libro Síntesis 1 (p.108)</i>	446
<i>Anexo 8. Sesión ‘Entérate’ del libro Síntesis 1 (p.140)</i>	448
<i>Anexo 9. Sesión ‘Del vocabulario de las comidas’ del libro Síntesis 1 (p.99)</i>	450
<i>Anexo 10. Sesión ‘Declaraciones’ del libro Síntesis 1 (pp.122-123)</i>	452
<i>Anexo 11. Propuesta de actividad profesor P1 ‘Gazpacho’</i>	454
<i>Anexo 12. Portada del Capítulo 6 del libro Síntesis 1 (p.105)</i>	455
<i>Anexo 13. Texto ‘Tribus Urbanas’ de la Reelaboración profesor P4</i>	457
<i>Anexo 14. Texto ‘La familia en España’ de la Reelaboración profesor P5</i>	461
<i>Anexo 15. Texto ‘La familia Lucy Guerra Silva, Iquitos’ de la Reelaboración profesor P5</i>	462
<i>Anexo 16. Portada del Capítulo 4 del libro Síntesis 1 (p.61)</i>	464
<i>Anexo 17. Portada del Capítulo 7 del libro Síntesis 1 (p.121)</i>	466
<i>Anexo 18. Sesión ‘Para leer y reflexionar’ del libro Síntesis 1 (p.117)</i>	467
<i>Anexo 19. Sesión ‘Escucha otra vez y complementa los huecos’ del libro Síntesis 1 (p.139)</i>	469

Apéndices 470

<i>Apéndice 1</i>	471
<i>Apéndice 2</i>	472
<i>Apéndice 3</i>	473

Introducción

Esta investigación surge de innumerables reflexiones que nos han acompañado desde nuestra¹ formación como profesora de español como lengua extranjera culminando en mi práctica docente, en la que, sobre todo, nos cuestionábamos cómo enseñar español como lengua extranjera, ya que muchas de las experiencias que vivíamos nos resultaban frustrantes. O bien los alumnos se mostraban desinteresados por la asignatura o la veían como un pasatiempo y, al final, percibíamos y constatábamos que poco habían aprendido. Las clases, programadas básicamente en la enseñanza de gramática, traducción, repetición de diálogos, comúnmente utilizadas en la enseñanza de lengua extranjera, hacían que los estudiantes no vieran el porqué de estudiar un idioma, sobre todo en las escuelas públicas, dado que ellos mal podían manejarse en el suyo. El desafío, entonces, se centra en qué enseñar, cómo enseñar, qué esperamos que los estudiantes aprendan, ya que todos estos aspectos, unidos a los cambios del comportamiento humano frente a las nuevas tecnologías, son los que se presentan en nuestra época.

Teniendo en cuenta al teórico Starkey (1991) que ha declarado que “Language is one of the most important social and cultural markers of identity and the international community in its essence is multilingual” (p. 9) se reconoce que la enseñanza de lenguas es “potentially a most important site of learning democratic citizenship” (p.9), de modo que empezamos a relacionar estas premisas en nuestro contexto educativo y percibimos que si cambiamos el enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras con la pretensión de formar ciudadanos críticos y reflexivos, podremos conseguir que nuestros estudiantes se sientan involucrados en este proceso de conocimiento de sí mismo y del otro. Por este motivo, nuestro objeto de reflexión pasó a centrarse en qué significa *lengua* hoy en día e, investigando sobre ello, encontramos con los estudios del Enfoque Intercultural, que tiene como precursor a Michael Byram (2013), que afirma que somos conscientes de que muchas clases dedicadas al estudio de una segunda lengua siguen estando centradas en contenidos lingüísticos y no en la exposición a los alumnos de una visión del otro, siendo imprescindible fomentar el proceso de comunicación, de comprender y de aceptar a personas de otras culturas. Por lo tanto, nuestro objetivo reside en romper con esta desvinculación en relación a la lengua y la cultura en la enseñanza de lengua extranjera, coincidiendo con la propuesta del Consejo de Europa (1998)

¹ Optamos por utilizar la primera persona del plural por tratarse de una investigación de acción participativa. Véase capítulo IV.

según la cual debemos: “[...] to encourage the use of foreign languages in the teaching of non-linguistic subjects (for example history, geography, mathematics) and create favourable conditions for such teaching” (p.2).²

Es decir, incentivar a nuestros estudiantes para que vayan más allá de aprender contenidos lingüísticos, descubriendo en las otras culturas una forma de expandir el conocimiento sobre su propia cultura.

Con el objetivo de fundamentar nuestra práctica dentro de una concepción que entienda la enseñanza de Lengua Extranjera (LE) como un proceso crítico de aprendizaje, nos basamos en autores que más han contribuido en los últimos años con estudios sobre el Enfoque Intercultural para la enseñanza de lengua extranjera, como Starkey (1991), Byram (1997) y Kramsch (2014), entre otros.

The symbolic dimension of intercultural competence calls for an approach to the training of language teachers that is discourse-based, historically grounded, aesthetically sensitive, and that takes into account the actual, the imagined and the virtual worlds in which we live. (Kramsch, 2011, p.366)

En Brasil, algunos autores como Kramsch (2011) vienen cuestionando, desde hace mucho tiempo, la eficacia de los enfoques comúnmente adoptados hasta la década pasada en el ámbito de la enseñanza de lengua extranjera en la educación pública. Las discusiones se centran y profundizan en conocimientos relativos a la concepción del lenguaje que orienta la enseñanza de lenguas, así como en relación a su objeto de enseñanza: los géneros discursivos, que está vinculada a una visión socio interaccionista, constituida por la interacción del sujeto con el medio físico y social. Se encuentran en esta línea los trabajos de Paraquett (2012), Leffa (2003), Celada and Rodrigues (2005) y que, paralelamente, convergen hacia una perspectiva intercultural. Así como, los propios documentos de concreción curricular brasileños, los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) (Brasil, 1998), (Brasil, 2000), (Brasil, 2002) y las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCM) (Brasil 2006) que apuntan hacia una enseñanza de lenguas volcada a una formación ciudadana. “O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem” (Brasil, 2002, p. 93).

² Artículo 2.4 en la Recomendación N°. R (98) 6 : Medidas a ser implementadas sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas modernas

Esta investigación empieza cuando en un trabajo previo, el Trabajo de Investigación Tutelado, decidimos verificar cómo estaban trabajando los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que decidimos investigar a los profesores de lengua española de las escuelas públicas de la ciudad de Ilhéus, que pasaron a ser los integrantes de esta investigación. Al realizarlo, constatamos que seguían dando prioridad a objetivos de enseñanza orientados hacia el desarrollo de una competencia, casi que exclusivamente, la lingüística. También pudimos comprobar que algunos docentes, incluso desconocían los documentos de concreción curricular brasileños y sus postulados, que ofrecen cambios importantes, relacionados con el hecho de dar un nuevo rumbo a las prácticas hasta entonces tan arraigadas.

Otro factor que nos llamó la atención ha sido el protagonismo dado al libro didáctico (en adelante LD). Los profesores, en general, debido a problemas muy difundidos en la educación, como la carga excesiva de trabajo, la desactualización en la formación, entre otros, acaban adoptando el libro didáctico como su único instrumento de trabajo. Frente a esta realidad, en 2012, el gobierno distribuyó libros didácticos seleccionados por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) y éstos deberían estar actualizados y dentro de una propuesta más a fin con los objetivos para la educación de lengua extranjera previstos en los documentos de concreción curricular.

Frente a esta realidad, orientamos nuestro trabajo de investigación con el fin de minimizar estos desajustes entre la teoría y la práctica junto a los profesores con la intención de desarrollar nuevas competencias compatibles con su contexto. Debido al vacío existente en la formación del profesorado en relación a cómo valorar las diferencias culturales existentes en los diversos países en los que se habla el español y con el fin de promover una enseñanza plural, diversificada y centrada en más de una o dos culturas, hemos buscado realizar nuestro trabajo doctoral buscando atender esas necesidades. De este modo, podemos contribuir con la construcción de una identidad lingüística latinoamericana y nuestros alumnos podrán valorizar las diferencias culturales y convertirse en mediadores culturales, siendo capaces de compartir y enriquecer sus conocimientos previos del mundo, intentando evitar lo que le sucedió a la lengua inglesa en la escuela pública según Celada y Rodrigues (2005) en su artículo *El español en Brasil: actualidad y memoria*:

Así, se convirtió en la lengua extranjera (el inglés) de la escuela brasileña, donde hasta hoy permanece condenada a un doble fracaso: su enseñanza se reduce a la exhibición de un extracto gramatical casi caricatural, una representación insuficiente que se exhibe como si fuera “la lengua”; y, por el sentido específico que lo gramatical

(como “disecado” y sin sentido) tiene para un brasileño y por la exclusión que el proceso de exhibición y no de enseñanza del inglés implica, tal proceso deja una marca traumática en la relación del sujeto con las lenguas extranjeras, pues en muchos casos es el que fundamenta tal relación y, en la mayoría, es el único (p.1).

Esta tesis, por lo tanto, aporta reflexiones relevantes al profesorado de nuestra región, debido al valor que tiene en la construcción e interacción cultural que este tipo de investigación cualitativa - la Investigación-Acción de tipo Participativa - fomenta en contextos educativos, en nuestro caso, un grupo de seis profesores de escuelas públicas de la ciudad de Ilhéus del estado de Bahía en Brasil.

The central idea of the action part of AR is to intervene in a deliberate way in the problematic situation in order to bring about changes and, even better, improvements in practice. Importantly, the improvements that happen in AR are ones based on information (or to use the research term, data) that an action researcher collects systematically. (Incidentally, data is the plural from the Latin word ‘datum’ meaning ‘something known’, so you will find me using it in the plural.) So, the changes made in the teaching situation arise from solid information rather than from our hunches or assumptions about the way we think things are. To understand what this means in more concrete terms, let’s consider an actual classroom situation in Italy where a language teacher identified a problematic area in her teaching. (Burns, 2010, p.2).

Aproximación y Objetivo General

Ante la necesidad de hacer un trabajo que acerque a estos profesores a una concepción teórica que consolide las bases para nuevas perspectivas de enseñanza-aprendizaje del español, nos planteamos imbuirnos en las prerrogativas apuntadas por Byram (2001) sobre los profesores interculturales, promoviendo actitudes mediadoras y buscando entender más la cultura de nuestro propio país, además de las comunidades hablantes de la lengua meta.

Nuestro objetivo es explorar el resultado de un proceso de intervención educativa, en el que hemos seguido un enfoque de Investigación-Acción de tipo Participativa (Given, 2008).

Nos fijamos en un grupo de profesores de Español como Lengua Extranjera, de la educación básica, del sistema de enseñanza público brasileño. Nos centramos en la ciudad de Ilhéus-BA, considerando se su incidencia en la concepción previa de cultura de los

participantes, en su comprensión del enfoque intercultural y en la incorporación del enfoque intercultural en las clases de E/LE (español como lengua extranjera).

El presente trabajo se ha desarrollado a través de tres momentos: 1) Se parte de un curso de formación donde se incluyeron estudios sobre el Enfoque Intercultural, seguido de una lectura reflexiva de los documentos de concreción curricular. 2) los profesores hicieron una evaluación del libro didáctico, 3) fueron hechas reelaboraciones de algunos capítulos del libro didáctico utilizado en estas escuelas.

Estructura interna del trabajo

Este trabajo se estructura en dos ejes fundamentales:

Primero, la construcción de la **base teórica y metodológica** que ha conformado el marco de referencia para diseñar, desarrollar y analizar las cuestiones que componen este trabajo.

Segundo, el **estudio empírico**, que describirá primeramente, la metodología utilizada, con especial atención a la ayuda que aportan a este trabajo los instrumentos informáticos y el análisis interpretativo de los datos, los contextos y la reconstrucción de lo que sucedió en el aula. Se presentan después los datos y su análisis, introduciendo la interpretación de los mismos, algo que se ha ido realizando durante el proceso de investigación, como es habitual en la investigación acción.

[...]Initially, the sources which provide information and narratives are established, and the techniques and instruments used for data collection and recording are defined. Based on practical exercises (e.g. tiemlines) a historical reconstuction is made of the process to identify continuities and breaks, and then generate an initial chronology that will allow us to temporally organize the themes derived from the questions.(Falkembach and Carrillo, 2015, p.81).

1ª parte: Fundamentación teórica

El marco teórico está compuesto de cinco capítulos.

- Capítulo I: **El Enfoque Intercultural y la enseñanza de lenguas extranjeras.**

El marco teórico de nuestra investigación parte del Enfoque Intercultural como una

necesidad en el siglo actual frente a los debates suscitados sobre la diversidad cultural y la enseñanza de lengua extranjera. Dando énfasis en la metodología utilizada en las clases de español sobre qué tipo de cultura estamos enseñando a nuestros alumnos, hasta las competencias que envuelven el enfoque intercultural propuesto para la enseñanza de español como lengua extranjera.

- **Capítulo II: Enseñanza de español en Brasil: práctica y contexto.** El trayecto en la educación, los documentos que orientan la enseñanza de lengua extranjera en nuestro país, la Ley de Directrices y Bases (LDB), los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), la ley 11.161/ 2005 y las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM). Informamos sobre la situación actual de la lengua española en nuestra ciudad, Ilhéus, en el estado de Bahía, y de qué posición parte nuestro punto de vista en relación al papel del profesor en el desarrollo de la dimensión intercultural del español como lengua extranjera (E/LE).
- **Capítulo III: El libro didáctico y sus implicaciones en el aula de lengua extranjera.** Está dedicado a la herramienta pedagógica utilizada por el profesorado, el libro didáctico, en el cual rescatamos un poco la historia y la importancia del libro didáctico en las escuelas públicas brasileñas. Nos adentramos desde aquí en el universo del PNLD (Programa Nacional del Libro Didáctico), haciendo un análisis del libro de español ‘Síntesis nivel 1’, desde el punto de vista del enfoque intercultural.
- **Capítulo IV: Los profesores de español como lengua extranjera y la enseñanza intercultural.** Este capítulo se ha dedicado a hacer un llamado a la importancia del papel del profesor crítico y reflexivo frente a su práctica pedagógica, teniendo en cuenta su autonomía en la selección de los materiales didácticos. También, se han tratado de romper tabués, como la de la necesidad y superioridad del profesor nativo.
- **Capítulo V: Marco metodológico.** Exponemos los principios teóricos que fundamentan la metodología, basada en una Investigación cualitativa - la Investigación-Acción Participativa, así como, los cinco instrumentos de recogida de

datos: notas de campo, cuestionario, entrevista semiestructurada, grupos de discusión y análisis de documentos.

2ª parte: Estudio empírico

El estudio empírico está compuesto de cinco capítulos.

- **Capítulo VI: El proceso de Investigación.** Explicitamos la metodología aplicada en el trabajo, referente a la motivación, justificativa, objetivos, escenario y participantes y, los procedimientos utilizados.
- **Capítulo VII: Las dimensiones del análisis.** Presentamos el análisis de nuestro trabajo que está dividido en tres partes: la primera versa sobre la recogida de los datos; la segunda, sobre el manejo del análisis de los datos; y la tercera, discurre sobre las dimensiones de análisis.
- **Capítulo VIII: La (in)adecuación de la práctica docente referente a documentos de concreción curricular.** Reunimos algunos conceptos claves presentados por los documentos de concreción curricular como son la inclusión digital, la subcompetencia gramatical, los géneros discursivos, la interdisciplinaridad y la transversalidad.
- **Capítulo IX: La comprensión del Enfoque Intercultural por parte del profesorado:** analizamos los grados de explotación de la interculturalidad, el tratamiento dado a la diversidad, los materiales auténticos, el nivel de criticidad y de reflexión propuestos en las actividades; y, las referencias al contexto cultural de los estudiantes en los materiales propuestos.
- **Capítulo X: El perfil académico de los participantes y los cambios generados por la Investigación-Acción Participativa:** se divide en tres puntos, a saber, las actitudes de los participantes durante la Investigación Acción Participativa, las sensaciones al tener un profesor investigador para orientar el trabajo y las

dificultades y las facilidades en encontrar y preparar material para la reelaboración didáctica.

En las secciones finales, además de las REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS, constan los ÍNDICES DE ILUSTRACIONES.

1ª PARTE - FUNDAMETACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1:
**El enfoque intercultural y la enseñanza de lenguas
extranjeras**

1 El enfoque intercultural y la enseñanza de lenguas extranjeras

Toutes les cultures vivantes sont le produit de la communication interculturelle. L'histoire humaine est le récit des pérégrinations et des parcours qui leur ont donné le jour. Ceci est d'une évidence particulièrement frappante à l'heure de la mondialisation, où le paysage culturel ne cesse de changer à chaque instant, sous le signe d'une diversité poussée à l'extrême de peuples, de communautés et d'individus vivant dans une proximité toujours plus grande (Unesco, 2013, p.4).

Este primer capítulo tiene como objetivo ofrecer un panorama de las perspectivas teóricas que fundamentan el Enfoque Intercultural, bien como describirle en la perspectiva de la enseñanza de lengua extranjera en el sistema escolar. Se trata de justificar nuestro interés en la adopción del mismo en las aulas de español como lengua extranjera dentro de nuestro contexto latinoamericano. Nos fijaremos especialmente en el área de enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

Esta investigación se enmarca dentro del **Enfoque Intercultural** apoyado en estudios recientes que se han desarrollado en el campo de la didáctica de las lenguas por Byram (2013); Kramsch and Vinall (2015); Risager (2015), entre otros y, ha abierto nuevas perspectivas apuntando hacia una enseñanza más integrada de la lengua y la cultura.

Entendemos esta investigación como una práctica social, que tiene como intención primera llevar al aprendiz a eliminar estereotipos a través de su apertura al otro, el desarrollo de la reflexión y la crítica, facilitando, de esta manera, la tolerancia hacia ese otro. Por esta razón, expondremos inicialmente la **perspectiva Intercultural** en el ámbito escolar. Nos detendremos en los nuevos contextos de la diversidad cultural que han surgido en el siglo XXI, así como, realizamos un recorrido por los distintos enfoques de lengua extranjera, a fin de resaltar el tratamiento de los aspectos culturales en el aula de determinados enfoques.

Veremos, en seguida, los principios generales del Enfoque Intercultural, buscando justificar la relevancia de su implementación en las clases de español como lengua extranjera (E/LE) en Brasil.

1.1 La perspectiva intercultural en el sistema escolar

Hacemos mención a los trabajos del educador y filósofo brasileño Paulo Freire³, que destaca por su compromiso con los estudios orientados hacia una pedagogía crítica y que da libertad a la persona. Este autor promueve una perspectiva que fomenta el desarrollo de ciudadanos, para que lleguen a ser capaces de analizar su realidad social, histórica y cultural; es decir, su meta es aportar principios que contribuyan a desarrollar las capacidades de reflexión y autonomía.

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie (Freire, 2006, p.45).

Este educador suscitó, propuso y abrió el dialogo entre las diferentes culturas presentes en el sistema de educación brasileño, tales como la amerindia con la europea y ésta con la africana, como medio de comprensión de nuestra realidad social. Puesto que la escuela necesitaba remodelarse, ya que faltaba una metodología que abarcara todos los diferentes desafíos presentados en los nuevos tiempos, surge la necesidad de una nueva perspectiva que fuese **intercultural**, dirigida a integrar la diversidad existente y, a la vez, que fuese flexible frente a los problemas que surgieran en este panorama multicultural.

A preocupação central de Paulo Freire é a educação, inclusive a escolar, como um problema cultural, como uma atividade cultural e um instrumento para o desenvolvimento da cultura, capaz de contribuir para a democratização fundamental da sociedade, da própria cultura e para o enriquecimento cultural de seus diferentes sujeitos, especialmente dos sujeitos populares. (Souza, 2002, p.29).

En esa misma época, los docentes en los Estados Unidos, basándose en un modelo de hegemonía cultural anglosajona, se enfrentaban a una nueva realidad en la comunidad escolar, fruto del aumento de los conflictos de segregación racial entre los grupos étnicos y/o minoritarios y el consecuente fracaso escolar.

³Considerado uno de los pensadores más notables en la historia de la pedagogía mundial, ha influenciado el movimiento de la Pedagogía Crítica. Entre sus obras la que más se destaca es la “Pedagogía do Oprimido” (2012) Freire, P. (2012). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

The position of the United States in the world today depends on our understanding others and others understanding us on a much larger and more historic scale than on the level of personal experience. Foreign language teachers are the first to be called upon to foster that understanding, but they are not historians, nor anthropologists, nor sociologists. They are called upon to teach language as it represents, expresses and embodies mindsets and worldviews that might be different from those of our American students. In other words, they are challenged to teach not language and culture, but language as culture (Byram and Kramsch, 2008, p.21).

En busca de alternativas para solucionar este problema de adaptación de tipo unidireccional al que los alumnos estaban sujetos, los educadores dieron algunos pasos importantes. El primero de ellos fue incluir en el currículo algunas referencias a la historia y cultura de los grupos minoritarios. El segundo fue crear un modelo de educación democrática e igualitaria que amparara también a estos grupos minoritarios. Fue, precisamente, de esta última medida que surgió el concepto de interculturalidad, Byram y Zárata (1997) entre otros, que es el tema central de nuestra investigación.

En el contexto europeo, en la misma época, ocurrió algo parecido dentro la comunidad escolar como consecuencia del proceso creciente de inmigración, que se dio a partir de los años ochenta, cuando comenzó la necesidad de un sistema educativo que incluyera a estas minorías. El interés por la interculturalidad se convirtió, entonces, en el foco de debate de muchos educadores. Como el relatado por Ytarte (2005,p.57): “en pocos años, el tema de la interculturalidad traspasó el ámbito propiamente escolar para pasar a formar parte de las propuestas socioeducativas más amplias”.

1.1.1 La necesidad de la interculturalidad en el sistema escolar

Estos contextos pluriculturales influenciaron directamente en la enseñanza/aprendizaje, y esto no fue diferente en la clase de idiomas. Para que ocurra un cambio significativo en el aula se hace imprescindible redefinir, delimitar, el concepto de cultura a ser abordado en las clases de lengua extranjera, cuestión ésta que dio lugar a muchos enfoques. La idea es no presentar a nuestros alumnos todas las razas y sus peculiaridades, sino ayudarles a buscar el entendimiento con sus pares de acuerdo con sus necesidades, que pueden ser distintas para cada uno de ellos. Aunque pertenezcan a un contexto común, esto no significa que tengan las mismas inquietudes o intereses de aprendizaje debido a su diversidad

y, puesto que lo intercultural no se reduce solo a las relaciones internacionales, podemos afirmar que la propia identidad nacional es pluricultural.

Hacia finales de los noventa, la globalización provocó consecuencias que pudieron observarse en todo el mundo. Una de ellas es la ruptura virtual de fronteras que contribuye, cada vez más, a la supremacía de una cultura sobre otras dentro del proceso apuntado por Canclini (2011), como es el de la Hibridación Cultural. Consecuentemente, se da también una exclusión, resultado de esa situación que deja de lado valores, tradiciones, costumbres y formas de interacción social de diferentes pueblos. Esto genera, indudablemente, conflictos en diferentes esferas, ya que, por influencia de diferentes tipos, algunos individuos tienden a valorar culturas hegemónicas que se presentan como formas únicas de ser y estar en el mundo.

La educación intercultural plantea la preparación de los ciudadanos en las políticas educativas a nivel teórico y práctico, se destaca como una de las líneas principales de las políticas educativas europeas y, en Brasil, su debate empieza a estar presente en el medio académico⁴.

Economic globalization has exacerbated the clash between the discourse of a global market and the discourse of local traditions and beliefs (Coupland 2010). Given the widespread migrations and the divergence of interests around the globe, intercultural communication can no longer be seen as the dispassionate, rational negotiation of meaning between two interlocutors who come from two different national cultures (Kramsch, 2013, p.309).

Actualmente, las discusiones en Brasil con respecto a la educación intercultural ganan fuerza a través del enfoque que los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) asignaron a la pluralidad cultural, como uno de los temas transversales. El reconocimiento de la perspectiva intercultural adquirió, a través de este documento, gran importancia social y educacional, puesto que suscitó el desarrollo del *Referencial Curricular Nacional* para las Escuelas Indígenas. Incluía políticas que favorecían a las minorías étnicas, con diversas propuestas de inserción de personas con necesidades específicas y especiales en la comunidad escolar, y añadía la ampliación y reconocimiento de los movimientos de género, la valorización de las culturas infantiles y los movimientos de personas de la tercera edad. Entraremos en más

⁴La inclusión de la educación intercultural en Brasil será tratada con más énfasis en el capítulo II, referente a los documentos oficiales brasileños referente a la educación formal.

detalles sobre este tema en el capítulo segundo en el cual ofrecemos una reflexión sobre los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN).

También es importante resaltar que, con la globalización, los muros en las fronteras se han venido abajo y, hoy, por tanto, el aprendizaje de una lengua extranjera está en auge. Cada vez un mayor número de personas siente la necesidad de comunicarse y de interactuar con personas pertenecientes a otra cultura, no solo por la necesidad de ir en busca de algo desconocido, sino por la propia aparición del alguien desconocido en sus vidas.

Le nombre de personnes qui ne parle qu'une seule langue est encore élevé mais il décroît. Cette tendance est un effet de la globalisation et de la mobilité qui l'accompagne. De nos jours, la mobilité sociale et économique est liée à la mobilité géographique et à l'acquisition de nouvelles langues.(Byram, 2013, p.212).

Los pueblos siempre utilizaron la cultura para marcar su identidad, indicando que hay variedades y no grados de cultura. En el caso específico de la lengua española, este sentimiento de identidad y expansión se dio en 1492, cuando Elio Antonio de Nebrija lanza su *Gramática de la lengua castellana* en función de la colonización española en América, colaborando así en el proceso expansionista ibérico. Según Paraquett (2006), este hecho se consagró como un marco y representó un “[...] ato inaugural de uma política de hegemonía lingüística”. (Paraquett, 2006, p.1).

[...] pode-se afirmar que foi a primeira experiência de se pensar no ensino a língua como estrangeira. A “Gramática” de Nebrija formaliza a língua castelhana, tenta unificar os diferentes falares e ainda garante aos castelhanos o lugar de imperadores. Não foi por casualidade que seu autor deixou escrita, no Prólogo, sua célebre frase: “A língua sempre foi companheira do império” (Nebrija, 1492, s/p). Essa Gramática surge, então, “no momento em que o espanhol se configura como uma língua de prestígio. A situação do espanhol é favorável a sua expansão no exterior, especialmente na Europa. Ali a Espanha emerge como império e potência (Sebold, 2000, p.57 citado en Paraquett, 2006, p.2).

La perspectiva intercultural se presenta como una necesidad en la enseñanza, ya que su principal aportación es la de dar voz a todas las culturas, destacando igualdades y valorando las diferencias entre los individuos, pertenecientes o no de una cultura hegemónica. Esto es debido a que está centrada en reformular la noción de cultura adecuándola a la

contemporaneidad, vinculándola directamente con el enaltecimiento de cada identidad en particular. Como vemos en lo diagnosticado por Ytarte (2005):

Desarrollar una perspectiva intercultural significa entonces integrar la pluralidad existente en la sociedad y, al mismo tiempo, atender a la forma individual y única en la que cada sujeto construye su identidad y dota de significado el marco cultural en el que está inmerso (p.54).

De esta forma realizaremos un breve panorama de cómo se ha tratado la cultura en la clase de lengua extranjera en algunos de los métodos de enseñar más trascendentes dentro de esta enseñanza.. Esta síntesis nos servirá para poder evaluar críticamente sus características y contrastarlas con la propuesta de la enseñanza intercultural.

1.1.2 Retrospectiva de los enfoques de lengua extranjera y la enseñanza de los aspectos culturales

En base a lo expuesto en la introducción de este capítulo, creemos pertinente hacer una pequeña reseña histórica de las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, como bien nos recuerda Leffa (1988, p.1) “Sem uma visão histórica a evolução se torna impossível”. El propósito es el de clarificar por qué la desvinculación entre lengua y cultura sigue tan arraigada en la práctica docente de los profesores de lengua extranjera en general y, de Brasil en particular. Kramsch (2011) nos llama la atención que:

Language and culture have not been seen by everyone as inseparable as they might be seen today by an applied linguist. Indeed, the study of language was since its inception the domain of linguists, not anthropologists, and language teaching was about the teaching of linguistic forms, not foreign cultures. (Kramsch, 2011, p.305).

El término **enfoque** se refiere al conjunto de conceptos sobre aspectos cruciales de aprendizaje y enseñanza de una lengua. En él están comprendidos los abordajes teóricos sobre el lenguaje y su aprendizaje. El enfoque está direccionado al método y a otras dimensiones tales como, la planificación, la selección de materiales, el control del proceso (evaluación).

Teniendo en cuenta los métodos empleados a lo largo de los últimos cien años, nos detendremos solamente en los que fueron más difundidos y consideramos más pertinentes debido a los cambios incluidos en el tratamiento dado a la cultura en la metodología de enseñanza de lengua extranjera.

Gramática -Traducción

En el siglo XIX, la enseñanza de idiomas recibió un lugar en el sistema escolar brasileño, con el surgimiento del método denominado Gramática-Traducción. Este se basa en reglas gramaticales, listas de vocabulario y oraciones para traducir, en las cuales debían aplicarse las reglas internalizadas. La lengua materna era la vía de acceso al aprendizaje de la lengua extranjera. El tratamiento dado a la cultura en este método se demuestra en la lectura de obras literarias en versión original. Sin embargo, este método está vinculado al concepto de enseñanza con 'C' mayúscula, el cual es muy limitado en términos de interacción humana. Para Larsen-Freeman (2000) este enfoque está centrado en la capacidad de leer y traducir la literatura de la lengua meta y, de esta manera, observar su cultura.

Método Directo

El siguiente método a entrar en vigor fue el Método Directo, conocido dentro de un movimiento reformista, en el que el aprendizaje de la lengua debía obedecer la siguiente secuencia: escuchar, hablar, leer y escribir, surgiendo así la integración de las cuatro destrezas por "primeira vez" Leffa (1988, p. 215). La gramática se aprendía inductivamente, no podían ser presentadas de forma teórica o a través de reglas, reproduciendo, así, el aprendizaje de la lengua materna. El vocabulario era transmitido mediante ilustraciones y objetos del mundo real. El uso de la lengua materna era rechazado desde el primer día de clase, la lengua oral debería anteponer a la lengua escrita. En el ámbito de la lectura, se sugerían periódicos, revistas y otros impresos de carácter auténtico para conocer el idioma y la cultura del país estudiado.

La cultura del pueblo de la lengua meta es elogiada, pues, en este método, aprender una lengua envuelve aprender como los hablantes de esa lengua viven. Uno de los resultados insatisfactorios del método fue la falta de profesores competentes en la lengua meta.

Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em "um ensino pronunciadamente prático", embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever), mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano".(Leffa, 1999, p.10).

Es de notar, también, una expansión del concepto de cultura de lengua extranjera hacia algo que va más allá de las artes e incluye aspectos históricos y geográficos, actitudes y comportamientos. De acuerdo con Larsen-Freeman (2000):

Language is primarily spoken, not written. Therefore, students study common, everyday speech in the target language. They also study culture consisting of the history of the people who speak the target language, the geography of the country or countries where the language is spoken, and information about the daily lives of the speakers of the language (p.28).

El estructuralismo y sus métodos

En la primera mitad del siglo XX y parte de los años sesenta, el enfoque principal fue el **estructuralismo**, que tenía como interés central la lengua como instrumento de conocimiento. Dando origen a **métodos audio-orales y audio-visuales**, incorporados a planes didácticos tipo libro 1, libro 2, etc. Fue una fase en la que se destacaron los estudios de los lingüistas y el uso de los laboratorios. La cultura en ese momento fue relegada a un segundo plano: "the prestige of linguistics and the new technology of the language laboratory encouraged an emphasis on language as skill, not as cultural understanding". (Kramersch, 2011, p.305).

El **Método Audiolingual**, que nace con el estructuralismo, tiene como preocupación central los subsistemas de la lengua. Se caracterizó por el uso de la grabadora y de grabaciones de hablantes nativos, que eran los modelos a imitar. Para este método, la lengua no podía separarse de la cultura, pero amplía su concepto, que ya no está restringido solamente a las artes o la literatura; se empieza a considerar el día a día de las personas que usan la lengua aprendida (Larsen-Freeman, 2000).

At that time, the study of language was distinct from the study of both literature (big C Culture) and anthropology (little c culture). On the one hand, linguists and grammarians, following the path set by Saussure, studied language as a closed system of signs shared by all members of a community of ideal native speakers. On the other hand, cultural anthropologists like Lévi-Strauss studied culture as a closed system of relational structures shared by homogeneous social groups in exotic primitive societies (Kramersch, 2011, p.305).

Surge enseguida el **Método Audiovisual** que presentaba diálogos contextualizados y las oraciones ya no se encontraban aisladas ni sueltas. Sin embargo, se presentaban modelos de lengua a ser seguidos a través de una práctica controlada.

El generativismo

El **generativismo** se instauró en la segunda mitad del siglo XX y comienza en un periodo en el que la lengua tiene un objetivo central: la comunicación. Ya no es importante saber la lengua, sino lo que se puede hacer con ella. La perspectiva psicológica enmarcó este enfoque; el interés era saber cómo los sujetos aprendían, sus intereses y motivaciones, las estrategias que usaban para comunicarse, su estilo de aprendizaje, entre otros. Es el momento del cognitivismo y de la entrada de las teorías comunicativas. **Piaget** y **Vygotsky** preconizan una enseñanza en la que el conocimiento se construye en ambientes naturales de interacción social, estructurados culturalmente.

Es a partir de los años 80 cuando surge un interés sociológico en la enseñanza de idiomas, la lengua pasa a ser vista como un medio de transmitir la cultura a otras personas a través del discurso. Los **aspectos pragmáticos** de la lengua pasan a ser la preocupación central de los lingüistas que pasaron a preguntarse: para qué la usamos y cómo la usamos. Estas interrogaciones encontraron campo, según Kramersch, a través de estudios de análisis del discurso “culture was to make its way into applied linguistics through the study of language as discourse” (Kramersch, 2011, p.306).

El concepto de **competencia comunicativa**, desarrollado en el contexto norteamericano por Canale (1980) y en el europeo por Van Ek (1986) incluía entre sus componentes no solo el conocimiento del código lingüístico, sino también habilidades discursivas, estratégicas y sociolingüísticas. Entre estas, constaban la consideración del contexto y de la situación de la interacción, y también las nociones de propiedad y de registro lingüístico.

La enseñanza de la cultura expandió su universo y concentró su atención en el concepto de cultura con ‘c’ minúscula, refiriéndose a hábitos, costumbres y comportamientos de la vida cotidiana de un determinado pueblo. Permaneció como elemento motivacional, enfatizando especialmente las instituciones y tradiciones de la cultura dominante de los países de origen de la lengua meta.

El enfoque comunicativo tuvo el mérito de proponer una enseñanza/aprendizaje de lengua en su contexto de uso, apuntando a los significados que los usuarios del idioma buscaban expresar. Kramersch (2001) cree que tal visión es más integradora, aunque se encuentra enraizada en el patrón del hablante nativo⁵, o sea, sigue encauzando un modelo idealizado de comunicación, que ha de ser seguido. Este énfasis en el hablante nativo tiene como objetivo ser alcanzado por los estudiantes que buscan la adquisición de un grado de competencia lingüística con una meta: acercarse lo más posible al perfil de una persona originaria de dicho país.

Los defensores de una enseñanza más integrada de la lengua y la cultura suelen dirigir sus críticas hacia ellos, fue entonces que, Claire Kramersch (1993) y Michael Byram (1997) entre otros, empezaron a realizar investigaciones que recayeron con ahínco en la cuestión cultural emanadas de una reflexión crítica de algunos aspectos del enfoque comunicativo, como el modelo del hablante nativo, el uso exclusivo de la lengua-meta en el aula, y la concepción de comunicación limitado al campo de cambio de información. Su propósito fue situar la enseñanza de lengua/cultura extranjera en el contexto educacional más amplio. Byram (1997) propone, a partir de sus estudios, la necesidad de ampliar el concepto de competencia comunicativa incluyendo una dimensión cultural considerada competencia comunicativa intercultural. Byram (1997) trabaja conjuntamente con otros autores Byram y Risager (1999); Byram (1997); Byram y Zarate (1997) y Kramersch (2001) en proyectos que describen la figura del hablante intercultural.

Ante lo expuesto, constatamos que, en general, los métodos de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera siempre tuvieron como meta, casi en exclusiva, el aprendizaje lingüístico del idioma, desconsiderando en la mayoría de los casos los aspectos culturales, dándole un espacio dentro de una cierta superficialidad o bien como un aspecto a ser analizado con un fin específico, a diferencia de lo que ocurre en el Enfoque Intercultural, que parte del conocimiento no solo de la cultura extranjera sino también de la cultura de la lengua meta como base de su metodología, como veremos en el siguiente apartado.

⁵ La noción de hablante nativo la abordaremos en el apartado hablante nativo y hablante intercultural.

1.2 El enfoque intercultural

En tiempos de gran movilidad entre las fronteras y de una divulgación rápida de la información, la educación intercultural adquiere un papel principal en la creación de caminos alternativos con el objeto de cultivar una cultura de paz, ofreciendo por igual la posibilidad de acceso a los beneficios educacionales y de la cultura, así como, dando valor a los diferentes saberes, tanto los relativos a la experiencia como a los científicos.

Desde esta perspectiva, consideramos que hay tres cuestiones fundamentales a tener en cuenta: en qué concepto de cultura se basa el enfoque intercultural, por qué es tan difícil enseñar cultura en el aula de idiomas y cuáles son las dificultades a los que se enfrentan los profesores en el momento de la práctica (este último tema lo abordaremos con más propiedad en el capítulo 4 dedicado a los profesores).

De acuerdo con la investigadora Risager (2015), el gran problema de trabajar el enfoque intercultural, después de tantos estudios, sigue siendo explicar qué es lo que se entiende o qué significa cultura, pues como dice “The notion of interculturality is thus a difficult one as it still contains the word ‘culture’ (Risager, 2015, p. 17). Ella afirma que, el punto principal está centrado en la percepción de la lengua como cultura, y la cultura como lengua, que es un postulado común entre los estudiosos de lenguas.

Coming from language studies, I became more and more provoked by the pervading idea of the inseparability of language and culture, the widespread belief in some ‘natural’ or ‘biological’ link between language and culture, a belief that is sometimes condensed into an assertion of identity between the two: “language is culture, and culture is language”. While I would maintain that language is never just a code, that language is a cultural practice in the sense that people produce and reproduce (different kinds of) meaning in language practice, I also want to contribute to the deconstruction of discourses of the inseparability of language and culture, not least when understood in nationalistic and territorial terms (Risager, 2015, p.12).

Por lo tanto, empezamos nuestro capítulo delimitando el término cultura dentro del enfoque intercultural.

1.2.1 El concepto de cultura en el enfoque intercultural

Profundizaremos en el concepto de cultura, con el fin de aportar una definición que nos sirva de punto de partida.

El individuo como productor de cultura ha sido capaz de expandir sus horizontes, liberándose, creando y recreando sus propias condiciones de vida. En la historia de la humanidad, no hay sociedad sin cultura, pues ella es partícipe de la propia historicidad del ser humano. Entendemos que la cultura es la relación social que se transforma y que también genera cambios en los hombres y mujeres que participan de esta relación. Incluso con experiencias de vida diferentes y modos de vida específicos, ellos no dejan de relacionarse con el contexto social más global. Sin embargo, durante mucho tiempo ha prevalecido la visión de cultura como componente de prestigio social asociada al mundo artístico, tales como los aspectos musicales, literarios, gastronómicos entre otras artes.

En este trabajo entendemos la cultura como un conjunto mutable de hábitos, prácticas, comportamientos, creencias, representativos de un pueblo en un contexto histórico, todo lo que el hombre crea al interactuar con su medio físico y social y que es adaptado por toda la sociedad como producto histórico. La cultura puede ir cambiando, según los hábitos de cada persona, es algo que está en constante cambio. Todas las sociedades desarrollan una cultura, portadora de lenguaje, sistemas valorativos y sistemas compartidos de percepción y organización del mundo, que hacen posible la comunicación. Por lo tanto, la cultura hace parte de la identidad de cada persona, nos construye como seres humanos.

Acercarse a la cultura

Buscando aproximaciones más precisas sobre el término **cultura** encontramos la definición de la antropóloga Margareth Mead (1973) que, en la didáctica de la lengua, distingue dos conceptos: la Cultura, con “C” mayúscula, y la cultura, con “c” minúscula. La primera, también denominada alta cultura, está asociada a la historia y a las artes, representa el comportamiento tradicional desarrollado por la raza humana que se transmite a través de moldes a ser seguidos a través de una generación a otra. Esta tendencia tuvo su momento más representativo en el período estructuralista en el cual la cultura estaba íntimamente relacionada con las artes. Así, en el caso específico de las lenguas extranjeras, el acceso a las obras literarias en su lectura original atraía el interés de muchos de los aprendices.

Por otro lado, la cultura con ‘c’ minúscula se refiere a las formas de comportamiento características de cierta sociedad, como las costumbres, tradiciones e idiosincrasia de una comunidad, que permiten que se les identifique dentro de un determinado grupo. Esta perspectiva es más amplia y permite que un individuo, a pesar de ser miembro de una determinada cultura, pueda tener características de otras culturas distintas. Por tanto, es una visión que abarca un mundo con diferentes voces, en el que cada vez es más complicado atribuir unas características fijas a una determinada cultura, rompiendo con el concepto estático de cultura. “Culture was to be found not in institutional monuments and artifacts, nor in artistic products, but in the meaning that speakers and listeners, writers and readers gave them through the discourse of verbal exchanges, newspaper articles or political speeches”. (Kramsch, 2011, p. 306)

Estos conceptos se expandieron e incluyeron también una discusión sobre la lengua y su pertenencia a determinadas culturas que culmina en definiciones volcadas en una dimensión humanista. Para Paulo Freire, “o mundo da cultura que se alonga em mundo da história, é um mundo de liberdade” (Freire, 2010, p. 62), y es vista por lo tanto:

Como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do seu trabalho, do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana, como uma incorporação por isso crítica e criadora, e não como justaposição de informes ou prescrições “doadas. (Freire, 1983, p.109).

La cultura se expresa, entonces, a través de la individualidad de un pueblo, enfatizando las diferencias nacionales, la identidad particular de ciertos grupos y del propio individuo.

Nowadays, with the global spread of information technologies and global migrations, culture has lost much of its national moorings. It lives in the communicative practices of native and non-native speakers. In the teaching of foreign languages, and even more so in the teaching of English as an international language, culture has become the contextual foil of language practices in everyday life. (Kramsch, 2011, p.306).

Es necesario resaltar el concepto de lenguaje, puesto que entendemos lengua y cultura son indisociables. A este respecto Claire Kramsch (2011) resalta que debemos de comprender que el lenguaje o la lengua están unidos a la cultura de diferentes maneras y de formas

complejas, aspecto éste es en el que nos basamos. Lo que comunicamos a través del lenguaje, sea verbal o no verbal, es el resultado de nuestros conocimientos que fueron compartidos a través de hechos, ideas o situaciones tomadas como referencias de un almacenamiento de conocimientos del mundo, de actitudes y de creencias que las personas comparten. A partir de este intercambio, los individuos pueden aprender obteniendo experiencia a través del lenguaje y usando sus conocimientos previos, incrementados por conocimientos adquiridos con cada nueva experiencia vivida y compartida con los demás.

In the dyad 'language and culture', language is not a bunch of arbitrary linguistic forms applied to a cultural reality that can be found outside of language, in the real world. Without language and other symbolic systems, the habits, beliefs, institutions, and monuments that we call culture would be just observable realities, not cultural phenomena. To become culture, they have to have meaning. It's the meaning that we give to foods, gardens and ways of life that constitute culture. (Kramsch, 2013, p. 62).

A pesar de que muchos lingüistas aún vean la cultura como “tied to identifiable speech communities that share common values and common memories” (Kramsch, 2013, p.67), la diferencia que presenta la perspectiva postmodernista es que se fomenta en los aprendices de LE (lengua extranjera) el hecho de no cambiar su identidad frente al aprendizaje de un nuevo idioma, aunque sí se les orienta a cambiar su horizonte cultural, que se ve desplazado en el proceso de tratar de entender a los demás.

Así mismo, la respuesta a la segunda cuestión expuesta al principio de este punto, con la pregunta “**What makes the teaching of language as culture so difficult?**”, que hicieron Kramsch y Kira Byram (2008, p.21) en su artículo: Why is it so difficult to teach language as culture?, está centrada, primordialmente, en la delimitación y entendimiento de cultura como lengua, reflejándose esto directamente en la práctica docente, dado que antiguas nociones de cultura se quedaron enraizadas y crean dificultades a la hora de poner en práctica el enfoque intercultural.

1.2.2 El enfoque intercultural y la enseñanza de las lenguas

El enfoque intercultural empieza a delinearse en los años 90, que es cuando se investigan las semejanzas y diferencias entre culturas y surge el concepto de competencia

intercultural para la enseñanza y aprendizaje de idiomas. El poco conocimiento sobre las normas culturales ocasiona frecuentes malentendidos en las relaciones interpersonales. Por lo tanto, el principal objetivo del enfoque intercultural es despertar el interés sobre el otro, su cultura, y establecer comparaciones con una cultura de referencia.

En el año de 2001, el Consejo de Europa publica un documento que fue difundido por toda Europa: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, concediendo un papel importante a la dimensión intercultural en el momento de planificar la enseñanza de lenguas europea. Como una especie de guía, el objetivo de dicho documento orientativo refleja la necesidad del mundo contemporáneo de mejorar la enseñanza de lengua extranjera y crear un consenso respecto a los objetivos, metodología y procedimientos de evaluación. La definición que nos aporta el Consejo de Lengua Europea sobre este enfoque es el siguiente:

En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera. (Europa, 2002, p.16).

La interculturalidad indica pluralidad y coexistencia de diferencias culturales, afirma Ytarte “[...] implica comunicación e intercambio entre ellas. Es decir, la interculturalidad introduciría la noción de dinamismo y mestizaje [...] (Ytarte, 2005, p. 34). Por eso, la educación intercultural, se ejemplifica como una acción educativa y práctica pedagógica que tiene en cuenta la pluralidad cultural de los sujetos sociales, suscitando cuestiones relativas a la coexistencia entre diferentes culturas. Además, reflexiona sobre el encuentro/enfrentamiento, elementos cruciales que permiten hacer una lectura de la interculturalidad en la sociedad brasileña.

El enfoque intercultural aplicado a la enseñanza de idiomas, según podemos inferir de los párrafos anteriores, atiende a aspectos cognitivos, afectivos, situacionales y, sobre todo, fomenta la competencia intercultural con la cual el estudiante puede desarrollar plenamente la convivencia en grupo creando habilidades culturales que le ayudarán a evitar malentendidos. Un concepto importante, introducido por Byram, Gribkova et al. (2002, p.9) para definir las interacciones interculturales, es el de mediación. Utilizan los términos “mediator” o

“intercultural speaker” para referirse al individuo que, en un acto de habla entre culturas distintas, transmite información y establece relaciones personales de manera satisfactoria.

The notion of ‘mediator’ becomes relevant particularly when there is a potential conflict among groups, but it is also a more accurate term in most ‘in-between’ situations because there are often linguistic and cultural differences or conflicting perspectives that the intercultural person has to explain to each group from his/her third place perspective. (Byram, 2012, pp.86-87).

Hasta hace relativamente poco tiempo, el pueblo brasileño tenía su imaginario muy orientado hacia las culturas de América del Norte, específicamente la de los Estados Unidos y también hacia la cultura de algunos países europeos. Esta vinculación se hizo notar en la enseñanza de idiomas, pues la influencia de los Estados Unidos en la enseñanza del inglés lo emplazó de forma hegemónica en el currículo escolar. También se notó la fuerte presencia de España, inicialmente, en la enseñanza de la lengua española. Con la llegada del Mercado Común del Sur (en adelante, MERCOSUR) se dieron los primeros pasos hacia una nueva fase de integración política, económica y también social, o sea, se comenzó a pensar en la integración e identificación de culturas. Brasil es considerado por muchos críticos como una “isla de portugués rodeada por todas las partes de países castellanoparlantes” (Lagares, 2009, p.1), sin embargo, hasta hoy, parece progresar en formas de enseñanza que ponen énfasis en una única cultura. Como nos ejemplifica Lagares con respecto a las iniciativas de la puesta en marcha de escuelas bilingües:

[...] como las Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera, en las que se utilizan métodos de inmersión lingüística, con profesorado de ambos lados de la frontera trabajando en conjunto. Hay también acuerdos entre Brasil y los otros países del Mercosur en los que prima la horizontalidad y la reciprocidad de las políticas lingüísticas, de manera que las mismas medidas educativas son adoptadas por todos (Lagares, 2009, p.2).

A continuación revisaremos los aspectos más destacados en el enfoque intercultural en relación a la clase de español como lengua extranjera (E/LE), considerando el modelo del hablante nativo y las características de la competencia intercultural.

1.3 El enfoque intercultural en la enseñanza de lengua extranjera

Buscamos en este punto discurrir sobre las aportaciones más significativas que el enfoque intercultural introdujo en las clases de lengua extranjera (LE) y que servirán para guiar nuestros análisis más adelante. Como destacan Byram, Gribkova et al. (2002), la enseñanza de una lengua desde la perspectiva cultural, además de ayudar a los alumnos a adquirir la competencia lingüística necesaria para comunicarse de manera oral y escrita y a formular lo que desean expresar de manera correcta y apropiada, también desarrolla la competencia intercultural. En otras palabras, la perspectiva cultural dota a los alumnos con: “[...] their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality”. (Byram, Gribkova et al., 2002, p.10).

1.3.1 Hablante nativo versus hablante intercultural

En un principio podemos definir al hablante nativo como aquel que nace donde se habla un idioma, que maneja con soltura su lengua materna, y que posee la capacidad inherente de realizar construcciones gramaticales que pasan desapercibidas para los no nativos (Kramsch 2001, p.26). Sin embargo, surgen indagaciones sobre la posición de este nativo, ya que puede ser tanto un niño como un adulto, un obrero o un intelectual, trascendiendo el nivel de instrucción que debe tener el hablante ideal. Kramsch (2001) viene a considerar el tema como un ‘mito trasnochado’ debido a la imposibilidad de medir qué hablante nativo tenemos como espejo. Frente a las innumerables posibilidades de concretarlo, Byram y Zárate (1997) proponen un cambio de énfasis del hablante nativo al modelo de “hablante intercultural”.

En este contexto del hablante nativo nos encontramos con algunas reflexiones a ser consideradas en el área de enseñanza de español como lengua extranjera. La primera sería la desmistificación de la competencia lingüística ideal, donde el aprendiz tiene como meta la fluidez del hablante nativo (a través de la imitación del acento, de la entonación del otro, etc.). Esta búsqueda desmesurada por obtener esta competencia lingüística, coloca el nativo en posición de autoridad máxima de la lengua atribuyéndole autenticidad y legitimidad: “It is argued that the native speaker 'knows' the language of a country intuitively and is an authority on the language in a way which a non-native speaker can never hope to attain”. (Byram, Gribkova et al. 2002, p.17).

En relación a esto, Kramersch añade que esta autoridad goza de ciertos privilegios. Visto que los hablantes nativos representan a la totalidad de una comunidad de hablantes, los hablantes no nativos les confieren credibilidad, fiabilidad y respetabilidad. (Kramersch, 2001, p.23). Puesto que exhibe su inviabilidad como modelo a ser seguido en el aula de lengua extranjera por las ideas que se puedan presentar sobre hablantes que sepan caminar en el universo de contextos diferentes. Se empieza a pensar en un hablante que sea competente en el uso de un determinado idioma. Surge, entonces, una pedagogía orientada hacia la construcción-formación del hablante intercultural. Aunque un hablante aprendiz pudiera acercarse a un hablante nativo en cuanto a la competencia lingüística, éste no conocería todos los aspectos culturales que envuelven la cultura del otro como nos alertó Byram (2003), en su artículo *Teacher education – visions from/in Europe*:

Though it may be possible, with much time and effort, to imitate the native speaker in grammatical mastery, it is not possible to do so in ‘mastery’ of cultural competence. And it is not desirable or ethical for teachers to encourage their learners to give up their own culture and identity to imitate a native speaker of another culture. Even the imitation of a native speaker pronunciation is for some learners a threat to their identity. The native-speaker approach to one or two foreign languages, with training in native-speaker skills, is not a satisfactory vision of language education in Europe. (Byram, 2003, pp: 3-4).

En el escenario de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE) en Brasil podemos destacar el hecho de “¿Qué culturas enseñar?”, ya que la política lingüística⁶ de enseñanza de lengua española presente en nuestros tiempos, contrariamente a la recomendación de la ley 11.161/2005 que delibera a favor de las muchas culturas presentes en América Latina, parece encontrarse amparada en la difusión de una única cultura⁷. Esta pregunta demuestra la preocupación de poner en evidencia la pluralidad lingüística y social de la lengua española, dando énfasis a la importancia de las variedades y a la obligatoriedad de no hacer de menos cualquier modalidad de la lengua, incluso la nuestra propia. Leffa (1999) comenta sobre el lado servil de los brasileños en relación a otras culturas, por incorporar en nuestro entorno las cosas que ocurren fuera de nuestro país, violando, de esta manera, nuestra identidad. A este respecto añade:

⁶ Este tema está mejor debatido en el capítulo II sobre la contextualización de la lengua española en Brasil

⁷ Retomaremos esta cuestión que abarca la hegemonía de la enseñanza del español peninsular en Brasil en el segundo capítulo, cuando entraremos en la política lingüística brasileña.

É óbvio que um país não pode viver fechado dentro de si mesmo, mas parece que ao invés de incorporar aspectos de outras culturas à nossa, o que fazemos muitas vezes é submeter nossa cultura às outras. Isso fica mais evidente no caso da língua estrangeira, uma questão extremamente delicada, onde nem sempre fica claro se estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir aos interesses dos outros. (Leffa, 1999, p.2).

En el campo de la lengua española nos enfrentamos a una extensa gama de variedades que van desde el español peninsular al español hablado en América, (aspecto que abordaremos más detalladamente en otro momento de nuestro trabajo), que nos lleva a razonar sobre qué es ser hablante nativo de español cuando se trata de enseñar la lengua española. En este punto, abrimos un paréntesis acerca de la indagación de Kramersch (2001), que se pregunta si “deberíamos contar con una norma pedagógica específica para hablantes no nativos”(Kramersch, 2001, p.32), creando una neutralidad en relación a las variedades que podemos encontrar en la enseñanza de una determinada lengua. Puesto que el lenguaje forma parte de las prácticas sociales y acompaña la construcción de una identidad cultural, la variación lingüística, en cuanto fenómeno de la lengua, está en relación con lo social y lo cultural y, de esta manera, representan componentes elementales para que la comunicación sea eficaz. Esto significa que algunas expresiones solo tienen valor expresivo dentro de la comunidad que las crea y las comprende y presenta sus propias características, que, a su vez, las distinguen de las otras variaciones.

[...] es esencial que este aspecto esté presente en la enseñanza de lenguas. Reconocer que esos componentes construyen la historia social y cultural de estos lugares, es un gran paso para tener noción del valor de las diversidades lingüísticas, incluso por ser entendida como una sub-competencia.[...] (Souza Lima, 2015, p.147).

Entendemos con esto, que los componentes sociolingüístico y cultural necesitan ser explotados de forma equilibrada. El trabajo realizado en clase con las diferentes muestras de habla es un intento por acercar a los aprendices a la lengua española, a los pueblos hispanos y a sus variantes.

Byram, Gribkova et al. (2002) a pesar de todo el énfasis que pusieron en el hablante intercultural insisten en la importancia de la competencia lingüística a la hora de comunicarse

en un idioma extranjero y hacen hincapié en la “autoridad del hablante nativo en la competencia lingüística” (Byram, Gribkova et al., 2002, p.12), puesto que la competencia intercultural versa sobre otras habilidades. Por esto, entendemos que el hablante interculturalmente competente tiene que tener conciencia lingüística y cultural, que le permitirá percibir e interpretar el discurso del otro estableciendo de esta forma una interacción comunicativa flexible. Byram afirma que:

The intercultural speaker needs intercultural communicative competence, i.e. both intercultural competence and linguist/communicative competence, in any task of mediation where two distinct lingua cultures are present, and this is something different from and not comparable with the competence of the native speaker. (Byram, 2012, p.89).

En resumen, el hablante intercultural sería aquel que, consciente de sus identidades y cultura y de las percepciones que otras personas tienen de estas, es capaz de establecer relaciones entre la cultura de la lengua materna y la cultura de la lengua-meta, siendo, a su vez, capaz de ser un mediador entre las diferentes culturas y de explicar, aceptar y valorar las diferencias entre ellas.

1.3.2 Una destreza más: la competencia intercultural

Los conceptos de competencia y comunicación intercultural suponen un gran avance en el proceso de incorporación del componente sociocultural en la enseñanza de Español como lengua extranjera (E/LE). Autores como Byram y Zárate (1997) demuestran gran interés por este aspecto de la enseñanza de idiomas. Byram, Nichols et al. (2001) establecen el concepto de competencia intercultural basado en el modelo de Van Ek, J. (1986), especialmente, en lo relacionado con las competencias estratégica, sociolingüística y sociocultural. La comunicación intercultural se ve vinculada a la idea de identidad e interacción. “Intercultural competence, as the ability to decentre, to take new perspectives, to be willing to interact with people of other European and non-European cultures, is a fundamental characteristic of education”. (Byram and Grundy, 2003, p.4).

El modelo de comunicación intercultural de acuerdo con Byram y Fleming (2001), parte de un marco teórico basado en los siguientes aspectos:

- La integración del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción;
- La comparación de otros consigo mismo para estimular el cuestionamiento (crítico) de la cultura central en la cual están socializados los alumnos;
- Un cambio de perspectiva que emplea procedimientos psicológicos de socialización;
- La preparación de los alumnos para encuentros y comunicación con culturas y sociedades diferentes.

De acuerdo con Byram (1997, pp.50-54) en el concepto de competencia comunicativa intercultural debe incluir los siguientes cinco elementos:

- **Actitud:** definida como la curiosidad y aceptación del otro. Demostrar disposición de entendimiento, aceptación frente a otras culturas, otras formas de ver el mundo, otras formas de relacionarse, para impedir una actitud de descrédito y de creencia en su cultura, como siendo la mejor. Es la actitud la que previene la aparición de la superioridad cultural entre culturas, esto es, que evita prejuicios.
- **Conocimiento:** la habilidad de relacionar la cultura, a través del conocimiento de otros grupos sociales, de sus prácticas y de sus procesos de interacción social e individual, ya sea en su propia cultura, ya sea en la cultura del otro. Incluye el conocimiento de las relaciones entre las dos culturas y los estereotipos creados de una cultura con respecto a la otra.
- **Competencias de interpretación y de relaciones:** relativas a la capacidad de interpretación de eventos o tipos de discurso de otra cultura, explicándolos y relacionándolos con prácticas equivalentes de su propia cultura.
- **Competencias de buscar información y de interacción:** es decir, la capacidad de adquirir nuevos conocimientos y prácticas culturales en el curso de la interacción verbal con miembros de otra cultura, ante las restricciones manifestadas en la misma conversación.
- **Conciencia cultural crítica\educación política:** la capacidad de evaluar críticamente consiguiendo criterios específicos, perspectivas, prácticas y productos tanto de la cultura de origen como de otras culturas y países, desacralizando estereotipos.

Por otro lado, Byram (2013) afirma que un sujeto con algún grado de competencia intercultural es alguien capaz de ver las relaciones entre diferentes culturas, tanto internas como externas y, de interpretar o mediar cada una de esas relaciones tanto para sí mismo como para el otro. En esta perspectiva, el individuo posee una comprensión crítica y analítica de su cultura o parte de ella, así como, de otras culturas. Alguien que tiene conciencia de su propia perspectiva y que no cree que su entendimiento y su perspectiva sean interpretaciones únicas de una misma realidad, sino que tiene claro que su pensamiento es culturalmente determinado. Por ello, es necesario que los alumnos, a través del estudio comparativo de las culturas y sociedades, adquieran una capacidad de análisis, adaptación y comunicación con personas pertenecientes a diferentes culturas; es decir, que adquieran una competencia comunicativa intercultural.

Cela fait de l'enseignement des langues et un élément important des politiques sociales, dans la mesure où il contribue à la création d'un sentiment d'appartenance et à une implication accrue des élèves dans une communauté internationale, ce qui nous ramène à la question du début, à savoir celle du langage et de l'identité. Si par éducation aux langues étrangères on n'entend pas seulement leur apprentissage comme moyen de communication (l'apprentissage de savoir-faire communicatifs) mais le souci de faire que cet enseignement des langues et des cultures conduise à une réflexion critique[...] (Byram, 2013, p.226).

Corbett (2003) define competencia intercultural como la habilidad de investigar aspectos que respondan a las siguientes cuestiones: cómo construir nuestras nociones sobre nosotros y los demás; cómo interactuamos y construimos el sentido de comunidad; cómo respondemos críticamente a la globalización; cómo relacionamos el comportamiento de los demás con sus actitudes y creencias; cómo demostramos empatía por sus valores y creencias.

Byram (1997) incluye en su modelo otros tres tipos de competencias que se relacionan con habilidades específicas:

- **La competencia lingüística** - para aplicar el conocimiento de reglas que sigan la norma culta de una lengua, con el objetivo de producir e interpretar el lenguaje hablado y escrito;
- **La competencia sociolingüística** - la habilidad del individuo de atribuir al lenguaje producido por un interlocutor, nativo o no, significados que son aludidos por él o significados que son negociados y que se vuelven explícitos; la habilidad del individuo de

atribuir significados explícitos o implícitos a la lengua producida por el interlocutor, nativo o no nativo;

- **La competencia discursiva** - para usar, descubrir y negociar estrategias para la producción, interpretación y negociación de textos que siguen las convenciones de la cultura del interlocutor o de textos interculturales con diferentes fines, en contextos específicos. Es el uso de estrategias útiles para la producción, interpretación y negociación del lenguaje. Aparece tanto en textos que siguen convenciones de la cultura del interlocutor, como en textos interculturales con diferentes fines, en contextos específicos.

Para Byram (2013), el desarrollo de la competencia intercultural nos conduce a un nivel de conciencia crítica político-cultural, que madura en cada uno de nosotros como ciudadanos.

En fait, tout ceci conduit à considérer que les enseignants de langues commencent à reconnaître comme légitime le fait d'enseigner non la langue seule mais aussi des compétences interculturelles, puisque la langue ou la compétence de communication est insuffisante à cette effet. (Byram, 2013, p.216).

Kramersch (2011) alerta sobre la posición que este interlocutor ocupa, porque todo esto ejerce una influencia a la hora de interactuar.

The interculturally competent speaker, then, when reflecting upon discursive practices between people who speak different languages and occupy different and sometimes unequal subject positions, asks the following questions:

- Not which words, but whose words are those? Whose discourse? Whose interests are being served by this text?
- What made these words possible, and others impossible?
- How does the speaker position him/herself?
- How does he/she frame the events talked about?
- What prior discourses does he/she draw on? (Kramersch, 2011, p.360).

Guilherme (2002), también defiende esta posición, concibiendo la enseñanza y el aprendizaje de idiomas como un medio para alcanzar la ciudadanía cosmopolita.

A modo de síntesis

La perspectiva intercultural surgió por la necesidad de abrir el dialogo más efectivo entre diferentes culturas e indicar un conjunto de propuestas de convivencia democrática. En las escuelas con un contingente pluricultural cada vez más expresivo, se busca promover un ambiente que además de respetar de las desigualdades de todo orden, fomente la tolerancia y rompa los estereotipos.

En el área de lengua extranjera, en el cual actuamos, y buscamos dar nuestra contribución, el foco principal está en el tratamiento que se es dado a los temas culturales en el aula. En este capítulo presentamos un recorrido por los enfoques más ampliamente utilizados en la historia de la enseñanza de idiomas:

Enfoques y Métodos	Como es tratada la cultura
Gramática Traducción	Cultura como objeto de la alta sociedad: literatura, arte, música...
Método directo	Como algo a ser imitado, internalizado
El estructuralismo y sus métodos	Pasa a un segundo plano
El generativismo	Refiriase a hábitos, costumbres y comportamientos de la vida cotidiana de un determinado pueblo.
Comunicativismo	Como algo a ser llevado en cuenta porque su contexto altera las situaciones del discurso, pero aún está muy vinculada la idea del hablante nativo como ideal
Intercultural	Enseñanza de la cultura meta y la cultura propia a fin de establecer comparativos que contribuyan para el entendimiento de los pueblos y para la convivencia respetuosa.

Tabla 1-1 Tratamiento de la cultura en Enfoques y Métodos.

La cultura, por lo tanto, es nuestro gran foco puesto que tenemos dos dimensiones bastante distintas. La cultura con “C” mayúscula está relacionada con aspectos, entre comillas, más concretos de una sociedad, las artes, en general: la música, el teatro, el baile; los puntos turísticos; la gastronomía; la geografía, ya los aspectos culturales a los cuales la perspectiva intercultural visa dar énfasis, son los relacionados al *modus vivendis* de las personas y su contexto, a la cultura con “c” minúscula. Es decir, se busca analizar las características que se destacan en determinado grupo que hacen con que los mismos tengan más afinidad para convivir y actuar de cierta manera “parecida” en comparación con la cultura del aprendiz. Como estos corresponden en determinadas situaciones, cuáles son los signos y cómo son interpretados determinados símbolos.

En síntesis, las ideas más destacadas que introduce el enfoque intercultural en relación a la enseñanza/aprendizaje de LE (lengua extranjera) son: la descentralización del modelo del hablante nativo y la caracterización de una nueva competencia, la intercultural. Todo esto contribuye significativamente para la formación del aprendiz de Lengua Extranjera en la escuela.

El próximo capítulo se dedica a contextualizar la lengua española en Brasil, presentando los principales documentos que rigen la educación brasileña con sus orientaciones que proponen la enseñanza crítica y reflexiva. También, exponemos cinco principales conceptos que encontramos en estos documentos que colaboran para la introducción del Enfoque Intercultural en las clases de español como lengua extranjera y que nos sirvieron de camino para evaluar las propuestas didácticas y la práctica docente.

CAPÍTULO 2:

Enseñanza de español en brasil: práctica y contexto

2 Enseñanza de español en Brasil: práctica y contexto

La publicación de la ‘*Lei do espanhol*’⁸ representa una intervención del Estado brasileño a nivel nacional y de modo imperativo sobre el uso de esta LE en los espacios educativos con el fin de ampliar el conocimiento lingüístico-cultural de los alumnos, además de promover una mayor integración del país y los demás países de habla hispánica, prestando especial atención a los países latinoamericanos vecinos. (Oliveira, 2013, p.99).

Empezamos este capítulo relatando como se dio la inclusión de la lengua española en el currículo brasileño a través de la ley n°11.161⁹/2005 (Brasil, 2005) para enseguida describir la situación actual de la enseñanza de español en nuestra ciudad Ilhéus, al sur del Estado de Bahía, objeto de nuestro estudio. La intención es contextualizar las políticas lingüísticas de Brasil en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Después, pasamos a exponer un panorama de los documentos que legislan y orientan la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educacional brasileño: la Ley Orgánica y General de la Educación Brasileña (LDB) (Brasil, 1996), los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM). Dado que sus orientaciones abren camino hacia una enseñanza intercultural.

Finalmente destacamos las implicaciones sobre cinco orientaciones, que consideramos claves de los PCN (Parámetros Curriculares Nacionales) y de las OCEM (Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media): la inclusión digital, la subcompetencia gramatical, los géneros discursivos, la interdisciplinariedad y la transversalidad, ya que contribuyen en la práctica docente a la hora de proponer un trabajo crítico en las clases de español como lengua extranjera, fomentando significativamente la enseñanza basada en el Enfoque Intercultural.

2.1 La política lingüística brasileña

⁸Se refiere a la ley 11.161 del año de 2005 que determina que el español será de oferta obligatoria en la enseñanza media.

⁹ Esta ley fue anulada por la medida provisória n° 746, em 22 de setembro de 2016.

Brasil es un país oficialmente monolingüe, de habla portuguesa, sin embargo, presenta una constitución plurilingüe desde su origen. Cuando llegaron los portugueses encontraron estas tierras habitadas por diversos grupos indígenas. Con la colonización de los portugueses en el año 1.500, los jesuitas empezaron la expansión del catolicismo y, junto con ello, la imposición de la lengua portuguesa para facilitar el proceso de dominación de los nativos. Para esto, utilizaron un método de educación formal, que junto a la alfabetización se incluía la catequesis. Se enseñaba la primera lengua extranjera en Brasil: el portugués.

Esta modificación en la situación lingüística vivida por Brasil en el siglo XVIII, se concreta por medio de la Ley del Directorio del Marqués de Pombal, de 1757. La ley convierte en obligatoria la enseñanza de la lengua portuguesa y prohíbe la enseñanza y el uso de lenguas indígenas y de la lengua general en las escuelas. (Oliveira, 2013, p.53).

La imposición del portugués como lengua nacional tuvo lugar en el siglo XVIII, después de la independencia y recibió un impulso considerable en el gobierno de Getulio Vargas, que en relación a la lengua extranjera, prohibió su enseñanza a menores de 14 años. En 1930, el presidente Vargas creó el Ministerio de Educación y Salud Pública y el Consejo Nacional de Educación, con el objetivo de reformar el sistema educacional.

Cabe mencionar que siempre estuvieron presentes muchas lenguas autóctonas, la mayoría utilizada por pueblos indígenas y, también, las lenguas de los inmigrantes, entre ellos italianos, japoneses, alemanes, polacos. Actualmente el país cuenta con más de 150 lenguas habladas. Algunas de ellas ya han sido adoptadas como segunda lengua oficial, como el caso del guaraní¹⁰.

Esas cuestiones de definición de la elección de una lengua única en Brasil, nos ayudan a entender la inclusión de las lenguas extranjeras en el currículo de enseñanza brasileño, currículo que está siempre permeado por inclinaciones políticas y no realmente de necesidad de construcción crítica por parte de los estudiantes frente a otras lenguas/culturas. Veamos cómo se dio la inclusión de la lengua española en el contexto escolar y la justificación para su enseñanza.

¹⁰ En la ciudad de Tacuru, población que está ubicada en la frontera con Paraguay en la comunidad de Mato Grosso del Sur, como medida para facilitar la comunicación en los sistemas públicos, principalmente en la atención sanitaria. La escuela todavía está fuera de esta resolución por el momento, pero el municipio ya ofrece cursos opcionales de guaraní a la población interesada. Datos encontrados en el site de la IPOL: www.ipol.gov.br

2.1.1 Historia de la inclusión de la lengua española en el currículo brasileño

La inclusión de la lengua española en el currículo nacional comenzó en el Colegio Pedro II en 1919, con la aprobación del profesor Antenor Nascentes para la cátedra de Español, y permaneció hasta el año de 1925 como asignatura optativa (Paraquett, 2006), siendo ésta una iniciativa particular y no pautada en un decreto o ley educativa.

En 1931, la Reforma Francisco Campos (Decreto-ley n.º. 19.890, de 18/04/1931) estableció las bases de la enseñanza nacional. Sin embargo, con la Reforma Capanema (Decreto-ley n.º. 4.244, de 09/04/1942) el español pasa a ser parte integrante del currículo escolar.

Uno de los motivos que se utilizaron para justificar la inclusión de la lengua extranjera en el currículo brasileño fue el de la integración de los países fronterizos que estuvo presente en la base de la formulación de la mayoría de los quince proyectos de leyes presentados al congreso nacional. El primer proyecto, con número 4606¹¹, fue presentado por el presidente Juscelino Kubitschek en 1958, cuando lanzó la Operación Pan-americana, en la cual sugería nuevos rumbos a la política Pan-americana que estaba en marcha en el continente. El proyecto afirmaba que el estudio intenso de la lengua española sería la razón para establecer un vínculo entre los países del continente americano.

El que era entonces ministro, Gustavo Capanema, en la exposición de los motivos, al presentar el proyecto al gobierno, refuerza la idea de que la enseñanza no debe centrarse tan solo en los aspectos instrumentales, la ley debe: “[...]formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística" (Chagas, 1957, citado en Leffa, 1999, p.9).

Por ser considerada de cuño fascista debido a su exaltación al nacionalismo, la Reforma Capanema fue muy criticada por los educadores de la época. Pese a eso, fue la reforma que más atención dedicó a la enseñanza de las lenguas extranjeras (Leffa, 1999). En lo que atañe al español, por primera vez esta lengua formó parte del currículo, aunque fuera con una carga lectiva inferior a la de las otras lenguas extranjeras que le sacaban tres años de ventaja, estudiándose tan solo durante un año lectivo.

¹¹Documento disponible en el acervo del Congreso Nacional.

En el año de 1989, se firmó el Tratado del Mercosur consolidándose el libre comercio entre, primeramente, los países del Cono Sur (Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay). Por esto la lengua española pasó a ser contemplada y valorada en el ámbito escolar y académico como un movimiento favorable hacia la integración entre las naciones latinoamericanas.

En 1991, este mismo discurso de integración volvió a resonar en los documentos oficiales, esta vez en el protocolo de intenciones del Mercosur. Y también ha estado presente en el discurso de la integración cultural en los documentos educacionales:

A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como força cultural expressiva e múltipla, mas também política [...].(Brasil, 1998, p.50).

En el año de 2005 surge la Ley nº 11.161/2005 que presenta como justificación la integración ibero-americana, es decir, a diferencia de las primeras propuestas de leyes de inclusión del español, en esta ocasión también se incluye a España, lo que conlleva ir más allá de los límites del Mercosur y de la integración latinoamericana. Se busca establecer relaciones con España y marcar una decisión de carácter político que favorece la política lingüística española para Brasil, puesto que envuelve relaciones económicas entre estos dos países, que sobrepasan los intereses de integración cultural.

La presencia obligatoria de esta lengua extranjera en el currículo del sistema educativo brasileño, legitimada por la sanción de la ley 11.161 en 2005, es resultado de una política lingüística llevada a cabo por el Estado nacional y que, sin duda, contribuye para una nueva mirada del brasileño hacia el universo lingüístico-cultural hispánico. (Oliveira, 2013, p.41).

Cabe resaltar, también, que se observa una contradicción entre la LDB (Ley de Directrices y Bases), que deja la elección de la lengua a cargo de la comunidad escolar según sus posibilidades, y la Ley nº 11.161/2005, que determina la inclusión obligatoria del español.

El gobierno brasileño presentó como credencial para la Ley nº 11.161/2005, la necesidad de promover una mayor integración de Brasil con sus vecinos, con especial atención a los que forman parte del Mercosur, configurado en 1991, entre Brasil, Argentina,

Paraguay, Uruguay, Venezuela y Bolivia. Estos países, entonces, firmaron un documento llamado Protocolo de Intenciones, en el cual se comprometen a difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales - el portugués y el español - a través de sistemas educacionales formales e informales en sus respectivos países.

Evidentemente, muchas cuestiones importantes se realzan con la Ley n° 11.161/2005, pero hacemos hincapié en que es un paso para la democratización de la enseñanza de idiomas en el país, ya que al ofrecer dos opciones de lenguas extranjeras en la escuela, el alumno gana un pequeño poder de decisión. Pensando en la elección de la lengua española, lengua de Cervantes y de la mayoría de nuestros vecinos, el profesor, al optar por una enseñanza intercultural, permite al alumno una ampliación de horizontes al ofrecer el contacto con tan diferentes culturas.

Paraquett (2009) afirma que: “é verdade que as mudanças tardaram um pouco a ganhar visibilidade, mas não se pode negar a importância que esse episódio histórico teve nas relações políticas e culturais entre países da América do Sul”.(Paraquett, 2009, p.4).

2.1.2 Situación actual de la lengua española en la ciudad de Ilhéus, BA

Brasil, un país de muchos contrastes debido a su gran extensión, consta de 200 millones de habitantes esparcidos por 27 unidades federativas, siendo 26 estados y 1 Distrito Federal. Nuestro Estado se encuentra al noreste y cuenta con el octavo mayor PIB (producto interior bruto) del país. A pesar de haber presentado una gran mejoría en los últimos años en cuanto a la calidad de vida de su población, tiene todavía los más bajos indicadores socioeconómicos del país. El “Nordeste” es, actualmente, la tercera mayor economía de Brasil. Aun así, es la región con más bajo PIB¹² per cápita. Esta situación se ve reflejada en la educación.

Antes de empezar el relato de la situación de nuestra ciudad, contexto de este trabajo, y con el fin de aclarar al lector, haremos un corto resumen de cómo está constituida la enseñanza brasileña. Nuestro sistema de enseñanza está reglamentado por el Gobierno Federal, a través del Ministerio de la Educación, que define los principios orientadores de la organización de programas educacionales. Presenta dos niveles, la Educación Básica y la

¹²IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística) es una organización pública responsable por datos y estadísticas brasileñas. El IBGE es el responsable principalmente por hacer el censo demográfico, que es una investigación sobre la población, que reúne datos como el número de habitantes, etc.

Educación Superior. La educación Básica está compuesta por las siguientes modalidades: Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media. La Educación Superior en Graduación y Pos graduación.

En la comunidad de Bahía, de acuerdo con la Resolución del Consejo Estadual de Educación, CEE¹³, n°.173, de 2011, hay en el estado 1.186 escuelas públicas estatales de enseñanza media y solamente 24 de ellas ofrecen el español en sus currículos y, en lo que se refiere a los profesores que participan en la enseñanza de esta lengua en el estado, hay 41 licenciados en español y otros 101 que actúan sin la formación necesaria, datos obtenidos de Oliveira (2013, p. 103).

En nuestra ciudad, locus de este estudio, la situación de la lengua española, en el año de 2016, sigue siendo la misma que había en 2006, un año después de la imposición de la promulgación de la ley 11.161. Inmediatamente después de la implantación legal del español hubo una cierta movilización local, pero, desde entonces, el proceso de inserción de la lengua sufrió un estancamiento en lugar de ampliarse, de modo que, ni siquiera se ha cumplido con las deliberaciones legales, pues, de acuerdo con la ley 11.161, las escuelas disponían de un plazo de cinco años para hacer efectiva su inclusión. Este plazo se agotó en octubre de 2010. Así está la situación en Ilhéus en 2016:

- En las escuelas privadas: en la enseñanza media se ofrece el español, así como en la mayoría de los cursos de la enseñanza fundamental;
- y en el sistema público: de los 19 colegios de enseñanza media, tan solo dos escuelas ofrecen el español, y el número de profesores que actúan¹⁴ como profesores de español son seis (6).

A finales del 2010, hubo oposiciones, en las que se ofrecía una plaza para profesor de español del Estado de Bahía para cubrir los colegios de toda la ciudad. En el año 2011, con el resultado de esta oposición en nuestras manos nos encontramos con que tres profesores fueron aprobados y, apenas uno fue llamado para ocupar el cargo.

Cabe resaltar que en el Instituto Federal de Bahía (IFBA¹⁵), institución de formación técnica en donde la investigadora trabaja como profesora de español, en los cursos con

¹³Órgano que establece normas para la oferta de la Lengua Española en el Sistema Educativo de Enseñanza en Bahía.

¹⁴Utilizamos el verbo actuar, puesto que no todos los profesores que actúan en la enseñanza de español fueron contratados para este fin, es decir, de los 6 apenas 3 realmente opositaron y tienen como asignatura definida la lengua española, los otros 3 son profesores de lengua portuguesa reaprovechados para la asignatura.

duración de 4 años de estudios, la lengua española se estudia tan solo en el último año de formación. Durante los tres años anteriores, la lengua extranjera del currículo es la lengua inglesa, lo que refuerza el carácter aún hegemónico de esa lengua en las escuelas públicas del país. Este hecho evidencia que la política lingüística en la comunidad de Bahía no atiende a lo dispuesto en la ley 11.161/2005.

La mayoría de los gobiernos provinciales, que son responsables por la enseñanza media, no tomaron hasta el momento las providencias necesarias para una efectiva implantación a pesar de lo que indica la ley y los documentos que orientan la enseñanza brasileña que expondremos a partir de ahora.

2.2 Documentos que orientan la enseñanza brasileña

Entre los documentos que rigen y orientan la educación nacional en el país, conviene destacar tres de ellos, debido a su relevancia en este estudio, la Ley de Directrices y Bases de la educación Nacional (en adelante LDB), los Parámetros Curriculares Nacionales (en adelante PCN) y las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (en adelante OCEM).

La **LDB** (Ley de Directrices y Bases) es la ley nacional que reglamenta el sistema educativo público y privado del país, desde la educación básica hasta la enseñanza superior, y está en vigor desde el año de 1996, cuando sustituyó a su antecedente, la LDB de 1961. La abordaremos para ampliar nuestros horizontes sobre la fundamentación de la educación brasileña.

En diciembre de **1961, la primera LDB** con n° 4.024 fue promulgada. En ella se estableció que las lenguas extranjeras quedaban a cargo de los Consejos Estaduales que pasaron a decidir si incluirlas o no en el currículo, o sea, **las lenguas no tenían carácter de obligatoriedad**. El español, prácticamente, desapareció del currículo escolar y el inglés aumentó su presencia.

¹⁵Es una institución de enseñanza de la República Federativa de Brasil, creada a partir de la transformación del *Centro Federal de Educación Tecnológica de Bahía* (CEFET/BA), a través de la Ley Federal 11.892^[1]. Tiene característica de destaque en la comunidad de Bahía por ser una entidad que ofrece, en una única organización institucional, educación profesional gratuita en todos los niveles, además de poseer una estructura multicampi, con unidades de enseñanza en diversas regiones estratégicas de la comunidad, sumando actualmente un total de 23 unidades en Bahía.

Tras el golpe militar de **1964**, la **LDB** (n° 5.691) fue reformulada en agosto de 1971 y la enseñanza pasó a tener un carácter estrictamente dirigido a la enseñanza técnica, para la formación profesional, por lo que la **enseñanza de lengua extranjera no tuvo importancia, siendo apenas recomendada a título de algo añadido.**

En **1996**, en el Artículo 36 de la Ley n° 9.394, dispuesto en la **LDB (Ley de Directrices y Bases)**, en vigor, en el apartado orientado a la enseñanza media, propone el plurilingüismo y con eso la **inclusión de más de una lengua extranjera en el currículo**, como asignatura obligatoria elegida por la comunidad escolar y, una segunda, con carácter optativo dentro de las posibilidades de la institución.

A partir de este momento, la lengua española pasó a ser una opción en muchas escuelas brasileñas, principalmente en las privadas. De esta manera, se recuperó lo que fue negado históricamente por las políticas públicas que año tras año reafirmaban el monopolio lingüístico debido a la única elección del inglés en las instituciones públicas.

2.2.1 Los Parámetros Curriculares Nacionales

Los Parámetros Curriculares Nacionales son orientaciones curriculares elaboradas por el Ministerio de Educación (MEC) desde 1996 hasta 2006. Su objetivo principal es unificar la enseñanza en Brasil, estableciendo pilares fundamentales para guiar la educación formal y la propia relación escuela-sociedad en el día a día. Divididos en asignaturas, los parámetros engloban prácticas de organización de contenidos, formas de enfocar las asignaturas respecto a los alumnos, la aplicación práctica de lecciones y la mejor conducta a ser adoptada por los educadores en situaciones diversas. Son tres bloques de documentos que corresponden a los PCN: 1) *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* - del 6° al 9° años de escolaridad- (PCN-EF, 1998); 2) *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*(PCN-EM, 2000); y 3) *Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio+* (PCN-EM+, 2002). Cada uno de esos documentos se desmenuza por áreas de conocimiento.

Los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* ¹⁶(PCN-EF, 1998) *terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental* tiene un capítulo dedicado a lengua

¹⁶Los PCN-EF está organizados en 10 volúmenes: Introducción, Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Arte, Educación Física, Lenguas Extranjeras Modernas y un volumen exclusivo

extranjera. Con relación a la enseñanza de lengua extranjera, esos parámetros consideran la importancia de su contribución a la identidad del alumno:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.(Brasil, 1998, p.19).

Los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCN-EM, 2000) parte II, está compuesto por un documento sobre Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías, contiene un apartado dedicado al área “Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna”.

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. [...] Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as línguas estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que **permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas** e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (p.25)(la negrita es nuestra).

Así la publicación de dicho documento empieza a rescatar la importancia de la lengua extranjera en el currículo principalmente cuando afirma que la asignatura contribuye para la formación del individuo y lo acerca a varias culturas, a pesar de ser un documento que presenta algunos fallos, y nuestra intención, en este momento, no es de criticarlo y sí destacar puntos que consideramos clave para el desarrollo del enfoque intercultural en el aula de E/LE (español como lengua extranjera).

Los *Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* + (PCN-EM+, 2002) recomiendan una enseñanza basada en situaciones del día a día de los alumnos y que estén de acuerdo a sus necesidades, es decir, con su contexto. Su metodología está centrada en programas de preparación para el trabajo, fundamentado en el aprender a partir de la práctica, en un saber eficiente y útil para la productividad.

para tratar Temas Transversales. El volumen dedicado a las Lenguas Extranjeras Modernas forma parte del área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías.

O professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos. (Brasil, 2002, p. 104).

Podemos constatar que estos tres documentos que destacamos entre los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) dejan muy clara la intención de que la oferta de lengua extranjera supla una demanda de formación ciudadana crítica.

2.2.2 Las orientaciones curriculares para la enseñanza media del español en brasil

Documento que orienta la preparación de los currículos escolares de acuerdo con cada asignatura, las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM) de carácter no normativo, en lo que se refiere a la enseñanza del español, tal y como se asume en su texto es “mínimamente regulador” (Brasil, 2006, p. 127), está organizada en tres¹⁷ volúmenes, según la división propuesta por las Directrices Curriculares para la Enseñanza Media (DECNEM).

Analizando los objetivos destacados para la enseñanza de español como lengua extranjera se puede constatar que en este documento el plurilingüismo gana cierto destaque, lo que hace con que haya una expansión de la relevancia de aprender y/o enseñar una lengua extranjera:

[...]os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino. (Brasil, 2006, p.149).

¹⁷ Está dividido en volúmenes específicos de: lengua portuguesa, literatura, lenguas extranjeras, español, arte y educación física. Se centra en las asignaturas científicas y en su importancia hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos para la Enseñanza Media.

Sus orientaciones son un campo fértil para la aplicación de una enseñanza centrada en el Enfoque Intercultural, porque fomenta una formación reflexiva y crítica por parte del alumno que ahora cuenta con una posibilidad de acceso a nuevos materiales a través de internet, lo que favorece que el alumno construya su punto de vista sobre el otro y sobre sí mismo. El aula de lengua extranjera deja de ser un ambiente donde solo las competencias lingüísticas son explotadas, para pasar a explotar el global y el local simultáneamente valorizados y trabajados. Y como ha sido destacado por (Rodrigues, 2012), las OCEM (Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media) rescatan el papel de la enseñanza de idiomas en la formación del alumno como instrumento de construcción de ciudadanía: “neste sentido, as Orientações Curriculares explicam muito bem o papel do ensino de línguas estrangeiras na construção da cidadania, no conhecimento e no reconhecimento do outro, por exemplo”.(Rodrigues, 2012, p.29).

De las aportaciones presentadas por el apartado Conocimientos del Español, se pueden destacar algunos aspectos que consideramos relevantes para el enfoque intercultural que se propone en este estudio.

Aportaciones que fomentan el enfoque intercultural	Conocimiento del español
Destitución de la hegemonía de la variante peninsular	Fomentar el contacto significativo con un número más grande de variantes posibles, la lengua española como lengua plural.
Grado de proximidad/lejanía entre el portugués y el español	Reflexionar sobre el material didáctico que se utiliza en el aula.
Desarrollo de la competencia sociolingüística	Valorizar aspectos culturales de la lengua.

Tabla 2-1 Aportaciones en las Orientaciones Curriculares (OCEM) que fomentan el enfoque intercultural.

En primer lugar, la destitución de la hegemonía de la variante peninsular (o europea) que culminaba con el ahogamiento de variantes hispano-americanas y, a su vez, llevaba a consolidar algunos prejuicios en relación a las lenguas y a sus culturas. Se enfatiza la importancia de que se reconozca la lengua española como una lengua plural y se señala la necesidad de fomentar el contacto con las variantes del español, además de la que utiliza el profesor, de manera que se le atribuya un *status* de articulador de muchas voces, valorizando la pluralidad y la ruptura de estereotipos. La cuestión suscitada en este apartado sobre “Que español enseñar?” (¿Qué español enseñar?) se vuelca más en la relevancia de que no se

sacrifiquen las diferencias ni se las reduzcan a meras muestras lingüísticas sin una reflexión más profunda. De este modo, las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media orientan que:

[...] o fundamental, portanto, em que pese à impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens (Brasil, 2006, pp.136-137).

Entre otros asuntos destacados en las Orientaciones Curriculares en discusión, se tiene en cuenta el grado de proximidad/ lejanía entre el portugués y el español, lo que contribuye a la reflexión sobre el material didáctico que se utiliza en el aula, muchas veces hechos para un público aprendiz homogéneo que no siempre contempla las dificultades enfrentadas por un público aprendiz de brasileños que dista mucho de ser homogéneo. En un contexto de enseñanza tan heterogéneo como el que se observa en Brasil, la perspectiva intercultural aparece como una alternativa capaz de acercar personas y culturas.

Otro punto fundamental es el desarrollo de la competencia sociolingüística, que, en el documento en estudio, pretende valorizar aspectos culturales de la lengua. El énfasis hasta entonces puesto en la gramática se desvía hacia su dimensión discursiva, o sea, al uso que se da al conocimiento gramatical en la comunicación.

Podemos concluir que la Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media, al abrir las puertas del aula a la inclusión de más de una lengua, otorga voz a la heterogeneidad, lo que significa dar un paso hacia el cambio de carácter excluyente que ha estado muy presente en el sistema educativo en cuanto al papel de las lenguas extranjeras.

Pasaremos ahora al el siguiente apartado donde presentaremos algunos presupuestos teóricos que destacamos en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y, sobre todo, en las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM), puesto que ellas abren camino para una enseñanza basada en el Enfoque Intercultural.

2.3 Presupuestos que orientan la enseñanza intercultural

En los apartados anteriores, hemos buscado analizar algunos aspectos tratados en la legislación y en los documentos que reglamentan y orientan la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil que consideramos más pertinentes para este estudio, ya que abren el paso hacia una enseñanza basada en el enfoque intercultural. En este apartado, nos vamos a detener en cinco conceptos tratados en los Parámetros y en las Orientaciones Curriculares que están en consonancia con el enfoque intercultural: la inclusión digital, la subcompetencia gramatical, los géneros textuales, la interdisciplinariedad y la transversalidad que orientan a la enseñanza del Enfoque Intercultural para la enseñanza de idiomas.

2.3.1 La inclusión digital

La inclusión digital es considerada como el acceso a la información a fin de permitir la inserción de todos en la sociedad de la información/tecnología, a través del manejo de los aparatos digitales disponibles en el mercado, sobre todo, en el caso de la educación escolar, del ordenador y del móvil, que son los más utilizados por los estudiantes. Cabe resaltar que el objetivo central de estar incluido digitalmente, no es solo, enviar e-mails y acceder a redes sociales, sino también facilitar la vida al estudiante, simplificando sus actividades cotidianas, así como maximizando su tiempo y sus potencialidades.

Es sabido que la inclusión digital es uno de los ítems más destacados en lo referente a la modernización de la escuela, ya que las nuevas tecnologías trajeron la necesidad de adquirir nuevas habilidades para entender y convivir en este mundo en constante mutación. Por ese motivo, las instituciones necesitan adaptarse cuanto antes a las nuevas exigencias de una sociedad altamente letrada y tecnificada. Para el enfoque intercultural, la inclusión digital es de suma importancia por poner en contacto muchas culturas que antes de la tecnología se restringían a interacciones esporádicas, que generalmente, causaban muchos malentendidos debido a su brevedad y superficialidad, lo que acababa generando prejuicios y fomentando estereotipos.

Los autores López, P. y Solano, I. (2010) enfatizan que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están teniendo un papel significativo a la hora de hacer un replanteamiento metodológico, didáctico, curricular y organizativo en todos los niveles educativos con la intención de favorecer la calidad de los procesos educativos y acercando a diferentes culturas:

[...] también constituyen un instrumento valioso para aproximar culturas diferentes, reflexionar sobre los rasgos distintivos, promover una comunicación fluida y eficaz entre sus miembros y lograr la superación de conflictos que se generan por el rechazo de lo que se desconoce. (Lopez, 2010, p.98).

Por lo tanto, es necesario crear mecanismos que propicien la construcción de las literacidades para conocer, producir y trabajar con eficacia usando los ambientes digitales. (Dias, 2009) proponen una matriz de literacidad digital con descriptores agrupados en cuatro grandes acciones que son: (1) utilizar diferentes interfaces; (2) buscar y organizar informaciones en ambiente digital; (3) leer hipertexto digital y (4) producir textos (orales o escritos) para ambientes digitales.

Lo que ocurre es que muchos libros didácticos: “traen sugerencias de sitios web para que profesores y alumnos encuentren más informaciones sobre el tema estudiado, pero raramente sugieren formas de explotar mejor los sitios web indicados.” (Abio, 2012, p.137).

Además, se constata que el ordenador no es tratado como un medio de comunicación, de socialización o de divulgación de informaciones, en el aula de lengua extranjera. Principalmente en las escuelas públicas, la mayoría de los alumnos no son estimulados a establecer comunicaciones con otras personas por medio de él, como tampoco los estimulan a formar parte de la red de colaboradores, creando sitios web, blogs, comentando textos, proponiendo o enriqueciendo entradas en wikis, entre otras de tantas actividades que se pueden hacer mediante el uso del ordenador.(Abio, 2012).

Pode-se dizer que alguns autores iniciaram um processo de incorporação em suas obras de estudos acerca de alguns gêneros digitais, tais como e-mail, chats (MSN), posts, pop-up, e-card. Esses trabalhos, entretanto, estão ainda muito voltados para a identificação de recursos formais dos gêneros. Pouco ou nada dizem sobre sua função social, objetivos, público-alvo, usos e linguagens.(Coscarelli and Santos, 2009, p.177).

La inclusión digital, cuando se adopta un enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas, es un elemento crucial, ya que es una de las formas de trabajar con material auténtico, además de favorecer el contacto intercultural e interpersonal. Desde la preparación del material en clase por parte de los profesores hasta los diferentes tipos de interacciones por parte de los estudiantes en Internet.

Aunque la exclusión digital sea una realidad, con seguridad será menor que la exclusión lingüística, pues hay muchas más personas sin acceso a una lengua extranjera que a internet. El uso de recursos digitales para enseñar la lengua es una manera de disminuir la exclusión tanto de un lado como de otro. El acceso a la lengua extranjera puede aumentar el acceso a la red, lo que, a su vez, puede facilitar el aprendizaje de la lengua. Aunque es verdad que cada vez que se introduce una nueva tecnología se crea una legión de excluidos, también es verdad que con las nuevas tecnologías se crean nuevas posibilidades de inclusión.(Leffa, 2009, pp. 121-122).

Lo que buscamos evaluar en este trabajo doctoral, es, primeramente, cómo el libro didáctico analizado, el *Síntesis 1* trabaja la inclusión digital en sus unidades didácticas y paralelamente, verificar si el profesor distingue la diferencia de trabajar realmente con inclusión o si cree que solo la exposición de géneros digitales contemplan esta propuesta de inclusión. Además, queremos evaluar cómo es el manejo del profesor con las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), así como saber si ellos en sus reelaboraciones didácticas utilizan este recurso para fomentar la enseñanza intercultural.

2.3.2 La subcompetencia gramatical

El segundo concepto que hemos tenido en cuenta es el tratamiento dado a la **gramática** en las clases de español como lengua extranjera, puesto que suele ser la protagonista en las clases de lengua extranjera, ya sea porque los profesores se mantienen aferrados a una tradición metodológica basada en la enseñanza gramatical tradicional, ya sea porque se guían por materiales didácticos que siguen esa misma tendencia. La gramática está presente en todos los métodos, independientemente del enfoque lingüístico y/o metodológico en el que está incluida la concepción de qué es saber una lengua. El problema reside en qué lugar ocupa la enseñanza de la gramática en esos métodos.

Antes de empezar a ponderar sobre gramática, es imprescindible saber qué concepción de lengua tiene el profesor. En el enfoque intercultural la lengua pasa a ser considerada en función del sistema de uso, vinculado a la realidad histórica social de su pueblo, ya que está siempre en constante construcción, es un fenómeno social, dependiente de la cultura de su gente. Por lo tanto, la lengua asume un carácter político, histórico y cultural. Así, cuando pensamos en enseñanza de la gramática, hay que tener en cuenta que la lengua está en constante transformación, se entiende entonces que el centro del estudio de la lengua pasa a

ser el discurso y el texto, sus sujetos, sus prácticas sociales y la interacción verbal y no las reglas gramaticales.

Muchas veces nuestro problema [...] no está puesto simplemente en el hecho mismo de enseñar lengua y gramática, sino en las concepciones de lengua y de gramática que orientan nuestros cursos en general, por las que se establece una especie de corte entre lo que sería enseñar lengua, en términos generales, y enseñar gramática, esa cosa estigmatizada, puesta al margen pero inevitable como si fuera una especie de karma del que no podemos huir, una imagen que seguramente se ha cristalizado, al menos en Brasil, por la acción de la escuela, que estimula una relación generalmente traumática con el significante “gramática”. (Gonzalez, 2005, p. 17).

Por este motivo, hoy en día se ha abandonado la idea de gramática como sistema abstracto y código fijo y descontextualizado para la enseñanza de lenguas extranjeras (Brasil, 2006, p.110). De acuerdo con lo destacado en las OCEM (Orientaciones Curriculares):

[...] esta gramática baseia-se mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta”, su función es prescriptiva y reguladora, promueve valores socioculturales predeterminados, en términos de formas correctas y erradas, escamoteando el origen y el contexto sociocultural de estos valores, dando un aire de neutralidad y objetividad a la gramática. (Brasil, 2006, p.107).

Actualmente, predomina un enfoque que hace hincapié en la importancia de trabajar la gramática a través de la función descriptiva (que describe una cierta práctica de lenguaje, función necesaria y de potencial utilidad para el aprendizaje), (Brasil, 2006, p.107). La **función descriptiva** explica las reglas que son utilizadas por los hablantes, puesto que todos seguimos reglas y estas varían de acuerdo con el contexto en el cual estamos incluidos. De la misma forma, se describe cómo es el funcionamiento de la lengua y sus usos en los más diversos aspectos como medio de comunicación entre sus hablantes.

Es decir, la preocupación con el desarrollo de la competencia gramatical¹⁸ lleva a una enseñanza de gramática basada en aproximaciones más inductivas que deductivas, en las

¹⁸ La competencia gramatical es el conocimiento lingüístico de los elementos léxicos, morfosintácticos, fonológicos y semánticos Canale, M. S., M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Competencia comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lengua extranjera. L. C. (coord). Madrid, Edelsa.

cuales el profesor ayuda al estudiante ofreciéndole formas que permitan descubrir una explicación para los hechos gramaticales, al revés de presentarles reglas explícitas de aplicación. De esta manera, el estudiante pasa a ver la gramática no como algo a ser memorizado, a través de listas y tablas verbales, sino como un soporte para conocer más sobre la lengua estudiada, con actividades que no reducen la lengua a reglas y a conceptos, puesto que se busca trabajar con textos auténticos y ejercicios contextualizados.

Otro hecho destacable en nuestro contexto brasileño en lo que se refiere a la gramática es que hasta entonces hubo un privilegio en la enseñanza del español peninsular como la norma culta en omisión o detrimento de otras variedades del español. Bugel (2010) discute específicamente la enseñanza de las variantes de lengua española en Brasil y constata que no solamente los estudiantes tienen preferencia por el aprendizaje de español peninsular como también los profesores, como pudo verificar en una de sus investigaciones a través de las declaraciones de los participantes:

“Espanhol puro”, “espanhol mais claro, correto de se falar”, “Porque eles [os espanhóis] são os verdadeiros criadores da língua, já nos outros países colonizados a pronúncia está misturada com outras línguas e acaba sendo um espanhol diferente, “berço da língua”, “origem da língua”, “espanhol ‘original’”, “melhor lugar para aprender a língua” e “para me livrar do argentino”, “pra começar do começo”, “saber o espanhol sem interferências”, “por ser o país onde o espanhol (Castilla) se originou”, “me dá a impressão de ser o espanhol ‘padrão’, mesmo sabendo da riqueza das variações”, “acho mais bonito o sotaque europeu”. (Bugel, 2010, p.15).

Para que los estudiantes tengan una enseñanza más eficiente y puedan ampliar su formación cultural, es importante que el profesor lleve al estudiante una nueva percepción de la naturaleza del lenguaje, o sea, que una la lengua a la cultura de forma contextualizada para que ellos desarrollen una mayor consciencia del funcionamiento de las variedades lingüísticas y sus variantes, valorizando no tan solo una variedad o la variedad que el manual o el profesor utiliza, sino todas ellas.

Por lo tanto, queremos ver hasta qué punto esta concepción de gramática se ha integrado en la práctica docente y de qué forma, así como verificar si este enfoque es abordado por el libro didáctico. Tenemos en cuenta este aspecto porque las clases de lenguas

extranjerías, basadas en clases gramaticales, práctica hasta entonces muy arraigada, no contribuye para una enseñanza intercultural, puesto que no hace que el alumno reflexione sobre la lengua mientras hace cultura, y sí la conciba como una retahíla de reglas a ser fijadas.

2.3.3 *Los géneros discursivos*

La enseñanza a partir del concepto de **géneros discursivos** es otra necesidad latente en el proceso de aprendizaje de una lengua que presupone el enfoque intercultural. Se trata no solo de considerar una mayor cantidad de géneros y así facilitar descifrar algunos códigos de la comunicación de la contemporaneidad, sino también de mostrar que la diversidad moviliza competencias de lectura variadas que capacitan al alumnado a interactuar mejor en el mundo globalizado. Los objetivos educativos en el campo de la composición de textos (orales y escritos) es aprender a participar mediante la lengua en las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social (Bakhtin, 2011). Esta participación se efectúa necesariamente por medio de los géneros discursivos disponibles. Los textos son entendidos como producto y medio para las interacciones sociales y se consideran sus características – temáticas, de estilo y de construcción– de acuerdo con las circunstancias de la interacción.

Para Marcuschi (2007), los géneros textuales son marcadores de prácticas socio históricas, porque están vinculados a la vida cultural y social. “[...]Os géneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”(Marcuschi, 2007, p.19).

Hace hincapié en afirmar que los géneros son flexibles, dinámicos, puesto que están presentes en el día a día del acto comunicativo y cambian de acuerdo con la situación, eso se evidencia a través de los múltiples textos vinculados a la innovación tecnológica “presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita” (Marcuschi, 2007, p.20). El autor considera que el área que más tuvo sus estudios intensificados es la de los géneros textuales, debido a su extensión y utilización. “[...] O que permite dizer que os gêneros textuais operam, em: certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”.(Marcuschi, 2007, p.31).

De esta forma, cuanto más se propicie el contacto con diversos géneros textuales/discursivos auténticos, más condiciones ofrece el profesor al alumno para que pueda interactuar en un mundo globalizado, ya que la forma por la cual se expresa un pueblo es por sí misma una expresión de su cultura, “Essa ligação entre a escrita e a cultura fica mais clara ainda quando se consideram os gêneros da escrita, que variam de uma cultura para outra [...] Passou-se a entender que cada língua e cada cultura usam a escrita em diferentes contextos para fins diferentes”. (Brasil, 2006, p.100).

A análise de textos de diferentes gêneros (*slogans*, *quadrinhos*, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais. (Brasil, 2002, p.96).

El género constituye, por lo tanto, una categoría universal, ya que todas las culturas disponen de una gran cantidad de géneros entre los que pueden elegir para comunicarse, adaptándolos a las circunstancias concretas de uso. El género permite una interacción rápida y eficaz entre los individuos que conocen sus características, ya que una vez identificada su estructura y función tanto el emisor como el receptor pueden anticipar gran parte de las intenciones de su contenido, lo que facilita la posibilidad de acceder al objetivo comunicativo previsto. Las muestras de cada género en concreto pueden presentar diversos patrones, pero serán similares en cuanto a función, estructura, registro, contenido y audiencia prevista, son flexibles y dinámicas. De esta manera, podemos decir que los géneros son la forma en que el acto comunicativo se manifiesta en las lenguas, ya que para expresarnos hacemos uso continuo de esquemas discursivos, “[...] pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”. (Marcuschi, 2007, p.4).

De esta manera, el estudio de los géneros facilita la comunicación y, por lo tanto, evita los choques culturales. Los alumnos de antemano pueden deducir ciertas conductas culturales conociendo el género y sus peculiaridades, favoreciendo, de esta manera, la enseñanza intercultural.

Tal organização curricular enseja a interdisciplinaridade, evitando-se a segmentação, uma vez que o indivíduo atua integradamente no desempenho profissional. Assim, somente se justifica o desenvolvimento de um dado conteúdo quando este contribui diretamente para o desenvolvimento de uma competência profissional. Os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, uma vez que estes se inter-relacionam, contrastam, complementam, ampliam e influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes do conhecimento, organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais. (Brasil, 2000, p.23).

2.3.4 La Interdisciplinariedad

Ya nos alertó Galeano (2003) en su fábula de los ciegos y el elefante sobre cómo llegamos a portarnos en el ambiente escolar, frente a la rigidez de las áreas:

Así estamos ciegos de nosotros, ciegos del mundo. Desde que nacemos nos entrenan para ver nada más que pedacitos. La cultura dominante, cultura del desapego, rompe la historia pasada como rompe la realidad presente; y prohíbe armar el rompecabezas (Galeano, 2003, prefacio).

Con la fragmentación del currículo en asignaturas, hubo una compartimentación de los saberes. Cada vez más el profesor pasó a especializarse en su área específica, dificultando, de esta manera, la integración de los saberes. Sin embargo, la contemporaneidad hizo que esta segmentación fuera repensada, ya que los saberes exigidos por el mundo del trabajo y de la formación de un ciudadano crítico y consciente, exige que los saberes dialoguen entre sí cada vez más. A fin de intentar sanar esta dificultad de comunicación en el currículo, los documentos de concreción curricular fomentan la inclusión de proyectos interdisciplinarios como el eslabón en la escuela frente a las necesidades actuales de los alumnos.

Tal organização curricular enseja a interdisciplinaridade, evitando-se a segmentação, uma vez que o indivíduo atua integradamente no desempenho profissional. Assim, somente se justifica o desenvolvimento de um dado conteúdo quando este contribui diretamente para o desenvolvimento de uma competência profissional. Os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, uma vez que estes se inter-relacionam, contrastam, complementam, ampliam e influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes do conhecimento, organizados de forma

didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais.(Brasil, 2000, p.23).

La interdisciplinariedad es un aspecto que ganó relevancia a fin de integrar las asignaturas en proyectos escolares, donde la comunidad escolar pudiese compartir más sus prácticas y no tornarse repetitiva o compartimentada. Los equipos pedagógicos de las escuelas han hecho hincapié en su implementación, lo que acabó afectando la práctica de los profesores y sus disciplinas, ya que están teniendo que ser repensadas para que conversen entre ellas. Concretamente, se refiere a la integración entre los contenidos de dos o más asignaturas con la finalidad de profundizar el conocimiento sobre un determinado tema y conferir dinámica a la enseñanza. Sin embargo, el gran desafío, que sigue siendo la preocupación de muchos teóricos del área, es entender realmente cómo se construye un proyecto interdisciplinar.

The term “interdisciplinary”, itself , requires a base of disciplines from which to consider acting across disciplines, in some sense (whether inter-, multi-, or trans-disciplinary). But the attraction of interdisciplinary often seems to be more than merely combining the insights or methods or data and their analysis, which is what the definition of interdisciplinary requires (recall the definition taken from the NAS above). The question often seems to be: What is interdisciplinary work is breaking free from, and what the consequences follow if it does break free? Considering disciplinary scholarship and teaching will give us perspective on how to make interdisciplinary work a success and how to build interdisciplinary programs in ways that are constructive on many levels. (Aldrich, 2014, p.15).

Es normal que el profesor considere como un trabajo interdisciplinar, la elaboración de un taller sobre un determinado tema entre, por lo menos, dos asignaturas. De acuerdo con los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) “o aprendizado das línguas estrangeiras, articulado ao de outras disciplinas do currículo, possibilita-nos redimensionar a visão utilitarista que hoje se tem do conhecimento e da cultura” (Brasil, 2002, p.111). Pero, generalmente, lo que ocurre es que algunos profesores consideran que el simple hecho de incluir en las clases de español como lengua extranjera un tema que originalmente pertenece al rol de contenidos de otra asignatura significa hacer un trabajo interdisciplinar.

Las Orientaciones Curriculares (OCM) en su presentación defienden que la organización curricular debe contemplar la “integração e articulação dos conhecimento sem processo permanente de interdisciplina e contextualização” (Brasil, 2006, p.7) proponiendo,

de esta manera, una enseñanza integrada en la que convergen las diversas asignaturas, privilegiando el trabajo colectivo.

Además de integrar los conocimientos sobre un determinado tema y orientar el conocimiento global de los alumnos, la interdisciplinariedad confiere sentido de realidad. Puesto que hace con que una segunda lengua tenga su utilidad en un contexto real en la escuela.

Hay un entendimiento de que la interdisciplinariedad se realiza tan solo mediante la implicación de varios docentes en un mismo proyecto, no obstante, con muchos o pocos profesores, el quehacer interdisciplinar corre el riesgo de caer en una “justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos” (Frigotto, 1995, p.47) o aún en las generalizaciones y simplificaciones, como parece sugerir el docente cuando cree que con un único tema, se puede abordar distintas asignaturas. El objetivo no es unir muchas asignaturas, puesto que la interdisciplinariedad es un medio y no un fin. La presencia o no de profesores de otras áreas es la naturaleza del proyecto.

De esta manera buscamos evaluar cómo el profesor viene conduciendo esta orientación curricular en su quehacer, si busca construir la interdisciplinariedad y cómo la hace.

2.3.5 *La Transversalidad*

La **transversalidad** está relacionada con temas que no se incluyen en una asignatura específica, pero que están presentes en todas ellas y principalmente, forman parte de la vida real de los estudiantes. Los principales temas transversales propuestos por los Parámetros Curriculares Nacionales y que se incluyen en los capítulos analizados fueron: **Pluralidad Cultural; Salud; Ética; Medio Ambiente, y; Educación Sexual**. Temas que expresan conceptos y valores fundamentales de la democracia y de la ciudadanía y que corresponden a cuestiones mundiales importantes y urgentes, y están presentes en la vida bajo varias formas. Los temas transversales reflexionan sobre los nuevos contenidos que movilizan la atención de la escuela, resignificándolos, movilizándolos hacia nuevas configuraciones que estén más en sintonía con las habilidades y competencias impuestas por el mundo contemporáneo.

[...] se tomarmos o mapa dos saberes como um imenso rizoma, um liame de fios e nós, sem começo e sem fim, teremos infinitas possibilidades de transitar entre eles, sem

nenhum vestígio de hierarquia, e aí entra a transversalidade. Ela seria justamente a forma de trânsito por entre os saberes, estabelecendo cortes transversais que articulem vários campos, várias áreas.(Galho, 2004, p.115).

La propuesta actual de integración de las asignaturas, parte del supuesto de que el aprendiz posee conocimientos previos, que fueron siendo adquiridos en el transcurrir de su vida familiar, social y escolar. Además, podemos inferir que el proceso de enseñanza y aprendizaje envuelven tanto al alumno como al profesor de forma activa, de modo que ambos contribuyen en la construcción y consolidación de los conocimientos estudiados en el aula. Granetto (2013), en su artículo titulado “Os temas transversais: pluralidade cultural e orientação sexual em livros didáticos de Língua Espanhola”, afirma que:

Tendo os LD como materiais responsáveis e relevantes na formação da identidade dos alunos, é necessário que esses tratem, no decorrer de suas páginas, a respeito dos temas transversais, de modo que venha a contribuir para a exploração crítica de tais temas, atuando assim como instrumentos ao exercício efetivo de uma consciência social e cidadã. (Granetto, 2013, p.3).

Podemos decir que en el ámbito escolar, la utilización del libro didáctico debe favorecer las clases de lengua extranjera cuando aborda los Temas Transversales y abre espacio para nuevos saberes extra-escolares, por lo tanto, nosotros, docentes, también somos responsables por la forma de cómo ocurrirá el proceso de reflexión por parte de los estudiantes. Granetto (2013), nos recuerda que:

Os temas transversais são encontrados nos livros didáticos, mas nem sempre o professor percebe o seu significado e real valor, trabalhando-os frequentemente de forma aleatória, o que resulta em uma leitura com pouco valor social para o aluno, terminando por deixá-lo à margem de reflexões críticas acerca do tema.(Granetto, 2013, p.3).

El libro didáctico, además de exponer el tema, da voz a los estudiantes, para que ellos puedan manifestarse y expresar sus identidades. “É através dessa manifestação de vozes que as identidades (no caso, de gênero e sexualidade) são sócio discursivamente construídas e reconstruídas”.(Tilio, 2012, p. 136).

Los Parámetros Curriculares Nacionales presentan propuestas en cuanto a la organización de los contenidos a ser trabajados en la transversalidad (Brasil, 1997, pp. 30-31), destacamos tres de ellas por considerar que son las que más resumen el objetivo de la enseñanza transversal:

- Los temas no constituyen nuevas áreas, lo que se hace es un trabajo integrado entre las diferentes áreas;
- La escuela debe reflexionar y actuar conscientemente en la educación de valores y actitudes en todas las áreas, garantizando que la perspectiva político social se exprese en el direccionamiento del trabajo pedagógico, influenciando en la definición de objetivos educacionales y orientando éticamente las cuestiones epistemológicas más generales de las áreas;
- Apunta a una transformación de la práctica pedagógica, pues rompe el aislamiento de la actuación de los profesores en las actividades pedagógicamente formalizadas y amplía la responsabilidad en la formación de los estudiantes.

Consideramos, de este modo, que la transversalidad enriquece el aula significativamente, y concordamos con Alves (2011) cuando afirma que los temas transversales contribuyen para la formación del ciudadano crítico:

[...] contribuir para a formação do cidadão crítico. A proposta dos temas transversais se soma a esta perspectiva à medida que traz para a sala de aula temas de caráter social que se pode selecionar por grau de importância ou de interesse a cada realidade.(Alves, 2011, p.16).

A modo de síntesis

Recapitulando lo que hemos visto en este capítulo, hemos hecho una tabla con las principales normativas brasileñas para la enseñanza de lengua extranjera, que lentamente caminan hacia una perspectiva Intercultural.

Normativas brasileñas para la enseñanza de lengua extranjera			
	Niveles aplicables	Medidas políticas	Medidas educativas
LDB- Ley de Directrices y Bases de la educación	Prevé los fundamentos, estructuras y normativización	Incluye, además de una lengua extranjera obligatoria, otra	Se destacó por fomentar la autonomía y flexibilidad de los sistemas de enseñanza, creación de sistemas de evaluación,

Nacional	del sistema educacional brasileño.	de carácter optativo, a ser escogida por la comunidad escolar.	municipalización de la enseñanza infantil, incentivo a la enseñanza a distancia y la educación especial
<i>Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental (PCN-EF-1998)</i>	Documentos de concreción curricular para el 6° al 9° de la enseñanza básica. De los 10 volúmenes, 1 es dedicado a las Lenguas Extranjeras Modernas.	Considera la inclusión de lengua extranjera en la enseñanza fundamental.	Aumentar el conocimiento sobre lenguaje que el alumno construye sobre su lengua materna, por medio de comparaciones con la lengua extranjera en varios niveles; posibilitar que el alumno, al involucrase en procesos de construir significados en esa lengua, se constituya en un ser discursivo en el uso de una lengua extranjera, declaren la ciudadanía, la conciencia crítica respecto al lenguaje y los aspectos sociopolíticos del aprendizaje de lengua extranjera
<i>Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (PCN-EM-2000)</i>	Rigen la enseñanza Media. El bloque de nuestro interés; “Conhecimentos de língua estrangeira moderna”.	Visión sobre el tratamiento de la lengua extranjera en la enseñanza media.	Desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), afirman que es fundamental que la enseñanza de lengua extranjera permita al estudiante alcanzar un nivel adecuado de competencia lingüística que contribuya no solo a su formación general como alumnos y ciudadanos.
<i>Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza Média+ (PCN-EM+2002)</i>	Rigen la enseñanza Media. El punto de nuestro interés es el de la parte II, el apartado de “Língua estrangeira moderna”	Visión sobre el tratamiento de la lengua extranjera en la enseñanza media.	Sugieren que los profesores busquen estrategias para que los contenidos y competencias puedan ser trabajados en los tres años de este nivel de enseñanza y, además, destacan tres frentes en las que los profesores pueden actuar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE: la estructura lingüística, la adquisición de vocabulario; y la lectura e interpretación de textos
<i>Ley 11.161 (2005)</i>	El español pasa a oferta obligatoria por la escuela y de matrícula facultativa por el alumno.	Integración con el Mercosur.	Es considerada un “acontecimiento discursivo” (Lemos 2008)(p. 78)
<i>Orientaciones Curriculares</i>	Rigen la enseñanza	Incluye capítulo específico	Reanuda la reflexión sobre la función educativa de la enseñanza

<i>Nacionales (OCEM-2006) para Lengua Extranjera</i>	Media.	dedicado a la enseñanza de lengua española: “Conhecimentos do español”.	de LE; reafirma la relevancia de la noción de ciudadanía y discute la práctica de esta noción en la enseñanza de LE, introduce las nuevas teorías sobre la enseñanza de lenguas y las nuevas tecnologías (letramentos, multiletramentos) .
--	--------	---	--

Tabla 2-2 Normativas brasileñas para la enseñanza de lengua extranjera.

Los presupuestos teóricos que nos interesan para este estudio, los encontramos en estos documentos de concreción curricular brasileños, presentados en la tabla, en especial en las Orientaciones Curriculares (OCEM), debido a su contribución en la adopción del enfoque intercultural en las clases de lengua extranjera.

La inclusión digital abre caminos para el contacto con el otro a través del acceso a las nuevas tecnologías disponibles en nuestro contexto, pero el no saber manejarlas también puede ser un factor de exclusión, de ahí nuestro interés en verificar cómo el profesor, participe de esta investigación, trabaja con ellas en las clases de lengua extranjera. De la misma manera que nos interesa saber qué géneros son manoseados, y cómo ellos están siendo tratados, puesto que facilitan la comprensión en las interacciones culturales.

Como hemos visto, el tratamiento dispensado a la gramática es otro punto que merece nuestra atención, ya que por mucho tiempo las clases de lengua extranjera en las escuelas públicas tuvieron como principio básico su transmisión únicamente, alejando el interés de los alumnos por aprender una nueva lengua, desconociendo que a través de ella se pueden conocer diferentes pueblos. La competencia comunicativa fue por mucho tiempo ahogada en las clases de idiomas en la enseñanza pública, por las clases de gramática y traducción. Después de los estudios del enfoque comunicativo tomó un nuevo rumbo, sin embargo, su objetivo era tan solo la comunicación en sí, aunque, actualmente la competencia comunicativa que se busca en el enfoque cultural tiene en cuenta el contexto cultural en el cual está incluida. La interdisciplinariedad forma una red que además de facilitar la comunicación, integra los saberes dando aún más sentido al aprendizaje que es visto de forma panorámica y al mismo tiempo imbricado, aliado a los temas transversales que fomentan la construcción de un individuo crítico y reflexivo que pueda interactuar con el otro de forma espontánea y tolerante, respetando, valorando sus costumbres. Todos estos conceptos favorecen sobremanera la enseñanza intercultural dando sentido y relevancia a la enseñanza de la lengua extranjera en las instituciones públicas.

En el siguiente capítulo trataremos sobre el libro didáctico empezando con un panorama general de los manuales de español ya utilizados en Brasil. Después, exponemos los aspectos de la política del Programa Nacional del libro didáctico en el contexto educacional brasileño. Finalmente, destacamos la importancia del libro didáctico y sus implicaciones en el aula de lengua extranjera.

CAPÍTULO 3:
El libro didáctico y sus implicaciones en el aula de
lengua extranjera

3 El libro didáctico y sus implicaciones en el aula de lengua extranjera

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar à disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 2010, p. 30).

En este capítulo nos fijaremos tanto en el libro didáctico como en la incidencia de su presencia en el aula de lengua extranjera, el objetivo es mostrar las características del libro didáctico en la enseñanza de lengua extranjera en Brasil. Justificamos nuestro interés en el libro didáctico, puesto que es uno de los recursos más utilizados por los profesores en las clases de lenguas extranjeras debido a las particularidades de estas asignaturas. Durante mucho tiempo, este instrumento representó una cierta jerarquía educacional debido a que en la escuela pública, generalmente, es el único recurso utilizado por el profesor.

Primeramente, describiremos el panorama del libro didáctico en la enseñanza pública brasileña de manera general, para, después, realizar una retrospectiva del libro didáctico de español como lengua extranjera en Brasil presentando el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD).

En un segundo momento, presentaremos cuestionamientos a determinados aspectos del libro didáctico, partiendo de la reflexión sobre algunos puntos relevantes a ser considerados en los libros didácticos de español como lengua extranjera en Brasil. Después, realizaremos una descripción del libro didáctico trabajado en esta tesis, *Síntesis I* (2010), ya que los profesores que participaron en este estudio hicieron un análisis crítico de este material que estaban utilizando en sus clases de español.

3.1 Panorama de los libros didácticos en la enseñanza brasileña

La necesidad de hacer un panorama de los libros didácticos se debe a la importancia de los libros en la enseñanza de lengua extranjera, puesto que siempre estuvieron intrínsecamente vinculados a propuestas y enfoques de enseñanza. A lo largo de los años, en cada nuevo método, surgían nuevos materiales que se adecuaban a tales propuestas y eran

indicados para ser utilizados en el aula, haciendo con que el profesor, muchas veces, sin preparación para la nueva metodología, acabase por no hacer el uso “adecuado¹⁹” del mismo.

No caso de ensino de línguas, algumas diferenças também podem ser percebidas com facilidade. As aulas de língua estrangeiras empregam historicamente mais recursos tecnológicos que as aulas de língua portuguesa. Os cursos de idiomas empregam mais tecnologia que as escolas. Isto apenas para demonstrar a diversidade de cenários e perspectivas (Vilaça, 2013, p.82).

En el campo de lenguas extranjeras, el libro didáctico se remonta a principios de los años 20 del siglo pasado, de acuerdo con Kramsch and Vinall (2015). Comienzan reflejando la necesidad del estado-nación de educar a sus ciudadanos familiarizándolos con los de otros estados-naciones, contemplando sus valores, historia, literatura e instituciones. Constatamos, a través de esta afirmación, que el libro didáctico también surgió con la intención de ser un instrumento de formación del individuo.

Hecho también observado por Costa (2012) en sus estudios sobre las contribuciones de los libros didácticos de español para la formación de un lector crítico “a função do LD vai além da apresentação dos conteúdos, pois deve despertar o interesse do aluno para temas sociais e possibilitar o desenvolvimento de uma postura ativa e crítica diante dos textos” (Costa, 2012, p. 99).

En la época de la utilización del método de gramática-traducción (siglo XIX), el libro ha servido para fomentar, no solamente la lengua estandarizada, sino también para legitimar la variante de la clase media del país del alumno a través de traducciones y las constantes comparaciones entre la cultura extranjera y la del propio alumno, tal como lo afirma Kramsch and Vinall (2015): The text book’s depiction of foreign locales, associated mostly with famous artistic or literary figures, served to enrich a “cultured” approach to language study” (Kramsch and Vinall, 2015, p.12).

Comparando las etapas del libro didáctico cabe destacar que los primeros libros de texto daban énfasis a la transmisión de informaciones culturales del país, aunque de manera convencional, estandarizada (Kramsch and Vinall, 2015). En ese momento, la motivación

¹⁹No adecuado, en el sentido, de no explotarlo según el enfoque prescrito, por desconocer sus presupuestos, infrautilizándolo.

para aprender lenguas era la intención de desarrollar la autoexpresión y aprender a manipular el lenguaje.

While current textbooks include service-type encounters that favor “authenticity” focused on consumption, earlier textbooks from the 1950s, ‘60’s and ‘70’s also used standardized service exchanges, but these were focused on learning cultural information (Kramsch and Vinall, 2015, p.18).

Actualmente, notamos que el entendimiento es otro y por eso se traba una batalla para conseguir que el libro didáctico aporte el mayor número posible de textos auténticos, críticos y reflexivos que estén contextualizados con el entorno de los estudiantes.

3.1.1 Retrospectiva de los libros didácticos de español en Brasil

La historia de los libros didácticos en Brasil de acuerdo con Rocha (2011, p.7) está dividida en tres momentos: en el primero, hay un predominio del abordaje tradicional de 1942 a 1970; en el segundo, los libros didácticos son precursores de la enseñanza comunicativa que va desde 1990 hasta 1999, y a partir del año 2000 los libros son claramente destinados a la enseñanza comunicativa. Para esta explicación nos basamos, sobretudo, en dos trabajos, el de Deise Picanço (2003), que publica un libro sobre la historia de la enseñanza de español en Brasil, *Historia, Memória e Ensino de Espanhol de 1942 a 1990*, donde analiza la producción de libros didácticos en ese periodo y, en el trabajo de máster de Wellington Alan da Rocha (2011), *Panorama da produção de livros didáticos de Espanhol no Brasil entre 1991 e 2008*, que, con un carácter continuista, describe el panorama de la producción de libros didácticos publicados en Brasil entre 1991 y 2008.

Picanço (2003) clasifica la producción de los libros didácticos en tres momentos de distinta finalidad, el primero, se ha volcado en el Método Gramática-Traducción; en el segundo, identifica claramente ejercicios dirigidos al Método Directo; y, en el tercero, mezcla las actividades de ambos métodos, tendencia que perduró por mucho tiempo en la enseñanza de idiomas.

El primer de ellos, fue el *Manual de Espanhol* de Idel Becker en 1947, centrado en el método de “gramática-traducción”, que relacionaba las semejanzas entre el español y el portugués como facilidades y, en las diferencias, como dificultades. Abordaba temas

relacionados con temas patrióticos, como navegaciones, valores católicos, formación del carácter, paisajes de España, entre otros y fue utilizado en las escuelas hasta los años 70. Las mismas temáticas fueron predominantes también en *Gramática Española* en 1948 y, *El Español del colegio*, en 1950.

De 1970 hasta 1980 hay una preocupación por atender las necesidades del Método *Audio lingual*, sin embargo, según Picanço (2003) se nota todavía la presencia del método tradicional tan arraigado, demostrando un hibridismo en la utilización de los métodos, tanto en editoriales brasileñas como españolas, que empezaban a ganar terreno en el mercado nacional.

As mudanças metodológicas, vista sob a ótica dos professores, e representadas na elaboração de livros didáticos, revelam as múltiplas faces dessas interações e influências recíprocas entre os aspectos legal, teórico e escolar (esses aspectos longe de estarem esgotados, podem suscitar aprofundamentos posteriores, em outros trabalhos). (Picanço, 2003, pp.186-187).

Como hemos relatado en el capítulo 2, con la Ley de Directrices y Bases de 1996 hubo un cambio realmente significativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras, promulgando la enseñanza obligatoria de por lo menos una lengua moderna. A pesar de ser un paso significativo relacionado con el empuje de las lenguas modernas en el ámbito de la enseñanza brasileña, en el sentido práctico, esta promoción se depara con muchas trabas en su aplicación, entre ellas, la falta de profesores habilitados para tal emprendimiento, así como de material didáctico especializado que correspondiese a las necesidades de los estudiantes. Kramsch and Vinall (2015) resaltan que “it has become more difficult to know what textbooks should prepare language learners to do”. (Kramsch and Vinall, 2015).

Además de estos problemas, podemos añadir que el enfoque que se intentaba utilizar entonces, no llegaba a tener un carácter práctico en las escuelas públicas, debido a la falta de preparación del profesor en relación a las metodologías en boga. La falta de cursos de formación siempre fueron los mayores escollos para el éxito en las clases de idiomas. Este hecho perdura hasta hoy en día, puesto que la mayoría de los enfoques, metodologías y técnicas de enseñanza de idiomas no llega al conocimiento del profesor que está en activo, en el aula, quedándose estancado en el medio académico, como bien nos recuerda Almeida Filho:

[...] há uma grande diferença no Brasil entre o que se pratica de ensino de língua nas escolas e salas de aulas e o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário dos cursos de Letras e programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Letras e Estudos da Linguagem (Almeida Filho, 2005, p.96).

Sin embargo, en algunas escuelas privadas de enseñanza de la lengua española, el libro didáctico perduró. Los libros didácticos representativos de esa época fueron *Curso Práctico de Español* (1977 y 1982) y *Audiovisual Español Estructural* (1977) en dos volúmenes del profesor brasileño Francisco Frigerio.

Como ya hemos citado antes, a pesar de que el método era el *Audio lingual*, había una fuerte influencia del método de la gramática-traducción con el *Manual de Espanhol* (ediciones 1970, 1978, 1982 e 1984) y *Espanhol sem Mestre* (1975); y del método directo *la Gramática práctica del español* (1984), presentes en estos libros didácticos.

En los años 90 comenzaron a ser utilizados nuevos materiales didácticos y el mercado nacional empezó a producir material de español como lengua extranjera (E/LE) para brasileños. Como ya hemos citado en la introducción de este trabajo, la gran mayoría de los libros utilizados por los profesores brasileños, hasta entonces, era exclusivamente de editoriales españolas y destinados a hablantes de cualquier nacionalidad.

Con la globalización, a mediados de 1990, surgen cambios significativos en la enseñanza y aprendizaje de idiomas acercando el aula a la vida real, no abandonándose la literatura e informaciones culturales, pero prestándose atención a los signos distintivos en las interacciones. El método comunicativo cambió el foco hacia la comunicación entre el individuo y el hablante nativo, etapa que se ve reflejada en la política económica de aprendizaje de lengua extranjera.

Textbooks dialogues thus became more authentic, speech functions and communicative strategies were foregrounded, the focus shifted from translation and the reading of extended texts to oral communication and conversational gambits (Cameron, 2002). National cultures did not disappear but they took the form of social conventions, conversational styles, eating habits and leisure activities (Kramsch and Vinall, 2015, p.12).

El enfoque que surge plasmado en los libros didácticos es el *Comunicativo*. Rocha (Rocha 2011) atribuye esta tentativa al hecho de atender a la propuesta de los Parámetros

Curriculares Nacionales (PCN), que sugieren a los profesores que trabajen con este método de enseñanza de idiomas.

A partir de 1995, começam a surgir vários livros publicados por editoras nacionais trazendo alguns aspectos do enfoque comunicativo, como: diálogos mais condizentes com a realidade sociocultural dos alunos, apresentação de textos autênticos, diferentes avaliações sobre o mesmo tema e atividades que provocassem a interação entre os alunos na sala de aula. [...] No entanto, muitos destes livros apresentam um certo exagero nos exercícios gramaticais de repetição, substituição e transformação, resquícios do Audiolinguismo (Rocha, 2011, p.188).

Las funciones comunicativas en los libros didácticos empiezan a aparecer en *Español para Brasileños* (1997), con diálogos situados en restaurantes, aeropuertos, hoteles, etc, pero que demuestran todavía su método indicado, sobre todo, en el Audio lingual.

Una relevante publicación que marca la puesta en práctica del Comunicativismo es la colección "*Hacia el Español*" (1999) - donde se evidencian claramente actividades con funciones comunicativas. Sin embargo, como nos afirma Rocha (2011) a pesar de iniciada la fase Comunicativista, aún se perciben rasgos de la enseñanza tradicional y audio lingual:

[...] não houve ruptura com o paradigma estrutural por duas razões: a) os LDs comunicativos não "romperam" com a tendencia ao ensino de estruturas lingüísticas; b) os LDs de orientação tradicional, principalmente audiolingual, ainda são maioria na produção de LDs de espanhol, embora em parte destes também haja ejercicios próximos ao ensino comunicativo já que as funções começam a ser tratadas de modo más próximo as situações reais de comunicação, embora o foco ainda esteja nas formas lingüísticas, como por exemplo em *Olé* (2007) e *Tiempo Español* (2007) (Rocha, 2011, pp.160-161).

Todos estos factores nos llevan a reflexionar, como ya hemos comentado, sobre la influencia que sufre el profesor en el aula, a pesar de la variedad de enfoques existentes. Los profesores suelen mantenerse al margen, por innumerables factores, entre ellos, la falta de actualización. Por todo ello, para nosotros es imprescindible hacer un curso de formación donde los profesores, a través de la investigación acción participativa, puedan describir sus mayores dificultades a la hora de poner en práctica la teoría.

Tan sólo a partir de 2001, los libros didácticos de español pasaron a ser pensados para estudiantes brasileños. Esta acción, favoreció a los profesores de español como lengua

extranjera (E/LE) de las escuelas públicas por incorporar a la práctica docente un instrumento para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, contribuyendo, como contrapartida, con la solidificación de la utilización del libro didáctico en las clases de lengua extranjera y con la “difusión²⁰” de los enfoques²¹ orientados para la enseñanza de E/LE (español como lengua extranjera).

En el año de 2012²² fueron aprobados 3 libros de español por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD): *El Arte de Leer Español*; *Síntesis: curso de lengua española*; y, *Enlaces: español para jóvenes brasileños*²³. A pesar de que lo que se puede verificar aún hoy es una mezcla de metodologías en el aula, lo que sigue imperando es el método tradicional de enseñanza, donde el profesor es el centro y la evaluación es continua, que se realiza por medio de pruebas escritas y de múltiple elección, centrada en aspectos gramaticales.

Como las asignaturas de Lengua Extranjeras Modernas en la historia de la educación brasileña siempre sufrieron una desatención en el propio currículo, por su supuesta baja importancia, percibimos que a lo largo de los años este hecho ha ido ganando su razón debido a las leyes que nunca favorecieron su enseñanza, ocasionando en el alumnado el mismo desprecio y su consecuente desinterés por una asignatura que ni siquiera reprobaba. El libro didáctico por lo tanto, en su medida, representó un aliento para la enseñanza de lenguas extranjeras, debido a su inserción en las clases de español como lengua extranjera (E/LE) a través del Programa nacional del libro didáctico (PNLD).

3.1.2 Programa nacional del libro didáctico

Nos centramos, en este momento, en describir el Programa Nacional del Libro Didáctico y su repercusión en las clases de español como lengua extranjera (E/LE) en las escuelas públicas con el fin de demostrar su prestigio en el aula, así como su fuerza como símbolo de saber.

Pese a que muchas escuelas ya poseen laboratorios de informática y que, actualmente, emplean más recursos tecnológicos que antes, como televisiones, proyectores, internet u ordenadores, el libro didáctico sigue ejerciendo una presencia constante en la practicas

²⁰En el sentido de llevar a través del libro una metodología para ser trabajada.

²¹Resaltamos que ni siempre los libros didácticos de español distribuidos por los programas del gobierno contienen los presupuestos que ellos divulgan en sus documentos.

²² En el apéndice 1 hay un Organigrama²² de los libros del PNLD de español en Brasil hasta 2015.

²³ Respectivamente, de las editoras Base, Ática (ambas brasileñas) y Macmillan (inglesa).

pedagógicas (Dias, 2009); (Vilaça, 2009). Y el Programa Nacional del Libro Didáctico contribuyó significativamente para que su utilización continuase teniendo el mismo protagonismo de siempre en las escuelas públicas.

El Programa Nacional del Libro Didáctico es un programa elaborado por el gobierno federal que favorece, entre otras medidas, la inversión en libros didácticos, tanto en su adquisición como su distribución, además de seleccionarlos y evaluarlos, según los criterios establecidos por los documentos que rigen la educación brasileña. Intentando solucionar el problema generado en la enseñanza brasileña debido a su gran extensión territorial, que ocasiona una gran diferencia entre las comunidades, puesto que cuando un alumno migra de una comunidad a otra, se le hace casi imposible acompañar a sus colegas debido a esta disparidad en el currículo.

Este programa del libro didáctico se realiza cada tres años para cada segmento de enseñanza, a través de una convocatoria, la cual cuenta con diversas instrucciones para la producción de los libros didácticos. Instrucciones éstas que se presentan en sintonía con los documentos que rigen la enseñanza media y tienen en cuenta la formación para la ciudadanía.

Al principio, los libros de español no formaban parte del programa, siendo solamente introducidos en 2012, conforme el siguiente cuadro:

Programa nacional del libro didáctico	Libros didácticos de español
Inicio del programa	Libros solamente disponibles para la enseñanza Fundamental en las asignaturas de Matemáticas y Portugués
2004	Ampliación de la base de distribución para la enseñanza Media con el Programa Nacional del Libro para la Enseñanza Media (PNLEM)
2006	Libros de español destinados a profesores de español
2012	Introducción de libros de español en la enseñanza media.

Tabla 3-1. PNLD x libros didácticos de español.

La promulgación de la Ley 11.161 de 2005 y el estatus de lengua moderna en el escenario global fueron hechos que contribuyeron para la inclusión del libro didáctico de español. “Spanish has become the language of a global environment and global technologies characterized by increased connectivity and exacerbated social, cultural and ideological diversity.(Kramsch and Vinall, 2015, pp.13-14).

Sin embargo, diferentemente de lo que ocurrió con otros libros didácticos, los libros de lengua española solo fueron destinados a los profesores de español como forma de ayudar en su trabajo, porque los estudiantes solo empiezan a tenerlos en sus manos en 2011, que es cuando la Lengua Extranjera Moderna fue incluida en la escala curricular, y, a partir de entonces, cada alumno pasó a tener derecho a recibir en su escuela un libro de las asignaturas de Inglés y de Español, acompañado de un *cd* de audio.

Además del libro didáctico, que tuvo su selección basada en criterios rigurosos que reflejaban el carácter educativo del aprendizaje de un idioma extranjero dando al estudiante la oportunidad de conocer culturas locales y globales, el profesor ha recibido también un Manual, el del Profesor, donde ha podido encontrar las respuestas de las actividades e informaciones adicionales sobre los contenidos propuestos. En los manuales se encuentran sugerencias de cómo explotar las actividades de diferentes maneras, de cómo ampliar el trabajo con los temas que surgen de un único tema a través de textos complementarios, fuentes bibliográficas y web gráficas, además de las informaciones respecto a la propuesta pedagógica de los autores. Caracterizando los manuales como un recurso de autoformación continuada para el profesor.

Resaltamos que el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) fue un gran paso a favor de la educación brasileña a pesar de los problemas aún hoy detectados en su distribución, su actualización y su papel en mano de los profesores. Como pudimos visualizar en este tomo, el proceso de llegada al libro didáctico en las escuelas públicas es uno de los puntos que tienen influencia directa en el quehacer docente, porque si el profesor no sabe cómo aprovechar estos recursos disponibles en el libro didáctico, o hasta incluso, en caso de que él no contemple las necesidades actuales, el profesor debería saber recurrir a otros materiales con el fin de implementar las actividades, porque si no este paso se queda enyesado, siendo inútil su utilización. Como ha sido enfatizado por Coracini (1999) los profesores de lengua extranjera, por inseguridad muchas veces, y por falta de tiempo o comodidad, utilizan uno o varios libros didácticos para apropiarse de textos que eran fotocopiados o transcritos en la pizarra para que fuesen copiados.

3.2 El libro didáctico

El análisis que hemos propuesto tiene por finalidad utilizar el libro didáctico como herramienta metodológica. Los profesores implicados han verificado si el libro, elegido para

el análisis, contempla los aspectos principales del enfoque intercultural y los cinco aspectos expuestos en el capítulo 2 que destacamos de los documentos de concreción curricular.

3.2.1 El libro didáctico como herramienta esencial en las clases de lengua extranjera

Suele aceptarse que el libro didáctico es una herramienta didáctica esencial en la clase de lengua extranjera, a pesar de reconocer sus deficiencias. Muchos profesores los adoptan, porque les facilita la sistematización de los contenidos para que los estudiantes puedan consultarlo, siendo una referencia para estudiar, principalmente, en la escuela pública, debido al acceso de materiales, además de que contiene parámetros para definir qué enseñar, para organizar el currículo y de ahorrar tiempo para que los profesores prepararen sus clases (Coracini, 1999, p.35). Opinión compartida también por Potocky and Vilaça (2012, p.951) que observaron en sus estudios que el libro didáctico sirve de base no solo para los profesores que buscan en él el contenido a ser enseñado, sino también para los estudiantes que encuentran una referencia de la asignatura a ser estudiada.

Como ya hemos dicho al principio, evaluar el libro didáctico es una de las propuestas de este trabajo doctoral a fin de identificar si estos libros que llegan a las escuelas atienden mínimamente los presupuestos del enfoque intercultural para la enseñanza de lengua extranjera. Estamos conscientes de que la propuesta no sería fácil, pero en líneas generales, la intención es la de que pudiesen identificar rasgos positivos y negativos del libro didáctico en relación a la perspectiva intercultural, para enseguida, en caso de que fuese necesario, presentar posibles estrategias alternativas adecuadas para desarrollar el aprendizaje de español como lengua extranjera crítico y reflexivo. Dado que exige mucho tiempo y dedicación, ha sido evaluada una unidad por profesor.

Según Potocky and Vilaça (2012), para que el uso del libro didáctico contribuya significativamente en el aula es necesario evaluarlo observando el contexto en el que será utilizado para intentar identificar, de manera general, sus posibilidades, sus ventajas y desventajas, puesto que: “é visto criticamente por muitos como um recurso pedagógico que precisa ser analisado e empregado cuidadosamente, para evitar possíveis prejuízos ao processo ensino/aprendizagem”. (Potocky and Vilaça, 2012, p. 955).

Seguimos analizando este punto en relación a los materiales didácticos, para después adentrarnos en el libro didáctico (o libro de texto) y sus implicaciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Podemos constatar que pocos estudios se han

realizado en este campo, encontrando que, a nivel nacional, destacan los trabajos de Coracini (1999), Siqueira (2012), Rajagopalan (2012) y Vilaça (2009; 2012; 2013).

...como o ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido, de uma maneira ou de outra, a influência do LD2, era de se esperar que os linguistas aplicados lhe concedessem um espaço grande nos seus estudos e nas revistas da área. Cabe lembrar aqui que, não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos... (Coracini, 1999, p.17).

Los estudios se concentran en el área del desarrollo de materiales, sobre todo, de lengua inglesa, a través de los trabajos de los autores Harwood (2014), McGrath (2013), McDonough (2013) y Gray (2016) que destacan, entre otros. Conforme Gray (2016), en relación a los libros didácticos de inglés ocurre un creciente interés en estudiar los materiales didácticos en general “we can say that ELT materials research is enjoying a period of great vitality and, in common with developments in applied linguistics more generally, has assumed an increasingly interdisciplinary character”. (Gray, 2016, p.105).

Antes de todo es necesario esclarecer lo que se puede considerar como material con un fin didáctico. De forma unánime, los estudiosos consideran que todo lo que venga a ser adaptado para ser utilizado en el aula es material didáctico, Vilaça (2011) define que:

Em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência como materiais didáticos. (Vilaça, 2011, p.1020).

Entre estos materiales, Gray (2016) los clasifica en tres categorías, *published material*, *authentic materials* y *teacher-made materials*:

- **Material publicado:** en el que incluye los libros de textos (considerado como la herramienta más común en el auxilio de enseñanza/aprendizaje de lenguas (Vilaça, 2012); (Gray, 2016), además de libros de actividades, diccionarios, libros de lectura, entre otros.
 - *Material auténtico:* revistas, periódicos, canciones, etc.

- *Material elaborado por el profesor*: comprende desde materiales que sirven de input o materiales prácticos diseñados por ellos mismos, utilizándolos para complementar o sustituir los recursos existentes. (Gray, 2016, p.95).

De estas categorías, la primera y la tercera forman parte de los instrumentos metodológicos de nuestro estudio. Nos interesan los libros de texto y sus implicaciones, es decir, qué contenidos y qué ideologías están implícitas o explícitas y la actitud de los profesores frente a ellos. Y, en especial, los materiales elaborados por los profesores, puesto que tras participar activamente del proceso metodológico de este trabajo, el profesor reelabora unidades didácticas del libro didáctico con el fin de adaptarlo al enfoque intercultural y a su contexto específico.

A pesar de que la mayoría de los estudios, como hemos dicho anteriormente, están direccionados a los materiales didácticos de manera general, su predominancia es la discusión sobre los libros de textos, presentando ventajas y desventajas en su utilización. (Gray, 2016).

McGrath (2013) presenta su definición sobre libros didácticos teniendo en cuenta el origen de su producción y otros materiales que, generalmente, los acompañan:

A textbook, produced by a commercial publisher (i.e. for profit), a Ministry of Education or large institution (i.e. university language center, private language school chain); this will normally be accompanied by some combination of the following: teachers notes, a student workbook, tests, visual aids (e.g. wallcharts, flashcards), a reader, audio and video material/computer-based (CALL) exercise material/ Smartboard software/ web-based materials. (McGrath, 2013, p.2).

Entre los puntos favorables abogados a favor de los materiales publicados/didácticos, Gray (2016) los resume en tres: constituyen una fuente de input temáticos y lingüísticos para los profesores, eliminando de esta manera la utilización de su tiempo en búsqueda y/o producción de material; su continua adecuación a los programas diseminados por el *Common European Framework of Reference for Language (CEFR)*; y, su utilización como oportunidades de aprendizaje independiente del aprendiz, así como a los profesores principiantes, auxiliándolos en su trabajo (principalmente cuando vienen acompañados de un manual para profesores).

[...] they are particularly useful for managing and effecting change in education sectors globally, where change (in the sense of curriculum renewal or implementation

of new teaching methods or approaches to learning) has become endemic (Gray, 2016, pp.96-97).

En contrapartida a estos argumentos, destacamos tres puntos negativos que son los más discutidos en el medio académico. El más notorio entre ellos es la fuerte influencia del mercado editorial, tal y como ha sido verificado en Brasil por Rajagopalan (2012), Siqueira (2012), Vilaça (2013), incrementándose aún más a través de la creación y destaque que tiene actualmente el Programa Nacional del Libro Didáctico. Varios estudiosos como Gray (2016) y Vilaça (2013) apuntan este hecho como un factor de monopolización del mercado, puesto que su intención reside en el éxito financiero y la excelencia en la calidad que conlleva la diferenciación de sus productos, lo que culminó en el surgimiento del “mundo plástico”²⁴ del libro didáctico (Siqueira, 2012, p.322). A pesar de ser un tema ampliamente discutido y de suma importancia debido a que desagrada en el aula, nuestro interés en este trabajo queda restringido al análisis del libro en sí.

El segundo punto, es que muchos investigadores, entre ellos Harwood (2014) y Gray (2016), consideran que el hecho feto de recibir contenidos programados para su uso acaban quitando las habilidades de los profesores para crear, es decir, para adaptar sus materiales a sus necesidades específicas. Muchos estudiosos creen que la falta de tiempo hace con que los profesores acaben utilizando los libros de texto como sus únicos recursos debido a no estar instruidos o pagados para eso, Gray (2016), entre otros. Vilaça (2012) afirma que “O livro didático tem lugar de grande destaque no ensino de línguas, como a ferramenta mais comum no auxílio do ensino/aprendizagem de línguas” (Vilaça, 2012, p.1202).

Consequentemente algumas vezes o seu emprego é alvo de muitas discussões e críticas. De certa forma, há o risco de posturas antagônicas exageradas: ou ter um olhar extremamente otimista, ou, por outro lado, demasiadamente pessimista ou negativo. Em outras palavras, o livro pode ser visto como herói (indispensável e inquestionável, portador do saber, com autoridade) ou como vilão (de qualidade duvidosa, contribuição questionável, tendencioso). (Vilaça, 2012, p.1202).

McDonough (2013) sostiene que algunos factores deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir un libro didáctico: el papel de la lengua en el país en que será estudiada; el

²⁴ Siqueira (2012) utiliza la expresión “mundo plástico” para referirse a la desenfadada lucha de las editoras por lanzar el mejor libro didáctico del mercado y sus consecuentes implicaciones en el aula, sobre todo, ideológica.

papel de la lengua extranjera en la escuela; los profesores; la dirección y administradores; investigaciones disponibles, apoyo del equipo personal de la escuela, el número de alumnos y el tamaño del aula; tiempo disponible para el curso; ambiente físico; ambiente socio-cultural; tipos de evaluaciones a ser aplicadas; procedimientos, si los hay, para acompañar y evaluar el programa de enseñanza de lengua extranjera (McDonough, 2013, pp.8-9).

El tratamiento que el profesor dirige a los libros didácticos son una de las cuestiones que más nos interesan, McDonough (2013) expone como un consenso entre los estudiosos las siguientes categorías frente a las adaptaciones hechas por los profesores en los libros didácticos: “omisión, adición y cambio” (p.64).

Categorías según McDonough (2013)	Adaptaciones
Omisión	La no utilización de un componente de todo el material; la no utilización de parte de un componente y la no utilización del material en clase (pero su envío como lección para casa).
Adición	Las explicaciones, las paráfrasis ofrecidas espontáneamente en respuesta a un problema percibido o previsto por el alumno; más práctica o ítems textuales del mismo tipo; aumento, profundidad o dificultad de un texto o actividad; el uso creativo del material en formas no destinadas por escrito; la producción de alternativas para actividades existentes o diferentes vías; y, la inclusión de material nuevo (ej. textos, actividades, etc...).
Cambio	El reajuste, envolviendo típicamente secuencias repetidas; sustitución y reescritura, incluyendo pequeños y ambiciosos cambios.

Tabla 3-2. Categorías de adaptaciones de los libros didácticos según McDonough (2013).

El tercer punto, que es el que nos interesa en este estudio, se refiere al hecho de que al no ser producido localmente, es probable, que el libro didáctico sufra inadecuación cultural y metodológica, puesto que lo que vemos es que muchos libros de texto acaban por no adecuarse a las perspectivas vigentes y tampoco a los contextos culturales donde serán introducidos, teniendo que ser adaptados por los profesores según la realidad de sus alumnos.

En relación a este punto, Harwood (2014) nos sugiere que los libros didácticos sean estudiados en tres niveles de investigación, contenido, consumo y producción.

Niveles de libros didácticos según Harwood (2014)	Distinciones
Investigación	El autor propone distinguir entre análisis del contenido del lenguaje, cultura y pragmática: “We can investigate what textbooks include or exclude in terms of topic, linguistic information, pedagogy and culture”. (Harwood, 2014, p.2).
Contenido	“We can examine how teachers and learners use textbook”. (Harwood, 2014, p.2).
Consumo	“We can investigate the process by which textbooks are shaped, authored, and distributed, looking at textbooks writers’ designer processes, the affordances and constraints placed upon them by publishers, and the norms and values of the textbooks industry as whole”. (Harwood, 2014, p.2).

Tabla 3-3. Niveles de los libros didácticos según Harwood.

Nuestro interés reside en el nivel de contenido, que el autor los divide en tres categorías, a saber: lenguaje, cultura y pragmática. Nos interesa en esta tesis en especial, discutir el contenido cultural presente en los libros de textos. De acuerdo con Harwood (2014) los estudios sobre contenidos culturales realizados hasta el momento constataron entre otros factores, la inadecuación cultural, o como mínimo inapropiada en determinados contextos de enseñanza, el tratamiento superficial de tópicos culturales o su omisión, el desarrollo de valores consumistas y las representaciones sexistas de la realidad.

Para Gray (2016) existen dos áreas claves de disputa y debate, la representación del lenguaje y la representación del mundo. En la representación del lenguaje se refiere a la cuestión del uso de textos auténticos en los libros didácticos, adecuación al tipo de idioma que se quiere aprender/enseñar, español académico, español peninsular, español latinoamericano. Y en la representación del mundo, destaca que el tema más frecuente en los estudios, que viene a indagar sobre qué mundos serán tratados en el libro de texto, que Siqueira (2012) en el título de su artículo acertadamente nos pregunta sobre qué inglés se encuentra en los libros didácticos: “Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?” (Siqueira, 2012).

A nossa primeira queixa é contra aqueles que acreditam que os textos servem apenas a fins didáticos ou que eles sejam absolutamente neutros ideologicamente.[...] os textos didáticos não ficam atrás no tocante ao poder de influenciar de maneira muito sutil a forma de pensar dos discentes.(Zohreh; Eslami-Rasekh, 2008, citado en Rajagopalan, 2012, p.75).

Anclados en estas problemáticas es necesario que tengamos una mirada crítica y contextualizada al utilizar el libro didáctico, adoptando una perspectiva intercultural, que tiene como principio básico la ruptura de estereotipos y un dialogo continuo entre distintas culturas y la del aprendiz. Y frente a la constatación de Vilaça (2013) sobre la situación del libro didáctico de que sigue siendo la realidad del escenario nacional brasileño, debido a los diferentes niveles y esferas educacionales, en los cuales la tecnología no se hace presente uniformemente.

Alguns professores relatam casos de escolas que, apesar de terem laboratórios atualizados de informática, restringem o acesso à tecnologia por questões práticas, tais como custo de manutenção dos equipamentos, falta de recursos humanos para a gestão destes laboratórios, resistência de alguns docentes, entre outros. Isto quer dizer que a presença da tecnologia nas instituições educacionais não se reflète sempre em práticas pedagógicas.(Vilaça, 2013, p.82).

Así que, estamos de acuerdo con Gray (2016)sobre la necesidad de que se realicen más investigaciones en el campo del análisis del libro de texto.

More research is now needed in the area of materials-in-use and the ways materials currently are recontextualised in classroom settings. Such work is necessary to complement the recent wave of textbook analyses, which has shed much light on the way materials themselves are changing as new technologies are embraced by publishers.(Gray, 2016, p.105).

Con la distribución del libro didáctico de español por el gobierno a las escuelas públicas, y después de que la selección de materiales haya sido pensada frente a estas nuevas demandas educacionales, la pregunta más recurrente en el medio académico por mucho tiempo fue cómo ocurrió este proceso de distribución en las escuelas y, principalmente, qué contribuciones ocurrieron efectivamente en el aula de lengua española. Detectamos en nuestra primera investigación para el Trabajo de Investigación Tutelar, que la elección realizada por los profesores no fue atendida por la falta de los libros escogidos, así que les enviaron otros. Además de que con la llegada de esos libros conteniendo nuevas metodologías fueron simplemente depositados en las escuelas, no hubo ninguna intervención de formación y

capacitación a los docentes, perpetuando los viejos problemas en la enseñanza de idiomas con la misma carga de fracaso y consecuente desinterés por parte de los estudiantes.

Las nuevas metodologías, generalmente, llegan a medias a la escuela, como hemos comprobado en la primera fase de nuestra investigación a través del Trabajo de Investigación Tutelar, donde encontramos que algunos profesores²⁵ desconocen los materiales publicados por el gobierno, como en el caso de español el apartado específico, las Orientaciones curriculares (OCEM), y de la metodología intercultural que hace más de una década impregna el universo académico, y que, incluso, empezó a despuntar en 2012 en las escuelas a través de algunos libros didácticos, que contenían ciertas actualizaciones referentes al objetivo de la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE), quedando su utilización amenazada una vez más.

Kramsch y Vinall (2015) nos llaman la atención sobre la introducción de los saberes postulados por Byram, sobre todo el *savoir s'engager* y *savoir être*, ya que estos añaden una postura política e imperativa ética para la noción estructuralista de la competencia comunicativa. Frente a esta nueva perspectiva defienden que el libro, además de ser una herramienta de aprendizaje, pasa a ser incluido “as an ideological artifact”.(p.25) Buscando una adecuación con los nuevos paradigmas de educación, los Parámetros Curriculares brasileños desubicaron la visión de lengua como un código, del que el alumno debe apropiarse, en función de su contexto de uso, para una visión de lengua como práctica social, es decir, como un fenómeno de interacción social, una actividad de producción de sentidos entre interlocutores sociales e históricamente situados. Como bien nos recuerda Kramsch y Vinall (2015) sobre la importancia del libro didáctico en el aula “because textbooks are not only textual artifacts but social and historical practices” (p.11).

Estamos de acuerdo con Vilaça (2010) de que las adecuaciones son siempre parciales debido a que los contextos educativos son distintos, sin embargo, existe una necesidad de alinear mejor los conceptos presentados en los libros didácticos.

[...] a adequação do material é sempre parcial, uma vez que a grande quantidade de fatores envolvidos impossibilita que um material se “encaixe como uma luva” no contexto específico de ensino. Em outras palavras, o nível de adequabilidade expressa

²⁵ En el TIT (2011): “**Concepción de interculturalidad de los profesores de enseñanza pública en Ilhéus**”. Hicimos un sondeo sobre el concepto de interculturalidad y, constatamos, que la mayoría de ellos, entendían la lengua disociada de la cultura y, que tampoco conocían los documentos de concreción curricular nacional.

a menor ou maior probabilidade do material estar de acordo com os objetivos de ensino, com as características e as necessidades da situação-alvo. (Vilaça, 2010, p.68).

Destacamos, una vez más, que en este trabajo doctoral nuestro objetivo no es hacer puramente un análisis del libro de texto, requiriendo a los participantes la utilización de este recurso, aunque no con el grado de profundización ideal, como una de las formas de evaluar los materiales didácticos en general, en el aula. Por otro lado, también nos sirvió para nuestro análisis central, de cómo los profesores demostraron sus conocimientos no solo del Enfoque Intercultural, sino también de los presupuestos teóricos destacados en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y en las Orientaciones Curriculares Nacionales (OCEM).

Como ha sido citado anteriormente, el libro didáctico forma parte de nuestro instrumento metodológico. Por este motivo, hemos abordado en el siguiente punto el libro *Síntesis 1*, con el cuál los profesores participantes de esta investigación optaron por analizar, debido a ser el libro utilizado por la mayoría de ellos en el momento del análisis. Estas observaciones contribuyen para el entendimiento de nuestros capítulos²⁶ de análisis. La hemos agrupado en tres puntos: estructura y partes, contenidos culturales y actividades, respectivamente.

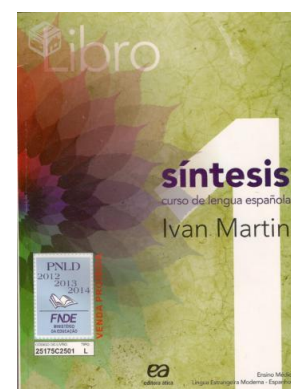


Figura 3-1 Libro Síntesis

3.2.2 *El libro Síntesis 1, algunas observaciones*

El libro que los profesores eligieron para verificar si sus unidades didácticas contemplaban la enseñanza intercultural, fue el volumen 1 debido a que todos ellos tuvieron en algún momento la experiencia de trabajar con él y, porque, además, sería una forma de dar un empuje inicial al trabajo del análisis intercultural partiendo de los primeros temas, casi siempre revisados en el aula en todos los años escolares dada su importancia.

Estructura y partes:

²⁶ Capítulos 8, 9 y 10.

El libro *Síntesis: curso de lengua española* fue publicado por primera vez en 2006 y en un formato único. Solamente en 2011, se volvió a publicar por la editora Ática en el formato de una colección de los volúmenes I, II y III. La autoría es de Iván Martín.(Martín, 2011).

Las sesiones de cada capítulo contienen actividades que contemplan las cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. Se titulan: *Para oír y comprender*, *Algo de Vocabulario*, *Gramática Básica*, *Para leer y reaccionar*, para trabajar con el texto principal y *Aprende un poco más*, *Para charlar y escribir*, *Para leer y reaccionar*, para el texto complementario. En el apéndice del libro didáctico encontramos una tabla de conjugación de verbos, el glosario y un *cd* de audio.

Los temas son sobre situaciones comunicativas que vivimos en nuestro día a día, siendo abordadas en este primer libro cuyo volumen uno está constituido por ocho capítulos temáticos y dos capítulos suplementarios, estos se encuentran al final del cuarto y del octavo capítulos. Como el número de participantes fueron seis, dos capítulos no fueron analizados, el II y el III. La elección de los capítulos por parte de los profesores se dio primeramente por preferencias personales en relación a los temas. Pero tuvimos el cuidado de no escoger el mismo capítulo, para que al final todos tuviésemos materiales complementarios para cada tema.

Las unidades del *Síntesis I* siempre empiezan con un diálogo no auténtico, producido especialmente para desarrollar un tema comunicativo, no teniendo, según se vislumbra, el interés de fomentar discusiones sobre el tema. Contienen algunas preguntas dirigidas a la identificación en el texto, y no de criticidad. Después, se expone el contenido gramatical, seguido de los ejercicios de comprensión y fijación de la gramática propuesta. Podemos encontrar algunos textos auténticos, pero los diálogos elaborados sobrepasan en número. Sin embargo, en su gran mayoría son con la finalidad del aprendizaje de vocabulario y gramática. Los aspectos culturales, cuando son mencionados, se presentan como curiosidades, no siendo explotados interculturalmente.

Destacamos la **guía del profesor**, que viene anexada al final de la obra, puesto que encontramos en ella sugerencias de actividades que, además de auxiliar actividades en el aula, sugieren algunas otras que contemplan los aspectos culturales de los países hispanohablantes además de suscitar la comparación con nuestra cultura. Nos parece interesante observar que este material viene como anexo, como algo que puede ser trabajado en el aula, que muchas veces el profesor ni lee.

La única distinción en relación a los otros dos volúmenes, es que hay una introducción que contempla datos informativos sobre el número de personas que hablan la lengua española y los países que la tienen como idioma oficial, además de unos comentarios sobre la variedad lingüística característica de la lengua española dada la diversidad de los pueblos que la utilizan.

Consta en la presentación de cada volumen, que **su objetivo** es servir de apoyo para profesores y alumnos.

Su objetivo es servir de apoyo a profesores y alumnos en el estudio del idioma, sin olvidar que conocer otra lengua es mucho más que aprender estructuras gramaticales y comunicativas: es disponerse al contacto con culturas de otros pueblos, con otros modos de pensar, de vivir y de expresarse. (Martín, 2011, p. 3).

Otro objetivo a destacar es la intención de despertar el interés por el mundo hispánico y sus manifestaciones culturales, independientemente de la situación económica del país, para que no haya juicio de valores. Llama la atención también la relación de la proximidad entre el español y el portugués debido a la variedad lingüística presente en los países de habla española. Sin embargo, la interacción entre la lengua y la cultura del otro no está presente, uno que otro texto trabaja con la temática, aunque no llega a profundizar en ellas, a no ser que haya la intervención del profesor que proponga una reflexión acerca del tema o que tenga alguna propuesta extra para el texto.

Los aspectos culturales son omitidos o bien tratados superficialmente. Cuando ocurren, es dentro de la perspectiva de la variedad lingüística, en un apartado resaltado titulado: *¡Entérate!*, en el cual se expone los ejemplos a modo de curiosidad, como podemos percibir en este recuadro de la página 64:

¡ENTÉRATE!

Los españoles, argentinos, chilenos y uruguayos van al **mercado central**, los mexicanos van a la **central de abastos** o al **mercado**, ya los venezolanos van al **mercado de mayoristas**.

Los argentinos compran cigarrillos en el **quiosco** y estampillas en el correo. Los españoles compran cigarrillos y sellos en el **estanco**.

En España, Argentina, Chile, México y Venezuela las personas van al **centro comercial**,

pero los uruguayos van al **shopping center**, hay argentinos que también van al **shopping** y chilenos que van al **mall**.

Cuadro 3-1. Ejemplo del Entérate. Síntesis 1, p. 64.

Fuente: Síntesis 1, (Martin, 2011).

El libro 1 está basado, sobre todo, en la cultura española peninsular, con algunas presentaciones culturales argentinas y citas de otras naciones, pero sin ningún tipo de reflexión crítica. Como nos recuerdan las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (Brasil, 2006), la lengua española es plural, heterogénea y presenta diferencias que no pueden ser desconsideradas, tampoco reducidas a meras muestras sin ningún tipo de reflexión más profunda al respecto. De esta manera, a través de estas muestras simplificadas a título de curiosidad presentadas en el libro Síntesis 1, podemos ver que no contribuyen para una formación intercultural.

Como podemos observar en el libro *Síntesis 1*, en el capítulo 3 (no evaluado por nuestros participantes), no se ve desarrollado en el mismo, en ningún momento las cuatro características que debe contener el libro didáctico indicadas por Kramsch (1998) al abordar los aspectos culturales: información factual: hechos e información sobre las culturas de la lengua enseñada y las culturas del aprendiz, buscando hacer una comparación imparcial de las dos culturas; las relaciones entre los hechos: información cultural presentada a la luz de una visión sociopolítica; la construcción de conceptos a partir de los hechos: los hechos deben ser presentados de forma suficientemente ética para que a partir de los mismos, los estudiantes puedan comparar y contrastar las nuevas culturas con su propia cultura; y, el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas: el alumno debe ser llevado a pensar críticamente y involucrarse con otras culturas y su gente.

Actividades

Solamente en dos actividades no encontramos el desarrollo de los aspectos culturales. En la primera, el texto presentado en la sección *Para oír y comprender* relata la llegada de un chico que va a Buenos Aires y que elabora junto con su amigo argentino una rutina para las vacaciones en la cual no explora ningún aspecto cultural de la vida de los argentinos, ni siquiera los aspectos de la cultura fija, como los sitios que hay para visitar en la ciudad, qué comer, etc. Después del texto se proponen dos actividades, una para contestar preguntas de localización en el mismo, seguida de preguntas que suponen que el alumno deba reflexionar

sobre sí mismo, sin embargo, no entran en comparación ni con el tema de vacaciones, ni con la cultura argentina versus brasileña. Por lo tanto, las cuestiones culturales sobre el comportamiento y el tema de la rutina diaria están a penas como pretexto para trabajar con los contenidos gramaticales, los verbos regulares e irregulares del presente de indicativo, las horas y el uso pronominal.

Otro ejemplo se encuentra en la página 49, cuando se propone trabajar con los numerales, el enunciado propone: *lee estos **datos curiosos**²⁷ y escribe con letras los números:* (resaltado nuestro). Considera los datos adaptados de la revista *Conozca más*, de Santiago de Chile como curiosos, siendo que a modo de ejemplos de los enunciados expuestos para escribir los numerales por extenso exponemos tres: 57% de los santiaguinos asegura no estar conforme con el sueldo que reciben por su trabajo, pero el 70% se manifiesta a gusto por el lugar donde lo desempeñan, 63.000 árboles se talan para obtener la edición dominical del diario *New York Times* y 55.000 kilos de basura se generan a diario en *Walt Disney World*, llamando la atención que el título del capítulo es *¿Qué hacemos?* y tiene la intención de explorar los quehaceres de los alumnos, pero es evidente que las actividades propuestas no traen ningún tipo de preocupación en este sentido.

En este modelo los estudiantes no son llevados a pensar críticamente sobre las referencias presentadas y una de las tareas del profesor pasa a ser también el de llamar la atención a sus alumnos de que el libro didáctico no siempre presenta una visión imparcial sobre un determinado tema; que en todo discurso, en todo texto hay una voz, y que esta voz no tiene poder de verdad absoluta.

De una manera general, las reflexiones que pueden ser llevadas a cabo en el aula dependen de la interferencia directa del profesor. Los aspectos culturales no son explorados, hay referencias a otros países, pero dando énfasis tan solo a la variedad lingüística como una curiosidad, y el foco continúa siendo en la cultura peninsular. Los ejercicios de lectura priorizan los contenidos gramaticales descontextualizados, el texto es un pretexto para el estudio de la norma gramatical.

Según Paraquett (2012), en relación con las obras seleccionadas por el Programa Nacional del Libro Didáctico, critica que todavía se muestran distantes de la enseñanza de lengua extranjera:

²⁷ El libro revela claramente el tratamiento superficial dado al tema, cuando utiliza la expresión de datos curiosos, lo que se evidencia al no presentar ninguna actividad de reflexión mayor sobre el tema.

Ainda há muito que se fazer, pois mesmo essas obras selecionadas apresentam alguns problemas, conforme é a permanência nos modelos comunicativistas para una educação crítica, em vez de se privilegiar um ensino de base interculturalista, quando se propicia a reflexão do aprendiz quanto às diferenças culturais que nos constituem; ou mesmo a dificuldade de se trabalhar, sistematicamente, com gêneros textuais e tipologias de textos, exigência, hoje, na seleção de obras através do PNLD; ou, ainda, a hegemonia de países hispano-americanos, abandonando-se os mais periféricos, conforme é o caso da Guatemala ou da Bolívia, para citar apenas dois países de língua espanhola, completamente esquecido por muitos autores. Mas esses problemas poderão ser minimizados ou corrigidos, se continuarmos a estabelecer esse necessário diálogo entre pesquisa e produção de material didático. (Paraquett, 2012, p.389).

En resumen, el libro tiene como enfoque básicamente la enseñanza de la gramática, presentada a través de ejercicios estructuralistas, de completar huecos. Perpetuando de esta manera concepciones tradicionales de lengua, donde aprender un idioma está vinculado a la idea de saber de memoria estructuras verbales y/o funcionales para repetir las automáticamente cuando sea necesario. Hemos constatado que el *Síntesis I* tiene una visión más superficial de lengua y todavía se dedica aún más a la enseñanza de la gramática normativa, aunque positivamente aparece contextualizada.

Por eso, en nuestro trabajo es de suma relevancia analizar el material didáctico que está siendo utilizado por el profesor, para saber en qué enfoque está trabajando, además de verificar cómo el profesor lo percibe, si le parece satisfactorio o qué posibles trabas apunta para su utilización.

A modo de síntesis

Con este capítulo esperamos haber proporcionado un mayor esclarecimiento sobre el libro didáctico y su presencia en el aula, y justificar el porqué en nuestro trabajo primeramente hayamos sugerido hacer un análisis crítico del material utilizado en la clase de español, en nuestro caso el *Síntesis*, para solo después proponer actividades de complementación para que el profesor cree una dinámica de observación y reconstrucción de su práctica docente con vistas a la enseñanza intercultural.

Específicamente, al trazar un “panorama de los libros didácticos de español en el sistema de enseñanza brasileño” que se inicia a principios de los años 1920 y perdura hasta la actualidad, verificamos la existencia de fases bien definidas. Al inicio, reflexionaron sobre la necesidad de que el estado-nación brasileño educara a sus ciudadanos y, por lo tanto, además de cómo un recurso didáctico, se firmó como un instrumento de ciudadanía. A partir de los

años 90, con la denominada globalización, surgieron importantes novedades en la enseñanza/aprendizaje de idiomas cuando comenzó a prestar atención a las interacciones culturales que la envuelven. No obstante, fue solamente a partir de 2001 que los libros didácticos de español fueron elaborados para el alumnado brasileño.

Un gran paso en el sentido de esa adecuación instrumental fue dado por el gobierno brasileño, en 2003/2004, con la extensión del Programa Nacional del Libro Didáctico (que existía desde 1985) para la Enseñanza de Nivel Medio (PNLEM), a pesar de que los estudiantes de la lengua española solo hayan podido tener esos libros disponibles a partir del año de 2011, siendo distribuidos antes de eso solo versiones para el apoyo didáctico a profesores.

En relación a los aspectos relacionados con el libro didáctico de español en la ciudad de Ilhéus, Bahía, observamos dos enfoques complementarios: el de los profesores y el de los estudiantes. En el primer caso, se parte de la premisa de que las principales funciones de los maestros serían las de: despertar el interés de los estudiantes por el español; hacer que los estudiantes se den cuenta de la importancia de dominar nuevos idiomas y, a través del enfoque intercultural, conocer las culturas de otros pueblos. Sin embargo, observamos que entre los profesores participantes en el estudio, el concepto de interculturalidad era poco conocido, lo que requirió un trabajo específico de aclaración con ellos. Para los estudiantes, nos encontramos con que existe la ilusión de que la facilidad de comunicación a través del “portuñol” que relega la lengua española a algo, si no innecesario, por lo menos dispensable.

También verificamos que el libro didáctico debería ser visto como una de las posibilidades, es decir, como un recurso más en el aula a ser tomada por la mayoría de los maestros, como si fuera el único. En este enfoque, el libro de enseñanza en lugar de ser visto como un facilitador se convierte en limitador de la obra de un maestro. Además, nos dimos cuenta que la mayoría de los profesores entrevistados no tienen suficiente base teórica para analizar los libros didácticos que se ofrecen, y menos aun cuando se trata de trabajar en el enfoque intercultural.

Hemos observado que hasta ahora el enfoque intercultural en la mayoría de los libros de texto está perjudicado, ya que los aspectos culturales son manejados de una manera muy artificial. Consideramos que es necesario profundizar en las discusiones sobre este tema.

Como ya hemos dicho anteriormente, de los tres volúmenes del Síntesis (Martin, 2011), fue analizado por el grupo de trabajo el volumen 1, por la conveniencia de contexto. A pesar de los avances en relación a otros libros de texto, se identificaron varios puntos críticos: a) se centra en la cultura peninsular española, además de ningún tipo de reflexión crítica sobre

su cultura; b) se define por la enseñanza/aprendizaje de vocabulario y gramática; c) los aspectos culturales son, por regla general, tratados superficialmente presentándose como curiosidades y, por lo tanto, no explotados interculturalmente; d) no se vislumbra la interacción entre el lenguaje y la cultura; e) perpetúa las concepciones tradicionales del lenguaje.

Por fin, con este capítulo esperamos haber proporcionado una idea clara sobre el libro didáctico y su presencia en el aula, y justificar el porqué de que en nuestro trabajo primeramente hayamos sugerido hacer un análisis crítico del material utilizado en la clase de español, en nuestro caso el Síntesis, para solo después proponer actividades de complementación para que el profesor crie una dinámica de observación y reconstrucción de su práctica docente con vistas a la enseñanza intercultural.

CAPÍTULO 4:
Los profesores de español como lengua extranjera y
la enseñanza intercultural

4 Los profesores de español como lengua extranjera y la enseñanza intercultural

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2012, p.79).

En este capítulo discutimos, primeramente, sobre el papel del profesor de lengua española como lengua extranjera frente a la perspectiva intercultural, que empieza con la toma de consciencia de su mediación en el aula de Español como Lengua Extranjera. Nuestra intención es evidenciar la importancia de la perspectiva intercultural en la formación del profesor de español como lengua extranjera.

En un segundo momento, exponemos las dificultades de asumir el papel de profesor intercultural, teniendo en cuenta la elección del material didáctico y el tabú del profesor nativo.

4.1 El profesor y la toma de consciencia de su papel crítico

Marrero (2010) en uno de sus textos nos habla sobre la necesidad de recuperar “el profesor como sujeto” (Marrero, 2010, p.23). Partimos de esa premisa para discutir sobre la toma de consciencia del profesor de su papel crítico, pues, como hemos estado diciendo hasta ahora en este trabajo, existe una necesidad real, hoy en día, de formar ciudadanos críticos. Por tanto, destacamos el hecho de que el aula de lengua extranjera es también un ambiente para ello, porque al final cuando buscamos hablar una lengua es con la intención, mínimamente, de interactuar con el otro, independientemente del motivo que nos impulse.

Para que el profesor pueda colaborar efectivamente en esta tarea de enseñar una lengua extranjera es necesario que una toda la teoría aprendida y la plasme en la práctica, sin embargo, esta es una de las grandes trabas con las que se encuentran los profesores de LE (lengua extranjera). Para Verdía (2011), la intervención del profesor resulta, por tanto, decisiva e indispensable en el proceso para lograr el éxito del aprendizaje. El profesor de lengua extranjera es el responsable de conducir el proceso de aprendizaje y, también, de favorecer el desarrollo formativo autónomo de los alumnos. Entre otras cosas, ello significa que el profesor deberá:

Planificar las clases y fijar los objetivos; organizar el trabajo de los alumnos; gestionar la progresión del aprendizaje; adaptarse a las necesidades, intereses, estilos y características de los alumnos; implicar y motivar a los alumnos; seleccionar y adaptar materiales; desarrollar la competencia comunicativa; evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; adaptarse a la institución, al equipo de trabajo y a la cultura del centro en el que trabaja; intercambiar experiencias con otros profesionales y participar en la comunidad profesional; colaborar con el equipo profesional en el que se integra; autoevaluar su propia actuación y reflexionar sobre su proceso formativo. (Verdía, 2011, p.3).

Relacionado con el tema, Pizarro (2013) también comenta sobre esta complejidad que envuelve la labor del profesor:

Las nuevas tareas del profesor han vuelto más compleja su labor. Entre las tareas del profesor ya no está solo la de suministrar conocimiento, sino la de crear condiciones favorables para que se produzca una enseñanza y un aprendizaje eficaz. Lograr esto significa, por otro lado, ser capaz de poner en marcha procedimientos que le permitan planificar sus clases, gestionar el aula, investigar en el aula acerca del proceso de aprendizaje, analizar las repercusiones de su acción, evaluar el proceso y elaborar un diagnóstico sobre la situación de aprendizaje. De manera que todo ello implica, también, explorar, reflexionar y analizar de forma crítica su propia labor en el aula. (Pizarro, 2013, p.170).

Creemos que el papel actual del profesor de lenguas extranjeras está centrado en despertar el interés en el estudio efectivo de una lengua extranjera en los alumnos, hacer con que ellos vean la importancia de aprender nuevos idiomas, que va mucho más allá de aprender los aspectos lingüísticos y, a comunicarse, que trata de intentar conocer las gentes que habitan el globo. En el caso del español todavía la tarea se hace más ardua debido a que la “ilusión” de ser una lengua similar les causa un rechazo natural, puesto que la gran parte de los alumnos creen que no hace falta estudiarla, por muchos motivos, entre ellos, por la “facilidad” del “*portuñol*”, de lectura y entendimiento y, principalmente, por la desvalorización de los países latinoamericanos debido a su contexto económico y cultural, fruto de un sistema capitalista que a través de sus instrumentos de alienación social (como la televisión y la publicidad, por nombrar solo dos) refuerza la supremacía de unas culturas sobre otras, basándose en criterios que repudiamos categóricamente en esta tesis. Se indica, de esta manera, la necesidad que tiene el profesor, como tarea central, de desmitificar estos y otros conceptos que están vinculados a un segundo idioma y que se demuestran muy negativos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Muchos de ellos no se sienten preparados para aventurarse dentro de la enseñanza ética y moral. Guilherme (2002) frente a esta realidad nos alerta que:

[...] también avanza la opinión de que, con el fin de superar estas deficiencias, la enseñanza de idiomas debe combinar la teoría y la práctica a través de un equipo multidisciplinario. Enfoque que permite un " estado de ánimo interpretativo, reflexivo, exploratorio y pragmático con el fin de generar conciencia crítica cultural" (Guilherme, 2002, p.215).

Somos conscientes de que los responsables por la puesta en práctica de cualquier enfoque de enseñanza son los profesores. Sobre ellos recaen las decisiones de cómo enseñar la lengua extranjera y eso depende de sus creencias sobre enseñar y aprender lengua extranjera, de su formación como profesor, etc. Para Freire (2010) ser profesor implica un compromiso constante con las prácticas educativas. Los documentos que rigen la educación en Brasil hacen hincapié en la relevancia de la actuación del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) resaltan que "o objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem" (Brasil, 2002, p. 93).

En cuanto a la conciencia cultural crítica/educación política, autores como Freire y Guilherme presentan aportaciones cruciales sobre esta capacidad, concordando con las ideas que estamos trabajando, que son defendidas a través de una Pedagogía Crítica. De acuerdo con Guilherme (2002), la Pedagogía Crítica es una actitud, una forma de vivir, que cuestiona en profundidad nuestros papeles de profesores, estudiantes, ciudadanos, seres humanos, sin embargo, coloca una nota de atención en la dificultad de prescribir una metodología en este ámbito, pues "torna-se virtualmente impossível fornecer prescrições simples sobre como fazer Pedagogia Crítica" (Guilherme, 2002, p.19).

Por conocer en relación a esta responsabilidad, nuestro principal interés siempre ha sido la de trabajar con la perspectiva de estos profesores, porque estamos incluidos en el mismo contexto del sur de Bahía, donde todos los profesores participantes de este trabajo doctoral nos graduamos en la misma universidad: UESC (Universidad Estadual de Santa Cruz) en el mismo periodo, con excepción de dos profesores que se graduaron 2 años más tarde.

De esta manera, las carencias en nuestra formación y nuestras dificultades para cambiar prácticas de enseñanza arraigadas, debido, sobre todo, a la falta de una capacitación adecuada, entre otras trabas que serán discutidos a lo largo de este trabajo, formaron parte de una primera inquietud que fue constatada en nuestra primera toma de contacto con el trabajo de investigación tutelar (TIT).

4.1.1 El papel del profesor de español como lengua extranjera

Elegimos como sujeto de nuestra investigación al profesor de lengua extranjera, en particular el profesor de español, porque como ya expusimos anteriormente en este estudio, formamos parte de esta realidad de profesores de español como lengua extranjera en el sur de Bahía, comunidad nordestina de Brasil, y porque compartimos la visión de Byram, Nichols et al.(2001) y Guilherme (2002) del profesor como mediador, interprete, trabajador cultural, a quien cabe la tarea de apuntar las implicaciones políticas y las luchas de poder trabadas en la escuela y en la sociedad, así como el papel ético frecuentemente vinculado a la dimensión intercultural. Como trabajadores culturales, lengua extranjera “maestros culturales deberían comprometerse en la lucha moral y política para mejorar la calidad de la comunicación intercultural y, por lo tanto, de la vida humana en general”. (Guilherme, 2002, p.75).

Para Freire (2010), la educación es un acto colectivo y solidario, un intercambio de experiencias, en el que todos debaten sus ideas y concepciones, constituyéndose a través de la “dialogicidad”, que se considera el principio fundamental en la relación entre el educador y el educando. “O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos.” (Freire, 2010, p.86).

El objetivo es colaborar de manera efectiva en la formación de estudiantes más críticos y más democráticos. Puesto que hemos superado la visión de profesor que almacena “todo” el conocimiento y que tenía como objetivo principal “depositar” en sus alumnos lo que había estudiado y sin reflexión crítica de los contenidos, ya que, para los profesores de nuestros tiempos, la propuesta es estar volcados en mediar en la enseñanza, ayudando a sus alumnos a pensar, cuestionar y a que aprendan a leer su realidad, para que puedan construir opiniones propias.

El cambio del foco de atención en la naturaleza y objetivos del aprendizaje de lenguas tiene importantes implicaciones para la práctica cotidiana del profesorado, que se enfrentará a

nuevas tareas que requerirán la incorporación del enfoque intercultural en su formación inicial y continua. Más concretamente, entre las demandas que se le plantean figuran las siguientes: 1) incrementar su propia conciencia cultural y su competencia intercultural; 2) cambiar o adaptar sus métodos para promover las anteriores capacidades en el alumnado; y 3) tener presente su cambio de identidad profesional, de docente de lenguas a docente de comunicación intercultural.

[...] entendemos que la formación inicial del docente debe plantear que los profesores principiantes adquieran conocimientos centrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje asociados, principalmente, a los aspectos relacionados con cómo manejar las destrezas didácticas. Es decir, debe ser un modelo de formación inicial que contemple el entrenamiento en habilidades docentes y la aplicación de los conocimientos teóricos en un contexto real de educación. (Vita, 2012, p.144).

De acuerdo con las orientaciones curriculares (OCEM), el profesor, junto con los estudiantes, debe ser un agente en la construcción de los saberes que llevan al individuo a “*estar no mundo* de forma ativa, reflexiva y crítica” (Brasil, 2006, p.22). Ello requiere que los profesores asuman un compromiso de superación de la visión reduccionista y limitadora acerca de la práctica educativa. Como bien ha explicitado Paulo Freire (1979) en una de sus obras:

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflète apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (Freire, 1979, p. 19).

Es de extrema relevancia comentar aquí, que todos los participantes de esta investigación hicieron su graduación cuando los documentos curriculares estaban siendo publicados e, incluso, las Orientaciones Curriculares (OCEM), documento de 2006, vino a ser publicada años después de finalizada dicha graduación. En las escuelas donde están no fueron

realizados cursos de actualización y algunos profesores los desconocían por completo cuando hicimos nuestra primera intervención en el año de 2011.

Ciertos autores vinculados a la Pedagogía Crítica coinciden en que la enseñanza de lengua extranjera se construye a través de luchas sociales, económicas y políticas, y es en este momento donde la mayoría de los profesores encuentran sus límites, ya que no saben cómo desempeñar el doble papel de profesor y político. Añade que “ainda que teóricamente reconhecamos (aquí él se incluye como profesor) a importancia da política em tudo o que fazemos, na prática sempre temos algo mais importante a fazer do que agir politicamente” (Leffa, 2005, p.7).

Defensora de la Pedagogía Crítica, Guilherme (2002) propaga que los profesores de lenguas/culturas extranjeras deben preparar a sus alumnos para una comunicación intercultural intensa y cercana, que envuelva la articulación de conceptos opuestos, tales como la igualdad y la diferencia, consenso y disenso, con la intención de contribuir en el refuerzo de la interacción democrática en las sociedades multiculturales. Las implicaciones políticas de la enseñanza/aprendizaje de lenguas/culturas extranjeras actualmente son más evidentes que antes, puesto que ésta desempeña un papel fundamental en la educación de ciudadanos democráticos que tienen que negociar sus identidades entre las diferentes opciones y a varios niveles. Como responsables por la misión de educar ciudadanos democráticos, cada vez se siente más la necesidad de elaborar modelos de formación profesional dirigidos a profesores de lenguas/culturas extranjeras que contesten a estos desafíos.(Guilherme, 2002, p.217).

Estos temas nos llevan a reflexionar sobre el papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural, visto que para empezar a trabajar con los aspectos culturales hay que saber qué postura tiene el profesor frente a su asignatura y para eso tenemos que saber qué concepción de lengua y cultura él desarrollada.

4.1.2 El profesor como mediador intercultural

En base a la exposición anterior, nos preguntamos sobre el papel de los profesores frente al desarrollo del enfoque intercultural. Es importante destacar que el objetivo de la enseñanza de la dimensión mencionada no es tanto la simple transmisión de información sobre un país sino la búsqueda del desarrollo de capacidades, perspectivas y puntos de vista. Podríamos decir que remite más bien al mundo de los valores y de las actitudes. A través de

esta lente, la misión esencial del docente es conseguir que los alumnos capten la relación entre su propia cultura y las otras culturas, de suscitar en estos alumnos una curiosidad por la alteridad y de ayudarles a ser conscientes del modo en que otros pueblos e individuos lo perciben a él y a su cultura.

Nos centramos en esta temática porque creemos, como Guilherme (2002), que el desarrollo de una conciencia intercultural crítica, objetivo a ser alcanzado mediante una educación intercultural en lengua extranjera, solo es viable si los profesores actúan como mediadores entre dos o más culturas, concepto también atribuido a Byram, Nichols et al. (2001).

En la perspectiva intercultural, el profesor no tiene que convertirse en un especialista de la cultura del estudiante ni en un antropólogo profesional. Basta con que tenga los ojos abiertos ante las dos realidades, la extranjera y la propia, para mantener una cierta distancia que le permita realizar una reflexión permanente sobre los aspectos culturales que inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de sus estudiantes.

Desempeñar la labor de mediación profesional forma parte de la tarea de enseñar lenguas. Se convierte, así, en una responsabilidad a la que se ha de prestar especial atención en los niveles de escolarización obligatoria. Byram y Risager (1999) apuntan la necesidad de potenciación de la dimensión cultural, porque ella implica el establecimiento de nuevas relaciones entre profesores y alumnos. “Learning another language can contribute to people’s understanding of and interest in people of other cultural origins whether in their own society, in geographically and politically related societies, or in distant and unfamiliar societies”. (Byram, 1999, p.4).

Byram, Gribkova et al.(2002) atribuyen a los profesores las siguientes tareas con relación a sus alumnos:

- Prepararles para entablar relaciones con personas de otras culturas.
- Favorecer la comprensión y aceptación de esas personas diferentes como individuos que tienen distintos puntos de vista, valores y comportamientos.
- Ayudarles a comprender el funcionamiento de las interacciones culturales.
- Mostrarles que las identidades sociales son parte integrante de cualquier relación.

- Demostrarles la influencia de la percepción que se tiene de los otros y de la visión que los otros tienen de uno mismo en el éxito de la comunicación.
- Conducirles a saber más, por sí mismos, sobre las personas con las que se comunica.
- Ayudarles a aprender el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones.

Como ya se ha dicho anteriormente, en el fomento de la dimensión intercultural, los profesores necesitan tener, más que muchos conocimientos de otros países y otras culturas, la capacidad de crear en el aula las condiciones necesarias para lograr el compromiso personal de sus alumnos en los planos intelectual y emocional, capacidad que se adquiere a través de la práctica y la reflexión. Por tanto, la labor de un profesor de español es una tarea que nos ha parecido interesante compartir, sobre todo, por compartir un núcleo común de realidad, la latinoamericanidad que será contrapuesto con la realidad de nuestro país, Brasil. Y como nos recuerda Vita (2012) tampoco podemos dejar de considerar el contexto de nuestro país: “Esta realidad educativa puede variar mucho, ya que, debido a la extensión del país, sus diferentes regiones poseen distintas condiciones sociales, económicas y culturales.” (Vita, 2012, p.125).

Como profesores de lengua extranjera, no podemos conformarnos con que nuestros estudiantes se encuentren con problemas cuando se desplacen al país de la lengua meta o cuando interactúan con otras culturas y, también, porque algún integrante de esa cultura venga a nuestro país o por contacto en internet. Por esa razón, además de realizar en clase numerosos trabajos interculturales que ayuden a los estudiantes a orientarse en la nueva cultura sin juzgarla, en el proceso de enseñanza/aprendizaje, es conveniente que se permita al estudiante el conocimiento de todo lo necesario para poder actuar del modo socio-cultural adecuado en la lengua meta para luchar contra el etnocentrismo, contra los juicios hacia las culturas distintas y para facilitar la comunicación entre los pueblos.

Byram, Gribkova et al.(2002) señalan la conveniencia de contemplar, dentro de la formación general del profesorado de idiomas, una formación específica en el análisis de los sistemas culturales para poder auxiliar en la formación intercultural de sus alumnos.

Dentro de los contenidos demandados al profesor de lengua extranjera en una perspectiva intercultural, podemos considerar como principales: tener conocimientos y estudiar más sobre la historia cultural de los países y comunidades que utilizan la lengua estudiada; adquirir conocimientos y aprender más sobre su propio país y sobre el modo en que

los otros lo perciben; disponer de un conocimiento activo que pueda convertir en accesible la situación de aprendizaje; y, conocer cómo funciona la lengua en la comunicación y cómo puede utilizarse de manera eficaz para la comprensión. Los profesores de lengua, por lo tanto, tienen que estar siempre perfeccionando las habilidades de comunicación adecuadas para los acuerdos; para saber utilizar la información en gran parte de los medios disponibles y en las interacciones personales; y, también, estar atentos al crear entornos de aprendizaje centrados en acuerdos y en las experiencias tanto de sus alumnos, como en las suyas.

En nuestra opinión, la prioridad de la formación del profesorado desde una perspectiva intercultural debe centrarse en la organización de las clases y en la metodología que se va a emplear, y no en hacer de la clase una herramienta para la adquisición de saberes complementarios sobre uno o varios países extranjeros.

Articular el trabajo del aula alrededor de la dimensión intercultural implica dar prioridad a procedimientos como la comparación, la identificación con la alteridad y, sobre todo, la reflexión de nuestra propia cultura:

- Trabajar con materiales auténticos extraídos de la comunidad o comunidades objeto de estudio.
- Establecer vínculos con escuelas e institutos extranjeros a través de Internet y/o utilizando el correo electrónico.
- Entrar en contacto con hablantes nativos en el propio país y, si es posible, en el extranjero, empleando también las vías indicadas anteriormente.
- Identificarse con las perspectivas y experiencias de las personas que habitan los países y comunidades donde se habla la lengua objeto de estudio, recurriendo a simulaciones, juegos de rol, etc..
- Investigar e informarse sobre algún aspecto particular de las comunidades o países donde se habla la lengua extranjera.
- Planificar un viaje al extranjero, aunque sólo sea como ejercicio.
- Comparar, de manera general y específica, el propio país y las comunidades o países donde se habla la lengua estudiada.

4.2 Las dificultades de los profesores

Factor de extrema relevancia para esta investigación son las dificultades con las que se encuentran los profesores a la hora de poner en práctica, en la clase de E/LE, la enseñanza/aprendizaje de la cultura a través del enfoque intercultural. Sobre estas dificultades Byram y Kramersch (2008) establecen tres ejes principales a la hora de enseñar lengua como cultura: el temor a trabajar con estereotipos, la falta de conocimientos suficientes sobre la cultura meta y la metodología para fomentar el interés de los estudiantes acerca de otros pueblos y el suyo propio.

Respecto al eje de los estereotipos, éste está clasificado en tres dificultades. La primera está relacionada con las categorías lingüísticas y con los modelos cognitivos y su uso, de acuerdo con las formas convencionales del uso de la lengua “Language teacher have been exhorted to teach not only the dictionary meanings, but also the social and cultural value of words and phrases as linguistic and cognitive categories.”(Byram and Kramersch, 2008, p.31). La segunda está vinculada a la manera de pensar de las culturas como estáticas y generalizadas “Germans think this way – Americans think that way.”(Byram and Kramersch, 2008, p.31). Y la tercera está presente en la memoria colectiva de la nación, toda la comunidad lo reconoce, puesto que son hitos culturales. El autor resalta que los profesores de lengua deben tratar de forma diferente estos estereotipos, teniendo siempre en cuenta que hay que tener precaución en su uso y, si no hay manera de evitarlos, hacer una reflexión explícita de los mismos.

En el segundo eje, la dificultad reside en la **falta de conocimientos de los profesores sobre la cultura meta**, posiblemente por la falta de contacto con nativos, al no haber vivido en el país o no tener conocimiento de mundo. A pesar de ello, Kramersch (2011) enfatiza que eso no garantiza el conocimiento necesario, ya que éste tendría que estar vinculado a un conocimiento más profundo de la sociedad y de la historia, hecho que se establece a través de la lectura de diversos géneros de materiales auténticos como periódicos, folletos, etc. “over a lifetime”, porque es imprescindible la actualización permanente de estas informaciones culturales.

El tercer eje, y última dificultad, se ubica en **el estímulo dado al estudiante sobre cómo descubrir, cómo explorar, cómo conocer al otro**. Para esto, consideramos importante lo que ha definido Byram y Zárate (1997) dentro de dos competencias a ser desarrolladas, la de “savoir s’engager y savoir apprendre/faire”, en las cuales los estudiantes necesitan de espacio para reflexionar y la curiosidad suficiente para motivarles a saber más sobre sí mismo y sobre los otros.

El sentimiento de los profesores en relación a la enseñanza de la cultura en la clase de lengua extranjera es un tema recurrente en la obra de Kramersch (2011), tal y como podemos observar en la cita más abajo, donde nuevamente la autora se muestra preocupada por esta dicotomía que persiste entre la teoría y la práctica.

[...]when so much has been written about it, shows that ‘culture’ is still taken to be a body of knowledge outside the linguistic system and that teachers might not know how to define their own culture, let alone a foreign one. Fearful of teaching stereotypes and anxious not to bring politics into the language classroom, language teachers don’t all agree that they should teach ‘meaning’ beyond the meanings captured by grammars and dictionaries. They don’t feel legitimized to teach the living, idiosyncratic cultural meanings given to words by living speakers who might or might not be native speakers.(Kramersch, 2011, pp.311-312).

De esta manera, Kramersch (2013) nos esclarece que en esta nueva concepción de cultura lo que se pretende es dar cuenta de las nuevas realidades impuestas por la globalización o mundialización, viéndolo todo como un proceso discursivo, dinámico y reconstruido de diferentes formas de interactuar que tienen las personas, buscando controlar las interpretaciones subjetivas de la historia.

Culture, then, is the meaning that members of a social group give to the discursive practices they share in a given space and time and over the historical life of the group. Learning about a foreign culture without being aware of one’s own discursive practices can lead to an ahistorical or anachronistic understanding of others and to an essentialized and, hence, limited understanding of the Self.(Kramersch, 2013, p.69).

Por esto, en las clases de lengua extranjera ocurre con mucha frecuencia que la cultura se limita sólo a referirse a ítems relacionados con la alimentación, vacaciones y festivales, rituales, tradiciones folklóricas y datos estadísticos, porque temen no poder controlar la transmisión de aspectos culturales si esta no se presenta estandarizada, evitando de esta manera reflexionar sobre su propio papel de profesor de lengua extranjera “Teachers are caught between the risks of discussing sensitive political and cultural differences and the equal risks of glossing over these differences.” (Kramersch, 2011, p.312).

Entendemos que es necesario que los profesores reconozcan que los aprendices de una LE (lengua extranjera) no necesitan conocimientos y habilidades puramente lingüísticas, sino el adquirir la habilidad de usar la lengua correctamente en un entorno social y cultural (Byram, Gribkova et al., 2002). Por este motivo y, como conclusión de este apartado, reunimos algunos puntos relevantes a la hora de enseñar una lengua extranjera desde un enfoque intercultural bajo el punto de vista de Kramsch (2001), Byram, Nichols et al. (2001), Corbett (2003):

- El modelo del ‘hablante nativo’ monolingüe es sustituido por el modelo del ‘hablante intercultural’; es decir, hablantes bilingües competentes dotados de *insights* y conocimientos interculturales.
- La imitación es sustituida por la comparación, estableciendo una relación entre nuestras creencias, nuestros significados y comportamientos y aquellos del otro.
- La competencia intercultural comunicativa debe ser presentada y desarrollada en el aula; de este modo, los alumnos podrán adquirir un comportamiento lingüístico y cultural y, a su vez, ser conscientes de las diferencias, sintiéndose capaces de desarrollar estrategias para lidiar con ellas y comunicarse de forma efectiva y eficiente con otras personas.
- La pedagogía debe involucrar a los aprendices en situaciones que les hagan cuestionarse ciertos aspectos culturales haciéndolos descubrir cosas nuevas, alejándoles, de esta manera, de la enseñanza y aceptación pasiva de normas, hechos, creencias, prácticas, conceptos o comportamientos provenientes de otras culturas.
- Los materiales instructivos (libros didácticos, fragmentos de audio y vídeo, materiales complementarios, etc.), en su totalidad, deben ser culturalmente sensibles, englobando contextos locales e internacionales, familiares y, sobre todo, accesibles y relevantes para la vida de los aprendices.
- Los materiales instructivos y las actividades en el aula deben incluir muestras de discurso de interacciones entre nativos, entre nativos y no-nativos, y de no-nativos.
- Tanto los profesores como los alumnos pueden concebir y producir sus propios materiales culturales.
- La pedagogía debe fomentar el desarrollo de la conciencia cultural crítica.
- La enseñanza de lenguas ha de considerarse (y conducirse) como actividad eminentemente política.

Estos aspectos levantados por Leffa (1999), Celada (2009) y Paraquett (2006) siguen siendo corroborados por profesores de lenguas como Rogério Soares Oliveira (2013), en relación al poder de unas lenguas sobre otras:

Entre las diversas funciones que realiza la política está el ejercicio del poder, lo que puede explicar, por ejemplo, **por qué una lengua disfruta de más o menos *status* en una determinada comunidad lingüística o incluso en el ámbito internacional.** Corroboramos la idea de que la importancia de una lengua está directamente asociada a la función que esta ejerce en la comunicación, además de considerar, también, otros elementos como, por ejemplo, los pueblos que la utilizan, el número de hablantes y su producción cultural, económica y científica. (Oliveira, 2013, p.40, negrita nuestra).

Por lo tanto, es de vital importancia que el educador, al poner en contacto las distintas culturas, la cultura meta y la de los estudiantes, no centre su trabajo solamente en las diferencias, y dé voz a las similitudes. Es imprescindible ser consciente de que es imposible adquirir o anticipar todo el conocimiento que será necesario para interactuar con personas de otras culturas.(Byram, Gribkova et al., 2002).

La interculturalidad se consolida cuando el profesor propicia la igualdad de oportunidades para todos los grupos presentes en la clase y promueven el respeto por la pluralidad, siguiendo un plan democrático en la toma de decisiones y de gestión de espacios de diálogo y de comunicación. Es decir, cuando se incluyen voces que hasta entonces habían estado ausentes en el currículo para asegurarse de que no se trata únicamente de la cultura dominante. Observamos también que Byram, Gribkova et al. (2002) establecen como uno de los principales objetivos de la enseñanza de lenguas el de “Its essence of is to help language learners to interact with speakers of other languages on equal terms, and to be aware of their own identities and those of their interlocutors.” (Byram, Gribkova et al., 2002, p.7).

4.2.1 El profesor y la elección del material didáctico

Otro factor preocupante frente a realidad del profesor, es la elección del material didáctico, ya que es el portavoz del profesor, su principal instrumento de trabajo. El docente debe saber cuál es la finalidad del material escogido a la hora de presentárselo a los alumnos, ya sea trabajar con aspectos culturales o con la gramática, necesita, primeramente, enumerar sus objetivos, planificar bien el aula. Como bien resaltado por Lessa en su artículo “Memórias

e identidades Latino-Americanas Invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor”: “Assim como os meios de comunicação, a escola e a produção de material didático cumprem um papel crucial na formação de memórias e identidades dos alunos.” (Lessa, 2013, p.19). Para el autor los materiales didácticos y los profesores pueden “fazer circular ou silenciar discursos e conteúdos sobre a América Latina”(Lessa, 2013, p.18). Enfatiza aún su influencia sobre los estudiantes “[...] o material didático, assim como o discurso do professor, é agente de autoridade, e, nesse andar, exercem influência na formação cidadã dos alunos”(Lessa, 2013, p.20).

Por estos motivos, nos dedicamos en este apartado a levantar algunas cuestiones en relación a estos “objetos” de poder, el discurso del profesor y los materiales didácticos.

Chamo atenção, então, para o papel ético dos professores – que também são autoridades e formadores de consciência e cidadania, e fazem escolhas sobre o material usado em sala de aula. São opções de ordem política, que vão influenciar a formação dos aprendizes. Se as culturas latino-americanas e suas variedades linguísticas são tratadas perifericamente ou omitidas nos livros didáticos, cabe ao professor problematizar essa questão e fazer opções que ampliem o horizonte cultural dos aprendizes, de modo que, em vez de uma única memória, possam emergir em sala de aula a diversidade cultural e múltiplas memórias. (Lessa, 2013, p.25).

Opinión compartida también con Matos (2014) que nos alerta que, después de trazar los objetivos para la clase, es de extrema relevancia evitar textos impregnados de estereotipos, prejuicios y exclusiones culturales, que presenten a los estudiantes intereses que no sean democráticos ni educativos y en caso de que ocurra que un profesor lleve un texto que no contenga estos principios, como mediador cultural, deberá problematizar el tema, para que no acabe perpetuándose aún más “o apagamento das vozes já excluídas ou silenciadas”. (Matos, 2014, p.178).

Assim, caso o professor se depare com um material que não fomente as múltiplas vozes do mundo hispânico, ou que as trate com simplismo, cabe a ele problematizá-lo, pois o ensino de línguas também é um meio de realizar o exercício do poder, sempre marcado por ideologias explícitas e implícitas. O trabalho a partir da heterogeneidade que marca a língua espanhola e as comunidades hispanofalantes auxilia no reconhecimento da diversidade tanto cultural quanto linguística e, cabe ao professor, atuando como um mediador de conflitos, refutar qualquer tipo de preconceito ou estereótipo que adentre o ambiente escolar. Um professor que atue assim é um

professor intercultural, capaz de conduzir seus alunos não só a serem competentes linguística, mas também interculturalmente.(Matos, 2014, p.178).

Lessa (2013) llama “invisibilidad” a este fenómeno de los discursos silenciados sobre la cultura latina en los libros didácticos en la última década. Hecho que viene siendo, poco a poco, subsanado a través de la postura que el profesor de español viene tomando, y, principalmente, por ser una de las banderas de la enseñanza intercultural direccionada al español, ya que lo normal hasta el momento ha sido dar voz a una única cultura, el español peninsular.

Con respecto a los materiales didácticos, de manera general, Matos (2014) expone que estos no pueden ser vistos como la única herramienta didáctica, e imputa al profesor su responsabilidad frente al desarrollo de un trabajo pedagógicamente eficaz, “os professores precisam estar preparados para, de maneira crítica, saber escolhê-los, reescrevê-los, complementá-los, adaptá-los e usá-los para atender às necessidades de seus alunos”. Según Matos (2014), esto se debe a que todavía “[...] nota-se que as práticas pedagógicas e muitos materiais didáticos utilizados em sala de aula ainda reproduzem visões reducionistas e preconceituosas da noção de cultura” (Matos, 2014, p.168).

Aún más cuando hablamos de una enseñanza crítica como es la propuesta de la enseñanza intercultural, la atención al material tiene que ser redoblada, pues su tratamiento sobre la cultura y los enlaces que el profesor haga en relación a su propia cultura es una de las trabas y una de las mayores dificultades encontradas por los profesores.

Muitas vezes a questão cultural é abordada pelo professor em seu planejamento como curiosidades a serem inseridas separadamente da questão linguística, mas a interculturalidade não pode ser aprendida como um elenco de costumes, hábitos ou traços exóticos de um país ou uma cultura em particular. Simplesmente, o fato de conhecer peculiaridades de uma dada cultura não implica que teremos uma compreensão dessa cultura a ponto de conseguir estabelecer um diálogo intercultural. Trabalhando desta maneira, o professor age como um propagador de estereótipos culturais e não garante uma cooperação efetiva dentro da sala de aula).(Matos, 2014, p.169).

Con el fin de auxiliar al profesor en el aula, Rojo (2013) aboga por el uso de secuencias didácticas, que estarían a cargo de la elección y preparación del docente, puesto que ellas:

[...] se apresentam como material mais flexível, que se esgota em si mesmo em uma relativamente breve unidade de ensino, que deve ser adaptada pelo professor e as suas necessidades de ensino e às possibilidades de aprendizagem dos alunos, como querem os PCN.(Rojo, 2013, p.174).

Y son el resultado de lo que llaman transposición didáctica, que transforma un objeto de enseñanza en saber “ensinável” possibilitando la planificación de una unidad modular. La transposición didáctica es el movimiento de pasar del saber teórico al saber enseñar (planificación y materiales didácticos) llegando al enseñado.

Para que una secuencia didáctica sea realmente capaz de atender las necesidades de los estudiantes, es necesaria que sea elaborada por el propio profesor, es decir, cada profesor deberá preparar la suya para que sea efectiva en el contexto que será aplicada.

Essa questão se intensifica quando consideramos o segundo aspecto: como ter “maior fidelidade aos reais limites e possibilidades dos alunos?” Ou seja, mesmo em dada comunidade local, como ajustar aos conhecimentos e capacidades dos alunos uma SD pré-fabricada por outra autoria, em outra realidade? Por mais que o autor exógeno se esforce em imaginar, em uma SD, as necessidades dos alunos, dificilmente encontraremos módulos que atendam exatamente a elas.(Rojo, 2013, p.182).

Este tipo de material didáctico, a nuestro entender, sería el ideal, pero nos encontramos con las dificultades por la falta de tiempo y la sobrecarga de trabajo relatados por los profesores, esbozados, incluso, en muchos otros estudios como el de Rojo (2013): “Mas então, novamente, esbarramos nas já mencionadas limitações de formação, de sobrecarga de jornada de trabalho, de falta de tempo para planejamento e de dificuldades logísticas de reprodução e distribuição de materiais impressos pelo professor.” (Rojo, 2013, p. 182).

Rojo (2013) frente a esta realidad fomenta el uso de las TIC, a través, sobre todo, del uso de libros didácticos digitales interactivos. Sin embargo, optamos, en este trabajo doctoral, por hacer una reelaboración didáctica²⁸ del libro utilizado por los profesores, es decir, el profesor ha analizado primeramente el libro didáctico, para después proponer alteraciones, de

²⁸ Dado que en las escuelas que desarrollamos esta investigación no tenían materiales informáticos a su disposición y tampoco acceso a internet.

exclusión e inclusión de materiales, así la autonomía del profesor no será estrangulada por el libro didáctico. De esta forma, el profesor podrá imprimir su voz en el aula.

Uma vez que o material e a língua estrangeira são mediadores culturais entre os participantes do processo pedagógico e mundos culturais diferentes, é de fundamental importância que o professor possua autonomia suficiente para (re)construí-lo através da perspectiva intercultural. Dessa maneira, para que as escolas se tornem espaços de transformação social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, a relação entre a formação de professores e o processo de elaboração de materiais precisa ser construída e pautada no desenvolvimento da perspectiva intercultural.(Matos, 2014, p.172).

Por lo tanto, cerramos este apartado haciendo hincapié en la postura del profesor que tiene como tarea elegir adecuadamente el material a ser utilizado en el aula con vistas a ser un mediador cultural, que da voz a la diversidad cultural, en lo que concierne la enseñanza del español como lengua extranjera, principalmente, en nuestro contexto latino-americano.

4.2.2 *El tabú del profesor nativo*

También recae sobre el profesor, el tabú del profesor nativo. En muchos enfoques anteriores al intercultural el profesor nativo tuvo su protagonismo como profesor ideal. Primeramente, la adquisición de una lengua extranjera era vista como un símbolo de status; los intelectuales se detenían a conocer, estudiar la lengua y la cultura del saber relacionada con el otro. Pasada esta fase, ha comenzado la búsqueda de la imitación del hablar del otro, desde el punto de vista de la competencia lingüística. Por mucho tiempo, estas ideas han permanecido arraigadas al universo de los profesores de lengua extranjera.

A mediados de los años ochenta del pasado siglo, Paikeday (1985) escribió *The Native Speaker is Dead!* y con eso contribuye significativamente con la desmitificación del hablante nativo que, de acuerdo con el autor, nunca ha existido, y si existió fue solamente como un producto de la imaginación lingüística. Surge entonces el término hablante competente para referirse a aquellos hablantes que puedan utilizar la lengua con eficacia. Kramsch (1998), también contribuye a lo que consideran muchos estudiosos como la falacia del hablante nativo, término acuñado por Phillipson (1992) y, pasa a utilizar el concepto de

hablante intercultural, que se configura como el nuevo modelo que debemos seguir. Por lo tanto, el enfoque intercultural desmitifica esta posición dada al profesor hablante nativo vinculada a la competencia lingüística. Las razones que argumenta Byram (1997) para defender esta postura, que derriba el mito del hablante nativo, se encuentra resumida en el párrafo siguiente:

La mayor parte de la gente del mundo pertenece a más de una comunidad discursiva. Conocen y usan más de un idioma: el idioma de casa y el de la escuela, el idioma del trabajo y el del cónyuge extranjero, el idioma del colega inmigrante y el del socio extranjero [...] sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con las cuales llegan a entender el mundo que les rodea. (Byram, 1997, p.33).

La propuesta que proviene de una consciencia cultural crítica que engloba el conocimiento de las culturas en pauta, tanto la materna como la meta, discute las aportaciones que el profesor pueda establecer en el aula en relación a su cultura.

Many school systems prefer to hire native speakers (NSs) as language teachers because of their authentic relationship to the target language and culture, but native speakers don't necessarily know the home culture of their students nor the intellectual tradition of their school system. NSs represent an attractive exotic other but, as research have shown, they cannot act as models for learners who by definition will not become native speakers. Non-native language teachers have the advantage of having learned the language the way their students do but many of them feel inadequate when teaching an everyday culture they are not really familiar with. They are afraid of falling into the stereotypes promoted by the textbook and the marketing industry and prefer to remain on the safe ground of grammar and vocabulary. (Kramsch, 2013, pp.58-59).

La idea del hablante intercultural encarga al profesor de lengua la tarea de promover el desarrollo del alumno para que este tenga posibilidades de ser competente en las habilidades. El profesor y el alumno que no son nativos, según Byram, Gribkova et al. (2002) tienen posibles “ventajas de ver una cultura desde una cierta distancia” (p.12), lo que les favorece a la hora de volver a ver y repensar su cultura a través de otras.

La flexibilidad circunstancial que se construye entre la lengua y el contexto adecuadamente desarrollado irá superando obstáculos que podrán presentarse en el encuentro intercultural. Sin embargo, Kramersch (2011) nos llama la atención en relación a que el problema muchas veces se centra en la habilidad del profesor, sea nativo o no, de que sea un profesor intercultural, debido a su sentimiento de incapacidad frente a las cuestiones culturales “In the field of language education, whether they are native or non-native speakers of the language they teach, language teachers are typically worried that they are not qualified to teach ‘culture’.” (p. 311).

Pensando específicamente en el caso de la enseñanza de español como lengua extranjera, nos deparamos con veintiún países de habla hispana. Si fuésemos a seguir la idea hasta entonces predominante de que solamente un nativo tiene mejores condiciones de ser un profesor de lengua extranjera acabaríamos hiriendo el presupuesto básico del enfoque intercultural de no privilegiar una cultura en detrimento de la otra. Está claro que el profesor que sea nativo chileno, por ejemplo, puede desarrollar mejor la función por su conocimiento implícito de la lengua meta y también puede dar voz a otras culturas en sus clases, sin embargo, sobre lo que Kramersch (2011) llama la atención es que es más bien una cuestión de competencia, pues no todos los nativos están preparados para ser profesores, a no ser que hayan estudiado para ello, a la vez que enfatiza la ventaja de la distancia cultural para un punto de vista diferenciado.

Según Medgyes (1994, citado en Gómez, 2014), el profesor no nativo presenta seis características positivas:

- Proporciona a los estudiantes un buen modelo de aprendiz.
- Enseña de manera efectiva estrategias de aprendizaje.
- Proporciona más información sobre la lengua extranjera.
- Comprende las dificultades y necesidades de los estudiantes.
- Puede anticipar y predecir dificultades lingüísticas.
- En contextos monolingües puede usar de manera ventajosa la lengua materna de los estudiantes.

Sin embargo, con esto, no se quiere decir que el profesor no nativo es mejor que el nativo, resumidamente, lo que se quiere mostrar es que ambos pueden ser ampliamente

competentes dentro de sus ventajas y desventajas aquí presentadas, rompiendo el tabú de que uno es mejor que el otro. Su compromiso es más importante que el hecho de ser nativo o no y ambos grupos son necesarios para diferentes propuestas.

A modo de síntesis

En resumen, es necesario que los profesores de enseñanza de lenguas reconozcan que los aprendices de una lengua extranjera apenas necesitan conocimientos y habilidades puramente lingüísticas, precisando adquirir la habilidad de usar la lengua correctamente en un entorno social y cultural (Byram, Gribkova et al., 2002).

A los profesores se les atribuye el papel de consejeros, de guías, y no de simples transmisores de conocimientos, mientras que a los alumnos les corresponde el trabajo autónomo sobre el material sugerido por el profesor, que media, permea.

Frente al proceso de globalización, donde el acceso a culturas lejanas y aisladas se vuelve cada vez más común, propiciando un proceso de interacción continuo, necesitamos convertirnos en profesores de lenguas interculturalmente competentes. El profesor de lenguas extranjeras debe servir de unión para esta integración entre culturas. Una de sus tareas más importantes pasa a ser el despertar en sus alumnos la necesidad de adquirir la competencia intercultural, incentivando acciones a ser desarrolladas en su vida diaria. El profesor ha de identificar y distinguir los conceptos de actitudes, valores, creencias y comportamientos, pero también cubrir la necesidad de caracterizar y desacralizar estereotipos culturales, asumiendo una postura humanista, pedagógica y científicamente competente. Hay que servirse de formas y medios diversos de comunicación para anular prejuicios, recurriendo a estrategias educativas variadas y metodologías que incluyan el conocimiento del “yo” y del “otro”.

De acuerdo con Matos (2014), para actuar bajo una perspectiva intercultural, el primer presupuesto que el profesor tiene que tener claro es que las sociedades están constituidas de forma heterogénea y cada individuo posee sus características, cada individuo es único, a pesar de que algunas culturas pueden ser agrupadas por medio de un hilo conductor que borra sus diferencias más personales. Para que el profesor sea reconocidamente un profesor intercultural es imprescindible que no permita las manifestaciones racistas, xenofóbicas y de cualquier tipo de discriminación, eliminándolas de la convivencia escolar, por lo que para promover la perspectiva intercultural él tiene que ser, antes que nada, intercultural.

Y, es en esta relación entre teoría y práctica donde surge esta tesis, con la intención de, además de hacer un estudio sobre lo que se entiende por cultura, ya que es éste el tema que inicialmente debería ser aclarado para poner en práctica el enfoque intercultural en la clase de LE, también, intentar superar dos de las tres dificultades indicadas por Byram y Kramsch (2008), la de los estereotipos y la de la utilización de materiales auténticos, que fundamentaron la construcción del curso de formación que proporcionamos a los profesores de las escuelas públicas de Ilhéus.

Por las razones que hemos señalado nos planteamos trabajar con el concepto de culturas plurales y, en consecuencia, trabajar la interculturalidad a través de estas diversas culturas, que es nuestro gran desafío en la clase de español como lengua extranjera (E/LE). Se trata de concienciar a nuestros alumnos de esta pluralidad y, también, de su propia cultura. Además, es una manera de hacer la enseñanza más cercana y familiar, para convertir lo que es poco conocido en conocido, lo no perteneciente a nuestra cultura en algo respetable, con el fin de evitar choques culturales demasiado frustrantes. De esta forma, se promueve un aprendizaje que va más allá del conocimiento de la lengua meta y de la lengua materna, ayudando a construir ciudadanos más comprensivos y solidarios.

CAPÍTULO 5:

Marco metodológico

5 Marco metodológico

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.(Freire, 2012, p.79).

Este capítulo expone la metodología que fundamenta nuestro proceso de análisis. Utilizamos las técnicas y prácticas relacionadas con la metodología cualitativa, que se apoyan en la Investigación Acción Participativa. La relevancia de esta aproximación se evidencia en el hecho constatado por Flick (2015) de que los resultados tienen significado relevante para todos los participantes:

[...] involucran a las personas(o instituciones) en la planificación y, en ocasiones, en la puesta en práctica de investigaciones que quieran producir resultados relevantes para ellas (no solo para los discursos científicos). (Flick, 2015, p.25).

5.1 Enfoque metodológico

Nuestro trabajo se desarrolla en un contexto natural, en el que buscamos construir sentidos a partir de los significados que proponen las personas implicadas en este contexto, ocupándonos más del proceso que del producto y buscando construir un retrato de la realidad lo más fiel posible a la visión de los participantes. Por eso, partimos del enfoque cualitativo. Según Flick (2015), una de las características principales de la investigación cualitativa es la utilización del texto como material empírico: “parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada”. (Flick, 2015, p.20).

Debido a la complejidad del tema, la comprensión de lo que sea investigación cualitativa es heterogénea en el campo de las ciencias. Denzin y Lincoln (2010) argumentan que implica el estudio del uso de una variedad de materiales empíricos (entre ellos: entrevistas, textos y producciones culturales, textos observacionales, históricos, interpretativos y visuales, etc.). Se trata de un conjunto de actividades interpretativas de la

rutina diaria de los individuos, en sus escenarios naturales, y, por tanto, no da privilegios a una única práctica metodológica en detrimento de otra. Se permite mezclar diversas fuentes de datos: por ejemplo, notas de campo, entrevistas, charlas, fotografías, grabaciones y apuntes. Apoyadas en esas características, definen genéricamente y de manera inicial que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. (Denzin and Lincoln, 2010, p.17). En su opinión, es la visión de que cada práctica lleva a una aproximación al mundo diferente.

La diversidad de prácticas utilizadas en este tipo de investigación nos lleva a la imagen del *bricoleur*, término que nos sugiere una colcha de retales, por tratarse de una persona que utiliza múltiples imágenes e interpretaciones para confeccionar una teoría o llegar a un entendimiento de una determinada situación.

Entre las diferentes formas que la investigación cualitativa puede adoptar, optamos por la realización de **una investigación-acción con un enfoque participativo** (Given, 2008), **donde los resultados modificarían la práctica docente de algunos profesores.**

La Investigación-Acción tiene como propósito principal indagar y cuestionar los valores que integran las prácticas sociales con el fin de explicitarlos, reconstruyendo estas prácticas y los discursos implícitos. El tipo participativo no se da tanto en el énfasis de las espirales de cambio, propuesto por Lewin (1948), sino en el trabajo en equipo y, consecuentemente, en la participación que se origina entre los integrantes y el estudio que está siendo desarrollado.

La investigación educativa puede centrarse en un alumno, en un profesor, en el aula, en una institución, en un proyecto curricular, en la práctica de un profesor, en una determinada política educativa, en un tema específico o hasta en un contexto en particular, entre otras posibilidades. En nuestro caso, el estudio se ha centrado en el profesor.

Nos detendremos a continuación en los procedimientos metodológicos llevados a cabo durante el desarrollo de nuestro estudio.

5.1.1 La investigación-acción como punto de partida

La metodología de la investigación-acción educativa propone **como objetivo central actuar en la práctica educativa**, y se diferencia de otras metodologías principalmente porque en vez de generar conocimiento conceptual, se centra en resolver

problemas y **en contribuir para la mejora** de un sistema, de un grupo, de un quehacer. Trabaja en un paradigma de la transformación, por eso tiene un carácter eminentemente interpretativo y crítico. Hace que las personas tomen conciencia no solo de su problema, sino que entiendan su papel en ese proceso, que es el de cambiar una realidad y también de cambiar una actitud.

La investigación-acción empezó a desarrollarse en los años setenta en Gran Bretaña primeramente por John Elliot (1994) y en los años ochenta sigue la corriente con Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1986) con la Teoría crítica de la enseñanza, que viene a imprimir un carácter más crítico a este tipo de investigación con intervención y fines educativos. En América Latina, el precursor de la investigación-acción fue Paulo Freire (2006) con su pedagogía crítica de liberación fundamentada en estudios enfocados en la educación de adultos. Motivado por su realidad, centra sus estudios en la ciencia social, ya que su objetivo era cambiar las experiencias cotidianas y contribuir de manera efectiva en las luchas de los pobres, oprimidos y marginalizados de la periferia. En este escenario de proceso emancipador, que Freire llama de **conscientización**, corroborado por Jordan (2008) “where the poor were to become agents of social and political transformation aimed at creating just, peaceful, and democratic societies”. (Jordan, 2008, p.602), es en el que se hace imprescindible la investigación-acción, para que a partir del entendimiento entre los sujetos participes en el proceso investigador sobre los problemas encontrados puedan encontrar soluciones viables a su práctica docente.

La investigación-acción, según Sandín (2003), introduce ocho rasgos claves que la caracterizan, que se enumeran a continuación.

- En el primero de ellos, expone el carácter de transformación y mejora de una realidad educativa y/o social, factor considerado clave en relación a otros tipos de investigación. Está vinculada a la práctica en sí.
- El segundo de los rasgos, resalta que este tipo de investigación surge de la práctica, de problemas, preocupaciones, dificultades simples desde la realidad situacional. “La práctica educativa es su objeto prioritario de investigación” (Sandín, 2003, p.165). Son problemas que encuentran los protagonistas de su propio quehacer.
- El tercer rasgo plantea la colaboración de las personas implicadas en el problema. Está orientado “hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos que se implican en un proceso de transformación”.(Sandín, 2003, p.165).

- El cuarto rasgo implica una reflexión sistemática de la acción (esto fue lo que acabamos de mencionar en el párrafo anterior), es decir, buscar sistematizar la acción a través de las posibilidades reales de los colaboradores.
- El quinto se refiere a la integración del conocimiento y de la acción. Es el hecho de convertir a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar formen parte de un mismo proceso exploratorio.
- El sexto presupuesto se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga, se plantea una integración entre conocer y actuar, proponiendo que los propios implicados en la práctica desarrollen la investigación.
- El séptimo rasgo indica y defiende que el elemento de la “formación” es un factor fundamental de la investigación-acción y que en muchos procesos no se contempla este paso, porque la misma está intrínsecamente relacionada con el desarrollo profesional, que viene hacer con que los implicados reflexionen y cambien sus prácticas.
- El último rasgo introducido por Sandín (2003) se refiere a la naturaleza cíclica del proceso, que se caracteriza como siendo una espiral de cambio, seguido por el modelo de Lewin, de cuatro fases: la planificación, la acción, la observación y la reflexión.

La espiral de cambio consta de cuatro etapas bien definidas por Sandín (2003), la clarificación y diagnóstico de una situación problemática para la práctica, la formulación de estrategias de acción para resolver el problema, la puesta en práctica y evaluación de las estrategias de acción y el resultado que se hace a través de la reflexión y que induce a una nueva acción, ya que el proceso es cíclico y continuo.

La investigación-acción educativa, por lo tanto, puede considerarse un modo de viabilizar el trabajo colectivo al desarrollar una práctica críticamente informada, posibilitando a los partícipes aprender de su propia experiencia. “Para tener éxito en los procesos de cambio educativo hay que implicar a los sujetos, y éstos tienen que tener muy claro el porqué de los cambios y compartir su sentido y significado.” (Margalef García, 2011, p.14).

Esta concepción de investigación aporta una característica que puede transformar el trabajo de los profesores, proponiéndoles la participación como condición para realizarse. De esta manera, tienen la posibilidad los educadores de interferir en el proceso de elaboración del material, definiendo sus métodos y acciones conjuntamente.

De acuerdo con Denzin y Lincoln (2010):

A pesquisa-ação tem por objetivo a resolução de problemas pertinentes em determinados contextos por meio de uma investigação democrática na qual os pesquisadores profissionais trabalham em conjunto com colaboradores locais na busca e na aprovação de soluções para problemas de grande importância para os colaboradores. (Denzin and Lincoln, 2010, p.102).

5.1.2 La opción por la Investigación-Acción Participativa

La gran dificultad de definir esta investigación en el ámbito de la investigación-acción participativa reside en el conflicto de desenmarañar sus términos y conceptos, puesto que sus límites son difusos. Lo que ocurre con frecuencia en los estudios sobre metodologías, es que muchas veces los términos son utilizados libremente como sinónimos, es decir, algunos autores entienden que la investigación-acción por si misma ya es participativa, porque siempre va a envolver al otro. Sin embargo, hay dos tipos de involucramiento, el de carácter participativo semiinconsciente, aquel en el que los participantes saben que están participando con la finalidad de hacer una mejora, frecuente en estudios con alumnos y, el consciente, en el cual los participantes tienen detectado el problema y además intervienen reflexiva y activamente en la investigación, que es el caso del presente estudio.

Otro factor que aumenta la dificultad a la hora de delimitar la investigación-acción participante, conforme Given (2008) reside en el hecho de que ésta se dibuja a través de mezclas de metodologías distintas que al mismo tiempo se complementan: “[...]PAR is itself a blend of a broad range of research approaches and epistemologies that includes participatory research, action research, feminist praxis, critical ethnography, Aboriginal research methodologies, transformative education, critical and eco-pedagogies, and popular education”. (Given, 2008, p.601).

Las diferencias entre investigación-acción y la investigación-acción participativa (a partir de ahora IAP) de acuerdo con las reflexiones de Given (2008) residen, en primer lugar, en que **la investigación-acción** tiene su origen entre los europeos y norteamericanos y se destaca por su carácter más academicista, siendo bastante difundida en los trabajos de universidades del mundo capitalista, mientras que, **la investigación-acción participativa (IAP)** gana terreno en países que tienen emergencia en formas populares de educación a través de campañas de alfabetización nacionales, tales como las conducidas por Fidel Castro en Cuba y Sandinistas en Nicaragua, por lo tanto, su carácter inminentemente social.

Aún dentro de esta óptica, Given (2008) resalta que la orientación de la IAP tiende a ser liberal con foco en la mejoría de la práctica profesional, por lo que se volvió tan popular entre investigadores que trabajan con profesores preocupados con cuestiones de justicia social. “Although much action research continues to express its traditionally liberal–professional focus, there are a significant number of action researchers who have attempted to incorporate the radical lessons of both participatory research and popular education within their practice.”(Given, 2008, p.602).

De esta manera, podemos señalar como característica definidora de la IAP su centralidad en la relación dialógica entre teoría y práctica (Given, 2008).

Partiendo de una actitud metodológica crítica y desvinculada de las metodologías tradicionales utilizadas en la investigación de las ciencias sociales²⁹, la IAP adopta metodologías que favorecen las formas cualitativas e interpretativas de investigación que son accesibles, comprensibles y responsables frente a los grupos que la utilizan.

Las principales ventajas de optar por la Investigación-Acción Participativa en un estudio cualitativo, es resumido por Given (2008) como siendo:

- Fomentan una perspectiva más holística, que produce descripciones densas de los procesos sociales complejos;
- Son más adecuados en pequeña escala, es decir, son menos susceptibles a inducción por parte de los investigadores externos;
- Posibilita un mayor acceso de los grupos marginalizados a tener voz en el proceso de investigación;
- Aportan coraje para el compromiso en formas reflexivas que estimulan prácticas discursivas locales y actividades en grupo.

Por estas razones, optamos, como ya se ha comentado anteriormente, por la investigación participativa debido a su carácter de aprendizaje mutuo y por el hecho de creer

²⁹ This methodological stance has its origins in a critique and rejection of conventional social science research as a form of cultural imperialism. The essence of this critique is that traditional forms of social science research, particularly quantitative methodologies, systematically reproduce power relations that contribute to the domination of subordinate groups within capitalism. In particular, the hierarchical organization of the social sciences, their procedures for data collection and analysis, and rigid adherence to the separation of researcher and subjects in the pursuit of objectivity are seen to produce forms of knowledge that are imbued with relations of exploitation, power, and control.(Given, 2008).

que el trabajo al ser compartido tiene más probabilidad de éxito. La participación requiere una mayor dosis de interacción, en caso contrario, se configuraría en el rol de una tarea más delegada al profesor, donde éste tiene que solucionarla solo, que es lo que justamente nos inclinó a este trabajo, aliviar la carga del docente, que se ve en medio de tantos desafíos pedagógicos, que les son presentados a través de recomendaciones.

La propuesta fundamental ha sido la de que el profesor dejase de ser un mero ejecutor de tareas, encargado de cumplir definiciones y objetivos determinados por otros que son ajenos a su realidad para ser protagonista de su propio cambio, proponiendo acciones de enfrentamiento y solución para los problemas encontrados. Y que los participantes realmente contasen con nuestra colaboración, ya que de acuerdo con Denzin y Lincoln (2010): “nossos colaboradores frequentemente exigem de nós um volume e uma qualidade maiores de conhecimentos para auxiliá-los a atingir seus objetivos. Assim, consideramos que a pesquisa-ação propõe mais desafios em termos intelectuais do que a pesquisa universitária autopoietica”. (Denzin and Lincoln, 2010, p.110).

La investigación-acción está, normalmente, escrita en la primera persona del singular, puesto que este tipo de trabajo promociona una crítica del proceso de investigación, sin embargo, nos inclinamos por la primera persona del plural, por ser eminentemente un estudio que contó con la participación de los profesores para constituirse. A pesar de haber iniciado con una intervención externa, puesto que la inquietud partió del investigador, su dirección fue negociada con los participantes de modo que el control fue trasladado durante su realización, para solo volver a las manos del investigador a la hora de redactar el informe final y contemplar y exponer sus análisis.

5.1.3 Las fases de la investigación

El proceso de la investigación-acción se presenta de manera cíclica. Un proyecto puede, tanto, utilizar un solo ciclo, como muchos otros, dependiendo del tipo de investigación que se lleva a cabo. Si este fuese un proyecto que formase parte de la cultura del centro, podríamos considerarlo dentro de una espiral de acción, pero como en realidad tenemos dos grupos de profesores y un investigador que en realidad no participa de ninguno de ellos, esta investigación se constituyó en solamente un ciclo. La intención ha sido la de cambiar ciertas

actitudes y abrir nuevos horizontes de estudios y, por eso mismo, no tiene fin, tiene un carácter de formación continua.

Nos basamos en el modelo propuesto por Kemmis (1988) cuyas fases son: planificación, acción, observación y reflexión.



Figura 5-1. Modelo de Kemmis (1988).

Fuente: Kemmis (1988).

Planificación

El plan de acción es la primera fase del ciclo, se parte de una idea general con la intención de cambiar o mejorar una práctica. Se identifica el problema, para enseguida plantearse la hipótesis o estrategia de acción. Bisquerra (2009) define tres aspectos a ser considerados en esta etapa:

- a) el problema o foco de investigación: identificación del problema, que surge a través de una hipótesis. Es decir, parte de la indagación de que si se hace una determinada acción, podría resultar de una determinada forma.
- b) el diagnóstico del problema o estado de la situación: después de identificado el problema, hace falta un diagnóstico del mismo para hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual. Además, hay que recoger información del tema que se va a investigar.
- c) la hipótesis acción o acción estratégica: se refiere a las acciones que se van a introducir en la práctica profesional a fin de mejorarla o cambiarla.

Acción

“El énfasis se pone más en la acción que en la investigación.”(Bisquerra, 2009, p.384). La investigación, en este caso, sirve a la acción. La acción deberá ser proyectada a fin de lograr un cambio de la práctica. En esta etapa, la recogida de datos y su elección ayudan a

tener un control más sistemático de la acción, siendo, por lo tanto, de extremada importancia, porque es, a través de ella, que se demostrará que los cambios realmente están ocurriendo.

Observación

Es la tercera fase del ciclo, la observación o supervisión del plan de acción. Sirve para registrar y controlar la acción. Se observa la acción para reflexionar sobre lo descubierto y poder aplicar a la práctica, es esta etapa en la que la investigación-acción se diferencia de los otros tipos de investigación.

La observación debe proporcionar suficiente información sobre la acción para poder realizar el análisis y obtener las evidencias necesarias para apoyar las afirmaciones sobre lo aprendido o la mejora lograda como resultado de la investigación. Los datos no son evidencias, pero llegan a serlo cuando son usados como apoyo para afirmar lo que ocurrió con la acción.(Bisquerra, 2009).

Reflexión

Según Bisquerra (2009) la reflexión es la fase que cierra el ciclo de la investigación para dar paso a la elaboración del informe, tarea que no es sólo característico del final, sino que está presente en todo el proceso del trabajo, aunque culmina en el momento final, pues concretiza el estudio. Debido al carácter circular del proceso de investigación, permite que los objetivos de la investigación se adapten y se transformen según necesitemos.

5.2 La toma de datos en la investigación participativa

En la investigación cualitativa se dispone de varias técnicas de recogida de datos y la utilizamos simultáneamente. Hemos utilizado las cinco siguientes técnicas directas e indirectas que nos ha conducido en este proceso de aprendizaje grupal: análisis documental, cuestionario, notas de campo, entrevista semiestructurada y grupos de discusión que, en conjunto, nos han posibilitado enriquecer, contrastar y profundizar en la información obtenida. No obstante, hemos de señalar que, de acuerdo con Izquierdo Alonso (2010), el valor de este trabajo: “[...] no está en el instrumento en sí, sino en el uso que hagamos de la

información que recogen esos instrumentos para desarrollar un ejercicio de evaluación auténtica”. (Izquierdo Alonso, 2010, p.230).

Otro punto que vale a pena ser mencionado, es la alerta de Flick (2015), que nos recuerda que en el momento de la recogida de los datos tenemos que ser conscientes de que de una forma u otra acabamos influenciando nuestros participantes. Por ello, tenemos que ser cautelosos y evitar al máximo ser tendenciosos, promoviendo que los participantes puedan expresarse sin temores.

La siguiente técnica de recogida utilizada fueron las notas de campo.

5.2.1 Las notas de campo

Las notas de campo, según Bisquerra (2009), es una técnica de reconstrucción, descripción-narración de la realidad, “a través de lo que la gente *“dice y hace”*, dándoles la voz y protagonismo en todo el proceso para captar su propia perspectiva de la situación estudiada”. Las notas de campo tomadas por nosotros, se inscriben en el tipo de notas “personales”, que se refieren a las observaciones y reacciones personales del investigador. (Bisquerra, 2009, p.355).

Siguiendo el raciocinio de Bisquerra (2009) que apuesta por el trabajo que es mutable y que va cambiando según la necesidad del investigador.

La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, emerge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que va generando conocimiento sobre la realidad estudiada. (Bisquerra, 2009, p.284).

Por esta razón, creemos pertinente considerar las notas de campo, no solo para añadir un instrumento más, sino, también, para colaborar a la hora de contrastar y validar la información recogida. De este modo, se aporta mayor credibilidad y validez a nuestra investigación y, a su vez, es una forma de evitar resultados demasiados subjetivos.

Como han considerado Lacasa y Reina (2004) en uno de sus trabajos, cuando observaron que no siempre el investigador sabe cómo analizar los datos obtenidos.

¿Qué significa elaborar los datos? No podemos olvidar que las notas son incompletas, las grabaciones hay que transcribirlas y los materiales hay que organizarlos.

El investigador genera datos, pero ante todos ellos surge casi siempre una pregunta inevitable: ¿qué hacer con ellos? ¿Cómo lograr que los datos hablen? Los datos necesitan ser trabajados antes de poder ser interpretados, no podemos olvidar que hay que pasar de los datos visibles a la invisible teoría, es decir, interpretarlos. Esa interpretación no aparece hasta que los datos comienzan a ser reconstruidos. (Lacasa and Reina, 2004, pp.97-98).

También por nuestra parte, ayuda en la reflexión y análisis de la tesis, ya que en diversos momentos, estas notas, que sirven como un diario del investigador, nos hizo redefinir estrategias y los instrumentos de recogida de datos, optimizando la investigación, evitando desgastes innecesarios en la relación con los participantes y, sobre todo, ir contribuyendo para ir rematando y lapidando las informaciones reconstruidas a lo largo del trabajo.

5.2.2 *El cuestionario*

El cuestionario es un instrumento simple de recogida de datos realizado a través de un listado de preguntas con un fin específico, que facilita la posterior decodificación. En este momento utilizamos un cuestionario de respuestas abiertas, es decir, no hay alternativas, la respuesta se expresa personalmente. Dentro de las ventajas enumeradas por Quintanal (2012) nos llamó la atención el hecho de que este tipo de respuesta estimula la implicación del sujeto en la misma, y como nuestro trabajo es participativo, en el que estamos siempre presente. Nos ha parecido propicio un momento donde el participante tuviese lo que Quintanal (2012) llama de mayor acomodación de su identidad en la respuesta.

5.2.3 *La entrevista semiestructurada*

De acuerdo con Bisquerra (2009) la entrevista:

Es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias,

las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando. (Bisquerra, 2009, p.336).

Dentro de las modalidades de entrevista, escogemos la entrevista semiestructurada por combinar preguntas cerradas y abiertas, donde el entrevistado tiene la posibilidad de discutir sobre el tema propuesto sin respuestas o condiciones prefijadas por el investigador. Dado su carácter abierto optamos por grabarlas, con el fin de no perder ninguna información relevante que pueda pasar desapercibida por el investigador al no estar en “actitud de escucha activa”. (Bisquerra, 2009, p.337).

Si bien Quintanal (2012) considera este tipo de entrevista como algo con poca libertad para poder salirse del guion prefijado, debido al hecho de que las preguntas están delineadas, en nuestro caso hemos dejado que los participantes abordasen otro tipo de temas, hasta incluso porque, como nos llama la atención Lacasa y Reina (2004) sobre la postura del investigador, que se debe de crear un ambiente de confiabilidad. Si bien podemos decir que podríamos redefinir nuestra entrevista como siendo de tipo no estandarizada, por tener un carácter “más flexibles y abiertas, aunque el contenido de las preguntas y el control del proceso siguen estando en manos del entrevistador” (Quintanal, 2012, p.108), sin embargo, en este tipo de entrevista se sugieren temas y los participantes deben dar su opinión sobre los mismos, lo que no es nuestro caso.

El trabajo de Wood (1986/95, citado en Lacasa and Reina, 2004, p.60), acerca de la importancia de la postura del investigador a la hora de entrevistar, nos sugiere ser diplomáticos y amables para obtener resultados más satisfactorios y fiables sobre nuestro estudio. Hay que señalar que el éxito de la entrevista recae sobre la entrevistadora o entrevistador, pudiendo decir que su actitud y atributos personales son un aspecto fundamental.

Por ejemplo, es importante el hecho de mostrarse como una persona comprensiva y de confianza, interesada en conocer las opiniones del entrevistado, participe de sus preocupaciones cotidianas. Es importante también mantener una postura abierta -sin juzgar las ideas que van surgiendo- y actuar de forma natural, olvidándonos del papel que desempeñamos como investigadoras.

5.2.4 Los Grupos de Discusión

Los grupos de discusión es una entrevista delineada y conducida por el investigador a un grupo de personas, donde busca con la interacción descubrir los puntos convergentes y discordantes del trabajo, así como a través de la creatividad crear un espacio de cooperación mutua y de propuestas de trabajo que fueron expuestas y contrastadas.

Lo que nos llamó más la atención en este tipo de instrumento es su riqueza, ya que al ser flexible, es decir, a pesar de ser una discusión que fue previamente delineada, las aportaciones de cada participante hace que todo el grupo reflexione sobre temas que quizás no se hubiesen abordado, y desde nuevas ópticas. Como bien nos recuerda Bisquerra (2009), el investigador crea un vínculo con los participantes y también conoce detalles de la realidad de su objeto de estudio. “Los grupos de discusión consisten en una técnica cualitativa que capacita al investigador para alinearse con los participantes y descubrir cómo ven la realidad.” (Bisquerra, 2009, p.343).

Los grupos de discusión son un método para analizar y comparar cómo varias personas debaten un tema. La lógica del muestreo es diferente a la de la entrevista individual, ya que debemos tener en mente la composición del grupo cuando seleccionamos a los participantes. La generalización, a menudo, está aquí limitada y no siempre se pretende que sea muy amplia. La triangulación puede incluir entrevistas, pero también otros enfoques metodológicos. (Flick, 2015, p.89).

También se verifica que este tipo de instrumento, no deja de ser una estrategia formativa, ya que como asegura la profesora doctora Dña. Leonor Margalef (2011) “profesores que intercambian experiencias y aprenden unos de y con otros” (p.18), se entiende como una comunidad de prácticas que va avanzando en el sentido de “[...] ser conscientes de las limitaciones, prejuicios, concepciones, inseguridades que no favorecen la puesta en práctica de algunas innovaciones” (Margalef García, 2011, p.13), porque van discutiendo y reprogramando su práctica.

5.2.5 Análisis documental

El proceso de recogida de datos está reunido en el análisis documental, ya que el mismo puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias. “El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto.” (Bisquerra, 2009, p.349).

Entre las ventajas de utilizar este instrumento, de los seis enumerados por Bisquerra (2009), creemos que tres son los más relevantes:

- La información suele tener más credibilidad que, por ejemplo, la obtenida de entrevistas y observaciones;
- Proporciona información de difícil acceso por otras vías;
- Posibilita la formulación de hipótesis en las fases iniciales de la investigación, debido a la riqueza de información y a la profundidad del testimonio.

En nuestro estudio, el análisis documental constituye una técnica imprescindible, ya que tenemos dos documentos importantes para analizar: el análisis de un capítulo del libro didáctico y los materiales presentados para la reelaboración de la unidad didáctica realizado por los profesores. Son documentos, que se suman, con el fin de hacer la triangulación, para comparar e interpretar los materiales recogidos a lo largo del estudio y que vienen a corroborar las preguntas del investigador, confiriéndole más fiabilidad y consistencia.

5.3 El proceso de interpretación

Después de la definición de los instrumentos de recolección de los datos y su aplicación, la siguiente etapa que es considerada clave en un trabajo es la dedicada a reconstruir los datos e interpretarlos.

En una investigación cualitativa la propia manipulación de los datos impone interpretación y categorización, incluso, aunque no sea este el objetivo al principio; de esta forma el proceso de análisis empieza inconscientemente a crear forma.

De hecho, cuando registramos y describimos lo que observamos a través de las notas de campo, de alguna manera, ya estamos efectuando un análisis de la información, pues

inevitablemente interpretamos la realidad y la categorizamos, aunque sea implícitamente, en el uso del lenguaje. (Bisquerra, 2009).

5.3.1 *La categorización*

Bisquerra (2009) describe tres tipos de operaciones básicas que componen la categorización: la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones.

La reducción de la información se da a través de la selección de las informaciones relevantes y del rechazo de los datos innecesarios. Si fuese conveniente, se puede complementar con otros instrumentos de recogida de datos, la información que no estuviese completa o con vacíos de datos. Debido a su carácter cíclico, las informaciones son manipuladas una y otra vez, con la finalidad de buscar temas y actitudes de los profesores en común. A partir de ellos surge la **categorización**, que va tomando forma con la división de los temas y de las actitudes y la simplificación de los mismos, seguido de la codificación que asigna a cada categoría su código propio.

La caracterización es generada de forma inductiva e interpretativa a partir de un análisis exhaustivo de las informaciones, en la búsqueda de la comprensión de los discursos personales que emergen en los contextos espontáneos³⁰, teniendo en cuenta la integridad interna y externa de los datos y la coherencia entre ellos como propone Given (2008).

In constructing a system of categories, it is important for researchers to evaluate how each category has internal integrity (i.e., is there a high degree of homogeneity across the individual coded units within the category?) and external integrity (i.e., is there a high degree of heterogeneity or differentiation between or among the array of homogeneous categories?).

Researchers not only must judge the internal and external coherence across the system of categories but also must be cognizant of the coherence between the categories and the phenomenon in question. (Given, 2008, p.72).

La operación de **exposición de los datos** se organiza por medio de gráficos, diagramas, mapas conceptuales, para que se pueda tener un panorama más sintetizado, a fin

³⁰ Cuando pensamos en contextos espontáneos, nos referimos a las grabaciones realizadas en el curso de formación y en el debate final.

de “ayudar al analista a ver “qué va con qué” o “qué se relaciona con qué”. (Bisquerra, 2009, p.359).

La extracción o verificación de conclusiones toma cuerpo con la interpretación de la información que fue facilitada por la triangulación de los datos. Su principal característica es la reflexión constante sobre el proceso investigativo, dado que se circunscribe en un proceso circular, con movimientos de ida y vuelta, de una etapa a la otra.

[...] hemos de caracterizar nuestro concepto de evaluación para el aprendizaje colaborativo, ya que ello condicionará toda nuestra práctica evaluativa. La concebimos como: un proceso global, continuo, contextualizado, planificado, interactivo y estratégico, que permite: identificar, comprender, valorar y reorientar, tanto la evolución del aprendizaje en/con el alumno-grupo y sus potencialidades, como la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje, compartidas en una situación didáctica de grupo colaborativo.(Izquierdo Alonso, 2010, p.228).

Resumiendo, las categorías van siendo definidas según se examinan los datos, al examinarlos se reflexiona sobre el contenido que está siendo abordado y, paralelamente, se van creando tópicos con el objetivo de abarcar cada unidad. Es también, en este momento, en el que van surgiendo categorías provisionales, según avanzamos con la sistematización, van consolidándose, modificándose, o bien, van siendo suprimidas a partir de comparaciones entre los datos reunidos en una misma categoría o a partir de la comparación con los datos incluidos en otras categorías diferentes. Para finalmente ganar forma de categorías, que, en cierta forma, son consideradas el producto del análisis.

5.3.2 El Transana como instrumento para el análisis e interpretación de los datos

El programa informático utilizado en este trabajo fue el *Transana2* (<http://transana.org>) desarrollado por el centro para la Investigación educativa de la universidad de Wisconsin-Madison. El software puede ejecutarse para entornos Windows y MacOS X.

Su principal ventaja es que, además de codificar audio, identificar clips, asignar palabras claves a los mismos y crear complejas colecciones interrelacionadas de los mismos,

soporta múltiples transcripciones sincronizadas. Esta funcionalidad permite entender la transcripción como un componente interpretativo del material analizado, es decir, la transcripción puede abordar el registro de diferentes aspectos de la comunicación o bien los comentarios del observador sobre segmentos concretos.

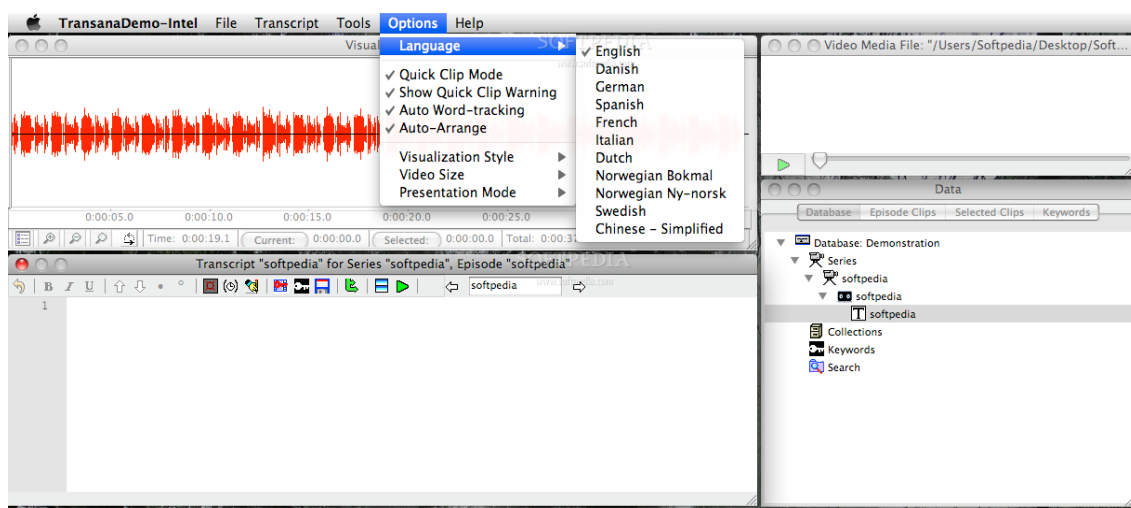


Figura 5-2. El transana.

Fuente: <http://transana.org>

El programa facilitó el análisis, puesto que organizó todas las entrevistas y nos dio el soporte necesario para tener un mayor rigor en nuestras observaciones al respecto del discurso de los profesores.

A modo de síntesis

En este capítulo, primeramente, hemos expuesto los motivos por los cuales nuestra investigación se encaja en la investigación cualitativa, al tratarse de un estudio que se preocupa con la profundización de una temática en un grupo de personas, en este caso, profesores de español de dos escuelas medias públicas de la ciudad de Ilhéus. Como se trata de una investigación sobre datos reales y sobre cuestiones reflexivas, no tienen como ser medidas de forma cuantitativa, por lo que nos centramos en comprender y explicar los problemas enfrentados por los profesores a la hora de poner en práctica la perspectiva Intercultural en las clases de español como lengua extranjera.

Explicitamos también los motivos por los que elegimos una investigación participativa, que es la más indicada, ya que este estudio tiene como base auxiliar al profesor

en el aula, en la interpretación de los materiales didácticos utilizados y en la reelaboración de dicha metodología, si esta no contempla el enfoque o la metodología que se quiere aplicar en el aula. Así que, tiene sentido la participación de todos con el objetivo de ir sanando los problemas a medida que surgen y, además, incrementar, teórica y pedagógicamente, un número mayor de personas.

Todo este proceso nos ha conducido a la Investigación-Acción Participativa, constructo teórico metodológico utilizado en nuestro estudio, debido a que todos los participantes tienen derecho a la intervención y reflexión del proceso para contestar a sus dudas. El punto de partida comenzó en la fase exploratoria que ha ocurrido en la fase del TIT (Trabajo de Investigación Tutelado) donde buscamos saber de los profesores lo que sabían sobre el Enfoque Intercultural. Seguidamente planificamos el trabajo, para solo después entrar en acción con el curso de formación, con los encuentros y debates. Paralelamente íbamos observando el trabajo, y por ser una investigación participativa, fuimos atendiendo a las demandas de las modificaciones presentadas por los profesores. La última fase está plasmada en la reflexión y análisis de todo lo dicho, de todo el material producido, conforme el modelo de Kemmis (1988).

Para la recogida de los datos, nos servimos de cinco instrumentos:

- Las notas de campo: describen impresiones que nos auxilian inmensamente en un estudio cualitativo.
- Cuestionario: a través del cuestionario se consigue limitar preguntas más específicas, bien como organizar mejor los datos.
- Entrevista semiestructurada: optamos por este tipo de entrevista puesto que el entrevistado tiene libertad, así como el entrevistador, para desarrollar nuevas preguntas y respuestas de acuerdo con la dirección que tome la conversación.
- Grupos de discusión: consiste en la observación de una cantidad mucho mayor de interacciones entre los participantes en relación a los temas, además, de a sus actitudes y posturas frente al estudio.
- Análisis documental: como este estudio parte de un análisis de una unidad del libro didáctico y reelaboración didáctica, tuvimos que considerar estos documentos como datos para análisis.

Estos cinco instrumentos se entrecruzaron en todo momento con el objetivo de proporcionar cualitativamente los datos que necesitábamos para un análisis más profundo de la situación real del grupo participante.

El proceso de interpretación utilizado por esta investigación fue estratificado a través de la categorización de los datos obtenidos para un mejor entendimiento y organización del análisis. Agrupamos los elementos alrededor de una temática y de sus principales ramas de identificación.

Nos ha auxiliado en este proceso de interpretación, el programa informático *Transana* 2, que ha facilitado el trabajo, porque tiene la ventaja de codificar audio y organizar las búsquedas a través de las palabras claves y, sobre todo, ahorrando tiempo.

Por tanto, en este capítulo presentamos los referenciales metodológicos utilizados en nuestra investigación, para en los siguientes capítulos 6 y 7 adentrarnos en el camino ejecutado en este trabajo doctoral.

2ª PARTE - ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6:

El proceso de investigación

6 El proceso de investigación

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p.58).

En el capítulo anterior, expusimos la fundamentación metodológica de este trabajo. En este capítulo, mostraremos los detalles procedimentales de la investigación: trataremos de los objetivos, del diseño del estudio, del escenario de la investigación, de la descripción de los participantes y de las técnicas y procedimientos para la recogida, el análisis y la interpretación de los datos.

Empezamos este capítulo contextualizando esta investigación, que tuvo inicio con el trabajo del Trabajo de Investigación Tutelar (Poll, 2011), cuando, a través de un estudio de caso, cuyos datos fueron recogidos mediante la utilización de cuestionario, entrevista semiestructurada y notas de campo, llegamos a las siguientes conclusiones:

- De una manera general, se observó que los profesores comprendían aún el concepto de cultura como un conocimiento sistémico, a pesar de que algunos demostraron entenderla dentro de una perspectiva que incluye percepciones, creencias y acciones de un pueblo que, de una manera u otra, acaban condicionando el comportamiento social de una comunidad e influyendo en las culturas que interactúan entre sí;
- A pesar de la amplia circulación de los documentos de concreción curricular en versiones impresas, enviadas a las escuelas públicas por el Ministerio de Educación bBrasileño, y archivos en pdf, disponibles en la página web³¹, de sus constantes referencias en textos académicos, eventos científicos y cursos de capacitación continua, algunos profesores alegaron no recordar/saber que existían ciertos documentos. Tan solo dos profesores de los seis entrevistados (lo que representa un número significativamente pequeño) se basan/conocen los Parámetros Curriculares Nacionales y su carácter orientativo general de propuestas para la educación, y las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (documento que contiene un tomo específico sobre lengua española);

³¹ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos>.

- De los seis, tan solo tres profesores informaron que hicieron cursos que trataban del enfoque intercultural, aunque dos de ellos admitieron que con este tipo de contacto, solamente teórico, les resultó complicado hacer las conexiones necesarias para ponerlo en práctica en el aula. Los otros tres afirmaron no tener conocimiento sobre la interculturalidad, sin embargo, uno de ellos, a través de su discurso, a pesar de considerarse no conocedor de este enfoque, parecía promover una pedagogía crítica que incluía el aspecto cultural en sus clases y la conciencia de la importancia de la enseñanza de idiomas como un puente para conocer otras culturas y la suya propia.

Con esta primera etapa de la investigación doctoral, previa a la tesis, detectamos la existencia de muchas lagunas que buscamos llenar con este nuevo momento de nuestra investigación. En base a estos datos, diseñamos una investigación-acción participante, con nuevos objetivos, que presentamos a continuación.

6.1 Objetivos de la investigación

En este apartado explicitaremos el objetivo general y detallaremos los objetivos específicos propuestos por esta tesis doctoral.

6.1.1 *Objetivo general*

El objetivo general que hemos perseguido fue el de explorar el resultado de un proceso de intervención educativa, en el que hemos seguido un enfoque de Investigación-Acción de tipo Participativa (Given, 2008).

6.1.2 *Objetivos específicos*

Los objetivos específicos se dividen en dos grupos:

OBJETIVO EDUCATIVO (relacionado con la intervención educativa):

- *Diseñar un programa de intervención de investigación Acción Participativa orientado a sensibilizar a los profesores de español como lengua extranjera sobre el enfoque intercultural en la enseñanza.*

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

- *Verificar si los profesores participantes en esta investigación están familiarizados y si utilizan los documentos de concreción curricular de la educación brasileña en el momento del diseño de las clases.*
- *Analizar si ha habido cambios en la concepción de cultura e interculturalidad en los docentes después de la aplicación de la investigación Acción Participativa.*
- *Identificar las posibles dificultades y facilidades de los profesores en la reelaboración del material didáctico con base en el enfoque intercultural, con el propósito de suplir las primeras y fomentar las segundas.*

6.2 El contexto y los participantes

Esta investigación se llevó a cabo en la ciudad de Ilhéus, donde la investigadora trabaja como profesora de Español. Las dos escuelas públicas elegidas eran, en el momento de la aplicación de la intervención, las únicas³² que ofrecían la lengua española en la enseñanza media en este municipio, por lo que, los seis profesores que trabajan en estos centros fueron los participantes del estudio.

La situación de la enseñanza de lengua española en Ilhéus es *sui generis*, puesto que, hasta el momento, no se ha incorporado la enseñanza obligatoria del español en todas las escuelas públicas, conforme establece la ley 11.161/2005. Este cuadro atípico restringe sobre manera nuestras posibilidades de investigación. A pesar de ello, hemos podido hacer un trabajo productivo y efectivo de intervención y de participación de los profesores en este estudio.

³² Tras el inicio de la investigación, el español fue implantado en un tercer centro de enseñanza en el que trabajo actualmente.

6.2.1 *La ciudad y las escuelas*

Ihéus es una ciudad de porte mediano con aproximadamente 220.144 habitantes. Se ubica en el Estado de Bahía, en el litoral de la región nordeste de Brasil. Su desarrollo comercial se caracteriza por la plantación de cacao (como cultivo principal) y por el turismo.

En visita a la, entonces “Diretoria Regional de Educação nº 6 (DIREC 6)”, en una entrevista personal con la funcionaria del censo D^a. Eduane Pitta, en el 11 de noviembre de 2010, obtuvimos información de que la red estatal de enseñanza atendía, en aquel momento, a 6.807 alumnos en catorce unidades escolares de Enseñanza Media. Para el año de 2011 había una estimación de aumento de estas cifras³³.

La red estatal de enseñanza básica tiene un total de dos profesores de español titulares y cuatro más que fueron contratados como profesores de lengua portuguesa, pero debido a su formación académica en Letras con habilitación en Lengua Española, actúan como profesores de español como lengua extranjera. Estos seis profesores atienden a dos escuelas, cuatro de ellos trabajan en el Colegio Modelo, que tiene 558 alumnos y los otros profesores enseñan en el Colegio Militar Rômulo Galvão, que tiene 710 alumnos. Hay que añadir que a finales de 2011 hubo oposiciones para profesores de español como lengua extranjera (E/LE) en la red Estatal de Bahía, pero de acuerdo con el boletín del Estado se ofreció solamente una plaza de profesor de español para nuestra ciudad, que hubiera dado lugar, según la estimativa de la Ley 11.161, por lo menos a veinte plazas. Para las 424³⁴ ciudades bahianas, solamente se ofertaron 140 plazas, lo que significa que 284 ciudades no ofrecerán plazas para profesores de español. Estos datos representan un número insignificante frente a las innumerables escuelas existentes en dichos municipios. Solamente tres profesores fueron aprobados y hasta el momento solo uno fue convocado a asumir el cargo. Con estos datos podemos inferir las dificultades que la red estatal de enseñanza está encontrando para cumplir con la ley de la obligatoriedad de la lengua española en la enseñanza pública de nuestra comunidad.

Tenemos, entonces, como escenario y participantes de esta investigación, dos Escuelas Públicas Estatales y seis profesores de español como lengua extranjera, con los que estuvimos conviviendo en el ambiente escolar durante el período de marzo de 2013 a

³³ Según datos del IBGE (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística) en 2012 hubo un total de 7.293 matrículas de alumnos en la enseñanza media. Véase más en: <http://www.cidades.ibge.gov.br/>

³⁴ Datos obtenidos en el: “Edital de abertura de Inscrições” – saeb/02/2010, de 6 de octubre de 2010. Disponible en: http://www.cespe.unb.br/concursos/SAEB_BA2010/

diciembre de 2014 para la recogida de los datos. Todos recibieron previamente un texto informativo que reunía información sobre la investigación y en el que se les aseguraba el derecho a la confidencialidad de sus nombres.

6.2.2 El perfil académico³⁵ de los profesores

Con relación a los participantes, resaltamos que, en la investigación cualitativa, el investigador busca detalles en las relaciones, en los comportamientos demostrados durante la investigación que contribuyan con la comprensión de los datos. Por este motivo, usa la intencionalidad para seleccionar los sujetos que formarán parte de su estudio.

La profesora P1

La profesora P1 es del sexo femenino y tiene 45 años. Hace 9 años que enseña español. Empezó su carrera profesional en la enseñanza fundamental, pero hace más de 6 años que se dedica a la enseñanza media (impartiendo clases de español y también de lengua portuguesa). La profesora P1 se ha graduado en Letras con habilitación en lengua española en el año de 2004 y tiene especialización en didáctica de la lengua española. Ha realizado un curso de dos años a distancia sobre interdisciplinaridad, pero después no dio secuencia a sus estudios por falta de tiempo, ya que difícilmente se le concedería una excedencia de estudios. Actualmente, forma parte de un Programa Institucional de Becas de Iniciación a la docencia (PIBID), financiado por el Ministerio de Educación brasileño y vinculado a la universidad estatal local.

De una forma general, la profesora P1 sigue las sugerencias de lectura que vienen en los libros didácticos o cuando surge una necesidad puntual en sus clases. Actualmente, está leyendo sobre la cultura peruana, debido a un trabajo que va a hacer con sus alumnos. Le interesa mucho leer sobre las leyes de educación, pero se queja de que cada año está siendo más difícil el dedicarse a la lectura por cuenta del alto número de promociones que tiene y la diversidad de cursos y asignaturas que imparte (español, portugués y redacción para cursos serie distintos).

³⁵ Estas informaciones, las obtuvimos, sobre todo, de los cuestionarios rellenos por los participantes en el TIT (en el año de 2011) y el nuevo formulario realizado para este trabajo doctoral (en el año de 2014).

Durante su trayectoria universitaria, no ha participado de ningún proyecto académico específico y tampoco recuerda haber hecho algún curso sobre el enfoque intercultural.

Su vida profesional está marcada desde el inicio de su experiencia docente por el placer de enseñar la lengua española, con la cual se identifica mucho, lo que hace que supere las dificultades encontradas y no se victimice.

Escolhi ser professora e no inicio me senti muito mais feliz em conseguir uma escola para trabalhar, gosto demais dessa profissão. Vejo as dificuldades ~~nao~~ como motivação para a melhoria do meu fazer pedagógico. O que me chateia são meus colegas de trabalho reclamarem de qualquer dificuldade e cruzarem os braços, buscando culpados pelo que não deu certo. Também é muito ruim quando encontramos uma gestão que não soma, só cobra. Ensino desde meus 18 anos de idade, agora tenho 46 anos e não escolheria outra profissão. (P1, cuestionario).

La profesora P2

La profesora P2 tiene 39 años y también es del sexo femenino. Se graduó en Letras con habilitación en lengua española en 2006. Actualmente, forma parte de un programa del PIBID (Programa Institucional de Becas de Iniciación a la docencia) vinculado a la universidad estatal local. Hace años, aproximadamente 8, que enseña español en una escuela pública de Ilhéus. Durante este tiempo no ha realizado ningún curso de especialización, pero afirma que si hubiera tenido la oportunidad lo habría hecho en lengua española. También ha declarado que le gusta trabajar con diferentes temas, así como, con música, pues, además de ser lúdica, permite, según la profesora P2, trabajar otros aspectos, incluso la gramática. No le gusta trabajar solamente con el libro didáctico, pues le parece monótono.

La profesora P2 afirma siempre que busca lecturas que le aporten informaciones sobre la manera de ser de las personas de otros países, le interesa, principalmente, saber cómo ellas ven el mundo. Su frecuencia media de lectura es de dos días por semana, no lee más porque no tiene mucho tiempo y tampoco encuentra material suficientemente adecuado. Su pasión por la lengua española es lo que le motiva a seguir aprendiendo y enseñando. Actualmente, su interés está volcado a teorías motivacionales y a las competencias que deben ser desarrolladas en la vida de sus alumnos, no solo en relación a la lengua extranjera, sino que sean de interés para la vida de ellos.

En su graduación no ha participado en ningún proyecto o grupo de investigación, ya que en aquel entonces no había nada dirigido a su área. Resume su experiencia docente en los siguientes términos:

Iniciei em cursinho pré-vestibular. Uma das principais dificuldades foi dominar a grande gama de conteúdos que o cursinho pedia. Quando passei à escola básica, além dos conteúdos que deveria saber e a falta de material para trabalhar, esbarrei na difícil tarefa de conquistar os alunos, fato que já foi superado. Contudo, em relação ao material de língua espanhola ainda é um entrave para o processo de ensino, pois não se dispõe nas escolas públicas de outros materiais que não sejam o livro didático e o dicionário. (P2, cuestionario).

El profesor P3

El profesor P3, tiene 44 años y es el único del sexo masculino. Se ha graduado en Letras con habilitación en lengua española en el año de 2002. En el momento de este estudio estaba cursando un postgrado en didáctica de la lengua española, la misma universidad en la que se graduó en la ciudad en donde vive y trabaja. Siempre que la universidad local ofrece cursos de capacitación en lengua española él intenta hacerlos. El profesor P3 enseña español y portugués desde hace siete años en una escuela pública y hace quince en una escuela privada. Tiene grupos de primer a tercer año de la enseñanza media.

Su interés es seguir estudiando la lengua española, le gusta trabajar con el español porque trabaja:

Com questões relacionadas à cultura, já que saber um idioma é muito mais do que aprender aspectos linguísticos. (P3, cuestionario).

El profesor P3 admite que su mayor dificultad en clase es trabajar la gramática, puesto que sus alumnos sienten dificultades en su propia lengua materna:

Gramática, porque, ainda que seja importante, os alunos não trabalham de modo eficaz em Língua Portuguesa, e quando trabalho na Língua Espanhola (mesmo que de modo lúdico), eles sentem muita dificuldade (P3, cuestionario).

El profesor está acostumbrado a leer revistas especializadas en educación. Uno de los factores que le impide leer más es el tiempo, su interés está centrado en la culinaria de los pueblos hispánicos. Para el profesor P3 enseñar español es una forma de compartir su conocimiento lingüístico y cultural.

Su primera experiencia como profesor de español fue con cursos preparatorios para acceder a la universidad, en un período en el que los exámenes se centraban más en la gramática que en la comprensión textual:

Minha primeira experiência como professor foi em cursinho pré-vestibular. Eu tinha muita insegurança na época. Precisava ficar horas, ou até dias preparando uma aula. Hoje, consigo ser mais dinâmico. Sempre que aparece algum entrave durante a aula, sei como me sair bem (na maioria das vezes...) (P3, cuestionario).

Cuando empezamos el trabajo de investigación en el año de 2011, al profesor P3 se le solicitó que enumerara lo que más de relevancia había en su clase. A este respecto afirmó que introducir y fijar nuevos vocablos y estructuras gramaticales era su principal objetivo, seguido de la presentación de aspectos culturales de la lengua española. También comentó que sus alumnos no solían mostrar mucho interés o curiosidad, porque no cuestionaban sobre otras culturas y solo mostraban un poco de interés cuando el tema era la culinaria hispánica. También informó que hacía uso de algunos materiales auténticos, como canciones y películas. Sin embargo, utilizaba más, como apoyo, los libros didácticos.

La profesora P4

La profesora P4 es del sexo femenino y tiene 44 años y enseña español desde hace 15 años en la enseñanza media. Es graduada en Letras con habilitación en lengua española desde 2002, sin embargo, está contratada en la escuela como profesora de lengua portuguesa y no española, a pesar de estar habilitada para ello. Desde su graduación trabajó con proyectos universitarios, hizo dos especializaciones, una en Producción Textual y otra en Metodología de Enseñanza de Lengua extranjera con énfasis en Lengua Española. Durante este estudio estaba haciendo un máster en Lenguaje y Representaciones en la universidad local.

A la profesora P4 le gusta trabajar con lectura e interpretación de textos que aborden temáticas transversales, pero declara sentir dificultad en trabajar con verbos y gramática de una forma general, pues acaba cayendo en la enseñanza tradicional.

Afirma leer diariamente, un promedio de cuatro horas y no lo hace más por falta de tiempo. Sus lecturas son variadas, desde materiales de contenidos teóricos sobre enseñanza/aprendizaje hasta las costumbres, creencias, tradición y cultura de su país, así como de otros. Trabaja con el enfoque intercultural desde su primera especialización.

También relata que, al principio de su carrera docente, se sentía insegura, sobre todo, respecto a la destreza oral, hecho que coincide con el relato de los demás profesores.

No início de qualquer carreira sempre há uma expectativa, uma certa insegurança, um pouco de receio de não conseguir o planejado. Com o tempo, você vai tendo mais prática, sanando algumas dificuldades. Me dou muito bem com leitura, interpretação de textos em espanhol, dinâmicas, jogos, debates. Não tenho dificuldade com a parte gramatical. No entanto, acredito que a minha maior dificuldade foi e ainda é a oralidade (P4, cuestionario).

La profesora P5

La profesora P5 tiene 35 años y es del sexo femenino. Ha ingresado en la carrera de Letras-español en 1998 y se graduó en el año de 2002. No tiene curso de especialización en el área, tampoco forma parte de ningún proyecto académico en el momento actual.

En su discurso siempre enfatiza la falta de materiales didácticos, principalmente la falta de juegos para las clases, lo que, según él, dificulta su práctica docente tornando su dinámica en el aula un poco aburrida. La carencia de materiales audiovisuales es otra dificultad destacada por la profesora P5. En su relato enfatiza que estos escasos recursos casi siempre están estropeados.

Declara que se siente molesta, porque también tiene que enseñar lengua portuguesa. Al principio de la carrera, hizo una oposición para portugués, porque no había español en las escuelas de Ilhéus, después, frente a una necesidad de la escuela, que le resultó conveniente, le invitaron a impartir clases de lengua española.

Por falta de tiempo, al igual que los demás profesores, afirma no leer mucho, solo algún que otro artículo en internet, sobre educación en general. En las AC (actividades complementarias) los profesores, en grupos, siempre leen algún texto y lo debaten, pero actualmente ya no leen más.

Resalta que, al principio, su principal dificultad era encontrar materiales didácticos adecuados a sus alumnos. Hoy en día, gracias a internet y a sus infinitas posibilidades de acceso, esa dificultad se ha minimizado:

A dificuldade maior sempre foi material, não tinha muitos livros e a internet não tinha quase nada. De uns tempos para cá que começou a aparecer muita coisa e hoje pego quase tudo de lá. Mas antes era mais difícil. A maioria dos livros eram estrangeiros e caros. Eu ia na biblioteca da UESC pegar material, mas lá só tem gramáticas e alguns livros didáticos do tempo que eu fiz minha graduação. Também não temos muitos recursos de vídeo e áudio e isso sempre foi desestimulante. (P5, cuestionario)

La profesora P6

La profesora P6 es del sexo femenino y tiene 38 años. Es graduada en Letras con habilitación en lengua española desde el año 2001. Enseña español desde hace quince años. Solamente enseña español y tiene un máster en lengua española, que hizo hace cuatro años. Imparte clases en la Enseñanza Media, Fundamental II y también en cursos privados para fines específicos.

Ha realizado un curso de postgrado y también otros tantos cursos de actualización en las mejores universidades de nuestro Estado, que cuentan con la colaboración de instituciones españolas, como el Instituto Cervantes. Lamenta la inexistencia de cursos e investigaciones en el área de Español durante su graduación, como los que se encuentran disponibles hoy en día.

Actualmente, le interesa el Enfoque Intercultural, aunque se declare más involucrado en trabajar con cursos para fines específicos, porque según el mismo:

“[..]os alunos conseguem aplicar mais seus novos conhecimentos.” (P6, cuestionario)

De acuerdo con la profesora P6, lo que le parece menos importante en la enseñanza de lengua extranjera es el enfoque tradicional, es decir, trabajar con la gramática por la gramática, pues no le ve ninguna funcionalidad.

Declara que no lee mucho por falta de tiempo, solo unas tres horas diarias; se detiene en artículos de revistas especializadas y en *sites* de internet. Actualmente su foco de interés está dirigido a lecturas sobre educación a distancia y turismo.

Según declara, enseña español por identificación, afectividad, además de querer conocer más sobre la lengua y las culturas de nuevos países. Afirma también que “na verdade não saberia ensinar outra coisa”.

En la escuela que enseña recibe orientación didáctica y dispone de diversos recursos como auditorio, *data-show*, *TV*, *pendrive*, además de tener a su disposición un aula de informática.

Nos ha informado que, de forma general, sus alumnos se sienten bastante motivados para estudiar la lengua española, demostrando un gran interés por el idioma, aun cuando el enfoque no está centrado en la cultura.

Cuando se refiere al inicio de su trayectoria profesional y a sus primeros pasos como profesora de español recuerda que no ha tenido muchos problemas, a no ser, la crónica falta de material didáctico. Alega aún que algunas veces le falta tiempo para obtener y seleccionar materiales auténticos, problema este que perdura hasta el momento:

Não encontrei muitas dificuldades, uma vez que sempre me vi motivada, no entanto um problema que até hoje ainda temos, principalmente nas escolas particulares, é o uso do livro didático. Isto porque, no ensino público temos mais flexibilidade, embora não tenhamos recursos materiais e didáticos para implementar sempre as aulas.(P6, cuestionario)

Desde el principio de nuestra investigación ya mostraba un gran interés en presentar y discutir prioritariamente informaciones culturales. Otro foco de interés manifestado en segundo plano era el de la contextualización de estructuras gramaticales y nuevos vocabularios.

Con base en los relatos de los profesores participantes de esta investigación, recogidos a partir de un cuestionario propio (apéndice 2) en este apartado logramos presentar el perfil individual de cada uno de ellos. Lo que nos llama la atención como tema recurrente y denominador común entre todos los participantes es la falta de material y cursos de formación específicos para trabajar con temas culturales, lo que justifica en parte la metodología de trabajo para este estudio referente al curso de formación y los encuentros para la puesta en común de materiales.

Nos dedicaremos en el siguiente apartado a delimitar las fases de la investigación.

6.3 Fases de la investigación-acción participativa

Para la consecución de los objetivos, la investigación-acción se realizó en cuatro fases, que describiremos a continuación: la fase de planificación; la fase de acción; la fase de los grupos de discusión y la fase de análisis.

Fases	Procedimientos y técnicas	Actividades realizadas
PLANIFICACIÓN	Planificación de la investigación	Revisión de literatura; diseño de la investigación; presentación de la propuesta a los potenciales participantes.
ACCIÓN	Aplicación del Cuestionario Curso de formación Análisis del libro didáctico Reelaboración didáctica Notas de campo Entrevista semiestructurada	Curso de capacitación continua sobre el enfoque intercultural para enseñanza de lenguas extranjeras; Debate sobre algunos presupuestos de los documentos orientación curriculares (PCN y OCEM); Encuentros de seguimiento; Búsqueda de material para la reelaboración de la propuesta didáctica; Entrega de materiales pre-seleccionados; Obtención del tema de la investigación y algunos conceptos abordados durante el estudio. Inclusión de actividades interculturales de elaboración propia. Encuentros de seguimiento del proceso de elaboración, con entrevistas individuales, en las cuales se reflexionaba sobre las opciones, dificultades, percepciones de los participantes acerca del proceso.
GRUPOS DE DISCUSIÓN	Grupo de discusión	Encuentro de socialización de las producciones individuales grabadas en audio Intercambio de los materiales producidos entre los participantes

ANÁLISIS ³⁶	Análisis documentales Categorización de los datos	Transcripción de los audios; Codificación de datos con el apoyo del software <i>Transana</i> . Análisis y discusión de los resultados.
------------------------	--	--

Tabla 6-1. Fases de la Investigación-Acción Participativa.

6.3.1 La planificación

La primera fase, la de planificación, se centró en tres etapas:

- Revisión de literatura;
- Diseño de la investigación;
- Presentación de la propuesta a los participantes.

El problema, o foco de investigación, que se caracteriza por la identificación de un problema, como ya fue explicitado en la introducción de este capítulo, fue delimitado y obtenido a partir de los resultados del TIT (Trabajo de Investigación Tutelado) en el año de 2011.

Se delimitó el siguiente problema o estado de la situación: que los participantes demostraban escasos conocimientos sobre el enfoque intercultural y poca familiarización con los PCN (Parámetros Curriculares Nacionales) y las OCEM (Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media); y que no se sentían preparados para impartir clases interculturales. Entonces, surgió la hipótesis acción o acción estratégica. Empezamos con la revisión de literatura sobre los temas a ser trabajados, el Enfoque Intercultural para Enseñanza de lengua extranjera con énfasis en la enseñanza de la lengua española, para, enseguida, diseñar la investigación, qué técnicas y actividades serían llevadas a cabo.

Partimos de la idea de que esta realidad podría ser modificada a través de una intervención en el nivel de formación, análisis y elaboración de una unidad didáctica. Esta última, al ser presentada la propuesta a los participantes, fue inmediatamente rechazada por los mismos, alegando la falta de tiempo para su realización. Como alternativa, propusieron la reelaboración del capítulo que sería analizado por cada uno de ellos.

³⁶ Lo que en nuestro trabajo llamamos de “análisis”, es más comúnmente llamado de “reflexión” en los ciclos de investigación-acción. Optamos por este término para cerrar en este momento el ciclo.

6.3.2 *La acción*

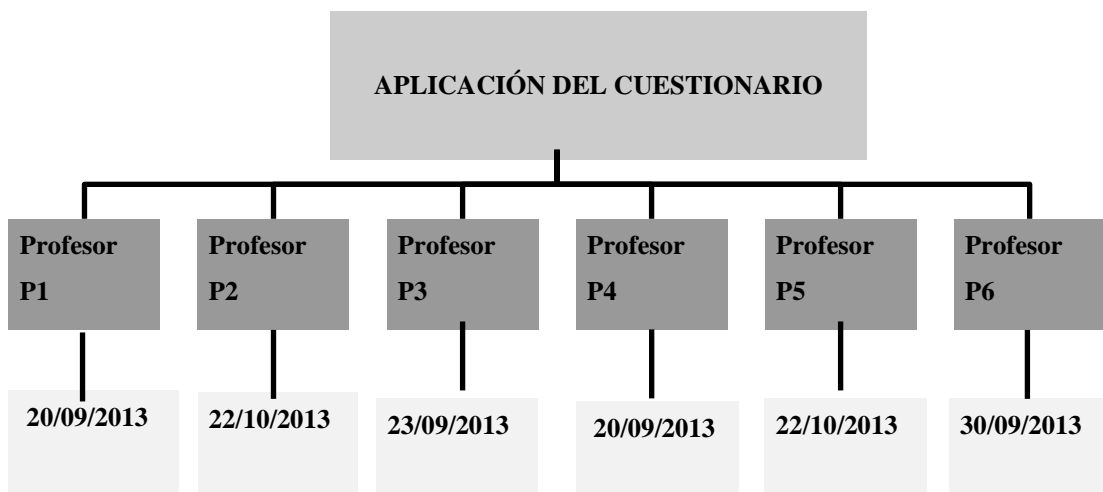
En la segunda fase considerada de Acción, elaboramos un cronograma de actividades que incluyó:

- Aplicación del Cuestionario;
- Curso de formación;
- Análisis del libro didáctico;
- Reelaboración didáctica;
- Notas de campo;
- Entrevista semiestructurada.

6.3.2.1 *Aplicación del cuestionario*

Tras la anuencia de los profesores en participar en la investigación, aplicamos un cuestionario individual (apéndice 2), con el que recogimos datos personales y académicos. Aprovechamos el instrumento también para hacer un sondeo sobre algunos hábitos de lectura e impresiones generales sobre el significado de la enseñanza del español en sus vidas. La intención fue la de tener un panorama actualizado (año de 2013) de su vida laboral, ya que el primero fue realizado en el año de 2011, en la fase del TIT (Poll 2011).

Los cuestionarios tuvieron su aplicación individual en 6 (seis) momentos:



Organigrama 6-1. Fechas da aplicación del cuestionario (año 2013).

6.3.2.2 *El Curso de formación*

CURSO DE FORMACIÓN

- Identificación de posibilidades y limitaciones en el tratamiento del Enfoque Intercultural.
- Evaluación de la adecuación de la obra a los presupuestos teóricos defendidos por los documentos de concreción curricular y la enseñanza de Español en Brasil: los PCN y las OCEM.

Cuadro 6-1. Curso de Formación.

Frente al contexto presentado en los apartados anteriores, pasaremos a relatar el curso de formación que se llevó a cabo en tres sesiones. Resaltamos que en todas las etapas del estudio, hemos tenido dificultades para reunir al grupo de profesores, debido a la incompatibilidad de horarios, ya que todos ellos tienen sobrecarga de trabajo en las escuelas, además de trabajar en más de un centro, ubicados muchas veces en la periferia, lo que representa problemas serios de logística. De esta forma, sub-dividimos el curso, inicialmente, en dos bloques con el fin de facilitarlos. Sin embargo, tuvimos la necesidad de un tercer encuentro, puesto que uno de los profesores tuvo un imprevisto de tipo personal, perdiendo el curso previamente citado.

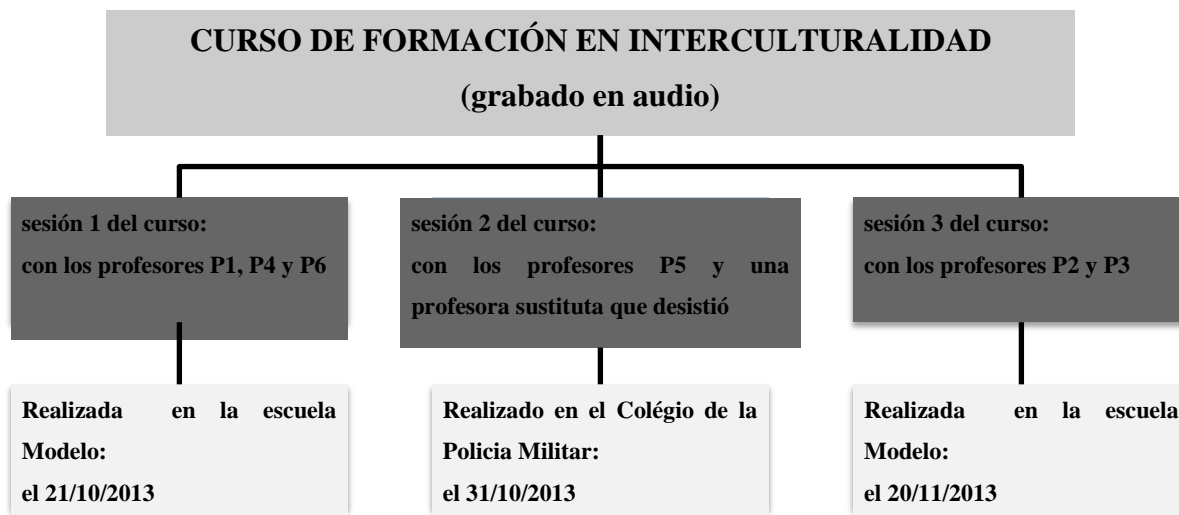
Se les entregó a los profesores, previamente, una copia de las OCEM (Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media) y el capítulo teórico de nuestra tesis sobre el Enfoque Intercultural, para que pudiesen leerlos antes del curso, con el propósito de contextualizar el

trabajo y para que pudiesen, eventualmente, hacer cuestionamientos y esclarecer dudas. El curso ha sido presentado a través de diapositivas elaboradas por la investigadora y grabado en audio, como herramienta de registro para posterior consulta y análisis. Las sesiones duraron, aproximadamente, unas 2 (dos) horas y media.

Uno de los principales objetivos de este curso de formación intercultural fue la de facilitar el entendimiento de los profesores participantes de la fundamentación teórica del Enfoque intercultural orientada a la enseñanza de español como lengua extranjera, que hemos adoptado en esta investigación. Además de los aspectos teóricos, fue debatida, principalmente, la postura del profesor intercultural frente a los estereotipos y las deformaciones de interpretación del otro y de su cultura, así como, los prejuicios, que son verdaderos peligros para una comprensión realista y una convivencia armónica entre los pueblos.

Por otra parte, la intención también fue la de proponer una metodología para el trabajo que empezaríamos a desarrollar: el primer paso estaría en el análisis de una unidad didáctica del libro y la reelaboración de esta unidad, caso en el que no presentara actividades interculturales. Todos los profesores se quejaron al unísono de la falta de tiempo, por eso propusieron hacer el trabajo en parejas, lo que les pareció más viable. Sin embargo, esta solución no se pudo llevar a cabo, porque daría lugar a mayores dificultades para la investigadora a la hora de hacer un análisis individual de cada participante. El trabajo en parejas dificultaría el hecho de verificar los objetivos de este estudio, de cada profesor, dado que se mezclarían las interpretaciones. Además, los propios profesores han percibido dificultades logísticas en el sentido de encuadrar los horarios con sus pares y, también, acabaron optando por hacer el análisis y la reelaboración solos, consumando la propuesta inicial.

Cabe resaltar que la falta de tiempo por parte de los participantes siempre fue un gran obstáculo y, por eso mismo, un constante desafío a lo largo de toda la investigación, además del cansancio visiblemente presentado por los profesores en los encuentros, debido a la sobrecarga de trabajo en las escuelas.



Organigrama 6-2. Curso de Formación en Interculturalidad y sus sesiones.

6.3.2.3 6.3.2.3 El análisis del libro didáctico

Debido a la falta de tiempo de los profesores para elaborar una secuencia o unidad didáctica nueva, como ha sido citado anteriormente, les propusimos analizar un capítulo del libro *Síntesis 1*, que la mayoría utilizaba en sus clases.

ANÁLISIS CAPÍTULO DEL LIBRO

- Verificar la presencia del enfoque intercultural.
- Verificar si atiende los presupuestos teóricos de documentos de concreción curricular.

Cuadro 6-2. Objetivos del análisis del capítulo del libro.

El análisis surge de la necesidad de saber hasta qué punto los profesores lograban percibir qué tipos de actividades eran propuestas por el libro y si eran adecuadas a las orientaciones de los documentos de concreción curricular para la enseñanza de lengua extranjera (PCN y OCEM), tomando como referencia los siguientes aspectos: la inclusión digital, la subcompetencia gramatical, los géneros discursivos, la interdisciplinariedad y la transversalidad para la enseñanza de lenguas extranjeras con vistas a la formación crítica del aprendiz.

Otra necesidad del análisis ha sido saber cómo se hace la exploración de la interculturalidad en el libro didáctico adoptado por los participantes (utilización de material

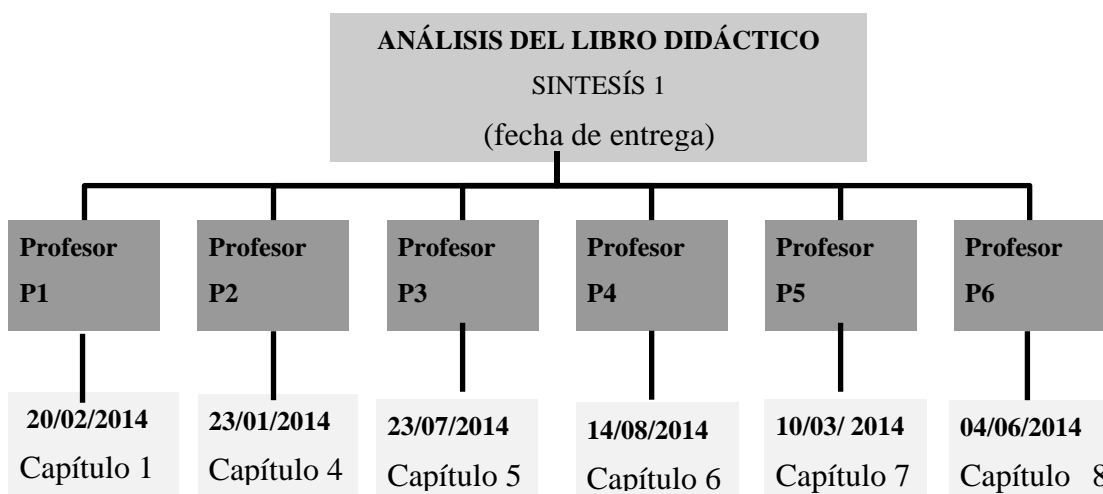
auténtico, culturas privilegiadas en la obra, tratamiento de las variaciones lingüísticas, nivel de criticidad y reflexión propuestos, así mismo, saber qué concepto de cultura trabajan, qué identidades culturales y de qué forma fueron exploradas).

Cada profesor, de forma individual, hizo su análisis y, después, en un encuentro personal con el investigador expusieron sus consideraciones y observaciones, aprovechando para hacer una pre-selección de lo que sería utilizado en la reelaboración didáctica. Para finalizar, los análisis fueron digitalizados y enviados a la investigadora por e-mail.

El libro didáctico escogido fue el *Síntesis 1*, curso de lengua española, que, según lo que presenta el autor, tiene como objetivo el proponer el aprendizaje del idioma relacionándolo con otros aprendizajes, proponiendo una formación amplia por parte del alumno y su preparación para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Su objetivo es servir de apoyo a los profesores y alumnos en el estudio del idioma, sin olvidar que conocer otra lengua es mucho más que aprender estructuras gramaticales y comunicativas: es disponerse al contacto con culturas de otros pueblos, con otros modos de pensar, de vivir y expresarse.

Por ello, la obra tiene la intención de despertar el interés por el mundo hispánico y sus ricas y variadas manifestaciones culturales, independientemente de la importancia económica del país del que se trate. (Martin, 2011, p.3).



Organigrama 6-3. Análisis del libro didáctico Síntesis 1.

Hecho el análisis de estos seis capítulos del libro, capítulos 1, 4, 5, 6, 7 y 8, en estos 6 (seis) encuentros entre el investigador y el profesor participantes, conforme demostrado en el organigrama arriba, pasamos al siguiente paso: el de la reelaboración del capítulo del libro

didáctico para su adaptación al enfoque intercultural, mediante la inclusión de actividades interculturales.

6.3.2.4 *La reelaboración didáctica*

REELABORACIÓN CAPÍTULO DEL LIBRO

- Desarrollo de propuestas de actividades interculturales complementares al libro didáctico.

Cuadro 6-3. Objetivo de la Reelaboración del capítulo del libro.

El trabajo de reelaboración didáctica, a pesar de todo, ha tardado en empezar, ya que necesitábamos la iniciativa de los profesores y los primeros contactos fueron improductivos.

De esta forma, pasado un tiempo, optamos por pre-seleccionar materiales diversos en relación a todos los temas presentados en los capítulos analizados del libro didáctico y los sometimos a su apreciación y análisis, para que ellos pudiesen seleccionarlos e incrementarlos con sus propuestas. Así, el trabajo no sufrió interrupciones. El material utilizado en las reelaboraciones se encuentran anexados a esta tesis (anexo 2). La propuesta de la reelaboración de un capítulo del libro por cada profesor fue el resultado de los análisis individuales de estos mismos seis capítulos. Los profesores constataron que no se trabajaba el enfoque intercultural de manera explícita y adecuada. Consecuentemente, propusieron la reelaboración del capítulo analizado, es decir, adaptarlo al enfoque intercultural, de modo que contemplara la enseñanza y el aprendizaje crítico y reflexivo a partir del conocimiento de otras culturas. Tarea que, según todos ellos, no “demandaría” tanto tiempo.

Ese trabajo de reelaboración fue realizado en dos o tres sesiones, dependiendo del ritmo de trabajo de cada profesor y contaron con la presencia del profesor investigador. Inicialmente, como hemos dicho anteriormente, la propuesta era la de hacer una unidad didáctica, pero debido no solo a la falta de tiempo, sino también a su aplicabilidad, ya que no todos los profesores trabajaban con este grado, prefirieron detenerse en un solo libro, hasta para poder compartir los trabajos realizados y porque, generalmente, los temas tratados en los capítulos analizados eran los más recurrentes en los libros de español. Fueron totalizados 18 encuentros para la reelaboración didáctica.

Reelaboración Didáctica (año 2014)

Profesor P1 – Fecha de los encuentros

- 24 de febrero
- 27 de febrero
- 4 de marzo
- 31 de marzo

Profesor P2 – Fecha de los encuentros

- 6 de marzo
- 13 de marzo
- 15 de abril

Profesor P3 – Fecha de los encuentros

- 30 de julio
- 6 de agosto
- 13 de agosto

Profesor P4 – Fecha de los encuentros

- 28 de agosto
- 08 de octubre
- 15 de octubre

Profesor P5 – Fecha de los encuentros

- 29 de agosto
- 24 de octubre
- 10 de noviembre

Profesor P6 – Fecha de los encuentros

- 26 de junio
- 04 de julio

Cuadro 6-4. Las fechas de los encuentros para la reelaboración didáctica.

6.3.2.4 *Notas de campo*

Paralelamente al trabajo con los participantes, tomábamos nota de las percepciones de las actitudes de los profesores frente al estudio desarrollado, intentando lograr identificar qué dificultades y facilidades sentían en los análisis y en las reelaboraciones, así como su compromiso y reacción frente a la metodología de la investigación-acción.

6.3.2.5 Entrevista semiestructurada

El objetivo de la entrevista semiestructurada (apéndice 3) ha sido el de obtener datos sobre algunos de los conceptos abordados durante el estudio, para verificar si ha habido discrepancias o malentendidos sobre los mismos. Esta entrevista ha estado centrada principalmente en puntos conceptuales claves de la investigación, como son el concepto de interculturalidad, la utilización de los documentos de concreción curricular y, sobre todo, el de profundizar en el discurso del profesor.

Paralelamente, también, saber cuál es la sensación de participar en una investigación-Acción Participativa, en relación a la metodología aplicada, así como, el tipo de intervención realizado por el investigador, con el fin de que algunos puntos fuesen reconsiderados durante el análisis.

Estas investigaciones se realizaron al final de la reelaboraciones didácticas y fueron hechas individualmente. Hemos tenido 6 encuentros durante el año de 2014 en los que hicimos la entrevista semiestructurada.



Organigrama 6-4. Entrevistas semiestructuradas (año 2014).

6.3.3 *Grupos de discusión*

Esta etapa se dio a través de los grupos de discusión (grabados en audio). En estos encuentros, buscamos observar si los conceptos trabajados durante la investigación quedaron suficientemente claros entre los participantes.

El encuentro final se estableció como una propuesta de algunos profesores a los cuales les pareció interesante y productivo una reunión de trabajo presencial para la puesta en común de los materiales confeccionados, así como, para el intercambio de sus experiencias y el hecho de aclarar algunas dudas conceptuales sobre el Enfoque Intercultural.

A pesar de que la idea de la reunión partiese de los propios profesores, en el momento de determinar una fecha para el encuentro, éste no llegó a ser concretado debido a los ya citados problemas logísticos y de sobrecarga de trabajo. Frente a estas dificultades, decidimos dividir el debate en parejas para facilitar el encuentro.

Finalmente, los encuentros ocurrieron en las siguientes fechas, abajo relacionadas con los respectivos profesores:

- Profesores P6 y P3: 09 de marzo de 2015.
- Profesores P1 y P4: 18 de marzo de 2015.
- Profesores P5 y P2: 07 de abril de 2015.

Los encuentros se dividieron en 3 (tres) momentos distintos, porque no tuvimos como reunir a los seis profesores en una misma fecha debido a diferentes problemas personales. Durante las reuniones realizamos algunas preguntas que no pudimos aclarar durante el proceso investigativo, sobre todo, el porqué no se han consultado los materiales teóricos, principalmente las OCEM (Orientaciones Curriculares) y los motivos de la dificultad y la facilidad para encontrar material didáctico. Finalizamos los debates reflexionando sobre diferentes propuestas en relación a nuestra práctica en el aula que incluso van más allá de nuestra investigación.

Los participantes intercambiaron los materiales realizados en las reelaboraciones didácticas para que cada profesor los pudiera apreciar y eventualmente los pudieran utilizar,

lo que ocasionó también un intercambio de ideas para la aplicación y sugerencias de otros materiales, así como, la explicación de una u otra tarea por parte del profesor que las realizó.

Finalmente, decidimos montar un grupo cerrado a través de *facebook* para compartir material y/o experiencias, así como trabajarlos con el propósito de conocer más sobre los países de lengua española a través de propuestas de trabajo en los que todos pudiesen colaborar.

En esta fase, también, empezó el proceso de reflexión que no se concretiza sino más adelante en el análisis de los datos, pero que comienza a ser visualizado a través de un “*brainstorm*”³⁷.

6.3.4 *El análisis*

Esta fase consistió en analizar todo el material recogido, primeramente a través de:

- Categorización de los datos.
- Análisis documentales.

La organización de los datos se dio por medio de temáticas. Para, después, relacionar las dimensiones que fueron surgiendo a fin de analizarlas separadamente.

El primer paso es el de la transcripción de las entrevistas semiestructuradas, que hicimos a través del programa *Transana 4.2*, que auxilió principalmente en la reducción de los datos, puesto que en aquel momento se hizo una selección de toda la información necesaria y suficiente para alcanzar nuestros objetivos.

Del manejo de los datos estructuramos la información en un todo coherente y lógico, es decir, dimos origen a las categorías de análisis, para, después, ahondar en el análisis de los datos, siendo una tarea de las más arduas y complejas, puesto que recogimos muchos materiales de diferentes fuentes y, también, por la inexistencia de un modelo preestablecido para el análisis, dado que se trata de un análisis cualitativo.

³⁷ Técnica de lluvia de ideas que empiezan a relacionarse entre sí.

La etapa de evaluación empezó con la recogida de los datos, que se planificaron para hacer corresponder los objetivos de esta investigación, que, después, culminaron en este montante de registros, que como investigadores fuimos dando forma.

A modo de síntesis

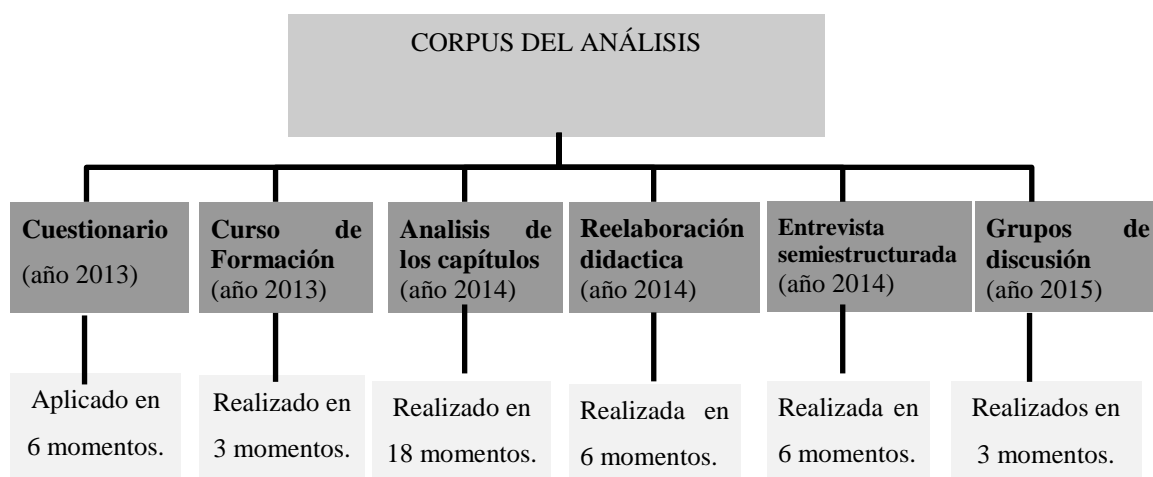
En este sexto capítulo, hemos buscado, sobre todo, describir cómo ha sido el proceso de investigación-acción participativo realizado en esta tesis doctoral. Hemos empezado exponiendo el objetivo general y los objetivos específicos que buscamos averiguar.

El objetivo general que hemos perseguido ha sido el de investigar el impacto de una investigación-acción de tipo participativa, basada en el enfoque intercultural, en la práctica docente de un grupo de profesores de Español como Lengua Extranjera, de la educación básica, del sistema de enseñanza público brasileño, de la ciudad de Ilhéus-BA, considerándose su incidencia en: a) la concepción previa de cultura de los participantes; b) la comprensión del enfoque intercultural; c) la incorporación del enfoque intercultural en las clases de español como lengua extranjera.

El escenario de la investigación, se compone de dos instituciones públicas estatales brasileñas, el Colegio Modelo y el Colegio Militar. Han participado en la investigación un total de 6 profesores, vinculados a estas instituciones, que no sólo enseñan la lengua española, sino también lengua portuguesa y sus literaturas, además de trabajar en más de un centro. Debido a que esta investigación se centra en el profesorado y sus concepciones y actitudes sobre su práctica, las categorías corresponden a los objetivos.

En cuanto a la selección de los participantes, la misma se dio por el criterio de participación voluntaria. Los datos han sido recogidos *in situ*, de forma simultánea, durante el año académico de 2013 a 2015. Hemos dividido la fase de investigación en cuatro fases: la fase de planificación; la fase de acción; la fase de grupos de discusión y la fase de análisis.

En la fase de planificación realizamos una revisión de literatura; el diseño de la investigación y la presentación de la propuesta a los potenciales participantes. En la fase de acción: aplicación del cuestionario, curso de formación, análisis del libro didáctico, reelaboración didáctica, notas de campo y entrevista semiestructurada. Seguidamente en la tercera fase, la de los grupos de discusión, ésta fue realizada a través de un grupo de discusión. Hemos totalizado un total de 42 encuentros.



Organigrama 6-5. Corpus del Análisis.

Por último, en la fase de análisis hicimos un análisis documental, categorización de los datos a fin de obtener los resultados propuestos por esta investigación.

CAPÍTULO 7:

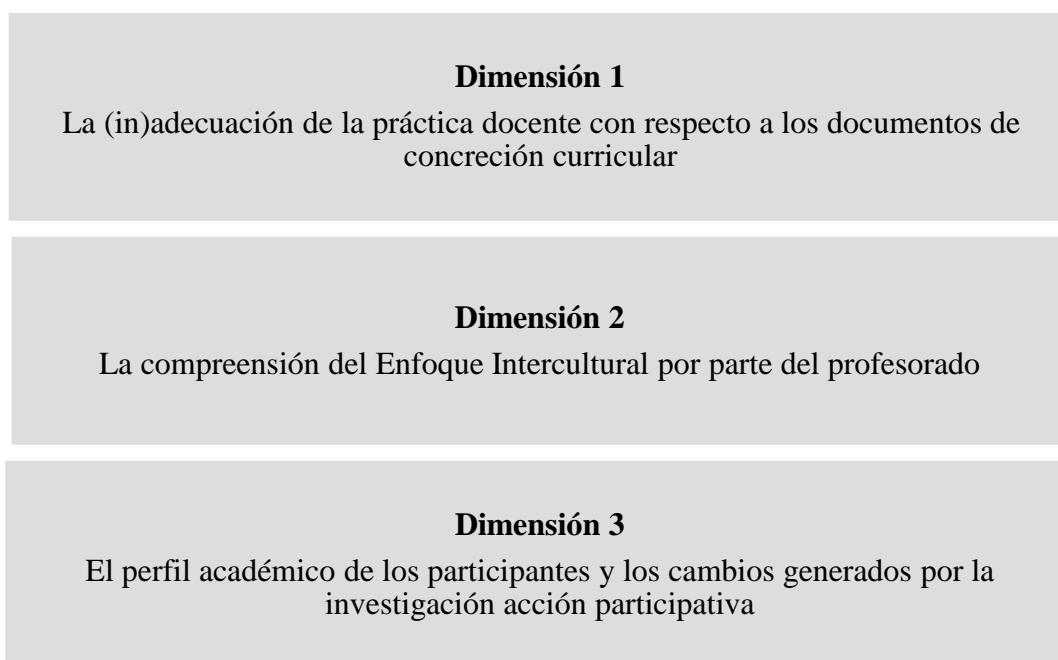
Las dimensiones del análisis

7 Las dimensiones del análisis

El propósito fundamental de la fase de análisis de datos consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado. (Bisquerra, 2009, p.152).

Para el tratamiento de los datos, fueron definidas tres dimensiones analíticas, dividiendo cada una de ellas en categorías y éstas, a su vez, en subcategorías. La definición de las dimensiones y la categorización de los datos se realizó a partir de las temáticas evidenciadas en el corpus de esta investigación, definiendo unas a priori y otras a posteriori. El objetivo de este capítulo es presentar las dimensiones del análisis y sus respectivas categorías y subcategorías.

De esa manera, dividimos el análisis de nuestro estudio de acuerdo con las tres temáticas más relevantes para responder a nuestros objetivos de investigación:



Organigrama 7-1. Las dimensiones del análisis.

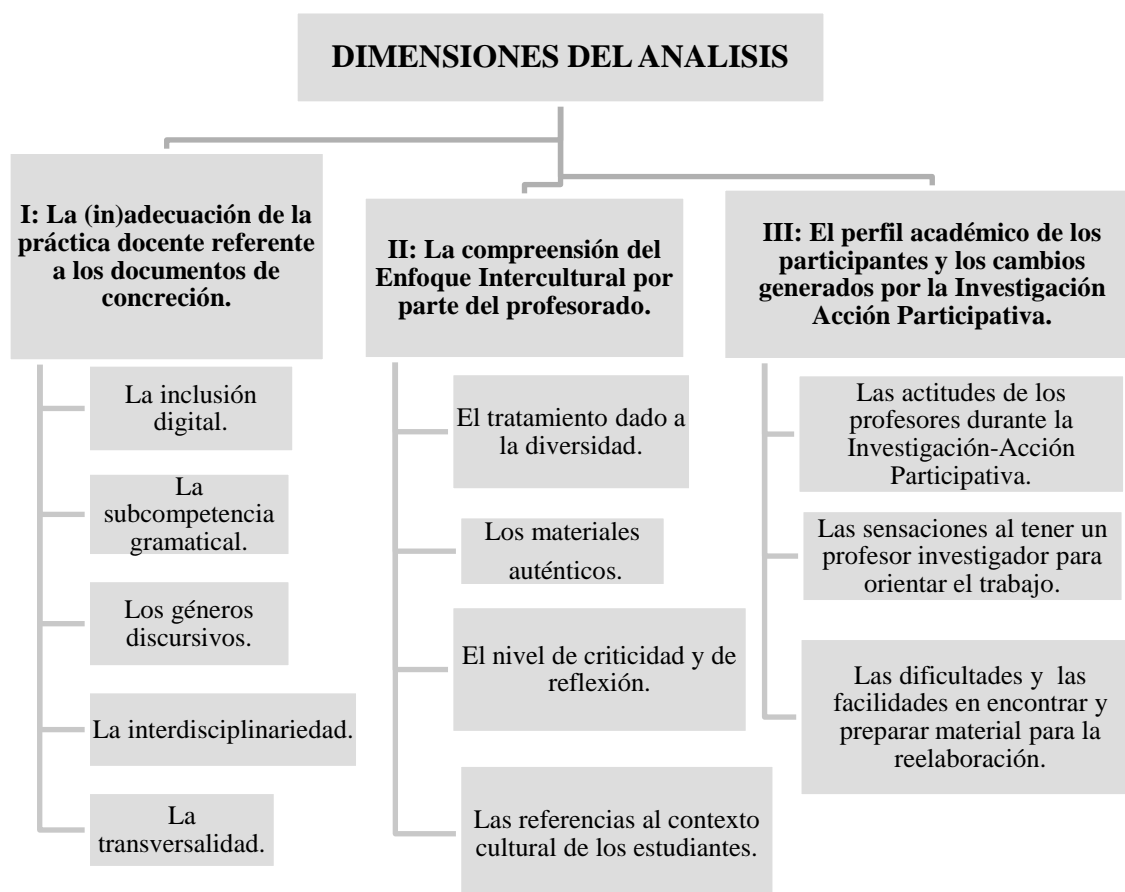
La primera dimensión aborda **la (in)adecuación de la práctica docente con respecto a los documentos de concreción curricular**. En base a los análisis realizados por los participantes, esta dimensión trata de los documentos orientativos para nuestra práctica

docente en Brasil, como son los Parámetros Curriculares Nacionales y las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media. Estos documentos tratan, entre otros aspectos, de los cinco conceptos mencionados en el capítulo II: la inclusión digital, la subcompetencia gramatical, los géneros discursivos, la interdisciplinariedad y la transversalidad. Para la discusión de esta dimensión, tomamos como datos, los análisis de las unidades didácticas, también, algunas referencias que los participantes hicieron a estos aspectos en el cuestionario y en la entrevista semiestructurada, así como los puntos discutidos en el encuentro final. Con esto, buscamos dar contestación a nuestro objetivo de explorar si los profesores participantes de esta investigación están familiarizados con los documentos de concreción curricular, y si los consultan cuando preparan sus clases de español.

La segunda dimensión nos propusimos a identificar los conceptos y/o las prácticas arraigadas, así como, los cambios teóricos sobre el entendimiento de cultura y el enfoque intercultural. A través de las reelaboraciones didácticas, de la entrevista semiestructurada y del cuestionario aplicado, hemos recogido material que nos ha dado el soporte para este análisis. Establecimos las comparaciones entre los enunciados compuestos por temas similares, a fin de verificar si había conceptos que los unificaban, tanto los equivocados como los correctos, los convergentes y los divergentes. De esta forma, se estableció la segunda dimensión dentro de este marco: **la comprensión del Enfoque Intercultural por parte del profesorado**, que se dividió en cuatro categorías: el tratamiento dado a la diversidad; el material auténtico; el nivel de criticidad y de reflexión propuestos en las actividades interculturales y, finalmente, las referencias al contexto cultural de los estudiantes en los materiales propuestos.

Con la tercera dimensión nos detuvimos en el perfil de los profesores participantes, es decir, en sus actitudes, positivas o negativas, en relación a este estudio, los cambios generados desde el primer trabajo realizado, desde la obtención de los primeros datos en la realización del Trabajo de Investigación Tutelado hasta el presente, momento en el que hemos profundizado nuestras observaciones en los dos temas antes mencionados, sobre el concepto de la interculturalidad y la adecuación de los documentos curriculares a sus prácticas docentes. La tercera dimensión, en consecuencia, surgió del análisis del **perfil académico de los participantes y de los cambios generados por la Investigación-Acción Participativa**, generando tres categorías: las actitudes de los profesores durante la Investigación-Acción Participativa; las sensaciones de tener un profesor investigador para orientar el trabajo y, finalmente, las dificultades y las facilidades para encontrar material y preparar la

reelaboración, que se correspondió con el objetivo de verificar las posibles dificultades y facilidades de los profesores en la reelaboración del material con base en el enfoque intercultural.



Organigrama 7-2. Las dimensiones de análisis y sus categorías.

Estas dimensiones fueron tomando forma conforme la investigación fue avanzando. La segunda dimensión sobre el Enfoque Intercultural y la enseñanza de español como lengua extranjera es el tema central que nos impulsó a investigar. Las otras dos dimensiones, así como sus subcategorías, surgieron de acuerdo a la necesidad de los participantes y la del investigador en el transcurso de la investigación, permitiendo, de esta forma, saber un poco más sobre las dificultades que se dibujan entre la teoría y la práctica docente en referencia al Enfoque Intercultural.

7.1 La (in)adecuación de la práctica docente referente a los documentos de concreción curricular

La primera dimensión, como hemos dicho anteriormente, se estableció en base a los documentos de concreción curricular de los Parámetros Curriculares Nacionales y las Orientaciones Curriculares para la enseñanza Media, deteniéndonos en algunos presupuestos que se mostraron más recurrentes a la hora de realizar los análisis de los capítulos y que son abordados en estos documentos. Durante los análisis del libro didáctico, los profesores sintieron la necesidad de explorar más sobre estos conceptos, así como, su preocupación más que evidente por seguir las orientaciones propuestas en los mismos. A partir de ahí, en los encuentros siguientes, destinados a la reelaboración de los capítulos del libro didáctico, estos conceptos se presentaron naturalmente y de forma reiterada. Por este motivo empezamos a trabajar con ellos prestando más atención al discurso de los profesores que en relación a dichos aspectos.

Las Orientaciones Curriculares para la enseñanza Media ponen de relieve el papel de la enseñanza de Lenguas Extranjeras Modernas en la formación de los ciudadanos, haciendo hincapié en el desarrollo de los estudiantes frente a su capacidad crítica y el sentido de formar ciudadanos a través de la reflexión y la comprensión de su lugar en la sociedad a fin de atender a los recientes cambios ocurridos en nuestra sociedad, sobre todo, la necesidad de reformular las prácticas educacionales. Podemos considerar que a partir de las Orientaciones Curriculares para la enseñanza Media se empieza a ampliar la noción de algunos conceptos claves, ya que a través de su divulgación, se abrieron innumerables debates en el medio académico.

Categoría 1

La inclusión digital:

- El acceso a la tecnología en la escuela: materiales disponibles y sus condiciones de uso.
- El dominio de los profesores respecto a los recursos disponibles en internet.
- La presencia de los géneros informáticos y las tecnologías de la información y comunicación en el libro didáctico.
- Las propuestas en las reelaboraciones didácticas referente al uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Cuadro 7-1. Categoría 1: La inclusión digital y sus subcategorías.

La primera de las categorías, debido a los tiempos actuales y las necesidades de los propios alumnos, se refiere a la inclusión digital. Como se ha discutido en el capítulo 2, la inclusión digital se refiere al acceso a la información disponible a través de internet. Incluir digitalmente significa estar mínimamente capacitado para navegar en la red y utilizar sus recursos para facilitar y optimizar sus actividades cotidianas, que, en el caso de nuestros alumnos, sería desde hacer trabajos escolares hasta comunicarse con sus pares. A pesar de no contar, tal y como fue observado, relatado y constatado, con las nuevas tecnologías en las dos escuelas investigadas, esta es una preocupación latente de los profesores: saber cómo introducir su práctica en la era digital, acompañando las demandas existentes no solo por parte de las teorías, sino también de la visible inserción de sus estudiantes a estos medios. Así, constituimos la primera categoría temática que quedó así formulada: **Categoría 1. La inclusión digital.**

La inclusión digital con vistas a la puesta en práctica de un enfoque intercultural es un hecho crucial, ya que es una de las formas de trabajar con material auténtico, además de favorecer el contacto intercultural interpersonal, desde la preparación del material en clase, por parte de los profesores, hasta la investigación de los estudiantes en Internet. Por esos motivos, quisimos analizar cómo los participantes trabajan con esta cuestión. Estamos ante uno de los ítems más destacados referentes a la modernización de la escuela, ya que las nuevas tecnologías trajeron la necesidad de adquirir nuevas habilidades para entender y convivir en este mundo en constante cambio. Por lo tanto, las instituciones necesitan

adaptarse lo antes posible a las nuevas exigencias de una sociedad altamente letrada y tecnológica.

Al analizar esta temática, percibimos que se desdoblaba aún en cuatro subtemas. El primero de ellos, lo entendimos bajo la subcategoría de ‘el acceso a la tecnología en la escuela’: los materiales disponibles y sus condiciones de uso. En este sentido, buscamos averiguar la situación real de los recursos en las escuelas. En el segundo, analizamos el dominio de los profesores respecto a los recursos disponibles en internet, ya que no basta con tener el recurso, es necesario saber manejarlos mínimamente para poder disfrutar de sus beneficios. El tercer subtema nos hizo avanzar por un camino tortuoso en lo que concernía a los recursos identificados en el libro didáctico, de modo que, la presencia de los géneros informáticos y las TIC (tecnologías de la información y comunicación) en el libro didáctico, nos llevaron a percibir que algunos profesores se equivocaban entre el género textual de las TIC y las TIC propiamente dichas, es decir, creían que el género por sí solo ya estaba incluyendo digitalmente a un estudiante en el universo tecnológico, lo que nos condujo, indudablemente, al cuarto subtema, relacionando las propuestas en las reelaboraciones didácticas con el uso de las TIC, lo que nos permitió verificar a qué tipo de propuesta dieron preferencia, si a los que realmente hacen uso de las TIC o al tratamiento de los géneros digitales.

Categoría 2

La subcompetencia gramatical:

- La óptica de los profesores a la gramática del libro.
- La forma en que la gramática fue tratada en las reelaboraciones didácticas.
- La gramática enraizada en el discurso docente.

Cuadro 7-2. Categoría 2: La Subcompetencia Gramatical y sus subcategorías.

El segundo tema a analizar fue el tratamiento dado a la gramática en las clases de español como lengua extranjera, esta categoría reside en las inquietudes de los profesores con respecto a la enseñanza, o mejor dicho, con respecto a la no enseñanza de la gramática de manera tradicional. Una de las primeras ramificaciones que se nos quedó más nítida fue: la **Categoría 2: La subcompetencia gramatical**. Queremos recordar que el tratamiento de la

subcompetencia gramatical en la perspectiva intercultural busca trabajar la gramática en su forma descriptiva, no es presentada al estudiante de forma explícita y vinculada a una única forma correcta, la normativa, y sí describe la lengua hablada (verifica las formas de expresiones existentes en una determinada comunidad lingüística y verifica cuándo y por qué son producidas). En esta vertiente, se nos presentaron tres núcleos de raciocinio, el primero fue sobre la óptica de los profesores a la gramática del libro, qué opinaron los profesores sobre la forma en cómo los puntos gramaticales fueron tratados en el libro; en el siguiente núcleo, para corroborar sus análisis, nos pareció interesante comparar la forma en que la gramática fue tratada en las reelaboraciones didácticas, es decir, buscamos los puntos convergentes y divergentes en sus discursos, para, de esta manera, ver hasta qué punto la enseñanza gramatical, descontextualizada del uso, está enraizada en el discurso docente, ítem que analizamos por último a fin de concatenar las ideas de esta categoría.

Categoría 3

Los géneros discursivos:

- Los géneros discursivos propuestos por el libro didáctico.
- Las historietas, un género muy apreciado por los participantes en el aula de español como lengua extranjera.
- La interacción entre géneros discursivos y el enfoque intercultural.
- Los géneros propuestos en las reelaboraciones didácticas.

Cuadro 7-3. Categoría 3: Los Géneros Discursivos y sus subcategorías.

El tercer punto a ser tratado, dentro de la primera dimensión, fue la cuestión del género discursivo, que es otra necesidad latente en el proceso de aprendizaje de una lengua, no solo porque los géneros forman parte de la comunicación de la contemporaneidad sino, también, porque la diversidad de los textos moviliza competencias de lectura diversificadas que capacitan al alumnado a interactuar mejor en el mundo globalizado. Los géneros discursivos son las características de cada tipo de texto, la manera en cómo éste es presentado al lector, su *layout*, su forma de ser organizado.

Así se nos presentó la **Categoría 3: Los géneros discursivos**, que contiene uno de los puntos más destacados en los libros didácticos hoy en día, debido, también, a que hay un gran número de investigadores fomentando la enseñanza centrada en los géneros discursivos,

percibiéndose de forma nítida en los discursos de los profesores. Este fue uno de los motivos que nos impulsó a analizar este punto, además de que su elección influencia directamente en el enfoque intercultural, debido a que los textos auténticos y los géneros actuales, sobre todo los de las TIC (tecnologías de la información y comunicación), son los más utilizados cuando se trata de las percepciones críticas en relación a los estereotipos. Para ello, primeramente, analizamos el trabajo de obtención de datos sobre los géneros discursivos propuestos en el libro didáctico realizado por los profesores, así como, la utilización de los géneros discursivos en sus reelaboraciones didácticas. El segundo análisis se centró en las historietas, ya que éstas son un género muy apreciado por los participantes en el aula de español como lengua extranjera y, en todo momento, se referían a ellas como siendo de la preferencia también de sus alumnos, cooperando, de esta forma, para unas clases más motivadoras. El tercer punto trató de la interacción entre géneros discursivos y el enfoque intercultural, buscando observar hasta qué punto los géneros textuales presentados propician una enseñanza intercultural o si se limitan a otros aspectos y qué aspectos son estos. El último análisis ha sido sobre los géneros propuestos en las reelaboraciones didácticas, con la intención de verificar qué géneros textuales fueron los más utilizados y de qué manera estos géneros contribuyen para una enseñanza intercultural.

Categoría 4

La interdisciplinariedad:

- Los trabajos interdisciplinares propuestos en el libro didáctico.
- Los trabajos interdisciplinares propuestos en las reelaboraciones didácticas.

Cuadro 7-4. Categoría 4: La Interdisciplinariedad y sus subcategorías.

La cuarta categoría de esta primera dimensión es la: **Categoría 4: La interdisciplinariedad**. En el primero capítulo tratamos de la interdisciplinariedad, un tema que se configuró a través de las exigencias de los equipos pedagógicos de las escuelas, y que acabó afectando la práctica de los profesores. La interdisciplinariedad se refiere a la integración entre los contenidos de dos o más de las asignaturas con la finalidad de profundizar en el conocimiento de un determinado tema y conferir dinámica a la enseñanza. De acuerdo con los Parámetros Curriculares Nacionales, “o aprendizaje das línguas

estrangeiras, articulado ao de outras disciplinas do currículo, possibilita-nos redimensionar a visão utilitarista que hoje se tem do conhecimento e da cultura” (Brasil, 2002, p.111).

Así, nuestro análisis se subdividió en los trabajos interdisciplinarios propuestos en el libro didáctico y en la re-elaboración didáctica, por lo que pudimos evaluar qué actividades estaba proponiendo el libro didáctico y si los profesores las validaban o no, así como, saber si en la práctica docente este tema ya es algo inherente o si todavía está por concretarse.

Categoría 5

La transversalidad:

- La Pluralidad Cultural.
- El Consumo.
- La Salud.
- La Ética, el Consumismo y el Medio Ambiente.
- La Orientación Sexual.
- El Medio Ambiente.

Cuadro 7-5. Categoría 5: La transversalidad y sus subcategorías.

La quinta y última categoría de esta dimensión es la **Categoría 5: La transversalidad**. La transversalidad es entendida como una forma de organizar el trabajo didáctico en el cual algunos temas son integrados en las asignaturas convencionales por estar presentes en ellas. Procuramos relacionar los avances propuestos por los profesores en las reelaboraciones didácticas y, para alcanzar estos objetivos, hicimos una comparación entre el libro didáctico y la re-elaboración didáctica efectuada por el profesor. En qué medida los temas abordados en el capítulo del libro didáctico fomentaban elecciones interculturales de aprendizaje, para lo que nos centramos en los principales temas transversales propuestos por los Parámetros Curriculares Nacionales y que encajan en los capítulos analizados: la Pluralidad Cultural; el Consumo; la Salud; la Ética, el Consumismo y el Medio Ambiente; la Orientación Sexual; y, el Medio Ambiente.

Temas estos que expresan conceptos y valores fundamentales inherentes a la democracia y a la ciudadanía y que se corresponden con cuestiones mundiales importantes y urgentes, y están presentes en la vida bajo diversas formas.

7.2 La comprensión del Enfoque Intercultural por parte del profesorado

Esta segunda dimensión aborda la temática de la enseñanza intercultural aplicada al español como lengua extranjera. Varios aspectos se tienen en cuenta para la exploración de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, entre muchos de ellos, nos delimitaremos a los que a seguidamente exponemos, lo que haremos bajo dos perspectivas: la del profesor y su discurso, y la del material propuesto por el profesor.

En referencia al profesor y su discurso, buscamos identificar qué trabajo hizo con el fin de contemplar el Enfoque Intercultural y la enseñanza de español como lengua extranjera. Para ello, examinamos, sobre todo, los análisis del libro didáctico y las reelaboraciones didácticas efectuadas por los profesores, así como, la entrevista semiestructurada y los debates en grupo. En la primera etapa del trabajo constatamos que algunos profesores desconocían el enfoque intercultural y otros tenían algún conocimiento teórico, pero no sabían cómo colocarlo en práctica en el aula. Después de un curso de formación realizado con los profesores, éstos fueron invitados a analizar un capítulo del libro y reformularlo para adecuarlo al enfoque intercultural. De esta forma, la intención ha sido saber si ha habido un avance real en el entendimiento de este concepto, para enseguida verificar si en el material propuesto se encuentran propuestas de una enseñanza intercultural, es decir, si han entendido el enfoque y si lo han sabido transponer, didácticamente, al material analizado.

Categoría 1

El tratamiento dado a la diversidad:

- La portada y sus propuestas abiertas a la enseñanza intercultural.
- Las propuestas del libro didáctico x la interculturalidad.
- El tratamiento dado a las variedades lingüísticas.
- Las propuestas interculturales en las reelaboraciones didácticas.

Cuadro 7-6. Categoría 1: El tratamiento dado a la diversidad y sus subcategorías.

En la **categoría 1: El tratamiento dado a la diversidad**, buscamos averiguar qué culturas fueron privilegiadas y de qué forma, y qué variaciones lingüísticas fueron destacadas

y cómo serían trabajadas en el aula. En especial, a la diversidad cultural, nos referimos a la existencia de una variedad de culturas hablantes de lengua española como lengua materna y/u oficial. Esta cuestión es muy relevante, ya que, de acuerdo con lo que expusimos en esta tesis respecto a las culturas presentadas en los libros didácticos aprobados y distribuidos por el PNLD (Plan Nacional del Libro Didáctico), percibimos claramente la hegemonía de dos países: España, seguida de Argentina. Sabemos, conforme hemos comentado en el capítulo 2, que durante muchos años las editoriales españolas mantuvieron el dominio del mercado brasileño, privilegiando en sus materiales su cultura. Con la participación de Brasil en el MERCOSUR (Mercado Común del Sur), los argentinos accedieron al mercado editorial sin mucho éxito y, las otras naciones de habla hispánica siguen siendo omitidas. De esta forma, no podemos considerar que un trabajo sea intercultural si estamos privilegiando culturas en destaque y en franca expansión en detrimento de otras consideradas, en el ámbito latino, como de menor potencia económica y prejuiciosamente tenidas como culturalmente más pobres.

El primer aspecto tratado dentro de este punto es el referente a las portadas de los capítulos del libro didáctico y sus propuestas abiertas a la enseñanza intercultural. Incluimos este análisis debido a que todos los profesores, durante el ACL (análisis del capítulo del libro), hicieron hincapié en los temas implícitos en las imágenes de la portada y los textos que por ventura allí se encontraban. Estuvieron de acuerdo en que, dependiendo del grado de criticidad propuesto por el profesor, la unidad ya se delinearía dentro de una propuesta intercultural.

El segundo aspecto hizo referencia a las propuestas del LD (libro didáctico) x interculturalidad, ¿qué propuestas en el libro didáctico podrían considerarse interculturales?, ¿el profesor percibió esto?, ¿qué temas podrían funcionar como un gatillo para trabajar la interculturalidad?, ¿el profesor supo identificarlos? Estas fueron las preguntas que enmarcaron este punto del análisis.

El tercer análisis se centró en el tratamiento dado a las variedades lingüísticas. Uno de los aspectos resaltados por las OCEM (Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media), en la parte referente a los conocimientos del español, es que hay que llevar al estudiante a “entender a heterogeneidade que marca todas a culturas, povos, línguas e linguagens” (Brasil, 2005, p.137), evitando que las variedades sean vistas como curiosidades lexicales. Así, buscamos analizar de qué manera los profesores detectaron estos aspectos en el ACL (análisis del capítulo del libro) y cómo trataron estas variedades en sus RD (reelaboraciones didácticas).

Y, como última categoría de esta segunda dimensión, analizamos las propuestas interculturales en las reelaboraciones didácticas. A través de este punto aliado a los anteriores, pudimos tener una perspectiva más fidedigna del concepto que tienen los profesores de la interculturalidad, ya que es cuando pudieron poner en práctica los conocimientos previos que tenían sobre el enfoque, además de las aportaciones del curso de formación. Analizamos cada una de las propuestas, verificando qué entendimiento de cultura se plasmaba en las actividades y cómo los profesores las explotaron, así como, qué culturas fueron privilegiadas. Además, buscamos verificar si estas propuestas estaban en consonancia con los discursos de los profesores durante el proceso de investigación captados a través de los diferentes instrumentos aplicados.

Categoría 2

Los materiales auténticos:

- Qué tipo de materiales auténticos fueron propuestos por los profesores.
- De qué forma fueron explotados en la reelaboraciones didácticas.

Cuadro 7-7. Categoría 2: Los Materiales Auténticos y sus subcategorías.

En la **categoría 2: Los materiales auténticos**³⁸, se buscó analizar la utilización de estos materiales en el aula. De acuerdo con Byram, Gribkova et al. (2002), este uso tiene que darse a través de diversos orígenes y perspectivas, para que los estudiantes puedan analizarlos y compararlos críticamente. Materiales auténticos son definidos como cualquier texto oral o escrito presentados en su lenguaje original, es decir, recursos en la lengua materna utilizados para la comunicación real que son utilizados en la enseñanza de lengua extranjera sin alteración de su formatación y/o contenido.

La no utilización de material auténtico influencia no solo en la competencia del aprendiz para percibir diferentes trazos culturales en los diversos contextos reales de interacción con la lengua extranjera, sino que, consecuentemente, no favorece la construcción de lectores críticos.

³⁸ Material auténtico es todo aquello que no fue producido para fines didácticos, esto es, para ser utilizado en el aula.

La autenticidad auxilia en el desarrollo autónomo del aprendiz (Kramersch, 1993). Kramersch (1993) resalta que en la perspectiva intercultural, la autenticidad de los materiales tiene que estar relacionada con su utilización en el aula, estos deben desempeñar un papel social y cultural en los procesos de interacción. Por lo tanto, no se trata tan solo de trabajar con un texto auténtico por oponerse a los desarrollados con fines pedagógicos, sino que, además, el texto tiene que aportar significados para los estudiantes.

Hemos hecho un análisis sobre qué tipo de materiales auténticos fueron privilegiados entre los profesores y, de qué forma fueron explotados.

Categoría 3

El nivel de criticidad y de reflexión:

- Análisis del ACL (análisis del capítulo del libro) realizado por los profesores.
- Análisis de las reelaboraciones didácticas.

Cuadro 7-1. Categoría 3: El Nivel de Criticidad y de Reflexión y sus subcategorías.

La propuesta de la **categoría 3: El nivel de criticidad y reflexión**, es la de analizar la posible desmitificación de estereotipos, presupuestos presentes en los documentos de concreción curricular brasileño y que forman parte fundamental del enfoque intercultural, por medio de diálogos y de la búsqueda del entendimiento del otro. La criticidad, es cuando el profesor logra percibir los pros y contras de un material didáctico, y la reflexión surge de cómo utilizar el material que no es adecuado o satisfactorio y, que, consecuentemente, pueda aportar sugerencias didácticas que lo mejoren. El estudiante debe ser llevado a reflexionar sobre cualquier tema presentado para que haya realmente un cambio enriquecedor entre alumno/profesor/escuela y, sobre todo, para que los estudiantes rompan con estereotipos, que vayan más allá en sus interpretaciones, que sean conscientes de que cada discurso, cada cultura, imprime algo nuevo y que por esta razón estos discursos deben ser respetados en sus diferencias, en sus posturas y en sus creencias. De acuerdo con Kramersch (1998):

What we perceive about a person's culture and language is what we have been conditioned by own culture to see, and the stereotypical models already built around our own. Group identity is a question of focusing and diffusion of ethnic, racial, national concepts or stereotypes. (Kramersch, 1998, pp.67-68).

Por esto, Byram, Gribkova et al. (2002) defienden que es importante desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes de lengua extranjera para que, en el momento de interactuar con personas de otras culturas, entiendan y acepten al otro, sin estereotiparlos o hasta incluso simplificarlos, pero viendo al otro como un ser humano complejo y dotado de múltiples identidades.

Esta categoría ha sido dividida en dos subcategorías: a) análisis del ACL (análisis del capítulo del libro realizado por los profesores), y, en el b) análisis de las reelaboraciones didácticas (RD). La intención ha sido verificar qué materiales los profesores privilegiaron para este fin y qué grado de reflexión proponen en los materiales de su autoría.

Categoría 4

Las referencias al contexto cultural de los estudiantes:

- El libro didáctico y sus posibilidades de acercamiento a la realidad local.
- Las reelaboraciones didácticas y el contexto local.

Cuadro 7-9. Categoría 4: las Referencias al Contexto Cultural de los estudiantes y sus subcategorías.

En la **categoría 4: Las referencias al contexto cultural de los estudiantes** buscamos, sobre todo, saber si el nivel de acercamiento a su identidad sociocultural fue explotado, si era adecuado, y qué materiales utilizaron para este fin. Contexto cultural se entiende por el ambiente donde los estudiantes viven y comparten su vida, en este caso, nos referimos, particularmente, a la escuela, el barrio en el que viven, la ciudad, el Estado de Bahía.

En este punto, la cultura materna se tiene que tener en cuenta a modo de comparación con otra cultura, puesto que es de su suma importancia el conocimiento de su propia cultura y muchas veces este conocimiento/entendimiento se da cuando se trazan paralelos entre diferentes culturas y se abandona un discurso jerárquico cultural (Kramsch, 1993). Ese proceso incluye una reflexión sobre la cultura nativa del aprendiz, la cultura de la lengua meta y un entendimiento de lo que es ser extranjero y de la alteridad (Kramsch, 1993). Es decir, los

estudiantes necesitan aprender a negociar los significados y buscar a través de la interacción respetar a los otros, superar los prejuicios y el etnocentrismo³⁹.

En esta perspectiva evaluamos: a) el libro didáctico y sus posibilidades de acercamiento a la realidad local y, b) las reelaboraciones didácticas y el contexto local. En ambos análisis, buscamos ver hasta qué punto el profesor pudo establecer un enlace con la realidad de sus estudiantes, si pudo delimitar los temas universales hasta el punto de traer de lo global a lo local.

7.3 El perfil académico de los participantes y los cambios generados por la Investigación-Acción Participativa

En esta tercera dimensión buscamos analizar el perfil académico de los participantes, siendo la intención la de observar los cambios generados en los diferentes momentos de la investigación. Para eso, trazamos un panorama que une el antes y el después del trabajo. A ‘el antes’, nos referimos a la investigación exploratoria que hicimos para nuestro trabajo del TIT (Trabajo de Investigación Tutelado) que buscó averiguar sus concepciones sobre el enfoque intercultural entre otros temas. A ‘el después’, nos referimos a todo el trabajo desarrollado en la segunda y tercera etapa de la investigación: al curso de formación, al análisis y reelaboración de la unidad didáctica y a las reflexiones del encuentro final.

El análisis que nosotros nos propusimos con esta temática es el más subjetivo de todos ellos, ya que es el que más necesita de reflexión sobre la importancia de nuestra actitud de educadores frente a nuestra práctica docente, pues sabemos que nuestra conciencia tiene tal importancia, que puede afectar nuestro desempeño en clase y, consecuentemente, eso se refleja directamente en nuestros alumnos.

Todos sabemos da necessidade de reflexões, de atualizações a respeito dos pensamentos sociais, educacionais e culturais na área do ensino. Mas também sabemos o quanto [é difícil mudar atitudes em nós mesmos, como pessoas, e nas instituições que construímos ou ajudamos a preservar(...)].(Brasil, 2005, p.88).

³⁹ Etnocentrismo es un concepto de la Antropología definido como la visión demostrada por alguien que considera su grupo étnico o cultura el centro de todo, por lo tanto, en un plan más importante que las otras culturas y sociedades.

Categoría 1

Las actitudes de los profesores durante la Investigación-Acción Participativa:

- Su compromiso.
- Las actitudes que pueden demostrar un eventual desinterés.
- La preocupación por sus alumnos.
- La disponibilidad para las tareas propuestas.

Cuadro 7-10. Categoría 1: Las Actitudes de los Profesores durante la Investigación-Acción Participativa y sus subcategorías.

El primer aspecto a ser analizado en la **categoría 1: Las actitudes de los profesores durante la Investigación-Acción Participativa**, son las actitudes que se revelaron como uno de los factores más importantes frente a los cambios, pues si no estamos dispuestos a cambiar, de nada sirve la teoría, porque la práctica no tiene cómo ser alterada. Por eso, buscamos averiguar cuatro aspectos relacionados con las actitudes de los profesores: su compromiso; actitudes que pueden demostrar un eventual desinterés; preocupación por sus alumnos; y, la disponibilidad personal para las tareas propuestas. Las actitudes se definen como la manera en que el profesor realiza su práctica docente.

A través de su compromiso, buscamos verificar su autonomía frente al trabajo, es decir, si hicieron alguna contribución teórica respecto de los temas, ya sea de los teóricos que tratan del enfoque intercultural, ya sea de los temas de los capítulos reelaborados, su grado de análisis del capítulo escogido, sus sugerencias de materiales, su preocupación con la adecuación, con el entendimiento de las actividades por parte de sus alumnos y si las actividades propuestas fueron diversificadas.

Con respecto a las actitudes que pueden demostrar un eventual desinterés por parte del profesor, describimos algunas de estas percepciones que ejemplifican el empeño del profesor frente a la globalización y a los rumbos de la educación que ya deberían haber sido saneados.

En el siguiente punto observamos el interés por sus alumnos demostrado en sus discursos y, principalmente, en los tipos de actividades propuestas, desde los aspectos lúdicos hasta el nivel de entendimiento para los alumnos de acuerdo con su edad. Otro aspecto importante fue saber hasta qué punto atendieron en las reelaboraciones didácticas a las necesidades de sus alumnos, es decir, si hubo algún tipo de análisis de necesidades, claro que

en este caso, sería un propósito hipotético, ya que no formaba parte de la investigación evaluar la aplicación de las reelaboraciones didácticas, pero, aun así, consideramos pertinente saber si tuvieron en cuenta los gustos de los jóvenes de esa edad en relación a la metodología propuesta.

En el aspecto de disponibilidad personal para las tareas propuestas observamos la relación tiempo, organización, búsqueda de momentos extras para las actividades propuestas, su flexibilidad frente a los encuentros grupales. Analizamos incluso si su reelaboración didáctica fue amplia y reflexiva y si hubo predisposición para los encuentros propuestos con el investigador.

Categoría 2

Las sensaciones al tener un profesor investigador para orientar el trabajo:

- Las ventajas de tener un profesor investigador a su lado.
- El compromiso durante la investigación participativa.

Cuadro 7-11. Categoría 2: Las Sensaciones al tener un profesor investigador para orientar el trabajo y sus subcategorías.

Con respecto al segundo aspecto analizado en la **categoría 2: Las sensaciones al tener un profesor investigador para orientar el trabajo**, procuramos analizar si el hecho de tener a alguien interactuando con el profesor fue de gran ayuda, o si hubiera preferido trabajar solo, si las opiniones les molestaron, o si, al contrario, se mostraron agradecidos por ellas. Procuramos verificar si en algún momento los profesores estuvieron molestos con la intervención, o si se sintieron amenazados o desconfortables. Las sensaciones son las percepciones, proceso por el cual un estímulo externo o interno provoca una reacción específica.

Sabemos que muchas investigaciones no se llevan a cabo en el aula propiamente dicho, porque el profesor tiene recelos de ser evaluado, hecho que ocurre con frecuencia en el caso de investigaciones relacionadas con un idioma extranjero, por este motivo buscamos siempre hablar en portugués para que el profesor se sintiera comfortable, para que no sintiera que estábamos trabajando con la intención de verificar su fluidez con el español.

Tampoco quisimos mostrarnos superior en conocimientos, procurando siempre aclarar que, a pesar de conocer un poco más de la teoría, necesitábamos de su práctica para unir las

fuerzas en pro de una enseñanza de español fortalecida, que sostuviera el mismo discurso de profesor mediador y facilitador. Subdividimos la presente categoría en dos subcategorías: a) ventajas de tener un profesor investigador a su lado, b) el compromiso durante la investigación participativa.

En relación a las ventajas de tener un profesor investigador a su lado durante las tareas propuestas, la intención fue la de relatar qué aportaciones este profesor hizo desde la óptica de los participantes. Para ello, analizamos, sobre todo, una pregunta directa que les hicimos en la entrevista semiestructurada sobre este tipo de investigación participativa. Como esperábamos, ninguno de los profesores se mostró disgustado, lo que podría ser considerado una falta de cortesía, así que, para corroborar lo que podría ser tan solo una respuesta amable, comparamos con los comentarios hechos por los profesores en relación a los materiales que fueron compartidos en el debate grupal y, con las percepciones del investigador durante los encuentros relatados en las notas de campo.

En relación al compromiso durante la investigación participativa, verificamos si realmente el profesor estuvo comprometido con el cumplimiento de las tareas que le fueron designadas y si estuvo envuelto en lo que era realmente importante. Si los recursos motivadores utilizados como estímulo para las reelaboraciones didácticas surtieron algún efecto en su trabajo.

Categoría 3

Las dificultades y las facilidades en encontrar y preparar material para la re-elaboración didáctica:

- Las dificultades más latentes.
- La constante falta de tiempo .
- La escasez de material didáctico disponibles.
- Las críticas al sistema.
- Las facilidades.

Cuadro 7-12. Categoría 3: Las dificultades y las facilidades en encontrar y preparar material para la reelaboración didáctica y sus subcategorías.

El tercer aspecto presentado versa sobre la **Categoría 3: Las dificultades y las facilidades para encontrar y preparar material para la reelaboración didáctica.** Para

esto, analizamos cinco aspectos: a) las dificultades más latentes; b) la constante falta de tiempo; c) la escasez de material didáctico disponible; d) las críticas al sistema y, e) las facilidades. Consideramos como dificultades a los impedimentos para que algo sea realizado y, las facilidades, lo que se hace sin obstáculos.

Con respecto a las dificultades que fueron apareciendo durante el proceso de reelaboración del material, la intención es la de relatar en qué aspectos estas dificultades se concentraron y si están más vinculadas a la falta de los recursos para la adquisición de materiales didáctico-pedagógicos, entre ellas, la dificultad de acceso a internet, a bibliotecas que dispongan de materiales teóricos, periódicos, etc., compra de libros teóricos o didácticos.

Entre las dificultades más latentes, observamos la implicación de la falta de preparación de los profesores para seleccionar los materiales, cuestión que está íntimamente ligada a la falta de conocimiento teórico y de destreza para seleccionar qué es relevante o no y hasta incluso el manejo del material, como por ejemplo, a la hora de bajar archivos de internet que necesiten algún programa especial. Otro aspecto fundamental está relacionado con el tema escogido para la reelaboración, saber si de alguna manera facilitó o dificultó a la hora de compilar el material, no saber delimitar el tema.

La constante falta de tiempo, fue la principal dificultad y fue relatada desde el principio y por todos los profesores, por este motivo entendimos que este problema merecía por si solo una subcategoría aparte.

Otro aspecto relevante a ser puntuado fue la escasez de material didáctico disponible. Es importante resaltar la falta de equipamiento en la unidad escolar, porque si el profesor reelabora el material pensando que lo utilizará, tiene que saber si a la hora de la aplicación del mismo encontrará recursos disponibles para ello, como por ejemplo, para pasar una película hay que saber si existe la televisión *pen-drive* funcionando, o si va a elegir un juego electrónico si hay internet y cantidad suficiente de ordenadores disponibles para todos.

Con respecto a las críticas al sistema, buscamos saber hacia dónde se dirigían y para lo que apuntaban.

Por último, buscamos averiguar, frente al escenario aparentemente desfavorable, si había aspectos que podíamos considerar positivos, así, en las facilidades, quisimos saber si el poder de acceso que la red nos proporciona es tenido en cuenta, si los temas transversales, y universalmente conocidos, contribuyen para una amplia difusión de materiales y, si las experiencias/vivencias en otros países fueron consideradas en este contexto educativo.

A modo de síntesis

En este capítulo sexto, expusimos las tres dimensiones de análisis en las que nos detuvimos en este estudio, que fueron formadas a través de la identificación de tres grandes temáticas y sus objetivos de análisis.

Primeramente, a través de los análisis realizados por los participantes acerca de los documentos orientativos para la práctica docente del profesor de español, los Parámetros Curriculares Nacionales y las Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Media y los cinco conceptos destacados por nosotros en estos documentos delineamos nuestra **dimensión I: La (in)adecuación de la práctica docente referente a documentos de concreción curricular**, que se dividió en cuatro categorías: *la inclusión digital, la subcompetencia gramatical, los géneros discursivos, la interdisciplinaridad y la transversalidad*. Esta dimensión corresponde al objetivo: *verificar si los profesores participantes en esta investigación están familiarizados y si utilizan los documentos de concreción curricular de la educación brasileña en el momento del diseño de las clases*.

La **dimensión II: Los profesores de español como lengua extranjera y su entendimiento sobre el Enfoque Intercultural**, también se dividió en cuatro categorías: *el tratamiento dado a la diversidad; la utilización de material auténtico; el nivel de criticidad y reflexión y las referencias al contexto cultural de los estudiantes*. Se caracterizó por la investigación en la temática del enfoque intercultural y el entendimiento, por parte de los profesores, de sus presupuestos principales. Esta dimensión corresponde al objetivo general de nuestra investigación: *analizar si ha habido cambios en la concepción de cultura e interculturalidad de los docentes después de la aplicación de la investigación Acción Participativa*.

La **dimensión III** se detiene en el papel de los profesores en la enseñanza intercultural de E/LE y su rol en este estudio: **El perfil académico de los participantes y los cambios generados por la Investigación-Acción Participativa**, que se dividió en tres categorías: *las actitudes de los profesores durante la investigación-participativa, las sensaciones al tener un profesor investigador para orientar el trabajo y las dificultades y facilidades en encontrar material y preparar la reelaboración*. Correspondiendo al objetivo de *identificar las posibles dificultades y las facilidades de los profesores en la reelaboración del material didáctico con base en el enfoque intercultural, con el propósito de suplir las primeras y fomentar las segundas*.

A través de estos análisis hemos podido extraer las tres dimensiones principales, existiendo para ellas una correspondencia en los capítulos teórico de la tesis para su mejor entendimiento y justificación teórica:

- Dimensión 1: La (in)adecuación de la práctica docente referente a los documentos de concreción curricular, capítulo 8;
- Dimensión 2: La comprensión del Enfoque Intercultural por parte del profesorado, capítulo 9;
- Dimensión 3: El perfil académico de los participantes y los cambios generados por la Investigación-Acción Participativa, capítulo 10.

CAPÍTULO 8:

La (in)adecuación de la práctica docente en relación a documentos de concreción curricular

8 La (in)adecuación de la práctica docente en relación a documentos de concreción curricular

Este capítulo relaciona los puntos que orientan hacia el enfoque intercultural con los que están presentes en los documentos de concreción curricular, Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1998), (Brasil, 2000), (Brasil, 2002) y las Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Media (Brasil, 2006), puesto que, dependiendo de su tratamiento y puesta en práctica en la clase de E/LE (español como lengua extranjera), pueden dar lugar a una enseñanza más crítica y reflexiva, como ha sido demostrado a través del marco teórico sobre estos conceptos en el capítulo 2.

Los objetivos en este capítulo son los de **verificar si los profesores participantes en esta investigación están familiarizados con los documentos de concreción curricular y averiguar si los docentes participantes en ella utilizan los documentos de concreción curricular de la educación brasileña en el momento del diseño de las clases**. Para responder a estas preguntas hemos analizado los documentos de concreción curricular y hemos considerado cinco categorías: la inclusión digital, la subcompetencia gramatical, los géneros discursivos, la interdisciplinariedad y la transversalidad.

categoría 1	•La inclusión digital.
categoría 2	•La subcompetencia gramatical.
categoría 3	•Los géneros discursivos.
categoría 4	•La interdisciplinariedad.
categoría 5	•La transversalidad.

Organigrama 8-1. Las cinco categorías del capítulo 8.

Cada categoría está dividida en subcategorías de análisis, donde buscamos responder a los objetivos propuestos en cada etapa.

8.1 La inclusión digital

Desde el inicio de este proceso de investigación, en la fase del Trabajo de Investigación Tutelado, hemos detectado la falta de recursos informáticos por parte de las dos escuelas en las cuales trabajan los docentes participantes de este estudio. En los años que hemos estado yendo y viniendo a los centros escolares las condiciones siguen permaneciendo igual, lo que dificulta el proceso de inclusión digital tanto por parte de los profesores como por parte de los estudiantes. Pensando en la incorporación de una metodología intercultural, la inclusión digital es un instrumento de suma importancia para el contacto con otras culturas, principalmente en la que nos situamos, dado que la región Sur de Bahía se encuentra en el lado opuesto de todas las fronteras latinas existentes en Brasil. Además, porque a través de la inclusión podemos acceder a un universo donde variedades distintas de la lengua están disponibles, de forma didáctica y, sobre todo, auténtica. “En este sentido, las TIC representan una fuente inagotable de recursos que nos permitirán, incluso, mostrar diferentes variedades del español estemos donde estemos impartiendo nuestras clases.” (Gómez, 2014, p.4).

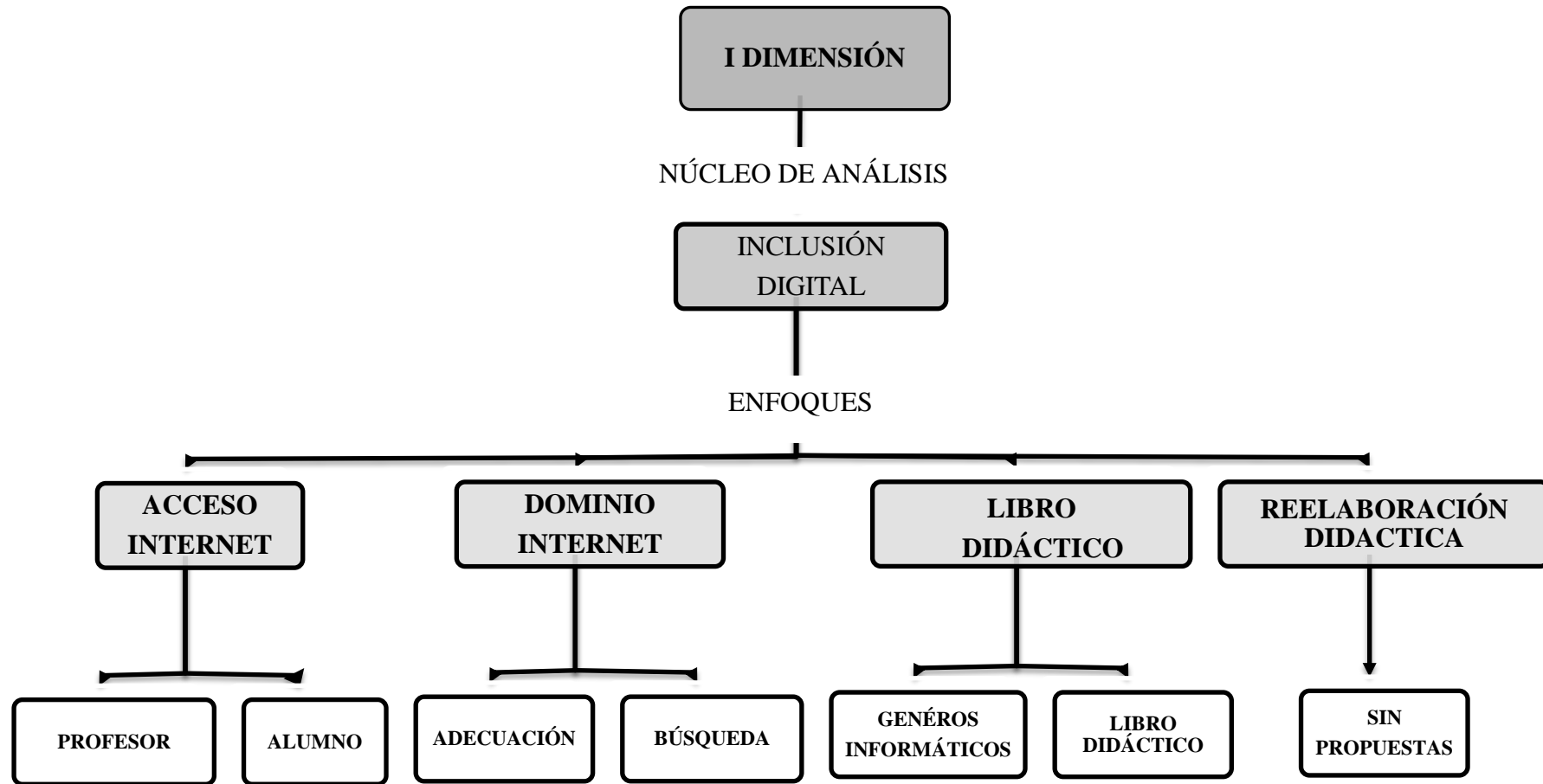
Esta categoría tiene como meta detectar el nivel de inclusión digital en el conocimiento y en la práctica docente en los siguientes aspectos: acceso a tecnología, dominio de los profesores, de los géneros informáticos y presencia de las TIC en las reelaboraciones didácticas.

Por lo tanto, en esta categoría 1 trataremos de las siguientes cuatro subcategorías:

subcategoría 1	•El acceso a la tecnología en la escuela: materiales disponibles y sus condiciones de uso.
subcategoría 2	•La presencia de los géneros informáticos y las tecnologías de la información y comunicación en el libro didáctico.
subcategoría 3	•El dominio de los profesores respecto a los recursos disponibles en internet.
subcategoría 4	•Las propuestas en las reelaboraciones didácticas referente al uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Organigrama 8-2. Las subcategorías de la categoría 1 del capítulo 8.

A fin de contextualizar mejor esta categoría, exponemos en este mapa conceptual, los puntos clave de este análisis:



Organigrama 8-3. Mapa conceptual Dimensión 1 categoría 1.

8.1.1 *Acceso a la tecnología en la escuela: materiales disponibles y sus condiciones de uso*

Si años antes había una gran preocupación con la falta de computadoras y de acceso a Internet, ahora esa brecha se ha reducido considerablemente, pues hay muchas más posibilidades que antes para el acceso y uso de diversos dispositivos digitales, incluyendo los que los propios estudiantes ya traen consigo. (Abio, 2014, p.30).

Aunque lo que afirma Abio (2014) es una gran realidad, al mismo tiempo, si hacemos una profunda reflexión acerca de la cuestión del acceso a la tecnología en las escuelas donde trabajamos, la realidad no es bien ésta. Hemos podido constatar que todos los profesores tienen acceso a internet en sus casas, porque, generalmente, no pueden contar con la conexión disponible en la escuela. Algunos relataron, también, que la *Wi-Fi* de la escuela no siempre funciona y que en la de sus casas ocurre algo similar, puesto que la conexión ofrecida en la región no es muy potente. Por lo tanto, el acceso a Internet sigue siendo un obstáculo en nuestro contexto.

Hoje, quinta-feira, é o dia do AC. Eu trouxe o notebook para o colégio porque eu queria pesquisar no AC, na internet, coisas que eu poderia utilizar nas próximas aulas.

Já que a escola está sem Wi-Fi. Então, eu sempre preciso ter internet em casa para poder pesquisar (P3, negrita nuestra).

Pese a eso, los profesores son totalmente conscientes de que sus alumnos forman parte de la era de la tecnología. Por ejemplo, los profesores comentan que los alumnos preguntan si pueden sacar fotos de lo que está en la pizarra a través de sus móviles, hecho que no ocurría en el pasado, donde el recurso disponible en el aula era la copia manuscrita y, en casa, eventualmente, era la máquina de escribir.

*[...] Nada digitado, era na máquina. E hoje os meninos **têm acesso à internet dentro da sala de aula**, porque diz-se que têm **smartphones** e coloco coisas (no quadro) e os alunos veem e **pedem pra esperar (pra tirar foto)**, mas eu acho bom ao mesmo tempo* (P1, negrita nuestra).

Sin embargo, los profesores han constatado que los recursos tecnológicos cuando están disponibles, generalmente, no funcionan, pues se encuentran estropeados. En uno de los colegios, el Colegio Modelo, hay más recursos que en la otra escuela, incluso un aula de informática (que en el momento está en reforma, pero existe conceptualmente). No obstante, en el otro Colegio, el de Militares, no hay un aula de informática y los recursos son mucho más escasos y, casi siempre, presentan defectos según el relato de los profesores.

É uma complicação pra trazer pen drive, mas assim, funcionou bem hoje, mas amanhã não está mais funcionando (P1).

Podemos percibir claramente que los recursos tecnológicos son escasos, lo que dificulta un trabajo que integre las TIC. La única forma es contar con los recursos que los estudiantes tienen, siendo, generalmente, el aparato celular: “Es mejor tratar de aprovecharlas a su favor, como incluso puede ser factible utilizar también las tecnologías y dispositivos digitales que los alumnos ya tienen y usan.” (Abio, 2014, p.14). No obstante, no todos tienen, lo que no garantiza su uso, ya que lo que suele ocurrir es que ellos los mantienen a base de créditos⁴⁰ que generalmente no da para mucho tiempo de uso.

- Los profesores tienen acceso a internet en sus casas.
- En las escuelas el acceso no es satisfactorio, con excepción de uno de los colegios que posee un aula de informática, aunque, los ordenadores no funcionan.
- Los profesores relataron que no todos los alumnos utilizan con frecuencia las redes sociales.
- Los alumnos que tienen móviles disponen de poco crédito y, por lo tanto, tienen el acceso a internet limitado.

Cuadro 8-1. Resultado del análisis sobre El acceso a la tecnología en la escuela: materiales disponibles y sus condiciones de uso.

8.1.2 El dominio de los profesores respecto a los recursos disponibles en internet

⁴⁰ Créditos para celulares, son valores que se van poniendo para poder hablar y/o conectarse a internet. Es decir, es un crédito pre-pagado, si se termina hay que comprar otros y así sucesivamente.

Como se ha visto en el apartado anterior, la escasez de recursos tecnológicos tiene consecuencias directas en el trabajo del profesor, generando en muchos casos ineptitud en el manejo, sea por falta de utilización o por el poco conocimiento de los sitios webs disponibles a los profesores de E/LE (español como lengua extranjera) en la red.

Con el fin de ejemplificar esta situación es relevante relatar que los profesores P3 y P5 pidieron ayuda para bajar los videos de internet, ya que no sabían cómo hacerlo, esto demuestra claramente el desconocimiento para operar con los recursos, que, en general, deberían formar parte del dominio de la mayoría de los profesores que quieran integrarse en el mundo tecnológico y, paralelamente, acompañar a sus alumnos.

El profesor P3 ha enfatizado constantemente lo importante que es incluir el uso de las TIC en el aula, pero, en realidad, en su reelaboración esto se queda tan solo en el discurso, ya que durante todos los encuentros hemos podido percibir que existe una confusión entre el uso de las TIC y el uso de los diferentes géneros discursivos encontrados por Internet. El profesor tenía en cuenta, como uso de las TIC, los géneros expuestos en el libro, como por ejemplo, el modelo de mail. Sin embargo, hemos constatado que al final del trabajo realizado en este estudio, este profesor pasó a entender que por el hecho de utilizar un género que comprende las TIC, no está incluyendo digitalmente a un estudiante.

Todos los profesores cuando fueron interrogados sobre qué tipos de materiales utilizaban en sus clases, dijeron que se valían de materiales existentes en internet.

Pego da internet, material de apoio que vem no livro didático (P5).

[...] além de materiais que eu pego da internet e outros que eu consigo do colégio (P2)

Es innegable que internet hoy en día sirve como fuente de recursos o materiales para la mayoría de los profesores, como podemos constatar en sus declaraciones a lo largo de este apartado y a través de diferentes estudios, como el de Gómez (2014).

Internet como fuente de recursos o materiales: la web 2.0 se caracteriza por el hecho de que los usuarios puedan compartir información. En este sentido, la red está llena de ejercicios tradicionales, unidades didácticas completas, propuestas de exploración de canciones, vídeos, programas de televisión creados por otros colegas o instituciones, que

podemos usar en nuestras clases. “Es un filón prácticamente inagotable que nos permite renovar de forma continua nuestros materiales de aula.” (Gómez, 2014, pp.5-6).

A la hora de relatar qué sitios suelen consultar como referencias para sus clases, ellos citaron apenas “Aprender en Español” y dos periódicos en línea “El País” y “La Nación”, lo que indica que, probablemente, no hacen uso regular de sitios relacionados específicamente con la enseñanza de E/LE, pues, en caso contrario, se acordarían de algunos de sus nombres. La búsqueda por material auténtico en periódicos por parte de la profesora P2 evidencia que este docente comenzó un cambio metodológico que parte de una visión más amplia de educación volcada en la enseñanza intercultural, porque busca en textos de circulación social material para sus aductos⁴¹ lingüísticos.

Ainda há aquele site 'Aprender en español'; tem vários sites com questões para atividades, elaborar provas e testes. (P5)

Geralmente eu coloco no Google, mas aí eu observo se o material é realmente interessante.(P2)

*Quando a gente vai trabalhar com alguma notícia, eu utilizo o **El Pais** e o **La Nación**. Quando são questões gramaticais, eu busco em vários sites na internet.(P2)*

***Geralmente eu procuro no Google, porque, por exemplo: trabalhar sobre músicas. Eu fiz um trabalho sobre canções com eles. Eu peguei imagens de vários cantores de origem hispânica como Thalía, Juanes, Shakira. Para conseguir letras de músicas também é mais fácil no Google. Então, não procuro num site específico, mas utilizo vários** (P3, negrita nuestra).*

De esta manera, se vuelve evidente que los profesores no se valen de sitios específicos metodológicamente confiables, quedando expuestos a la utilización proveniente de páginas que utilizan otros conceptos de cultura que no son los propuestos en esta investigación. A su vez, muestran una ineficaz rutina de trabajo con las TIC, ya que no son capaces de nombrar algunos sitios que formen parte de una pequeña lista personal de referencias para su trabajo.

⁴¹ Inputs.

Ah eu gosto daquele é, ai meu Deus, é um site confiável porque é, e, porque a gente sabe que muitos não são, então a gente busca e dá sugestões, Ludmila está com a gente às vezes e da umas sugestões boas pra poder tá pegando site confiável (P1).

Sin embargo, la profesora P2 dijo que utiliza internet como un recurso para complementar sus clases, creando, incluso, un grupo en *facebook* donde cuelga informaciones adicionales sobre los temas en los que están trabajando. "...Facebook desafía a profesores y alumnos a encontrar soluciones creativas y originales que permitan su uso en la educación, pues, de hecho, ya el campo está preparado para ello." (Abio, 2014, p.16).

Ah internet, nós usamos internet como, por exemplo já usamos duas vezes, uma vez nós fizemos o jornal da escola e o material e a confecção nós utilizamos aqui na escola mesmo utilizamos, nós temos um grupo no facebook, nos temos um grupo de língua espanhola, que já tem um amadurecimento, então a gente posta atividades questões e a gente faz assim, não se pode falar escrever em português tem que ser tudo em espanhol se tiver dificuldade em alguma palavra busca no dicionário para tar postando, então é, o único meio que a gente utiliza vinculado a internet (P2).

De acuerdo con lo expuesto, podemos concluir que los profesores demuestran un uso ineficaz de las TIC. Prueba de ello son las rutinas de búsqueda en la red que acaban siendo, en la mayoría de los casos, aleatorias, corriendo el riesgo de dirigirse a direcciones que ofrecen propuestas ya preparadas de actividades que pueden no estar en congruencia con los principios de la educación intercultural. Como nos alerta Abio, el potencial de las redes sociales, como Facebook, presenta muchas trabas pedagógicas debido a sus facetas.

[...]Los resultados indican que las potencialidades pedagógicas de Facebook son apenas implementadas de forma parcial y que existen muchos obstáculos de tipo institucional, cultural y pedagógico para su adopción plena como ambiente de aprendizaje.(Abio, 2014, p.16).

Un detalle que queremos comentar de este manejo es la gran demanda de tiempo que este tipo de metodología de trabajo conlleva para el profesor, quien debe siempre comenzar, virtualmente, de cero a la hora de plantear sus clases.

De la misma forma, consideramos importante tener en cuenta que, dentro de la escuela, el propio acceso a la red, muchas veces, acaba siendo difícil, pues no existen conexiones con un mínimo de calidad. Esta situación, sumada a las propias dificultades de

cada uno de los educadores, concretamente las provenientes del proceso de inclusión digital, acaban conformando un panorama que no puede ser evaluado desde una única perspectiva. La realidad social y tecnológica de la ciudad donde estas instituciones se encuentran emplazadas acaba influyendo en las prácticas de enseñanza-aprendizaje y en la modernización de los procesos a ellas vinculadas. Por este motivo, muchas veces su uso acaba siendo relegado a un segundo plano, en vez de aprovechar a su favor el entorno que se le presenta, tal y como afirma Abio, cuando relaciona la falta de consciencia de ambas partes, educadores y alumnado, sobre la utilización de la red.

[...] pero a pesar de su uso cada vez más extendido, parece que no hay todavía una consciencia por parte de profesores y alumnos sobre las posibilidades que pueden brindar las comunidades de aprendizaje virtuales que pueden ser construidas en los sitios de redes sociales como Facebook o en las redes sociales educativas, así como para poder aprovechar otras oportunidades que brinda la web 2.0, que es esencialmente social y participativa. (Abio, 2014, p.31).

- Más del 50% de los profesores no manejan adecuadamente internet.
- 25 % confunden el uso de las TIC con el género informático de las TIC.
- 100% de ellos recogen materiales para sus clases en internet.
- Más del 50% demuestra poco conocimiento de los sitios webs específicos para la enseñanza de español.

Cuadro 8-2. Resultado del análisis sobre El dominio de los profesores respecto a los recursos disponibles en internet.

8.1.3 La presencia de los géneros informáticos y las TIC en el libro didáctico

En este apartado buscamos verificar si los profesores identificaron la presencia de los géneros informáticos⁴² y las TIC en el libro didáctico y cómo los clasificaron, es decir, si como géneros o como TIC, dado que en muchos momentos durante la primera fase de este trabajo de investigación, en el curso de formación, algunos profesores demostraron confusión

⁴² Consideramos géneros informáticos, el layout por ejemplo de un e-mail, de un chat, etc.

a la hora de definir género e inclusión digital, creyendo que por el hecho de ser un género presente en el libro sería por sí solo un acceso a la tecnología.

La profesora P1 ha identificado que en la página 19 se utilizan 4 textos del género de las TIC, de chicos de España, Guatemala y Chile. La profesora P1 ha dicho que estos textos no proponen la inclusión digital, solo la literacidad digital:

[...] além de não propor a inclusão digital, porque segundo entendemos, ela se refere não só aos conhecimentos de textos em formato digital e, sim, de utilização, para que os alunos não sejam só consumidores eventuais com fins informativos desta nova linguagem tecnológica (P1).

De todas formas, no encontramos propuestas en el libro didáctico que vayan más allá del uso de la tipología textual propuesta. Es decir se propone el conocimiento del *layout* de un *chat* y no la utilización del mismo. El caso referido, de la pág. 19 del libro *Síntesis 1*, nos sirve para ejemplificar este problema. En esa actividad, se propone la interacción con hispanohablantes a través de la respuesta a unos anuncios de amistad encontrados en la red. Es evidente que esta tarea apenas requiere del estudiante el conocimiento y dominio de los géneros textuales trabajados, en este caso, el anuncio y la carta de respuesta. Sin embargo, no ampara esta actividad el uso de las TIC como forma de acceso a estos géneros, cayendo solo en un proceso de lectura y escritura que las esquivo bastante. Entendemos que se estaría trabajando con las TIC en una situación en la que el uso de las mismas sea una condición para lograr la interacción y, en definitiva, la realización de la actividad. Concretamente, si esos anuncios estuviesen en un ambiente digital determinado, donde las respuestas a esos anuncios también se diesen en el mismo ambiente mediante las rutinas que la escritura y el registro en línea de comentarios requieren, estaríamos realmente proponiendo la inclusión de tecnología. En este sentido, el estudiante debe empoderarse, manifestando su voz como actor activo de su discurso. Observemos que las OCEM (Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media) indican que las actividades deben “...abrir oportunidade de compreensão do seu papel também de produtor dessa linguagem” (Brasil, 2006, p. 95), ya que la intención es que sea un *usuário* consciente de sus múltiples recursos.

La profesora P2 ha constatado que en el apartado extra del libro del profesor se encuentra un documental titulado *La historia de las cosas*, que para él es una invitación a explorar la habilidad 30 de la matriz de referencia para el ENEM 2009, de relacionar las TIC

con el desarrollo de las sociedades y el conocimiento que ellas producen. Y esto es lo que sugiere el autor de ese libro didáctico: “se na escola houver o suporte necessário para acessar a internet, procure aprofundar o tema discutido no capítulo, apresentando aos alunos o documentário *La historia de las cosas*, [...]”.(Martin, 2011)Manual del Profesor (p.38).

El profesor P3 sugiere que la actividad “organiza la información”, donde la propuesta es opinar sobre el estilo de películas que más les gusta a los estudiantes, podría ser una puerta de entrada para trabajar las TIC a pesar de que se sale completamente del contexto temático del capítulo. Esta situación es bastante evidente, ya que se trabajan contenidos lingüísticos y la organización textual es en forma de *chat* donde solo se propone la lectura de los textos y no se reflexiona sobre el género que se utiliza.

Los profesores P4 (capítulo 6), P5 (capítulo 7) y P6 (capítulo 8) no identificaron ninguna actividad con géneros relacionados con internet, ni tampoco con las TIC en sus capítulos, lo que es congruente, ya que no se encuentran indicios sobre inclusión digital.

Una de las situaciones más recurrentes que hemos encontrado al realizar el presente análisis es que existe, frecuentemente, entre los profesores, la noción de que trabajar diferentes géneros textuales aisladamente de su soporte daría para aplicar las TIC de forma satisfactoria. De esta forma, algunos procesos de los que entendemos por retextualización⁴³, que es la reproducción de un género discursivo⁴⁴ en otro ámbito de circulación social, situación común en los libros didácticos, son considerados como un uso real del género por los docentes. Esta situación está lejos de ser real, pues entendemos que el aprendizaje vinculado efectivamente a las TIC y a los géneros a ellas enlazados debe proponer actividades que superen la simple lectura de la reproducción de un género y llegar a intentar un trabajo más parecido a lo que sería el uso de este texto y su interacción en la vida real. Como retratada por Tilio (2010) cuando constata que:

Textos e exercícios são muitas vezes emoldurados por telas de computador, como que retirados da rede mundial de computadores. Embora alguns realmente o sejam, a maioria recebe a moldura apenas para dar uma aparência pós-moderna a algo tradicional. (Tilio, 2010, p.183).

⁴³ Según Matêncio (2003), retextualización, básicamente, es la producción de un nuevo texto a partir de uno o más textos base.

⁴⁴ Los géneros discursivos se caracterizan por contener un patrón de estructura en el discurso empleado. Ejemplos: reportaje, anuncios, revistas, recetas, historietas, etc.

El profesor P3 no ha comentado nada sobre el género de la entrevista del blog de la página 97, pues solo dice que es “un texto tipo entrevista con el chef Santi Santamaría y habla sobre la preparación de algunos platos” (P3), quizás porque el propio P3 dijo que no es interesante trabajar con ese texto, porque se sale del contexto socio-económico de los alumnos, por lo que ni lo utilizaría. Además, la actividad propuesta por el libro didáctico es de interpretación de texto y se encuentra en la página 98.

Realmente en la colección *Síntesis v. 1*, en el libro del alumno, no hemos encontrado actividades que propongan el uso del ordenador para los estudiantes. Ni siquiera hay una lista de posibles páginas de internet (diccionarios, museos virtuales, *sites*, etc...) como sugerencia, para los estudiantes que quieran profundizarse en un determinado tema. No hay una preocupación efectiva con la que se pueda explotar en los ambientes digitales, a pesar de que esta “preocupación” está presente en los objetivos de la colección.

Hemos notado también que, géneros como *e-mail*, *blogs*, páginas virtuales no son trabajados totalmente. Estos son tan solo transpuestos desde el ambiente virtual a la hoja impresa sin ninguna preocupación del tipo de alteración que sufre al salir de su soporte original, nada más que existe una preocupación con aspectos gramaticales y lexicales o de desarrollo de la comprensión lectora.

- Los profesores tienen consciencia de que trabajar con diferentes géneros aisladamente de internet, puede ayudarlos a aplicar las TIC de forma satisfactoria, potencializándolas.
- Los profesores identificaron algunos géneros informáticos en el libro didáctico, sin embargo el mismo propone raras posibilidades de trabajo con las TIC.

Cuadro 8-3. Resultado del análisis sobre La presencia de los géneros informáticos y las TIC en el libro didáctico.

8.1.4 Las propuestas en las reelaboraciones didácticas referente al uso de las TIC

Analizando las Reelaboraciones Didácticas (RD) y sus propuestas de utilización de las TIC, verificamos que el profesor P3, en su primera actividad, ha construido una clase que podríamos considerar que está dentro del enfoque tradicional. Su propuesta se resume en

alterar la conclusión del capítulo analizado del libro, donde se hace referencia a la gastronomía. Es una actividad que propone que los alumnos investiguen los nombres de los platos típicos de la culinaria española utilizando para esto el *Google*. La propuesta hace que los estudiantes busquen en cualquier sitio información relacionada con la gastronomía. De esta manera, se presenta como un trabajo que no tiene orientaciones claras que promuevan ni siquiera el uso de la lengua española, ya que se corre el riesgo de que busquen en sitios de lengua portuguesa y que luego lo traduzcan con el *Google Traductor*.

De la misma forma que el profesor P3, los profesores P2 y P4 han propuesto que los estudiantes hiciesen una investigación sobre los temas sugeridos que pueda ser realizada en internet. Se trata de una investigación libre, que no será acompañada por el profesor, ya que consiste en tarea para casa. Además, no presenta ningún tipo de instrucción o lista de sitios donde se puedan encontrar las informaciones que buscan.

Ej.1: Trabajo: comparativo entre el consumo de los jóvenes de 3 países diferentes (P2).

Ej.2: Pedir que los alumnos traigan 1 ejemplo de personalidad hispánica al cual se identifican por su manera de ser y vestirse, en este momento explicarían un poco sobre el país de origen de esta persona, su ocupación y también la describirían físicamente utilizando la tabla de la página 115, 116, 108 y la explicación sobre los verbos preferir y llevar, además del Gustar (P4).

Percibimos, entonces, que los profesores hacen poco uso de internet como herramienta en el aula, dejándolo como actividad extra clase. Solamente existen estas dos indicaciones, citadas arriba, en las cuales se sugieren tareas para casa donde utilizarían el buscador de internet. Lo que está corroborado en los estudios de Abio (2014) que evidencia que la introducción de las TIC en el aula continúan siendo superficiales.

De forma general se pudiera decir que, hasta ahora, desde un punto de vista pedagógico, la escuela continúa observando las tecnologías digitales desde lejos y parece estar vacunada contra los cambios tecnológicos. Cuando por fin trae a las TIC a su seno, lo hace de forma periférica, sin introducirlas por completo en las prácticas pedagógicas. (Abio, 2014, p.13).

La profesora P6 fue el único que propuso un debate sobre las inconveniencias de la tecnología a partir del texto: *La casa del futuro*, aunque si bien el texto habla sobre la tecnología, él no la explora como herramienta. Hecho muy común en las clases en general, donde se trabajan los géneros discursivos, por ejemplo, el caso del citado texto, imaginar lo que a tecnología puede traernos de conveniente o inconveniente, pero no manejarla en la práctica.

Sin embargo, fueron utilizados videos bajados del *YouTube*, en algunos casos la ayuda de la investigadora fue imprescindible colaborando con una tarea que desconocían. Kramsch (Kramsch 2014) nos recuerda que los videos son algunos de los recursos que también cooperan para que la lengua sea más comprensible en las clases de idiomas “Instead of relying exclusively on words and sentences to make meaning, we now have images, films and YouTube videos to make that meaning visible, palpable, graspable as never before.” (Kramsch, 2014, p.250). Los consideramos una herramienta indispensable frente al panorama en las escuelas de escasos recursos disponibles, además de considerar que el libro Síntesis v. 1 solo proporciona un pequeño audio de alrededor de 2 a 3 minutos por capítulo. Tal como afirma Kramsch (2014) arriba citado, el lenguaje audiovisual contribuye con los estudios culturales permitiendo percibir la esencia del otro, su comportamiento, su modo de vestir, su ambiente, sus gestos, etc., elementos que frente a la ausencia de contacto real ayudan a comenzar el proceso de aproximación cultural.

Y, podemos decir, que la “preocupación” por parte de los profesores en utilizar las TIC y el dominio de la tecnología por parte de los estudiantes acaba incitando al profesor a buscar estos recursos con más frecuencia. No obstante, está claro que su uso aún es muy restringido, debido a la carencia de recursos en las escuelas en que se trabajó, la falta de los laboratorios de informática, resultado de una promesa gubernamental que no fue cumplida en su totalidad. El libro didáctico analizado, por lo tanto, no satisface el mínimo necesario para la inserción de las tecnologías en las escuelas y poco contribuye con el literacidad digital⁴⁵ o competencia digital, visto que engloba mucho más saberes que el hecho de tan solo seleccionar material o conectarse a la red.

No obstante, y por mucho que la población crea lo contrario, ser competente digitalmente hablando no es descargarse películas o música de Internet, mandar whatsapps, tener un perfil en Facebook o en Twitter u organizarse la agenda con el Google Calender. De

⁴⁵ Abordado en el punto 6.6

hecho, debemos tener en cuenta que "el desarrollo de la competencia digital no se logra de manera automática al hacer posible la utilización de herramientas de Tecnologías de la Información de la Comunicación (TIC) [...]".(Gómez, 2014, p.1).

En suma, el contexto escolar afecta a las prácticas de la inclusión digital. Y cuando hablamos de contexto escolar nos referimos no solo a los accesos disponibles en la escuela para conectarse a Internet sino también al manejo y entendimiento de los profesores de lo que es la inclusión digital.

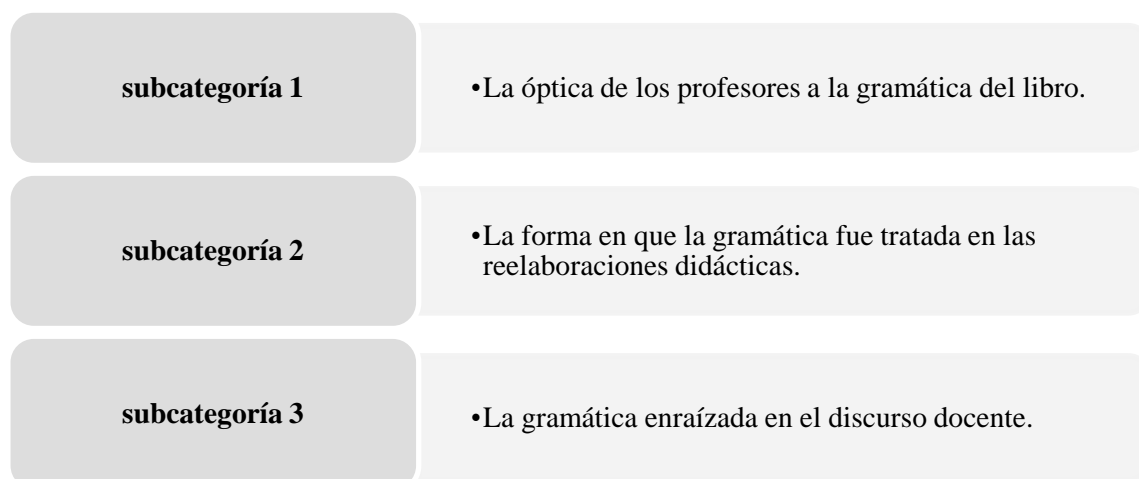
- Los profesores en sus reelaboraciones didácticas proponen algunas investigaciones libres en internet.
- Existe interés por parte de los docentes en su utilización y éstos demuestran estar conscientes de la importancia de las TIC en el aula de lengua extranjera, pero, debido a las limitaciones de acceso a internet, tanto en las escuelas cuanto por parte de los alumnos, propusieron pocas actividades para su uso.

Cuadro 8-4. Resultado del análisis sobre Las propuestas en las reelaboraciones didácticas referente al uso de las TIC.

8.2 La subcompetencia gramatical

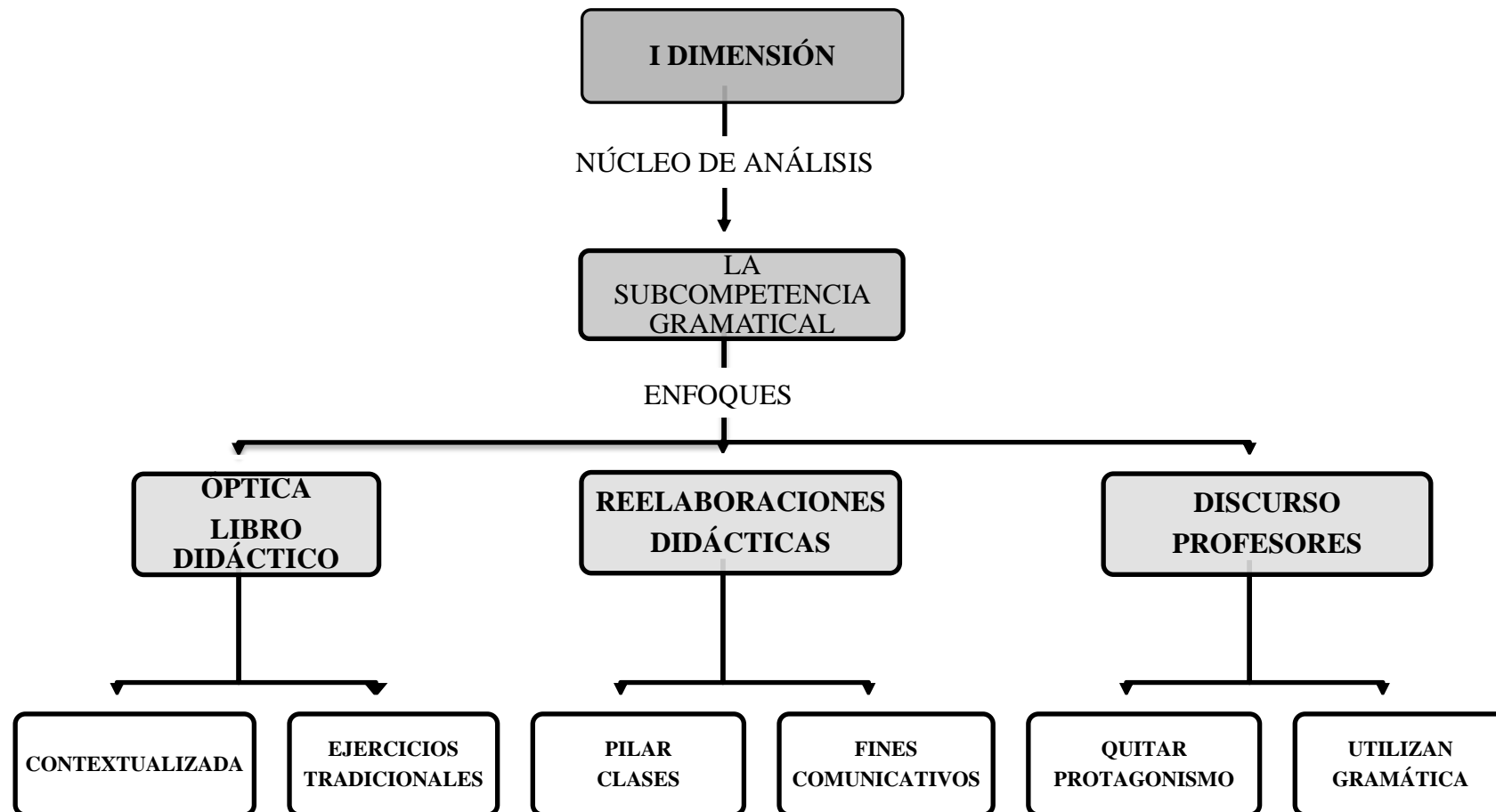
La meta en esta categoría ha sido averiguar el conocimiento y la práctica del profesor en relación a la subcompetencia gramatical. Este aspecto ha sido dividido en tres puntos: la óptica de los profesores a la gramática del libro, la forma en que la gramática fue tratada en las reelaboraciones didácticas y, la gramática enraizada en el discurso docente.

En esta categoría 2 trataremos, por lo tanto, de las siguientes tres subcategorías:



Organigrama 8-4. Las tres subcategorías de la categoría 2 del capítulo 8.

A fin de contextualizar mejor esta categoría, exponemos en este mapa conceptual, los puntos clave de este análisis:



Organigrama 8-5. Mapa conceptual Dimensión 1 Categoría 2.

8.2.1 La óptica de los profesores a la gramática del libro

En este apartado el objetivo ha sido el de examinar si los profesores en sus análisis del libro didáctico (LD) hacían referencias al tratamiento dado por el libro en relación a la gramática, porque como ha sido constatado por muchos estudiosos, entre ellos Sánchez (2010) aún hoy su aplicación es un motivo de discrepancias entre los profesores.

La enseñanza de la gramática en la clase de E/LE (español como lengua extranjera) no está exenta de controversias y dificultades. Las primeras se deben al papel e importancia que se otorga a la enseñanza de la gramática en el método, así como, a la elección de la forma de presentarla: inductiva, deductiva, y otras cuestiones. En cuanto a las dificultades, éstas se basan en la manera de presentar, enseñar y trabajar los diferentes contenidos gramaticales, lo que es todo un reto didáctico. Todas estas cuestiones hacen que la gramática represente, todavía hoy, un motivo de discrepancia entre los profesores de español, y una causa del fracaso en el aprendizaje de la lengua meta. (Sánchez, 2010).

Bajo la óptica de la profesora P1 los ejercicios de gramática contenidos en las páginas 16 y 17 sobre los verbos *ser*, *tener*, *llamarse* y *vivir* en el que se pide que se escriba un texto sobre personas, podrían ser con personajes significativos de la cultura hispana. De esa manera se evita la enseñanza descontextualizada y se empieza a trabajar en dirección a una perspectiva intercultural, donde se presentarían, además, textos más significativos sobre el modo de vida de estas personas buscando puntos convergentes entre las culturas.

En la evaluación de la profesora P2, ésta también ha comentado que los puntos gramaticales de la lección (sobre artículos y contracción) están descontextualizados, afirmando que hay “dos textos y un ejercicio con frases aleatorias descontextualizados para testar el conocimiento gramatical (P2)”. Ha percibido que lo mismo ocurre con el texto presentado en la página 66 con el título “España genera 524,5 kg de residuos urbanos por habitante”, que, además de que la temática sobre los residuos no ha sido explorada de manera más crítica, ha comentado que si el profesor no llama la atención sobre el tema, éste puede pasar desapercibido y la actividad puede constar como solo un ejercicio más de gramática. A pesar de las constataciones de la profesora P2 a respecto de esta actividad, éste no hace ninguna propuesta, sólo la de trabajar la gramática de la manera como está, contextualizada.

Sin embargo, consideramos un punto positivo por parte de los profesores que hayan detectado estos obstáculos en la enseñanza de la gramática, que ya viene desde hace mucho

tiempo siendo apuntada como una metodología que no atiende a las demandas de enseñanza actuales. En los Parámetros Curriculares Nacionales-Enseñanza Media (PCN-EM) (Brasil, 2002) hay una advertencia a este tipo de ejercicios que se concentran en el dominio de las reglas gramaticales.

Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. (Brasil, 2002, p. 26).

El profesor P3 considera importante y observa que en las páginas 94, 95 y 96 se trabaja el verbo gustar contextualizado en la lección. Puesto que trabajar los gustos crea un enlace para motivar la comunicación entre los estudiantes, utilizando las opiniones sobre los platos culinarios, que es una temática relacionada con el capítulo dedicado a los gustos y a la gastronomía. Cuando fue preguntado sobre lo que menos le gusta trabajar en la clase de E/LE, el profesor P3 contestó que es la gramática y se justifica:

Gramática, porque, ainda que seja importante, os alunos não trabalham de modo eficaz em Língua Portuguesa, e quando trabalho na Língua Espanhola (mesmo que de modo lúdico), eles sentem muita dificuldade (P3).

Sin embargo, indica que es necesario trabajar la gramática en el aula teniendo en cuenta la comunicatividad. “Não se deve trabalhar a gramática descontextualizada. Então, se a aula é sobre culinária, lógico que deve haver um contexto, mas também é importante, por exemplo, que se ensine o verbo gostar (P3)”. Estando en sintonía con el pensamiento de Sánchez (2010) sobre la enseñanza de la gramática direccionada a la comunicación:

Con todo lo dicho hasta el momento, entendemos que los conocimientos gramaticales no tienen un fin en sí mismos, sino que sirven como un medio, una herramienta para construir la competencia comunicativa de los alumnos. Se trata, por tanto, de un recurso fundamental, necesario e imprescindible para llevar a cabo con éxito el proceso de comunicación. (Sánchez, 2010, p.70).

Igual que el profesor P3, la profesora P4 aprovecha el apartado sobre los verbos preferir y llevar, para repasar el verbo gustar y justifica su elección en base a que la propuesta tiene como intención la de auxiliar en la destreza oral. Y descarta las actividades de las p.109 y 110 por ser reglas gramaticales sobre género y número de las palabras, que tienen un mismo fin, por lo que, para él, no tendría justificación. Con esto se demuestra que el profesor P3 entiende la necesidad de trabajar con la gramática y no de excluirla, como muchos han hecho equivocadamente en favor del enfoque comunicativo. Como nos recuerda Sánchez, cuando afirma que:

No se trata de centrar la enseñanza de la lengua en la gramática, aunque tampoco enviarla al ostracismo. Se debe, en definitiva, plantear la enseñanza de la gramática teniendo en cuenta los objetivos comunicativos y como una herramienta más en nuestro proceso de enseñanza de la lengua extranjera. (Sánchez, 2010, p.71).

En las páginas 125, 126 y 127 la profesora P5 indica que los ejercicios de gramática siguen siendo los tradicionales con frases para completar huecos y de escritura, pero que están dentro del tema familia y, por lo tanto, contextualizados. P5 observa que este ejercicio antecede al uso práctico del lenguaje, ya que el mismo viene más adelante, prácticamente en el final del capítulo, por lo que confirma lo que las Orientaciones Curriculares han percibido en la enseñanza de idiomas de nuestro país, “Infelizmente, na tradição do ensino de línguas a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem.” (Brasil, 2006, p.107).

La profesora P6 distingue claramente el uso de la gramática en su capítulo analizado. Las actividades han constatado que algunas están incluidas en el contexto temático y otras no. Aprovecha para decir que las utilizaría en el aula debido a que están contextualizadas.

*En la página 141 y 142, se nos presentan los pronombres demostrativos **sin estar contextualizados con el tema de unidad y también fuera de textos**, o con algún tema significativo para los estudiantes, lo que propone una reflexión acerca de su uso (P6, negrita nuestra).*

*Solamente en la página 143 el uso de la gramática **viene incluida en un texto que habla sobre el tema vivienda**, aunque, nada reflexivo. Simplemente es un texto descriptivo de una vivienda, para uso instrumental de aplicación de la gramática, por lo tanto, contextualizado. (P6, negrita nuestra).*

*La localización página 146 y 147 son ejercicios sobre gramática y **están contextualizados**, así que serán utilizados. (P6, negrita nuestra).*

Por tanto, en esta primera obtención de datos sobre cómo los profesores veían el tratamiento dado a la gramática, se han centrado en apuntar si la gramática venía o no contextualizada por parte del autor del libro didáctico y en justificar su uso o no en la reelaboración. Lo que hemos verificado es que, la mayoría de los profesores participantes, utilizan la enseñanza de la gramática con fines comunicativos, de acuerdo con Sánchez (2010) “No se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en español.”(Sánchez, 2010, p.69).

De manera general, el análisis se ha centrado en obtener las apreciaciones de los profesores en relación a las actividades presentadas en el libro didáctico (LD) y la forma como éste trata la gramática. Esta situación acabaría sirviendo como justificación, durante la reelaboración, para su uso o bien para su desconsideración. Lo que verificamos es que de forma unánime la gramática contextualizada fue utilizada, justamente por eso, con fines de viabilizar los espacios de comunicación en la clase.

La clase de español debe permitir al estudiante aprender la lengua con fines comunicativos, por lo que los objetivos y las funciones comunicativas serán los que marcarán los contenidos y las actividades. De manera general, podemos hablar de cuatro contenidos fundamentales: gramaticales, léxicos, funcionales y socioculturales. Los dos primeros atienden a la forma, mientras que los dos últimos lo hacen hacia el uso de la lengua. Se trata, por lo tanto, de relacionar equilibradamente los cuatro tipos de contenidos. (Sánchez, 2010).

- Los profesores evidenciaron que el libro didáctico presenta la enseñanza de la gramática casi siempre de forma contextualizada con los temas sugeridos en cada capítulo. Sin embargo, los ejercicios gramaticales siguen siendo los tradicionales.
- El libro no propone énfasis en el uso comunicativo de la gramática.

Cuadro 8-5. Resultado del análisis sobre La óptica de los profesores en el tratamiento dado a la gramática por el libro didáctico.

8.2.2 *La forma en que la gramática fue tratada en las reelaboraciones didácticas*

En el análisis del contraste entre los ejercicios gramaticales propuestos en el libro y los ejercicios que los profesores escogieron para seguir utilizando, lo que propusieron como alternativa para utilizar en la reelaboración, hemos tenido una visión más clara de su entendimiento en el tratamiento de la gramática en la clase de E/LE (español como lengua extranjera).

La profesora P1 utiliza las actividades propuestas por el libro de las páginas 15 a 22, justificando que ésta es una forma de aprovechar lo que está en el libro, disminuyendo su trabajo. Entre otros factores para su utilización argumenta que lo facilita puesto que el material está impreso, optimizando el tiempo en clase y burlando la falta de recursos disponibles para fotocopias en caso de optar por otras actividades.

Podemos percibir entonces que, en la reelaboración de la unidad, la profesora P1 no reduce la extensión dada por el libro didáctico al tratamiento dado a la gramática, y que a pesar de ser consciente de la importancia de trabajar los temas gramaticales contextualizados y con fines comunicativos se atiene a restricciones debido a las condiciones de trabajo (el tiempo) y la falta de materiales para justificar su metodología de enseñanza. Queda obvio, a través de este ejemplo, que la relación de dependencia del profesor en relación al libro didáctico y el destaque dado a la gramática siguen prevaleciendo en las clases de lengua extranjera, lo que viene a corroborar muchos estudios en el área.

O ensino de línguas estrangeiras sempre manteve a gramática em lugar de destaque, dando aos exercícios estruturais um lugar privilegiado, como se mediante a sua realização o aluno pudesse vir a ser treinado para produzir respostas sempre corretas. (Brasil, 2006, p.144).

La profesora P2 también comenta que los puntos gramaticales de la lección (artículos y la contracción) sean trabajados de acuerdo con los presentados en el libro en las págs. 65, 66 y 67, así como la utilización del texto: “España genera 524,5 kg de residuos urbanos por habitante” de la p.66, utilizado para completar huecos con los artículos.

El profesor P3 observa que en las páginas 94, 95 y 96 se trabaja el verbo gustar contextualizada en la lección y, por este motivo, mantiene la propuesta en su reelaboración. También, la profesora P4 aprovecha el apartado sobre los verbos *llevar* y *preferir* que están contextualizados a fin de trabajar la comunicatividad como objetivo final.

La profesora P5 en su reelaboración no ha dado prioridad a la enseñanza cultural como hemos propuesto. Éste solamente ha hecho dos propuestas de actividades volcadas en el enfoque intercultural, las otras actividades se centraron en la enseñanza de la gramática y del léxico. No podemos considerar que haya sido de una manera tradicional, ya que la mayoría de las actividades fueron hechas a través de actividades lúdicas, aunque, sin el cuño reflexivo. De esta manera, pudimos percibir a través de su discurso, que tal vez, en su día a día, excluía estas dos propuestas interculturales y utilizaría un poco menos de actividades de este tipo en su reelaboración.

*Vídeo... eu acho que já é muito pelo tempo que a gente teve para fazer. Não iria dar não, **porque tem gramática e muitas outras coisas**. Eu acho muita só para 'família'.*(P5, negrita nuestra).

*A questão do tempo é a principal, porque muita gente se queixa de tempo, porque deve elaborar atividade, teste, prova. **Poucos professores têm tempo para ficar em casa pesquisando materiais extras**, mesmo porque o governo não nos entrega isso.* (P5, negrita nuestra).

Eu diria que isso seria (mais) do que eu faria. (P5, negrita nuestra).

*Eu vou utilizar os joguinhos e a árvore. O que chamou a atenção foi a criatividade em alguns questionamentos. Eu posso trazê-los para a minha aula e adaptá-los, mas **não posso passar muito tempo com esse material**. Vou precisar retirar algumas coisas.*(P5, negrita nuestra).

Quizás, uno de los motivos, que lleva la profesora P5 a centrarse en la utilización en materiales de juegos y gramática en su clase, sea porque ha comentado que es difícil utilizar material audiovisual en su escuela, pues alega que tendría que tener un *data show* para utilizar diapositivas y el del centro casi siempre está estropeado, y que su *pen drive* cogió un virus en el colegio, utilizando siempre, desde entonces, carteles y mapas.

*Eu não venho utilizando muito o powerpoint porque **eu tinha que ter um data show**.* (P5, negrita nuestra).

*Eu tentei a música '...'. Eu passei também um material seu sobre '(saludos)' com apresentações, só que aquele **meu pen drive** em que você gravou **pegou um vírus aqui no colégio**, aí fica com dificuldade de abrir. Eu elaboro cartazes, trago mapas para localização. (P5, negrita nuestra).*

*O que eu posso fazer é, por exemplo, eu quero pegar esse gráfico do livro, pois eu quero trabalhar gráficos com meus alunos. Eu o amplio e **vou utilizar papel metro** para desenho ou eu **imprimo e colo**. (P5, negrita nuestra).*

En este punto hemos podido constatar que los aspectos gramaticales aún siguen muy presentes en el aula, sobre todo, cuando no se tiene tiempo de preparar la clase, recurriéndose, casi exclusivamente, al libro didáctico.

Sin embargo, de una manera general, hemos verificado que la mayoría de los profesores no han dado mucho protagonismo a la gramática en sus clases, ya que utilizaron los ejercicios propuestos por el libro por considerarlos gramaticalmente contextualizados. Solamente la profesora P5 ha recurrido a más ejercicios gramaticales con el fin de complementar los propuestos por el libro, haciendo con que su reelaboración legitimase el uso de la gramática de forma deductiva.

Por enseñanza deductiva de la gramática entendemos el procedimiento por el cual el profesor presenta a los estudiantes la regla gramatical o de uso, acompañada de los correspondientes ejemplos. El siguiente paso consiste en la práctica por parte de los alumnos de la regla presentada, aplicando a los ejercicios los contenidos aprendidos. El procedimiento didáctico de tipo deductivo consiste, por lo tanto, en la explicación de la regla por parte del profesor, la presentación de ejemplos también por él, y la práctica de los estudiantes ejercitando los contenidos presentados. (Sánchez, 2010, p.65).

- Los profesores demuestran una relativa dependencia frente al libro didáctico, donde la gramática sigue teniendo protagonismo.
- La utilización de la gramática, por ser un material de amplia disponibilidad en las actividades propuestas en internet y en los libros de texto, constituye un pilar en la enseñanza de lengua extranjera.
- Todavía destacamos que más del 50% de los profesores utilizan la gramática para fines comunicativos en sus clases.

Cuadro 8-6. Resultado del análisis sobre La forma en que la gramática fue tratada en las reelaboraciones didácticas.

8.2.3 *La gramática enraizada en el discurso docente*

En este punto hemos buscado analizar lo entredicho entre el discurso docente y la práctica, puesto que al cruzar los datos hemos percibido que algunos profesores se contradicen.

La profesora P1 relata que al entrar en contacto con la secretaría de enseñanza media del estado de Bahía pidiendo el cronograma de contenidos para los grupos, le enviaron, a modo orientativo, una lista que contenía tan solo contenidos gramaticales, no añadiendo ningún tipo de documento más, como confirma P1 cuando dice “De onde eles pegaram, é só gramática”. Y confiesa que muchas veces se ve reproduciendo este sistema, ya que se ve haciendo lo mismo que hacían sus profesores cuando le enseñaban.

Algumas vezes porque eu ainda tenho um comportamento tradicional. Eu considero que estou ousando, mas às vezes eu me vejo fazendo a mesma coisa que meus professores faziam, explicando o conteúdo gramatical da forma como eles me ensinavam, exigindo atenção dos meninos, isso não é nada intercultural em minha opinião.(P1, negrita nuestra).

La profesora P2, a pesar de haber demostrado que era un profesor con pensamientos de los más interculturales del grupo, aún tiene algunas ideas tradicionales sobre la enseñanza de E/LE, pues percibimos un doble discurso cuando se preocupa con el hecho de que el libro

didáctico no presente la gramática normativa y cree que esto es un fallo. Veamos cómo ha contestado la pregunta cuando fue entrevistado:

*Então você **acrescenta o seu material**, mas qual é o objetivo disso num livro didático? (entrevistador).*

*Introduzir conteúdos gramaticais, conteúdos diversos como músicas e poemas. No livro já há alguns, **mas não tem a gramática normativa**. Dá alguns exemplos, mas não trabalha mais profundamente (P2, negrita nuestra).*

La profesora P5 ha sido la que, desde el principio, se ha mostrado con actitudes y percepciones más tradicionales de enseñanza y aprendizaje de E/LE (español como lengua extranjera), ya que, después de todo el trabajo realizado, se ha podido comprobar que ha cambiado mínimamente sus concepciones. Como ha sido observado en todo proceso de investigación, sobre todo, en la entrevista semiestructurada, que fue la última participación de esta profesora en el trabajo, ha demostrado, en varios momentos, la idea de que todo lo que pudiera agregar o diferenciar en sus clases lo haría, siempre y cuando, sobrase tiempo libre para eso, ya que el lugar de la gramática es sagrado y casi no había tiempo para ella. Hay que resaltar también que la profesora es la única que no tiene un curso de especialización en el área, así como, tampoco forma parte de ningún proyecto académico en el momento actual, tal y como ha sido relatado en el capítulo 6.2.2., sobre el perfil académico de los profesores. Creemos que esta falta de formación continuada contribuye directamente para que siga con concepciones o ideas de enseñanza tradicionales.

O tema é mais fácil, apesar de que eu esteja ensinando verbos, a gramática normal.(P5).

*Pelo o tema ser mais amplo, você consegue trabalhar, num texto, **os pronomes demonstrativos, possessivos**, como "Mi tio, tu madre, tu hermano" e outros assuntos dentro desse tema. Ele é abrangente nesse sentido.(P5, negrita nuestra)*

*Vídeo... eu acho que já é muito pelo tempo que a gente teve para fazer. Não iria dar não, **porque tem gramática** e muitas outras coisas. Eu acho muita só para 'família'.(P5, negrita nuestra)*

Ha considerado que los tiempos utilizados para los debates en el aula y los videos serían demasiado, porque la gramática, y otras cosas que no específica, se verían de esta forma perjudicadas.

Estou trabalhando com verbos e eu observo o "vos" falado na Argentina, e explico para eles que é uma diversidade somente argentina e, portanto, não existe em mais nenhum outro lugar. Não tenho preconceito.(P5, negrita nuestra)

En su discurso, sin embargo, habla de no tener prejuicios cuando trabaja, por ejemplo, con el ‘voseo’.

Los únicos profesores que demostraron haber ultrapasado la barrera de la gramática en la clase de español como lengua extranjera fueron los profesores P4 y P6, pues, cuando hicimos la comparación de los datos, éstos no han demostrado ningún descompás entre lo que propusieron en la práctica y lo que está presente en sus discursos docentes. La profesora P6 cuando ha sido preguntada sobre lo que menos le gusta trabajar contestó que:

Com a gramática pela gramática, porque não vejo funcionalidade.(P6)

A pesar de todo lo expuesto en este punto sobre la gramática, pudimos observar que frente al enraizamiento tradicional de los aspectos gramaticales en el aula, existe, para la mayoría de los profesores, una preocupación por quitarle el protagonismo, hasta incluso porque advierten que a sus alumnos habitualmente les interesa menos engancharse a un enfoque tradicional, ya que las propias TIC les induce a esto. Como ha sido ya resaltado por Kramersch (2014) en sus estudios sobre lengua extranjera.

While language teaching used to be focused mostly on the referential, denotative meaning of words (“What does the text say? What does this word mean?”), leaving issues of contextual interpretation for the reading of literary texts, where stylistic variation is to be expected, but is constrained by the conventions of genre and register, nowadays stylistic variation and multiple indexicalities are the name of the game right from the start. **Students who play with language in their blogs, tweets, IMs and their everyday ways of talking, tend to become impatient with the grammatical and lexical rules of the L2. They insist on making themselves comprehensible despite their deficient grammar and, to a certain degree, communicative language teaching has encouraged them to do so.** They rely on in-group understanding of the shared associations and allusions indexed by the words, and most

of the time, they are satisfied with understanding each other not exhaustively but “for all practical purposes” (Goffman, 1959). No longer do they strive to understand every word of a text; they skim and scan the text for information and are content with getting the gist of its message. (Kramsch, 2014, p. 250, *negrita nuestra*).

Con el fin de evitar que los profesores sigan reproduciendo estas prácticas tradicionales enraizadas a la hora de enseñar gramática es necesario que tengan en cuenta la voz de sus alumnos, que se niegan a trabajar cada día con lo que no les gusta, ya que creen que les será inútil o que no tiene significado para ellos.

- Una de las mayores inquietudes manifestadas por los docentes es de quitar el protagonismo de la gramática del aula de lengua extranjera.
- No obstante, la mitad de los profesores todavía tienden a utilizar la gramática en sus clases.

Cuadro 8-7. Resultado del análisis sobre La gramática enraizada en el discurso docente.

8.3 Los géneros discursivos

Esta categoría destinada a los géneros discursivos, por ser un tema muy debatido actualmente en la educación brasileña, la dividimos en cuatro subcategorías. En la primera, hemos analizado los géneros propuestos por el libro didáctico (LD). En un segundo momento, hemos analizado la utilización de las historietas, género muy apreciado por los participantes en el aula de E/LE (español como lengua extranjera). La tercera subcategoría la hemos dedicado a la interacción entre los géneros del discurso y el enfoque intercultural. Y, en la cuarta, hemos discutido sobre los géneros propuestos por los profesores en la reelaboración didáctica.

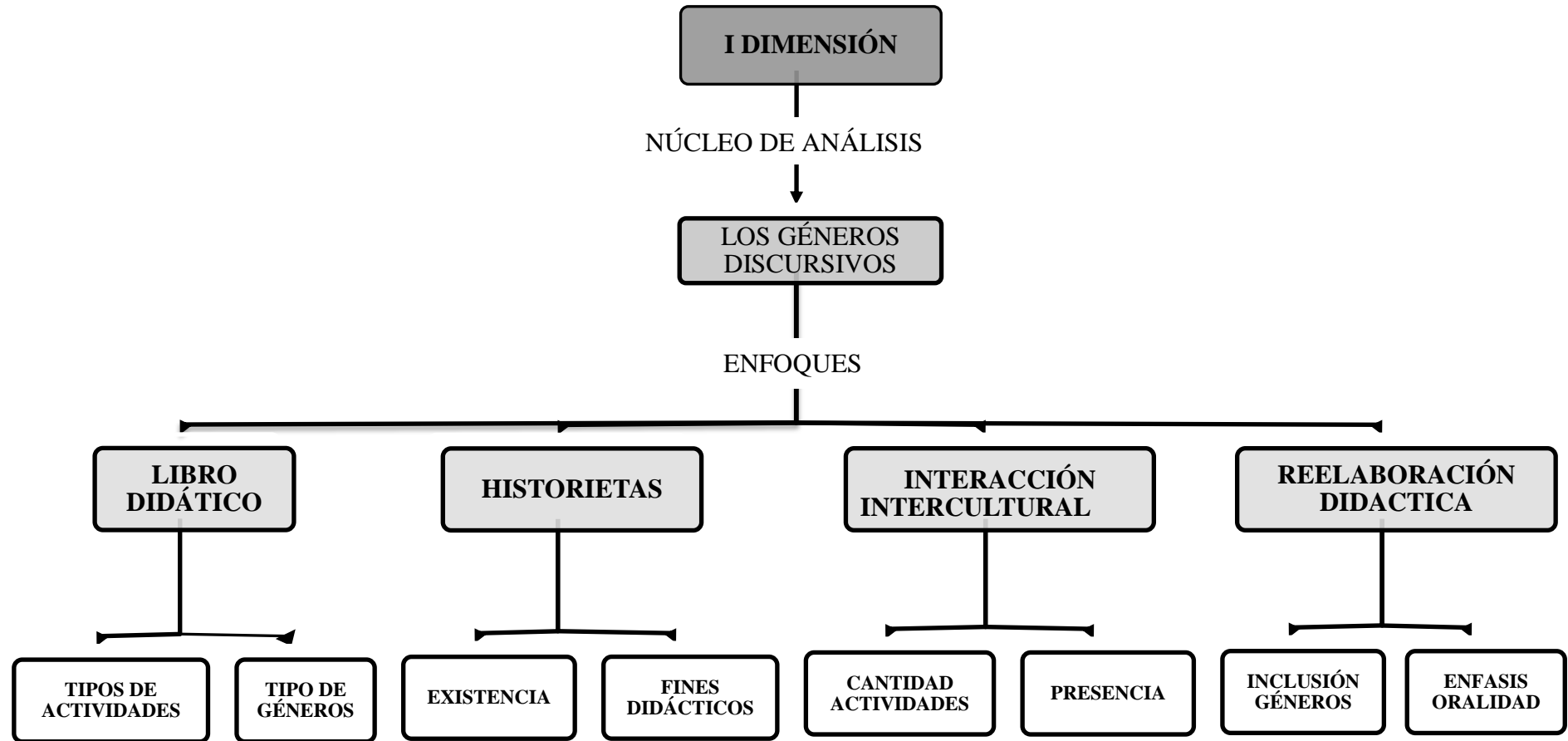
Buscamos analizar las propuestas de géneros discursivos del libro didáctico Síntesis relacionándolo con el enfoque intercultural, así como su utilización en las reelaboraciones didácticas.

En la categoría 3, de los géneros discursivos, trataremos de cuatro subcategorías a seguir:

subcategoría 1	• Los géneros discursivos propuestos por el libro didáctico.
subcategoría 2	• Las historietas, un género muy apreciado por los participantes en el aula de español como lengua extranjera.
subcategoría 3	• La interacción entre géneros discursivos y el enfoque intercultural.
subcategoría 4	• Los géneros propuestos en las reelaboraciones didácticas.

Organigrama 8-6. Las cuatro subcategorías de la categoría 3 del capítulo 8.

A fin de contextualizar mejor esta categoría, exponemos en este mapa conceptual, los puntos clave de este análisis:



Organigrama 8-7. Mapa conceptual Dimensión 1 Categoría 3.

8.3.1 *Los géneros discursivos propuestos por el libro didáctico*

Se ha podido notar que el libro didáctico presenta una variedad de géneros del discurso más bien restringida a la esfera literaria, como poemas, leyendas, canciones, pero, sobre todo, las historietas, seguidos de algunos de la esfera publicitaria, como anuncios y, de la esfera periodística, con entrevistas para revistas.

La profesora P5 ha comentado sobre dos géneros utilizados por el libro didáctico en su capítulo. En la página 128, aparece un ejercicio de identificación sobre el tratamiento formal e informal, un repaso de la unidad 1 del libro a través de un anuncio publicitario, sin ninguna reflexión sobre los temas abordados en los anuncios, tampoco sobre la tipología del género. También, en la misma página hay una historieta de Sendra, que toca en el tema de la madre y sus tareas, y la intención del enunciado es abordar críticamente la sobrecargada que tienen las madres modernas. Aunque, la profesora no elabora más comentarios al respecto y, tampoco, los utiliza en la reelaboración. Así mismo, no comenta nada sobre el género del cuento “Ah, los hijos” presentado en la página 129 con exploración de la comprensión del texto en la página 130 y, tampoco, lo explora en la reelaboración, pero hace un análisis respecto al contenido del texto:

Fala de uma mãe que perdeu um filho e de sua relação com seus outros filhos, se pode trabalhar no sentido de tentar que vejam o que é sonho e realidade, mas acho que o tema não é muito interessante para eles, já que a responsabilidade de ser madre ainda está por vir, apesar de que hoje em dia, cada vez temos mães mais jovens, acho que ainda falta amadurecimento deles para um debate mais crítico a este respeito (P5).

La profesora P6 solamente ha comentado sobre un género, de los dos que hay en su capítulo, “el texto es considerado por los autores como principal”, se encuentra en la página 144, titulado ‘Cuentecillo policíaco’ “**está descontextualizado con el tema, no se entiende su propósito en el libro**” (P6, negrita nuestra). Haciendo, de esta manera, una crítica más a su utilización descontextualizada con respecto al género utilizado.

Tampoco los profesores P3 y P4 hicieron comentarios específicos en cuanto al género utilizado y sí sobre la actividad propuesta por el género. Los dos profesores, respectivamente, descartaron las actividades propuestas por la nota de camarero p.90 y la letra de la canción “hacerte estar de moda” en la p.113. En esta última, el profesor ha decidido no reutilizarla en

la reelaboración justificando que no lo hace debido a que el género es una canción producida especialmente para la unidad, y por no ser nada atractiva para los alumnos, comentando que ya fue utilizada en clase, y “os alunos não gostam nem um pouco, por ser monótona e de melodia desatualizada” (P4). Por lo que el profesor ha percibido que, no porque el género le guste mucho a los alumnos, tenga que ser utilizado. Vian Jr.(2009) sugiere que el trabajo con los géneros discursivos debe centrarse en el texto y en el género y no, solamente, en uno de los dos componentes. Los estudiantes deben utilizar sus conocimientos previos sobre el género propuesto para que al entrar en contacto con textos reales comprendan cuáles son las relaciones entre los textos y sus contextos.

De esta forma, se puede verificar que el libro *Síntesis 1*, no presenta la variedad de géneros discursivos necesarios para fomentar un aprendizaje crítico y reflexivo, ya que es, a través de ellos, una de las formas por la que el alumno entra en contacto directo con el contexto sociocultural de una lengua extranjera. Hemos percibido, también, que en el libro tampoco se trabaja de manera adecuada con los géneros que presenta, muchos de ellos son meramente ilustrativos y poco explotados.

- El libro didáctico representa una variedad de géneros del discurso restringida a la esfera literaria.
- Sin embargo el Libro *Síntesis 1*, no ofrece la variedad de géneros necesarios para fomentar un aprendizaje crítico y reflexivo.

Cuadro 8-8. Resultado del análisis sobre Los géneros discursivos propuestos por el libro didáctico.

8.3.2 *Las historietas, un género muy apreciado por los participantes en el aula de español como lengua extranjera*

Los géneros discursivos más apreciados por los profesores de nuestra investigación son las historietas, las de Maitena y Mafalda son las preferidas.

Por otra parte, el cómic es un soporte que transmite valores sociales, arquetipos culturales, muy interesantes para trabajar la interculturalidad en el aula E/LE(español como lengua extranjera), variantes lingüísticas (por ejemplo, pensemos en los cómics de Mafalda o

Maitena si queremos enseñar una variante del español de América, el argentino) además de la gramática y algunas destrezas (comprensión y expresión lectora). (Villarrubia Zuñiga, 2009).

De acuerdo con los Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1998), la importancia de someter a los estudiantes a géneros discursivos que forman parte de las lecturas de su cotidiano académico crea un compromiso discursivo del estudiante con el aprendizaje de un nuevo idioma. Percibimos que su utilización es unánime, ya que de las propuestas en el libro pocas se quedaron fuera.

En el primer capítulo del libro existen 2 historietas, una en la página 15 de Mafalda y otra en la página 18 de Macanudo⁴⁶, pero ambas son meramente ilustrativas, pues no existe para ellos un uso didáctico. Por eso, ciertamente, la profesora P1 no se refirió a ellas en su análisis y en su reelaboración didáctica. Claro que eso, supuestamente, ocurrió con todos los profesores, ya que ninguno de ellos comentó sobre las historietas ilustrativas que fueran recurrentes en todos los capítulos. Así que para este análisis consideraremos solamente las que fueron exploradas con alguna propuesta específica de actividad.

En la pág. 68 ejercicio n°1, la profesora P2 decide utilizar la historieta de Maitena, porque según él actualmente las historietas son uno de los géneros más presentes en las evaluaciones para el ingreso en el nivel superior en Brasil y, su valor didáctico pedagógico, es ampliamente reconocido por los Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 2000), por las Orientaciones Curriculares (Brasil, 2006) y por los Parámetros Curriculares Nacionales de Lengua Extranjera (Brasil, 2002), “a determinação dos conteúdos referentes aos textos orais e escritos se pauta por tipos com os quais os alunos estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna: pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos”. (Brasil, 1998, p.74).

La propuesta que trae el libro discute muchos problemas relacionados con la venta de productos, las abreviaturas que no entendemos en los productos, las ofertas sospechosas, la falta de información contenida en los productos y la perspectiva de compra de los niños a través de la historieta ¿Quién dijo que lo que más nerviosa te pone del supermercado son los precios...? , las actividades propuestas en el libro son de explotación del léxico, con ejercicios de traducción libre, identificación en el texto de expresiones y de crucigrama.

⁴⁶ De Liniers, historietista argentino.

¿Quién dijo que lo que más nerviosa te pone del supermercado son los precios...?



(Maitena, *Mujeres alteradas 4*, Buenos Aires, Editorial Atlántida, 1999, p. 27.)

Figura 8-1. Charge de Maitena sobre el supermercado.

Fuente: Síntesis (Martín, 2011).

Por todos estos motivos, el cómic se convierte en una valiosa herramienta para el análisis cultural, social y lingüístico, así como, en un referente histórico indispensable de distintas épocas (pensemos en un tebeo como *La Rue del Percebe*). La estructura y forma que

se presenta al lector ayuda en la percepción de los mensajes, facilita la comunicación de contenidos. Por tanto, creo que es una respuesta metodológica y didáctica para el enseñante de lenguas extranjeras, del español en nuestro caso. (Villarrubia Zuñiga, 2009).

El profesor P3, responsable por la re-elaboración del capítulo que explora el vocabulario de las comidas, página 99, reutiliza la viñeta de Maitena sobre las heladeras y el tipo de persona que podemos imaginar según lo que comen, “*o utilizaremos por ser o gênero de vinhetas algo que alunos gostam muito, por levantar debate sobre estereotipos e é também divertido*”. (P3) añade a este comentario el hecho de que retrata la vida real de manera cómica, sin embargo, afirma que la viñeta no propone interculturalidad. Con lo que no estamos de acuerdo, pues el texto abre un debate en relación al tipo de comida y bebida de otros pueblos, ya sea implícitamente o explícitamente, como por ejemplo cuando cita “champán francés, un cartón de juego de naranjas americano, variedad de quesos importados, restos de *delivery* japonés, 2 potes de helado (USA)” entre otros...



Figura 8-2. Charge de Maitena sobre la heladera.

Fuente: Síntesis 1(Martin, 2011).

En los capítulos 6, 7 y 8 del libro no se proponen ningún tipo de trabajo con historietas, por esto no hay comentarios de los profesores P4, P5 y P6.

En el aprendizaje de un idioma, la intersección de todos estos aspectos, exige del alumno el conocimiento de diferentes valores culturales, proceso que empieza cuando se relaciona y se compara su propia cultura con la de otros. En este sentido, las historietas actúan favorablemente, una vez que esas historias cargan en sí valores, visiones de mundo e ideologías (Vilela 2010) cuyos significados deberán ser construidos por los estudiantes.

Villarrubia Zuñiga (2009) declara que trabajar con historietas favorece la competencia intercultural de los estudiantes, ya que “en muchas ocasiones los estudiantes se refieren a los cómics de sus países de origen y lo que en ellos se transmite de su cultura, con lo que el estudiante adopta su papel de mediador intercultural”. (Villarrubia Zuñiga, 2009, p.81).

- Las historietas son los géneros más apreciados por los profesores, entre ellas, las de Mafalda y Maitena, ambas de cuño reflexivo y crítico. No obstante, el uso de las historietas es ilustrativo, no trabajando todo su potencial pedagógico.
- Solamente una que otra historieta es explorada por el libro como una actividad de comprensión textual.

Cuadro 8-9. Resultado del análisis sobre Las historietas, un género muy apreciado por los participantes en el aula de E/LE.

8.3.3 *La interacción entre los géneros discursivos y el enfoque intercultural*

Dado que, la mayoría de los géneros, poseen componentes culturales, ya que son muestras de lengua real, auténtica, de lenguaje coloquial, hemos dedicado este punto a analizar si aquellos son explorados de manera intercultural o si tan solo tratan aspectos lingüísticos con fines de comprensión textual o, incluso, como auxilio para la comprensión escrita.

En la página 19 del libro Síntesis 1, hay 4 pequeños textos sobre chicos de España, Guatemala y Chile. La profesora P1 puntualiza que el formato, es decir, el *layout* de los textos no son auténticos, ya que el propio enunciado lo declara, puesto que dice que ejemplos como estos, de los mensajes, son encontrados en la red. La profesora P1 recuerda que este género como el presentado en el libro didáctico tampoco explora la interculturalidad. Relata que en uno de ellos el chico habla un poquito sobre su país de origen, pero desde una perspectiva

geográfica y, en otro mensaje, el chico se refiere a los apodos españoles que tiene. La profesora P1 acredita que si el profesor consigue relacionar estos rasgos culturales, que llevan al hecho de utilizar apodos en varios países, puede trabajar la interculturalidad, pero ésta no es la propuesta del libro, ya que en la página 20, los 3 ejercicios propuestos son de comprensión y de producción textual y exploración lexical del contenido de los mensajes.



Figura 8-3. Pequeños textos.
Fuente: Síntesis 1 (Martín, 2011).

El profesor P3 tampoco ha utilizado dos de los géneros presentados en el capítulo 5, pero ha realizado comentarios sobre ellos, el de una entrevista retirada de internet (p.97) y, una propuesta para trabajar dentro del género *chat* (p.100).

En la página 97 del capítulo 5 hay una entrevista con el chef Santi Santamaría que habla sobre la preparación de algunos platos. Al profesor P3 no le ha parecido nada adecuado para sus estudiantes, debido a que el texto se refiere a la alta cocina, cocina de preparación de alimentos no asequibles al contexto financiero de sus alumnos, por la falta de conocimientos y disponibilidad de esos productos en la región, así como debido su elaboración más compleja. Por lo tanto, al no formar parte de la realidad de sus alumnos y, también, porque la actividad propone solamente una interpretación de localización de información y reconocimiento lexical la profesora P1, descarta su reelaboración.

Sin embargo, creemos que el ejercicio 3 sugerido en la página 98, a través de 5 preguntas, se puede hacer enlaces de aspectos de su cultura gastronómica con la de otros países. Desde esa forma de conocimientos culturales generales pasa, después, a hablar de costumbres y hábitos alimentarios.

- 3 Ahora te toca a ti hablar un poco de tus experiencias alimenticias:
Respuestas personales.
- a. ¿Cuál ha sido la comida más exquisita que ya has probado?
 - b. ¿Sabes decir cuáles son sus principales ingredientes?
 - c. Y ¿cuál ha sido la comida más rara que ya has probado?
 - d. Si tuvieras que elegir una comida típica brasileña, ¿cuál sería?
 - e. Investiga y escribe la receta de la comida que más te gusta.

Figura 8-4. Frases.

Fuente: Síntesis 1 (Martín, 2011).

Ya en *Organiza la información* (p.100), la propuesta es opinar sobre el estilo de películas que a los alumnos más les gusta, con el pretexto de practicar el verbo *gustar*. La profesora P1 considera que además de salirse completamente del contexto del tema del capítulo y presentar el texto en forma de un chat, el texto está adaptado para fines pedagógicos, quitando, por lo tanto, su autenticidad, lo que posiblemente elimina rasgos importantes para un análisis sobre la forma de cómo otro se expresa. Sin embargo, el profesor ha afirmado que podría ser una puerta para, quizás, trabajar las TIC. Pero, al final, no propone nada respecto a esta actividad, descartándola de la reelaboración didáctica.

Hemos podido constatar de esta forma, que los géneros discursivos encontrados en el libro didáctico no trabajan aspectos interculturales, pero que, dependiendo del trabajo que el profesor venga a proponer, es posible trabajar dentro de esta perspectiva.

- Los géneros discursivos encontrados en el libro didáctico no trabajan aspectos interculturales, aunque el profesor puede hacer propuestas interculturales para explorarlos en esta perspectiva.

Cuadro 8-10. Resultado del análisis sobre La interacción entre géneros discursivos y el enfoque intercultural.

8.3.4 *Los géneros utilizados en las reelaboraciones didácticas*

Hay un gran número de géneros del discurso disponibles en una determinada cultura que están más presentes que otros y que circulan en muchas esferas distintas a fin de facilitar la comunicación. Desconocer estos géneros impiden que el individuo participe adecuadamente en las situaciones verbales, sean orales o escritas, por eso, es imprescindible que la escuela proporcione el mayor contacto posible con diferentes géneros del discurso para que el alumno se familiarice con ellos.

Sobre este punto hemos de reconocer que los profesores han utilizado en cada reelaboración cerca de 5 tipos de géneros discursivos diferentes. De los propuestos por el libro didáctico solamente han trabajado con las historietas, descartando los demás géneros presentados. Los géneros más utilizados y destacados en la reelaboración didáctica han sido los géneros discursivos orales, entre ellos, el debate y los documentales, seguidos del género oral/escrito, como son las encuestas y las canciones. Así mismo, han despuntado los anuncios publicitarios, tanto oral como escrito. Justificándose esto debido al carácter crítico que es muy explorado en el enfoque intercultural, aliando material auténtico e investigación.

Lo que hemos expuesto como ‘otros géneros’ han sido utilizados en número más reducido. Los exponemos aquí en orden decreciente de utilización: las imágenes, fotos, lista de compras, recetas, pirámide alimenticia, mapamundi, entre otros.

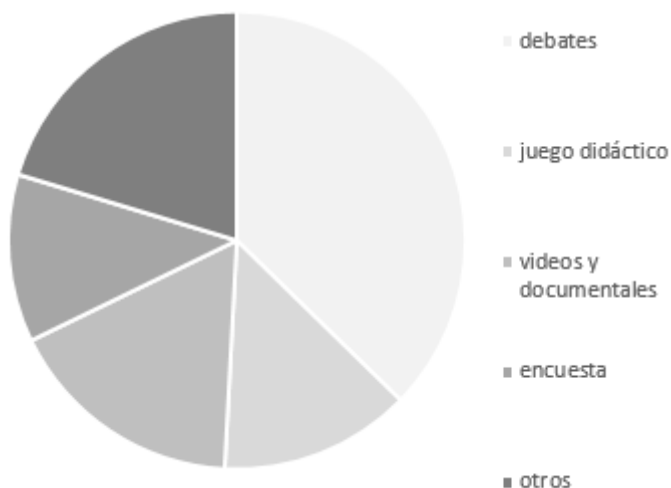


Gráfico 8-1 Géneros más utilizados en las reelaboraciones.

Como ya hemos comentado, cuanto más trabajamos con una gama de distintos géneros, más oportunidades tenemos de tratar la lengua como una realidad discursiva inscrita en contextos sociales y culturales a fin de hacer un estudio más crítico y preparar la autonomía de los estudiantes al encontrarse con el otro.

- En las reelaboraciones didácticas los géneros discursivos más destacados fueron los orales: el debate, los documentales, seguido del género escrito/oral: las encuestas y las canciones.
- Se han destacado también los anuncios publicitarios, tanto orales como escritos.

Cuadro 8-11. Resultado del análisis sobre Los géneros propuestos en las reelaboraciones didácticas.

8.4 La interdisciplinariedad

Como ha sido explicado en el capítulo 7, el interés de examinar la **interdisciplinariedad** es innegable, ya que involucra la forma en que el profesor relaciona su área de conocimiento con otras áreas del saber. También, demuestra que él está preocupado con el desarrollo de las capacidades múltiples de sus alumnos, es decir, de desarrollar su

criticidad frente al mundo. De acuerdo con Paulo Freire (2010) “é pela linguagem que o homem assimila, perpetua ou transforma a cultura e talvez seja ela o maior instrumento de mediação entre o homem e a realidade social”. (Freire, 2010, p.178). Para ello, en esta categoría buscamos examinar las propuestas interdisciplinarias presentadas en el libro didáctico y en las reelaboraciones didácticas realizadas por los participantes de esta investigación.

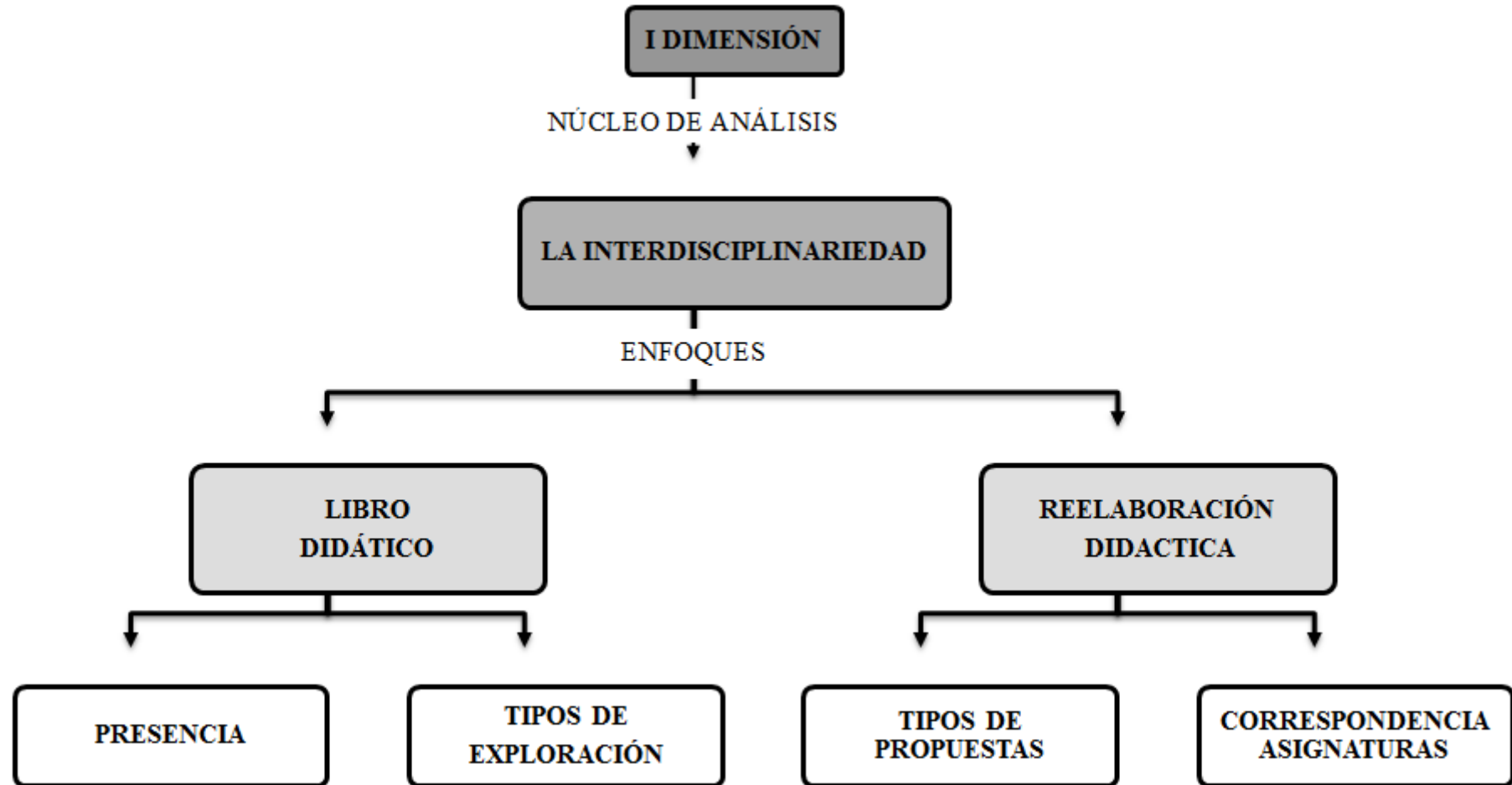
En este apartado hemos evaluado la identificación de propuestas interdisciplinarias presentadas en el libro didáctico por parte de los profesores y las propuestas realizadas por los profesores en las reelaboraciones didácticas (RD).

Por lo tanto, en la categoría cuatro, trataremos de las siguientes subcategorías:

subcategoría 1	•Los trabajos interdisciplinarios propuestos en el libro didáctico.
subcategoría 2	•Los trabajos interdisciplinarios propuestos en las reelaboraciones didácticas.

Organigrama 8-8. Las dos subcategorías de la categoría 4 del capítulo 8.

A fin de contextualizar mejor esta categoría, exponemos en este mapa conceptual, los puntos clave de este análisis:



Organigrama 8-9. Mapa conceptual Dimensión 1 Categoría 4.

8.4.1 *Los trabajos interdisciplinarios propuestos en el libro didáctico*

La profesora P1 ha verificado una exploración interdisciplinar parcial por parte del libro didáctico, mientras el profesor P3, por el contrario, relata que no ha percibido indicios de trabajo interdisciplinar en el capítulo analizado por él. Los profesores P2, P4, P5 y P6 no hacen ninguna referencia a trabajos interdisciplinarios en sus análisis del libro didáctico. De acuerdo con nuestra interpretación, realmente, en los capítulos analizados por estos profesores, existe un trabajo más direccionado a temas transversales, debido a sus temáticas, aunque, dependiendo de cómo se les orienten, pueden llegar al trabajo interdisciplinar. Como nuestra intención en este apartado es verificar los trabajos interdisciplinarios, vamos a centrarnos en el análisis de estos dos primeros profesores, P1 y P2 y sus impresiones.

En el capítulo 1 del libro didáctico, existe una gran propuesta, aunque parcialmente “explícita” de trabajo interdisciplinar con las asignaturas de Historia y Geografía, por el carácter del tema que explora el universo de América Latina. El libro, por tanto, no propone trabajar la relación con los hechos históricos latinoamericanos, aunque, encontramos en el apartado extra del libro un proyecto de exploración transversal de la pluralidad cultural a través de la lectura del texto de apertura del capítulo donde aparece Mercedes Sosa. No obstante, no llega a proponer nada específico o más detallado. Cabe mencionar que el libro didáctico sugiere un trabajo interdisciplinar con el profesor de Geografía para elaborar mapas políticos con el nombre de los países y de sus respectivas capitales en español, con títulos relativos a los idiomas oficiales. Se sugiere, también, pero sin muchos detalles, que se trabaje con el profesor de inglés. Esta propuesta nos ha parecido muy frágil didácticamente, ya que deja en manos del profesor toda la responsabilidad de la interdisciplinariedad. La profesora P1 reconoce en su análisis del libro didáctico (LD) que en algunas actividades se podría hacer este puente interdisciplinar. Por ejemplo, en la p. 19, hay 4 textos cuyo género circula dentro de las TIC, dos de ellos son sobre chicos de España, uno de Guatemala y otro de Chile. La profesora P1 comenta que “em um deles se fala um pouquinho sobre o país, mas de uma perspectiva geográfica”, por lo que no puede considerarse interdisciplinar simplemente por el hecho de sugerir que se trabaja en una perspectiva geográfica. Otro ejemplo es el ejercicio de la p. 23, en el texto complementario “Caminos de alta fiesta”, en el que el profesor hace comentarios más específicos en relación al carácter interdisciplinario del texto:

O texto tem um caráter reflexivo sobre temas como o racismo, a globalização, qualidade de vida e tolerância, existe uma proposta de interdisciplinaridade com geografia, no manual do professor encontramos perguntas para delinear um debate, entre as 9 perguntas propostas, 6 são sobre a geografia dos países e continentes...(P1)

A pesar de reconocer el carácter interdisciplinar que se busca establecer con la asignatura de Geografía, el profesor opta por no trabajar con ninguna de estas dos actividades. No obstante, en su reelaboración didáctica, muchas de las actividades propuestas integran las asignaturas de Geografía e Historia. Plantean tareas con el mapamundi, trabajando los países de habla hispana, no solo los datos geográficos sino también los históricos, hecho que ocurre nuevamente a través de los videos y los documentales. Pero no deja explicitado en su reelaboración que tienen la intención de hacer un trabajo interdisciplinar.

La profesora P1 relata que ya hizo un trabajo interdisciplinar con literatura, pues actúa como profesor de portugués en otra escuela, indicando que hay en la naturaleza de su trabajo una tendencia a desarrollar la interdisciplinariedad. Este hecho favorece el aprendizaje intercultural, ya que el profesor puede establecer un diálogo entre su visión de los otros pueblos y también con la de otros profesores, un trabajo en equipo que beneficia directamente a sus alumnos.

Nós tentamos alguns e eu passei uma pesquisa em que eles deveriam pegar um país pra escolher um artista ou autor de livro, uma personalidade, além de ter que buscar algo sobre literatura, pois é o nosso foco por estarmos desenvolvendo projeto de literatura; ele iriam pesquisar a literatura do país que escolheram, dizer o porquê da escolha daquele país e também uma curiosidade. Pedi pouca coisa porque depois era pra nós arrumarmos a língua estrangeira junto com o mapa do país. A gente fez isso. Eu percebi que os países foram Argentina, México (que teve uma grande quantidade), Espanha e Chile. Um aluno escolheu Honduras. (P1)

Según Barros (2010), para que se explore un tema de forma interdisciplinar es necesario que la actividad ya haya sido contemplada en el currículo para que sea integrador. Consideramos que, la manera aislada de trabajar de los profesores, como un primer paso que fomenta evidentemente el desarrollo de la interdisciplinariedad, pero que todavía trata los temas de forma fragmentada, como un recorte del conocimiento, sin embargo, trabajar la interdisciplinariedad es algo mucho más complejo, como afirman Silva y Pinto (2009):

Ensinar, então, segundo uma perspectiva interdisciplinar e, portanto, tendo em vista trabalhar com objetos complexos, envolve, no mínimo, sair dos limites fixos das previsibilidades disciplinares e lançar-se nas zonas movediças das incertezas... (Silva and Pinto, 2009, p.3).

En relación al profesor P3, hemos notado que ha realizado un análisis bastante más reducido que el de la profesora P1. Esta situación puede ser debido a dos causas: por un lado, este profesor puede no haber comentado el aspecto interdisciplinario por no ser este el objetivo central del análisis o bien, por otro lado, no ha conseguido identificar esta forma de trabajo dentro de la propuesta del capítulo del libro didáctico. Sin embargo, ha indicado algunos elementos que se relacionan con esta perspectiva.

El profesor P3 ha apuntado que en la p. 45 del manual del profesor, se proponen 8 cuestiones para trabajar el texto, entre ellas, 4 proponen un trabajo intercultural, donde los alumnos deben investigar sobre aspectos geográficos de Colombia y, seguidamente, comparar la temática del hambre y la pobreza en relación con Brasil.

En la perspectiva intercultural, existen determinadas temáticas que parecen ser más favorables a un trabajo transversal que a un trabajo interdisciplinario. A modo de ejemplo, entre el material analizado, en el tema Pluralidad Cultural Latinoamericana, el hecho de no realizar vínculos con la Historia y Geografía del continente, nos parece desperdiciar oportunidades para incrementar el trabajo intercultural. En cambio, en la temática del capítulo 5, analizado por el profesor P3, la gastronomía, nos parece más interesante enfatizar el trabajo transversal con Salud que con disciplinas del área de las ciencias exactas. En base a esto, el hecho de que Libro didáctico (LD) no presente, en todas sus propuestas de trabajo, la interdisciplinariedad, no afecta sustancialmente el enfoque intercultural que es objeto de estudio de esta tesis.

- Los profesores verificaron una exploración interdisciplinar parcial por parte del libro didáctico.
- Las propuestas interdisciplinares fueron sugeridas por los profesores en sus reelaboraciones didácticas y no por el libro didáctico.

Cuadro 8-12. Resultado del análisis sobre Los trabajos interdisciplinares propuestos en el libro didáctico.

8.4.2 Los trabajos interdisciplinarios propuestos en las reelaboraciones didácticas

La interdisciplinariedad, en las propuestas metodológicas de las reelaboraciones didácticas (RD) no se encuentra explicitada de forma concreta. No obstante, debido al carácter de las actividades, muchas de ellas abren espacio para este tipo de trabajo. De esa manera, buscamos examinar las propuestas interdisciplinarias presentadas en el libro didáctico y en las reelaboraciones didácticas realizadas por los participantes de esta investigación.

Como bien señala Barros (2010), la interdisciplinariedad no debe ser una propuesta aislada en el currículo, la misma debe conversar con las otras asignaturas, no solo a través de esporádicos proyectos, sino a través de la incorporación en el currículo escolar para que sea un trabajo integrado.

Em relação a este ponto, deixaremos apenas algumas questões para a reflexão: em primeiro lugar, acreditamos que a interdisciplinaridade não pode ser iniciativa isolada de um professor, também não pode ser reduzida a um projeto realizado uma vez no ano, mais como uma obrigatoriedade do que como uma iniciativa espontânea. Em segundo lugar, como decorrência das afirmações anteriores, entendemos o diálogo entre as disciplinas como um princípio que deveria orientar a proposta pedagógica da escola e a definição do currículo, assegurando um trabalho realmente integrado. Isso significaria que a integração das disciplinas não seria algo extracurricular, mas sim uma condição intrínseca ao processo de ensino e de aprendizagem e demandaria que os planejamentos de curso fossem realizados efetivamente em conjunto, de modo que todas as disciplinas conformassem uma única engrenagem que pusesse em movimento a formação integral do aluno, já que no mundo social todos os conhecimentos adquiridos por uma pessoa se imbricam e configuram sua bagagem intelectual, que não está compartimentada em áreas (a gavetinha do português, a gavetinha da matemática etc.). Contudo, estamos conscientes de que essa postura depende de uma nova concepção de educação regular que, embora proposta e defendida no plano da teoria, sobretudo no âmbito acadêmico, parece estar longe ainda de ser posta em prática. (Barros, 2010, p.109).

Los profesores han indicado que uno de sus grandes problemas para la puesta en práctica de la interdisciplinariedad es la falta de tiempo, siendo esto constatado por el propio trabajo de investigación que esta tesis ha propuesto, ya que se produjeron diferentes malentendidos y prolongaciones del tiempo utilizado para los trabajos de campo. Por este motivo, creemos que este factor es uno de los grandes obstáculos a la hora de llevar a cabo hasta incluso simples proyectos interdisciplinarios, a pesar de que en las escuelas participantes pueda existir el momento de planificación de las actividades complementarias (AC), que es el

espacio más propicio para que los profesores puedan establecer contactos con otros de diferentes áreas y, así, planificar y elaborar proyectos en conjunto para que las asignaturas empiecen a dialogar a fin de contemplar la interdisciplinariedad como es indicado en los Parámetros Curriculares Nacionales:

Os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, uma vez que estes se inter-relacionam, contrastam, complementam, ampliam e influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes do conhecimento, organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais. (Brasil, 2002, p. 30).

Pensando libremente sobre las propuestas de las reelaboraciones de los profesores hemos percibo que:

	Tema	Áreas a fin
Profesor P1	Capítulo 1: ¿Quién soy?	Historia: a través de la exploración de los videos sobre el origen de la lengua española, países de habla hispana, nacionalidades/gentilicios – colonización e independencia de América latina en 5 minutos- cortometraje diversidad cultural Geografía: identificación de América Latina y los países de habla hispana a través de las actividades de exploración del mapamundi. Filosofía: el autoconocimiento con los debates de ¿quién soy yo? y con la presentación artística sobre su YO interior.
Profesor P2	Capítulo 4: ¿Cómo consumir con responsabilidad?	Artes: con la propuesta de la elaboración de maquetas sobre establecimientos comerciales; Sociología: la importancia del comportamiento humano sobre el consumo, con diapositivas: consumo responsable; diapositivas sobre el Consumo entre jóvenes argentinos y españoles, con la propuesta de trabajo comparativa entre el consumo de los jóvenes de 3 países diferentes y un cuestionario: para analizar el grado de dependencia de la publicidad en el consumo.

Profesor P3	Capítulo 5: ¿qué te gusta?	<p>Biología: exploración de la cadena de alimentos con la actividad de la pirámide alimenticia;</p> <p>Geografía: clima y alimentos con la dieta Mediterránea y, conocimientos generales con el juego ¿de qué país procede? y con las diapositivas sobre comidas del mundo;</p> <p>Filosofía: reflexión sobre la relación del modo de comer de las personas con las diapositivas de ‘somos lo que comemos’.</p>
Profesor P4	Capítulo 6: ¿Somos lo que llevamos?	<p>Artes: la cuestión de ‘bello x feo’ en dos actividades que se les pide que traigan fotos de personalidades que representan un estilo con el cual se identifiquen y en la que piden que ellos saquen fotos de sí mismos dentro de un estilo con el que se identifiquen;</p> <p>Historia: no solo la historia de la moda, sino también los aspectos culturales que envuelven las indumentarias en las diapositivas ‘la tiranía de la moda’;</p> <p>Geografía: el clima y su influencia en el modo de vestir;</p> <p>Sociología: la identidad de un grupo a través del texto “Tribus urbanas”.</p>
Profesor P5	Capítulo 7: ¿Cómo es tu familia?	<p>Sociología: con la reflexión sobre la imagen de la familia en la portada del capítulo, los significados del concepto: familia, así como, los diferentes tipos de familias de antes y de hoy, a través del video: ‘La familia, bien gracias’ y con el video de la marca Sadia y con los 5 textos hablando sobre familias de distintos lugares del mundo.</p> <p>Artes: con la exploración del rap de la familia.</p> <p>Biología: los lazos biológicos de la familia a través del árbol genealógico.</p>
Profesor P6	Capítulo 8: ¿Dónde vive la gente?	<p>Geografía: exploración sobre vivienda e influencia climática y de relieve, con las diapositivas ‘Tipo de viviendas’;</p> <p>Filosofía: reflexión sobre qué es realmente un hogar, con el video ¿Hogar cuál hogar? y con la encuesta: “consideras tu casa un hogar?”;</p> <p>Biología: reciclaje de objetos con la propuesta de organizar la habitación;</p> <p>Artes: con el reciclaje decorativo del objeto para la habitación.</p>

Tabla 8-1. Áreas afines para el trabajo interdisciplinar.

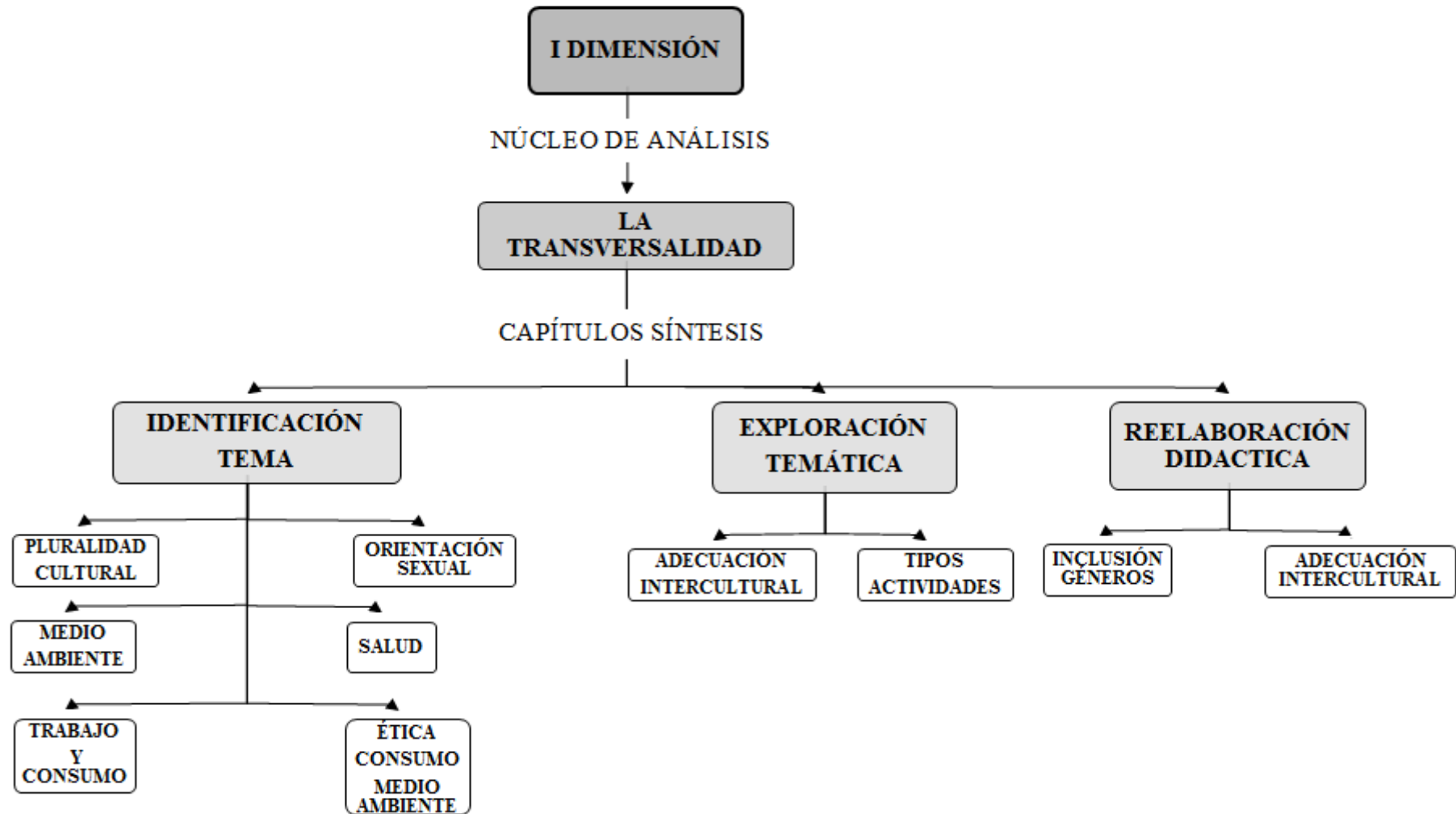
Hemos podido percibir que las áreas más contempladas a la hora de planificar sus clases han sido Artes y Geografía, seguido de Filosofía, Sociología y Biología. Consideramos, como hemos mencionado antes, que este es el primer paso para empezar a relacionar las asignaturas, contextualizándolas a la vida del estudiante, buscando dar significado al aprendizaje, como se fomenta en los Párametros Curriculares (PCN).

- Las propuestas interdisciplinarias no se encuentran explícitas en las reelaboraciones didácticas, una vez que los profesores alegan falta de tiempo para realizar trabajos interdisciplinarios.
- Las áreas más contempladas a la hora de planificar sus clases fueron en su mayoría con las asignaturas de Artes y Geografía, seguidas de las de Filosofía, Sociología y Biología.

Cuadro 8-13. Resultado del análisis sobre Los trabajos interdisciplinarios propuestos en las reelaboraciones didácticas.

Pasemos a la quinta categoría, la transversalidad, que surge de esta integración de las asignaturas, puesto que nace de un tema universal que engloba muchas disciplinas a la vez.

A fin de contextualizar mejor esta categoría, exponemos en este mapa conceptual, los puntos clave de este análisis:



Organigrama 8-10. Mapa conceptual Dimensión 1 Categoría 5.

8.5 La transversalidad

La disposición para trabajar con temas transversales por parte de los profesores es unánime, todos ellos han entrado en el universo compartido por los temas propuestos en el libro didáctico y han hecho consideraciones aún más detalladas en las reelaboraciones. Hecho que está justificado, principalmente, por la propuesta de esta tesis, de reelaboración para una aproximación intercultural del aprendizaje del español, ya que los temas transversales son pautas actuales en la vida de los estudiantes. Hemos buscado en esta categoría, por lo tanto, verificar de qué forma los temas transversales contenidos en los capítulos analizados del libro son explorados bien como la relectura de los profesores participantes de esta investigación sobre cada tema, relacionando los avances propuestos por los profesores en las reelaboraciones y, para alcanzar esta meta, hemos hecho una comparación entre el libro didáctico y las reelaboraciones.

El organigrama abajo, expone las seis subcategorías analizadas en esta quinta categoría:

subcategoría 1	•La Pluralidad Cultural.
subcategoría 2	•El Consumo.
subcategoría 3	•La Salud.
subcategoría 4	•La Ética, el Consumismo y el Medio Ambiente.
subcategoría 5	•La Orientación Sexual.
subcategoría 6	•El Medio Ambiente.

Organigrama 8-11. Las seis subcategorías de la categoría 5 del capítulo 8.

8.5.1 *La Pluralidad Cultural*

La profesora P1, ha analizado que el tema del capítulo del libro entra en el universo de la Pluralidad Cultural a través de un debate sobre los países latinoamericanos. En este caso, el

libro didáctico explora de manera muy superficial el tema, ya que a través de la lectura del texto impreso en la foto de Mercedes Sosa, sugiere que el profesor haga preguntas sobre los años de la dictadura militar en América Latina, porque el texto presenta la voz de la cantante y sus canciones como un símbolo de protesta contra las dictaduras latinoamericanas. Sin embargo, la profesora P1 ha percibido que tiene que tener por su parte un conocimiento más profundo del tema, tal y como el libro propone a través de la lectura de *Las venas abiertas de América Latina*, de Eduardo Galeano. Para Tilio (2012) el libro didáctico:

Passa a ter uma influência muito forte na formação de identidades sociais dos alunos. As escolhas dos contextos culturais apresentadas pelos livros e as atividades propostas pelos autores podem permitir, ou não, que determinadas identidades sejam construídas, ou, pelo menos, manifestadas, em um determinado momento.(Tilio, 2012, p.124).

Esta influencia necesita ser conducida por el professor de manera que, según Granetto, supere la discriminación y proporcione conocimiento de la riqueza que se ve representada por la diversidad etnocultural de los pueblos, también, el autor resalta que “nada melhor que isso ocorra através de uma língua estrangeira que possibilite essa rica diversidade cultural”. (Granetto, 2013, p.8)



Figura 8-5. Portada del capítulo 1.

Fuente: Síntesis 1 (Martín, 2011).

Por tanto, la profesora P1, en su reelaboración, propone explorar con sus alumnos la pluralidad cultural de América Latina a través de la exposición de videos sobre el origen, formación y construcción de Latinoamérica: colonización e independencia de Latinoamérica en 5 minutos y del cortometraje sobre diversidad cultural. A su vez, también, a través del juego de personalidades hispánicas y de la exhibición del video de Victoria Santa Cruz y diapositivas sobre (la obra de) Frida Kahlo, actividades auxiliadas por la situación geográfica de América Latina en el mapamundi, con inclusión de sus banderas y capitales. De esta manera, amplía de forma más efectiva para los estudiantes, el tema de la Pluralidad Cultural.

De acuerdo con Candau (2012) solamente trabajando con las diferencias culturales llegaremos a desarrollar la perspectiva intercultural en la escuela.

[...] se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. Esta proposta supõe, na linha de pesquisa que venho desenvolvendo, incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos. Esta preocupação não é algo secundário ou que se justapõe às finalidades básicas da escola, mas é inerente a elas. (Candau, 2012, p.237).

- La profesora P1 constató que la pluralidad cultural presentada por el libro didáctico por medio de una canción que denunciaba la dictadura militar. En su reelaboración ella amplía el debate sobre los sobre países latinoamericanos a través de la sugerencia de materiales diversificados sobre el tema.

Cuadro 8-14. Resultado del análisis sobre La Pluralidad Cultural.

8.5.2 *El Trabajo y el Consumo*

El consumo es otro tema transversal muy abordado en las clases que pretendan desarrollar la perspectiva crítica del alumnado. En un mundo capitalista, es imprescindible, según Fairclough (2001), hablar sobre el consumo, ya que posibilita el debate, en el aula, sobre los discursos que son legitimados de forma hegemónica por intermedio de construcciones ideológicas de los medios. La construcción de este espacio es importante para fomentar una práctica discursiva orientada a la elaboración de discursos contra-hegemónicos, críticos y transformadores.

Hemos podido constatar que en el capítulo 4, trabajado por la profesora P2, la temática es la del Consumo y se relaciona directamente con el consumo responsable. El libro presenta cuatro propuestas bajo este tema.

La primera se encuentra en la portada, con la imagen del globo terráqueo dentro de un carrito de supermercado y un pequeño texto sobre el consumo, que llama la atención a la falta de preocupación por los problemas medioambientales y sociales que son generados cuando esta cadena de productos son descartados por los consumidores, que no paran de comprar y tirar, comprar y tirar.



Figura 8-6. Portada del capítulo 4.

Fuente: Síntesis 1 (Martín, 2011).

La profesora P2 intensifica la reflexión sobre esta actividad con la sensibilización al tema a través de cuatro frases de mensajes subliminarios fomentados por los medios y que deberán ser expuestos en la pizarra:

- a) La felicidad depende de lo que se compra; ser envidiado produce gran satisfacción,

- b) Para ser valorados, lo importante es la apariencia física; parecer joven, guapo y delgado se consigue comprando determinados productos.
- c) Tener más que el vecino significa quedar por encima de él.
- d) Nuestro éxito en el amor depende de la colonia o del coche que llevamos...

Cuadro 8-15. Frases de la reelaboración didáctica de la profesora P2.

Para fomentar el debate, la profesora P2 ha propuesto las siguientes cuestiones: ¿Le parecen simplistas o ridículos estos mensajes? Recuerde que si la publicidad los utiliza es porque han sido y son efectivos. Sigue a esta actividad un cuestionario que complementa estas indagaciones a través de un análisis simple sobre el grado de dependencia de la publicidad en el consumo y colabora con la reflexión sobre los medios. Utilizando de esta manera la técnica de sensibilización al tema que va a ser introducido, se fomenta el debate, haciendo incluso un planteamiento de las cuestiones más polémicas, generando, por parte de los estudiantes, más prejuicios en relación al acto de consumir sin conciencia por las trampas publicitarias, transformándose en una reflexión sobre su modo de consumo frente a los medios. Sigue a esta actividad la propuesta de reflexionar sobre la imagen de la p. 61 del capítulo, donde el globo terrestre aparece dentro de un carrito de supermercado y, para concluir este momento de introducción al tema, se pide que escriban una frase que resuma lo que se ve en la imagen.

La segunda propuesta del libro didáctico es la lectura del texto “*España genera 524,5 kg de residuos urbanos por habitante*”, aunque no es explorado dentro del tema de manera más crítica, la profesora P2 ha considerado que si él no llama la atención sobre el asunto, éste puede pasar como un ejercicio más de gramática. En este caso, la profesora P2 no hace ninguna propuesta en la reelaboración, manteniéndola sólo para trabajar la gramática contextualizada.

La tercera actividad del libro didáctico que contempla el tema del consumo se ubica en *Organiza la información*, ejercicio nº 2 p.72, en la que se propone hacer una tabla que contenga los productos consumidos por los estudiantes y la basura que cada producto genera. La profesora P2 hace consideraciones al respecto de la propuesta y sugiere añadir dos conceptos más: el de basura orgánica e inorgánica en la tabla.

La actividad con el tema transversal⁴⁷ de preocupación vital para nuestra sociedad actual que conduce a una toma de consciencia ambiental, comprendiendo que los problemas ambientales interfieren en la calidad de vida de las personas, tanto local como global. Para que esta propuesta fuese aún más productiva, podría haberse trabajado con los conceptos de basura orgánica e inorgánica.

Además, ha calificado la elección del tema del libro citando la OCEM (Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media) que según él preconiza la necesidad de trabajar con los valores educacionales en la clase de lengua extranjera.

Além disso, conforme sugestões feitas em outros parâmetros curriculares, **os temas transversais podem ser de grande valia**. As atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidades aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente. (Brasil, 2006, p.92, negrita nuestra).

Y la cuarta propuesta del libro didáctico es un texto sobre consumo responsable en la p. 73, donde la comprensión textual se encuentra en el apartado de actividad extra en las p. 40 y 41, la profesora P2 la ha mantenido, porque, además de ser pertinente al tema propuesto, es un buen texto para, además, trabajar el léxico relacionado con el tema, sugiriendo hacer un debate con los alumnos.

Además de estas cuatro actividades propuestas por el libro didáctico y de las tres propuestas complementarias ya citadas: Mensajes publicitarios subliminares en la pizarra (sensibilización), Imagen: reflexionar sobre la imagen de la p.61 (hacer una frase en español para presentar por grupos de 3) y, el cuestionario: para analizar el grado de dependencia de la publicidad en el consumo, la profesora P2 ha incluido en su reelaboración tres actividades más: 1) Un juego: consumo, luego existo, 2) proyección de diapositivas: consumo responsable, imágenes sobre el Consumo entre jóvenes argentinos y españoles con debate al final, y 3) un Trabajo: comparativo entre el consumo de los jóvenes de 3 países diferentes. Demostrando, de esta forma, un trabajo de análisis y debate mucho más profundo que el propuesto por el libro didáctico, ampliando el horizonte de conocimiento, contribuyendo para la construcción de la voz crítica de cada uno de sus aprendices. Conforme elucidado por

⁴⁷ Los temas transversales propuestos en los PCN de 1998 fueron: “Ética”, “Pluralidad Cultural”, “Medio Ambiente”, “Salud”, “Orientación Sexual” y “Trabajo y Consumo”.

Candau (2012), actualmente entre los profesores existe una consciencia sobre el trabajo de identidad que tiene que ser desarrollado entre nuestros alumnos.

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, bullying –, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficiêntes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas. A consciência desta realidade é cada vez mais forte entre educadores e educadoras. Como afirmou um professor numa das pesquisas que realizamos recentemente, “as diferenças estão bombando na escola”. (Candau, 2012, p.236).

- La profesora P2 en sus análisis del capítulo con el tema ‘el trabajo y el consumo responsable’ verificó la presencia de 4 actividades críticas y reflexivas de carácter universal. En su reelaboración didáctica, presenta 7 actividades más sobre el tema que desarrolla la perspectiva intercultural, es decir, lleva a sus alumnos a reflexionar sobre el consumo en su país y en otras culturas.

Cuadro 8-16. Resultado del análisis sobre El Consumo.

8.5.3 *La Salud*

La temática del capítulo 5 propuesta en el libro didáctico no llega a concretizar un tema transversal, pues solamente existen dos textos que llevan a una reflexión más crítica sobre la salud, el primero es una historieta de Maitena “dime qué tiene ese hombre en la heladera y te diré cómo es...”, trabaja de una manera lúdica el consumo de productos con la personalidad y, el otro texto, “El derecho a la comida” en la p. 101, aborda el hambre en el mundo de una manera muy general.

No obstante, la reelaboración organizada por el profesor P3 está centrada en la Salud Alimentaria, pues trata de temas relacionados con una buena alimentación. En la primera actividad sugerida, que tiene como título “Despertar para la comida sana”, el profesor presenta dos platos típicos de comida saludable, el guacamole y el gazpacho.

Que se complementan con ocho actividades más centradas en la alimentación saludable:

- a) Con el test: ¿sabes comer bien? El profesor ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su alimentación y sus posibles malos hábitos. El test identifica qué tipo de alimentación tienen los alumnos y refuerza sentimientos de pertenencia a una determinada región, ya que muchas comidas indican de donde se es, porque, por ejemplo, en Ilhéus, la alimentación, además de pertenecer a la culinaria bahiana compuesta por ejemplo por “moqueca⁴⁸”, acarajé⁴⁹, que tienen origen en África (ya modificadas), es influenciada a través del ambiente geográfico característico de una costa marítima y fluvial, en el que existen mariscos y pescados específicos que no se encontrarían con facilidad en otras ciudades del estado que estén ubicadas, por ejemplo, en el centro de la región típicamente desértico. Fuera de este contexto van a surgir maneras de preparación de un mismo alimento de diferentes formas que serán motivo de debate. Partiendo de estas consideraciones, asume la cultura gastronómica como un conjunto de características, entre ellas, los alimentos más usados, los que constituyen la base de la alimentación, la estructura de los menús diarios, las técnicas de preparación, los condimentos principales, etc.
- b) Con las diapositivas sobre “Somos lo que comemos” el profesor propone, a través de una comparación, entre buenos (ej.: diapositiva 18) y malos hábitos alimentarios (ej.: diapositiva 20), es decir, propone un debate que converja hacia una reflexión sobre qué hábitos tenemos que cambiar para alimentarnos saludablemente (ej.: diapositiva 21).

⁴⁸ Moqueca: es un cocido típico de la culinaria, especialmente de los estados de Espírito Santo, Bahía y Pará. Puede ser preparado con pescado, marisco, gallina, huevo etc.

⁴⁹ Acarajé: es una especialidad gastronómica de la culinaria afro-brasileña hecha de la masa de judías-“fradinho”, cebolla y sal, frita en aceite de palma.

18 **¿CÓMO DEBEMOS FOMENTAR ESTOS BUENOS HÁBITOS ?**

Dar ejemplo por parte de padres y educadores en los comportamientos alimentarios

Comer acompañados, favorece el conocimiento de los alimentos

Comer despacio y masticando bien. las prisas no son buenas.
No podemos transmitirles nuestro estrés.

Deben ir conociendo muchos alimentos para que su dieta sea variada, al principio de forma individual, para que reconozcan sabores.

20 **¿QUÉ MALOS HÁBITOS DEBEMOS EVITAR ?**

QUE NO DEBEN COMER

Bebidas ricas en azúcares..... mejor agua y zumos.
Bollería industrial..... mejor casera o pan.
Snacks (patatas fritas...)..... mejor frutos secos.
Comida rápida (hamburguesas, perritos.)..... mejor casero y equilibrado.

ERRORES EN LAS DIETAS DE LOS NIÑOS

Cenas copiosas: abundantes carnes y fritos, que dificultan la digestión.
Desayunos escasos.
Escasa cantidad de fruta y verdura diaria.
Abandono de legumbres.
Poca presencia de pescados.
Exceso de consumo de dulces y bollería.
Ingesta escasa de agua

Figura 8-7. Diapositivas de la reelaboración didáctica de la profesora P2.

Figura 8-8. Diapositivas de la reelaboración didáctica de la profesora P2.

21 **¿QUÉ HÁBITOS DEBEMOS CAMBIAR EN LOS NIÑOS DE HOY EN DIA?**












- DEBEMOS CAMBIAR LAS  POR  Y  , LOS REFRESCOS POR  ,
- DEBEMOS COMER MAS  , Y EN COMPAÑÍA DE NUESTROS 
- DEBEMOS SUSTITUIR LA COMIDA  POR COMIDA CASERA A BASE DE  , RÁPIDAS Y SENCILLAS DE PREPARAR.
- DEBEMOS FOMENTAR LA PRÁCTICA DE DEPORTE, QUITANDO HORAS A LA TV,  Y CONSOLAS.
- EN DEFINITIVA, DEBEMOS FOMENTAR LA  PARA EVITAR QUE CUANDO CREZCAN SEAN  .

Figura 8-9. Diapositiva de la reelaboración didáctica del profesor P2.

- c) La propuesta de investigación para casa: ¿todos los alimentos son iguales? Junto con el ejercicio sobre la pirámide alimenticia, la propuesta es que los estudiantes sepan qué alimentos son más importantes para su salud, un ejercicio de recortar y pegar alimentos en la pirámide. En estas actividades la alimentación es abordada como objeto de estudios alimenticios y nutricionales que buscan influenciar en la dieta de los alumnos, ya que permite categorizar informaciones sobre los alimentos y su consumo. Siguen a esta actividad tres más de este mismo curso: Desayuno saludable; debate con base en una investigación sobre ¿por qué nos gusta comer lo que nos gusta? y finaliza con otro debate sobre ¿Cuál sería tu desayuno, comida y cena ideal?

Aunque hemos notado en el profesor P3 una confusión entre los términos interdisciplinariedad y transversalidad, ya que cuando dice que la Gastronomía lleva a una

interdisciplinarietà non giustifica con qué assegnatura, tampoco propone nessuna attività interdisciplinare in su reelaborazione, potendo percepire che, a traverso della comparazione con un'altra apporto sua, in realtà considera il tema della Gastronomia come trasversale e per questo la giustifica dentro della tematica del Consumismo e della Salute.

Eu escolhi apoiar a Gastronomia porque eu me identifico demais com esse tema. Trabalho com isso há muitos anos no colégio, e vejo que é um sucesso muito grande, os alunos gostam. [...] é interessante nós trabalharmos os outros... os espanhóis, os bolivianos, os mexicanos. Eles comem de um modo mais adequado   saúde que o nosso ou vice-versa. Se eles têm maior propensão a terem doenças como colesterol ou triglic rides. Então, por conta de tudo isso, a Gastronomia leva a uma interdisciplinaridade (P3).

- El profesor P3 constató que el capítulo analizado del libro didáctico abord  superficialmente el tema a través de dos textos secundarios al capítulo. El profesor en su reelaboración didáctica amplía la temática a través de la sugerencia de ocho actividades m s dentro de la perspectiva intercultural.

Cuadro 8-17. Resultado del análisis sobre La Salud.

8.5.4 *La  tica, el Consumismo y el Medio Ambiente*

En el capítulo 6  Somos lo que llevamos?, el libro didáctico propone un debate inicial sobre  tica, a través de la portada del capítulo en la p. 105, en la que el texto finaliza con la siguiente pregunta:  se puede valorar a una persona únicamente por la ropa que lleva? (sic libro didáctico). El texto nos hace reflexionar sobre el papel de la ropa y sus funciones a lo largo de nuestras vidas, por lo tanto, nos propone un pequeño precalentamiento sobre el tema que será discutido en esa unidad.

  um tema atual, que   interessante para os estudantes, pois nesta etapa de suas vidas eles se interessam muit ssimo pela moda, e passam a ser consumidores. Trabalha também sua identidade, através da escolha dos grupos e seus modos de vestir.(P4)



Figura 8-10. Portada del capítulo 6.

Fuente: Síntesis 1 (Martin, 2011).

Sobre el diálogo de la p. 106 y la actividad de la p. 107, que:

Propone una primera discusión sobre el consumismo, los recursos utilizados y el proceso de producción por detrás del producto, recurriendo de esta forma a la transversalidad, pues entra en el ámbito de las ciencias de la naturaleza, enfocando en el medio ambiente (P4).

Y por último, un texto sobre Ropa ecológica, que también acaba incorporando asuntos medioambientales, a pesar de esto, la profesora P4 no lo utiliza en su reelaboración justificando que se sale del contexto de sus alumnos, debido a que este tipo de ropa pertenece a personas de una clase económica superior a la de ellos.

Apesar de ser um tema atual, no faz parte da realidade dos nossos alunos de escola pública da cidade de Ilhéus, porque a roupa ecológica por aqui costuma ter um preço nada acessível, inclusive aqui podemos fazer referência a Itacaré uma cidade turística perto de nossa cidade, que tem muitas lojas de roupa ecológica e preços exorbitantes, assim seria utilizado como reflexão, mas não nos deteríamos muito nele pela questão do contexto. (P4)

La profesora P4 también resalta que en el manual del profesor se encuentran los textos “El reciclaje está de moda en la moda” y “Jeans de Pelileo causan contaminación”, tratando en ambos de temas transversales relacionados con el medio ambiente y con aspectos culturales sobre reciclaje en diferentes países y de contaminación en Ecuador: “*sin embargo la propuesta se presenta a través de un guion de comprensión lectora que se concentra en el género utilizado que en la reflexión del tema en sí.*”(P4)

La profesora P4 ha trabajado a fondo el tema de la moda a través de la Ética que envuelve su consumo y su uso, estando relacionado con cuestiones de identidad de los adolescentes en su reelaboración, a través de diapositivas sobre la “tiranía de la moda”, que expone la sumisión a la moda de una cultura determinada, como las japonesas con la deformación de sus pies para agrandar a los hombres, las mujeres jirafas, las mujeres con sus tacones que deforman la columna y acarrear consecuencias físicas. Metamorfosis, la plástica, los tatuajes. A través de dos cuestionarios, el “Quizz de la moda” y “Eres adicta(o) a la moda” se propone una reflexión sobre el consumismo de la moda. Después, con la música “La flaca” vuelve una vez más al tema ético de la cuestión, adelgazar sin preocupación con límites físicos y los trastornos psicológicos que se desarrollan, como la anorexia.

Verificamos, de esta forma, que la profesora P4 desarrolla actividades con las que potencializa la temática transversal propuesta por el libro. Conforme Gallo (2004), el profesor

utiliza las infinitas posibilidades que el tema transversal sugiere como puertas para discutir el universo de los estudiantes, acercándose a su contexto, a sus cuestionamientos como ciudadano.

[...] se tomamos o mapa dos saberes como um imenso rizoma, um liame de fios e nós, sem começo e sem fim, teremos infinitas possibilidades de transitar entre eles, sem nenhum vestígio de hierarquia, e aí entra a transversalidade. Ela seria justamente a forma de trânsito por entre os saberes, estabelecendo cortes transversais que articulem vários campos, várias áreas. A transversalidade, no sentido em que é aqui trabalhada, tanto na sua produção quanto na sua comunicação e aprendizado.” (Galho, 2004, p. 115).

Y las tres últimas propuestas envuelven aspectos éticos y de identidad a través de una personalidad hispánica. En la actividad, se identifica al personaje por su manera de ser y vestirse y los estudiantes tienen que explicar qué gustos y preferencias esta persona tendría. Luego se propone la lectura del texto “Tribus urbanas”, seguido de un debate y, finalmente, se les pide que hagan un trabajo expositivo con una foto de ellos mismos vestidos dentro de esta tribu urbana y las características de la misma en grupo. De esta forma, la profesora P4, a través de las actividades propuestas, busca fomentar la discusión sobre asuntos relacionados con la vida cotidiana de sus alumnos haciendo un puente con otras culturas a fin de discutir el tema dentro del enfoque intercultural para la enseñanza de lengua extranjera. De acuerdo con Granetto, “Nesse contexto, o papel do professor passa a ser de auxiliar os alunos a relacionarem seus conceitos, que ultrapassem seu senso comum e que, quando bem direcionados, adquirem significados.” (Granetto, 2013, p.6). Significados estos que se construyen en los debates en clase y que vienen a contribuir para una sociedad más respetuosa y democrática.

La profesora P4 observó que el tema de la ética, el consumismo y el medio ambiente fue abordado de forma incompleta en el capítulo que ella analizó. De esta forma, la profesora presentó 5 actividades extras sobre el tema con la idea de explorarlo adecuadamente.

Cuadro 8-18. Resultado del análisis sobre La Ética, el Consumismo y el Medio Ambiente.

8.5.5 *La Educación Sexual*

El tema del capítulo 7, es sobre la familia, y la profesora P5 no lo relaciona directamente con la Educación Sexual, pues acaba no dándole énfasis a los distintos formatos que hoy en día están muy presentes en nuestra sociedad, como sugiere la portada del capítulo, y sí a cómo debe ser el relacionamiento entre los miembros de una familia que se respeta. Es un tema delicado, principalmente en Brasil, debido a las fuertes corrientes religiosas, que en algunos casos, no aceptan los nuevos formatos, principalmente las parejas homosexuales. Según Granetto (2013), muchos profesores no se sienten preparados para una temática tan polémica como esta:

Trabalhar com o tema transversal: orientação sexual é um grande desafio aos professores, muitos desses profissionais alegam não se sentirem preparados para discutir sobre tal tema em sala de aula. Isso se deve ao fato de se tratar de um tema polêmico. Nos PCNs há uma proposta de que, todas as questões envolvendo o tema transversal orientação sexual, devem ser desenvolvidas buscando uma ação crítica, reflexiva e educativa, expressas pelos alunos na escola, enfocando tanto o corpo biológico como a dimensão da sexualidade, levando os educandos a terem respeito por si mesmos, ao outro e à coletividade. (Granetto, 2013, p.9).

Quizás por este motivo, la profesora P5, en su reconstrucción del capítulo en ningún momento ha entrado en este tema, permea su trabajo no en el tipo de formación familiar y si en el hecho de en qué nivel las personas de una familia se llevan bien y se atiene al libro didáctico lo máximo que puede. A través de esta actividad es posible que la profesora P5 ahogue estas voces que podrían auxiliar en la formación de la identidad de sus alumnos, dado que como mencionado Tilio (2012) en sus estudios, el libro expone el tema para que los alumnos se manifiesten a través de las temáticas.

O livro, portanto, além de expor o tema, dá voz ao aluno, para que ele se manifeste e até mesmo expresse suas identidades. É através dessa manifestação de vozes que as identidades (no caso, de gênero e sexualidade) são sociodiscursivamente construídas e reconstruídas. (Tilio, 2012, p.136).

Lo que viene a ser reforzado por Coracini (1999) cuando afirma que: “ Nessas escolas, o único material de consulta e leitura do professor, na disciplina que ministra, é(são) o(s) livro(s) didáticos” (Coracini, 1999, p. 34). Así, tanto el libro como el profesor tienen una

función mediadora en la construcción de la identidad de sus estudiantes, ya que, conforme afirma Tilio (2012), los libros didácticos ejercen influencia en la formación de los alumnos.

En las actividades 3 y 4, propuestas por la profesora P5, el modelo de familia tradicional se pone en evidencia y se cuestiona si aún es posible mantenerlo y qué variaciones en su formato serían aceptadas por los estudiantes.

En el video publicitario la familia⁵⁰ Sadia que se presenta en www.youtube.com/watch?v=sOsL-JCwbRM es una alerta de una niña sobre el significado de la palabra familia. Ella hace una crítica a la definición del diccionario, que pone: “familia é um grupo de pessoas unidas por laços de sangue” y, sugiere a través del video que familia es un grupo de personas constituido por lazos de convivencia, de amor. Al final, el debate que se suscita al ver el video es: “¿Creen que hay sociedades donde solo se aceptan los modelos tradicionales de familias? ¿Cuáles?”

Después, se propone el visionado del reportaje: “La familia, bien, gracias” donde se aborda la reformulación familiar que ocurrió en las familias españolas en los últimos 25 años, sobre todo, en razón de las familias numerosas y de su forma de organización, en las cuales los mayores ayudaban a los más pequeños. Culminando en los factores de disolución de este modelo familiar a causa de la emancipación de la mujer, de los anticonceptivos y del divorcio derivando en los nuevos modelos de segundas parejas, de madres solteras con hijos, los padres homosexuales y las familias reconstituidas con sus múltiples variedades (con hijos adoptados, por ejemplo). El debate propuesto por el profesor engloba todos estos aspectos de modo universal y, también, hace una comparación con la familia brasileña de antes y de hoy.

Otra actividad a ser destacada en relación a la educación sexual, es la de los cinco textos utilizados para debate y, a pesar de que en ninguno de ellos se toca la educación sexual en sí misma, se destacan por abordar la familia con actitudes no sexistas.

a. “La familia en España”: habla sobre los modelos familiares actuales en España, los matrimonios entre personas de diferentes nacionalidades o grupos étnicos.

b. “La familia de Lucy Guerra Silva, de Iquitos”: retrata los problemas más comunes que afectan a la vida de muchas familias en Iquitos, llenas de padres que abandonan a sus hijos, a sus situaciones financieras, a problemas con drogas y alcohol, de extrema pobreza encontrada en esta zona en Perú situada al lado del río Amazonas.

⁵⁰ Sadia, es una marca de productos alimenticios brasileña muy conocida.

c. “Hijos + padres/responsables x ocupaciones = familia moderna”: es un texto argentino que indaga sobre las innumerables tareas de estudios propuestas a los niños, sobre todo, debido a la falta de la presencia de los padres en casa (por causa, generalmente, del trabajo), ocasionando una pérdida de la infancia y una precoz iniciación de la adolescencia, lo que da lugar a adultos estresados y más ansiosos.

d. “¿Por qué mis viejos me tienen en puño?”: Está en oposición al texto anterior, puesto que retrata el comportamiento de padres estrictos (según el texto), que no quieren que sus hijos estén expuestos a la modernidad y a los nuevos modos de permisividad familiar.

e. “Ah, los hijos”: es un cuento que trata de una madre que recuerda las características y la vida de cada uno de sus hijos cuando ya está en la cama, antes de dormir. Además, el foco está en su hijo Carlos que a los catorce años murió ahogado y que era su preferido. En este texto se realizan cuestionamientos e indagaciones sobre la sensación de impotencia frente a hechos fatales de la vida.

De esta forma, podemos concluir que la profesora P5, trata el tema de la familia bajo una vertiente para la educación no sexista, añadiendo que, en la reelaboración, también hay actividades de ayuda en la labor doméstica que deberían ser realizadas tanto por chicas como por chicos; a su vez, señala cuestiones arraigadas culturalmente sobre la ayuda en casa, a través de la actividad sobre el Robot Lolo, actitudes muy poco conocidas por los jóvenes de clase media en Brasil y muy conocidas por los jóvenes brasileños de clases menos favorecidas. Por lo tanto, como señala Matos (2014) “O que não deve acontecer é o professor fugir dessas temáticas como se não houvesse meios de trabalhá-las”. (Matos, 2014, p.29). Lo importante es seguir buscando métodos de acercarse a la realidad de los estudiantes, permitiéndoles que interactúen en el aula con mucho más entusiasmo y criticidad, para poder ayudarse mutuamente a romper estereotipos y fomentar un espíritu de tolerancia hacia los otros; otros que, muchas veces, están entre ellos mismos, su compañero del pupitre al lado. Como alerta Granetto (2013), trabajar con temas transversales conlleva en la práctica un gran desafío, para lo que es necesario que los profesores participen en cursos de formación continuada con énfasis en estas temáticas “para que ocorra de fato um comprometimento e um aprendizado significativo, consciente, que faça sentido ao aprendente.” (Granetto, 2013, p.11).

- La profesora P5 en su análisis del capítulo sobre la temática de la orientación sexual incrementó el trabajo ya realizado por el libro didáctico, enfatizando el tema de los nuevos formatos de familia, contribuyendo a una formación no sexista.

Cuadro 8-19. Resultado del análisis sobre La Orientación Sexual.

8.5.6 *El Medio Ambiente*

En el capítulo 8, analizado por la profesora P6, se introduce la temática sobre el Medio Ambiente, explorando los tipos de viviendas, además de otros aspectos. El profesor aprovecha y sugiere al final de la unidad, hacer un aula práctica con reciclaje de materiales para acompañar el tema de manera lúdica.

La primera actividad propuesta por la profesora P6 es la exposición de unas diapositivas sobre los tipos de casas de acuerdo con la condición climática y geográfica del país; derecho a la vivienda; las casas portuguesas en Ilhéus (consecuencias de la no adaptación a un lugar) y observación sobre qué medidas hay que tener en cuenta a la hora de construir una casa de acuerdo con nuestras necesidades. El siguiente paso invita al debate sobre las inconveniencias de la tecnología a partir del texto: “La casa del futuro” seguida de la propuesta de que los estudiantes escriban un texto sobre su casa ideal: “Tu casa ideal”, que tiene por objetivos evaluar sus conocimientos y su visión crítica sobre lo ideal y lo real en relación a una vivienda. En este apartado, las cuestiones medioambientales son cruciales, ya que una cosa es lo ideal referente al confort y el medio ambiente y, otras, son las posibilidades económicas para llevar a cabo dicho proyecto.

Con el video “¿Hogar cuál hogar?” Se propone un debate sobre qué es una vivienda y qué es un hogar, relacionando este tema con la propuesta ¿Consideras tu casa un hogar? En este caso, se sugiere a los estudiantes que hagan una encuesta cualitativa, dividiéndoles en grupos, para que apliquen el cuestionario a un grupo del colegio y, así, saber si consideran que su casa es un hogar o una simplemente una vivienda.

Las tres propuestas siguientes fijan el foco en el estudio del vocabulario, aunque, también, abordan cuestiones ambientales a medida que buscan organizar el ambiente doméstico de forma que se eviten pérdidas de energía, de tiempo y se mantenga la limpieza: ¿Qué haces para ayudar en casa?, debate: ¿Qué harías para mejorar tu habitación? y el texto “Normas para estudiar mejor”.

Por último, la profesora P6 propone un aula práctica con el fin de reciclar materiales con el fin de organizar la habitación de sus alumnos; en este caso, hacemos hincapié en que los estudiantes de escuelas públicas brasileñas, en su gran mayoría, provienen de una clase desfavorecida.

Pensando en el por qué los Parámetros Curriculares Nacionales y las Orientaciones Curriculares no se tienen en cuenta en los momentos de AC (actividades complementares) la profesora P4 comenta:

Eu acredito que até mesmo nas jornadas pedagógicas né, quando vem lá o cronograma lá, que vc baixa, até hoje eu não vi um momento de discussão sobre os PCN e sobre as OCEM. Fica de uma forma implícita que são os documentos, mas, de uma forma assim, é, é, explícita mesma, obrigatória, como exemplo o pacto, a recuperação paralela, as AC, atividade complementar, tudo vem, p material p ser analisados, eu acredito que é a pratica mesmo que não tem nas escolas. (P4)

En otro momento, la profesora P4 relata que, debido a la extensa carga horaria, la cantidad de grupos con diferentes asignaturas (la profesora P4 relató que llegó a asumir siete asignaturas diferentes en un año, siendo lo normal coger tres diferentes), así como, el hecho de que el profesor de LE (lengua extranjera), generalmente, también es el encargado de enseñar lengua portuguesa, por lo que a los profesores de escuelas públicas les resulta muy difícil reunirse para organizar un plan de trabajo y discutir ciertas cuestiones de orden metodológica. Así las AC (actividades complementares) acaban utilizándose para la preparación de clases, corrección de exámenes y asistencia a alumnos, entre otras actividades (GD, P4).

Se puede concluir que el trabajo con los temas transversales es una tendencia de la clase de español como lengua extranjera, ya que los profesores reconocen ampliamente que hay que intentar hablar la lengua del estudiante, buscando abordar temas que son inquietudes de ellos y que los hagan reflexionar sobre ellos mismos y sobre sus pares. Sin embargo, es necesario ser conscientes de que hay que prepararse para abordar ciertos temas en el aula para no acabar logrando el efecto contrario al que se espera de disminuir los prejuicios en las relaciones como ha sido indicado por Matos (2014).

Percebemos assim que embora a intenção do professor seja boa, para que sua prática obtenha bons resultados é necessária uma boa preparação, caso contrário seus esforços

acabarão por gerar ainda mais preconceitos, tendo assim um efeito diferente do desejado” (Matos, 2014, p.28).

- La profesora P6 averiguó que el tema del medio ambiente ha sido poco explorado en el capítulo del libro didáctico que le fue atribuido.
- La profesora en su reelaboración didáctica sugirió más materiales reflexivos y críticos sobre el tema.
- La docente propuso una actividad práctica sobre el reciclaje que estimula los alumnos a ver el lado práctico en sus vidas, uniendo las actividades escolares con su vida social.

Cuadro 8-20. Resultado del análisis sobre El Medio Ambiente.

A modo de síntesis

En síntesis, en este capítulo, buscamos **verificar si los profesores participantes en esta investigación están familiarizados y si utilizan los documentos de concreción curricular de la educación brasileña en el momento del diseño de las clases.** Para ello hemos dividido esta dimensión de análisis en 5 categorías distintas, obteniendo los siguientes datos:

En la primera categoría, que hemos llamado **‘La inclusión digital’**, analizamos cuatro subcategorías:

- **Subcategoría 1: El acceso a la tecnología en la escuela: materiales disponibles y sus condiciones de uso.**

Observamos que, aunque los profesores, en general, tienen acceso a internet en sus casas, en las escuelas, debido, por un lado, a restricciones financieras y, por otro, a la falta de recursos y de inversiones, el acceso no es satisfactorio, con excepción de uno de los colegios que posee un aula de informática, pero, los ordenadores no funcionan.

A su vez, en relación a los alumnos, los profesores nos relataron que no todos utilizan con frecuencia las redes sociales, pues aquellos que tienen móviles disponen de poco crédito y, por lo tanto, tienen el acceso a internet bastante limitado.

- **Subcategoría 2: El dominio de los profesores respecto a los recursos disponibles en internet.**

Constatamos que más del 50% de los profesores no manejan adecuadamente internet, el 25% confunden el uso de las TIC con el género informático de ellas, todos ellos recogen materiales para sus clases en internet y más del 50% demuestra poco conocimiento de los sitios webs específicos para la enseñanza de español.

- **Subcategoría 3: La presencia de los géneros informáticos y las TIC en el libro didáctico.**

Verificamos que los profesores tienen conciencia de que, trabajar con diferentes géneros aisladamente de internet, puede ayudarlos a aplicar las TIC de forma satisfactoria, potencializándolas.

Los profesores identificaron algunos géneros informáticos en el libro didáctico, sin embargo, éste propone raras posibilidades de trabajo con las TIC, limitando de esta manera el desarrollo de las actividades en internet.

- **Subcategoría 4: Las propuestas en las reelaboraciones didácticas referente al uso de las TIC.**

Los profesores en sus reelaboraciones didácticas proponen algunas investigaciones libres en internet, a su vez, hemos notado que existe interés por parte de los docentes en ampliar esta utilización, demostrando con ello que son conscientes de la importancia de las TIC en el aula de lengua extranjera, pero, debido a las limitaciones del acceso a internet, tanto en las escuelas como por parte de los alumnos, propusieron pocas actividades para que éstos utilizaran.

En el enfoque intercultural orientado a la enseñanza de idiomas, para que el individuo esté incluido digitalmente, es necesario que tenga acceso a otras culturas, logrando la

superación de conflictos (Lopez, 2010). Tanto para el alumnado como para el profesor, el manejo de las TIC simplifica sus actividades, maximiza su tiempo y sus potencialidades. Retomando a Leffa (2009) recordamos que el estudio de una lengua extranjera, así como, la inclusión digital son dos componentes que favorecen o excluyen al individuo de la era de la tecnología con la que la sociedad viene tomando forma. Hemos podido percibir que, en el caso de estos profesores y en base a lo que nos indican, sus alumnos están dando sus primeros pasos en relación a esta cuestión a través de la preocupación y el interés de manejar las TIC (Abio, 2014).

En la segunda categoría, que hemos llamado '**La subcompetencia gramatical**', analizamos tres subcategorías.

- **Subcategoría 1: La óptica de los profesores a la gramática en el libro didáctico.**

Los profesores evidenciaron que el libro didáctico presenta la enseñanza de la gramática casi siempre de forma contextualizada en relación a los temas sugeridos en cada capítulo. Sin embargo, los ejercicios gramaticales propuestos siguen siendo los tradicionales de completar huecos, rehacer frases, resaltando los puntos gramaticales. El libro no pone énfasis en el uso comunicativo de la gramática.

- **Subcategoría 2: La forma que la gramática ha sido tratada en las reelaboraciones didácticas.**

Los profesores demuestran una relativa dependencia en relación al libro didáctico, donde la gramática sigue teniendo un gran protagonismo.

La utilización de la gramática, por ser un material de amplia disponibilidad en las actividades propuestas en internet y en los libros de texto, constituye un pilar en la enseñanza de lengua extranjera.

Sin embargo, destacamos positivamente que más del 50% de los profesores utilizan la gramática para fines comunicativos en sus clases.

- **Subcategoría 3: La gramática enraizada en el discurso docente.**

Una de las mayores inquietudes manifestadas por los docentes es la de quitar el protagonismo de la gramática en el aula de lengua extranjera. No obstante, la mitad de los profesores tienden a utilizar la gramática en sus clases.

Hemos verificado que, el tratamiento dado a la gramática por parte de los profesores, aún ejerce un gran protagonismo como es indicado por Sánchez (2010), lo que sigue representando una discrepancia para las clases de idiomas. Este hecho ocurre, conforme ha sido constatado en esta investigación, debido a una presencia aún predominante en el libro analizado *Síntesis 1*, de una facilidad de encontrar materiales orientados a esta modalidad y por las prácticas enraizadas en su formación. Sin embargo, los docentes se muestran conscientes que el uso de la gramática debe estar mínimamente contextualizado con la temática a ser abordada, y que debe servir prioritariamente para fines comunicativos, construyendo la competencia comunicativa de los alumnos (Sánchez, 2010).

En la tercera categoría, que hemos llamado '**Los géneros discursivos**', analizamos cuatro subcategorías.

- **Subcategoría 1: Los géneros discursivos propuestos por el libro didáctico**

Según la observación de los profesores, el libro didáctico presenta una variedad de géneros discursivos restringida a la esfera literaria, sin embargo, el Libro *Síntesis 1* no ofrece la variedad de géneros necesarios para fomentar un aprendizaje crítico y reflexivo.

- **Subcategoría 2: Las historietas, un género muy apreciado por los docentes en el aula de E/LE.**

Las historietas son los géneros más apreciados por los profesores, entre ellas, las de Mafalda y Maitena, ambas de cuño reflexivo y crítico, aunque el uso de ellas es ilustrativo, no trabajando todo su potencial pedagógico. Solamente una que otra historieta es explorada por el libro como una actividad de comprensión textual.

- **Subcategoría 3: La interacción entre géneros discursivos y el enfoque intercultural.**

Los géneros discursivos encontrados en el libro didáctico no trabajan aspectos interculturales, pero el profesor puede hacer propuestas interculturales para explorarlos bajo esta perspectiva, ya que la mayoría presenta una gran riqueza cultural, debido a su propio carácter de material auténtico.

- **Subcategoría 4: Los géneros propuestos en las reelaboraciones didácticas.**

En las reelaboraciones didácticas, los géneros didácticos más destacados fueron los orales: el debate, los documentales, seguidos del género escrito/oral: las encuestas y las canciones. Se han destacado también los anuncios publicitarios, tanto orales como escritos.

De esta forma y según Villarrubia Zuñiga (2009), los profesores al utilizar géneros discursivos más diversificados, proporcionan a sus alumnos un abanico mayor de contactos culturales con la lengua extranjera estudiada. En cuanto a la preferencia por las historietas, como ya ha quedado demostrado en el marco teórico de esta investigación, “cargan en sí valores, visiones de mundo e ideologías” (Vilela, 2010, p.83), favoreciendo el enfoque intercultural.

En la cuarta categoría, que hemos llamado ‘**La interdisciplinariedad**’, analizamos dos subcategorías.

- **Subcategoría 1: Los trabajos interdisciplinares propuestos en el libro didáctico.**

Los profesores verificaron que existe una exploración interdisciplinar parcial por parte del libro didáctico. Las propuestas interdisciplinares fueron sugeridas por los profesores en sus reelaboraciones didácticas y no por el libro didáctico.

- **Subcategoría 2: Los trabajos interdisciplinares propuestos en las reelaboraciones didácticas.**

Las propuestas interdisciplinares no se encuentran explícitas en las reelaboraciones didácticas, dado que los profesores alegan falta de tiempo para realizar trabajos interdisciplinares.

Las áreas más contempladas a la hora de planificar sus propuestas han sido, en su mayoría, con las asignaturas de Artes y Geografía, seguidas de las de Filosofía, Sociología y Biología.

Como afirma Barros (2010), la interdisciplinariedad actúa como estrategia pedagógica integradora debiendo ser algo intrínseco al currículo. Según los profesores, la falta de tiempo para organizarse conjuntamente, dificulta la implementación de la interdisciplinariedad en sus clases.

Barros (2010) destaca también que la interdisciplinariedad necesita estar presente en el aula, incluso aunque se trate de un trabajo independiente y personal a realizar por el profesor en su asignatura.

En la quinta categoría, que hemos llamado '**La transversalidad**', analizamos seis subcategorías.

- **Subcategoría 1: La Pluralidad Cultural**

La profesora P1 en sus consideraciones sobre el capítulo analizado constató que la pluralidad cultural fue presentada por el libro didáctico por medio de una canción de la cantante Mercedes Sosa sobre la dictadura militar en América Latina. En su reelaboración didáctica, amplía el debate sobre países latinoamericanos a través de la sugerencia de utilizar materiales diversificados sobre el tema.

- **Subcategoría 2: El Trabajo y el Consumo**

La profesora P2, en sus análisis del capítulo denominado 'El trabajo y el consumo responsable', verificó la presencia de 4 actividades críticas y reflexivas de carácter universal. En su reelaboración didáctica presenta 7 actividades más sobre el tema que desarrollan la perspectiva intercultural, es decir, lleva a sus alumnos a reflexionar sobre el consumo en su país y en otras culturas.

- **Subcategoría 3: La Salud**

El profesor P3 constató que el capítulo analizado del libro didáctico abordó superficialmente el tema a través de dos textos secundarios incluidos en él. También, en su

reelaboración didáctica, amplía la temática a través de la sugerencia de ocho actividades más dentro de la perspectiva intercultural.

- **Subcategoría 4: La Ética, el Consumismo y el Medio Ambiente**

La profesora P4 observó que el tema de la ética, el consumismo y el medio ambiente fue abordado de forma incompleta en el capítulo que ella analizó. De esta forma, la profesora presentó 5 actividades extras sobre el tema con la intención de explorarlo adecuadamente.

- **Subcategoría 5: La Orientación Sexual**

La profesora P5, en su análisis del capítulo sobre la temática de la orientación sexual, incrementó el trabajo ya realizado por el libro didáctico enfatizando en la cuestión de los nuevos formatos de familia, contribuyendo a una formación no sexista.

- **Subcategoría 6: El Medio Ambiente**

La profesora P6 averiguó que el tema del medio ambiente ha sido poco explorado en el capítulo del libro didáctico que le fue asignado. De esta forma, la profesora en su reelaboración didáctica sugirió más materiales reflexivos y críticos sobre la temática. Además, propuso una actividad práctica sobre el reciclaje que estimula los alumnos a ver el lado práctico en sus vidas, uniendo las actividades escolares a su vida social.

Los temas a ser trabajados en el aula de lengua extranjera pasan a ser de extrema importancia para la formación universal del individuo, según Tilio (2012) los temas ejercen influencia en la formación de las identidades de sus alumnos, así la elección de los contextos culturales a ser llevados al aula permiten o no estas construcciones, potencializando los procesos de aprendizaje (Candau, 2012).

Por lo tanto, a través de estas 5 categorías hemos podido percibir, de manera general, que los profesores se han esforzado en volcar realmente la teoría en la práctica, pero, muchas veces, la falta de material físico y didáctico han sido los grandes obstáculos para ellos, además de la falta de tiempo disponible para la preparación de los materiales didácticos.

Frente a lo expuesto en el análisis de esta dimensión y de acuerdo con nuestro objetivo, hemos notado que, los presupuestos orientados por los documentos de concreción

curricular de la educación brasileña, empezaron a ganar cada vez más espacio en la práctica docente de los profesores participantes de esta investigación. El trabajo realizado en conjunto con el profesor investigador, el curso de formación, el análisis del libro didáctico y la reelaboración didáctica contribuyeron para que los docentes estén más familiarizados con estos documentos.

Pensando en una enseñanza orientada al Enfoque Intercultural, sabemos que el profesor actúa como mediador intercultural (Byram, Nichols et al., 2001) y, en sintonía con este raciocinio, Verdía (2011) afirma que la intervención del profesor es decisiva e indispensable en el proceso que tiene como objetivo lograr el éxito del aprendizaje. Según Freire (2010), lo que importa realmente es que los alumnos y los profesores sean curiosos.

CAPÍTULO 9:
La comprensión del enfoque intercultural por
parte del profesorado

9 La comprensión del enfoque intercultural por parte del profesorado

[...]la educación intercultural puede hacer con que la gente sea más amable, más tolerante y abierta.(Corbett, 2003, p.212).

En este capítulo hemos buscado analizar, como ha sido detallado en el séptimo, el concepto de interculturalidad que tienen los profesores de español participantes de esta tesis, sobre todo, *verificar si hubo un cambio en la concepción de cultura e interculturalidad de los docentes después de la aplicación de la investigación-acción participativa*. Para ello, utilizamos cuatro categorías, que exponemos seguidamente:

categoría 1	•El tratamiento dado a la diversidad.
categoría 2	•La utilización de material auténtico.
categoría 3	•El nivel de criticidad y reflexión.
categoría 4	•Las referencias al contexto cultural de los estudiantes.

Organigrama 9-1. Las cuatro categorías del capítulo 9.

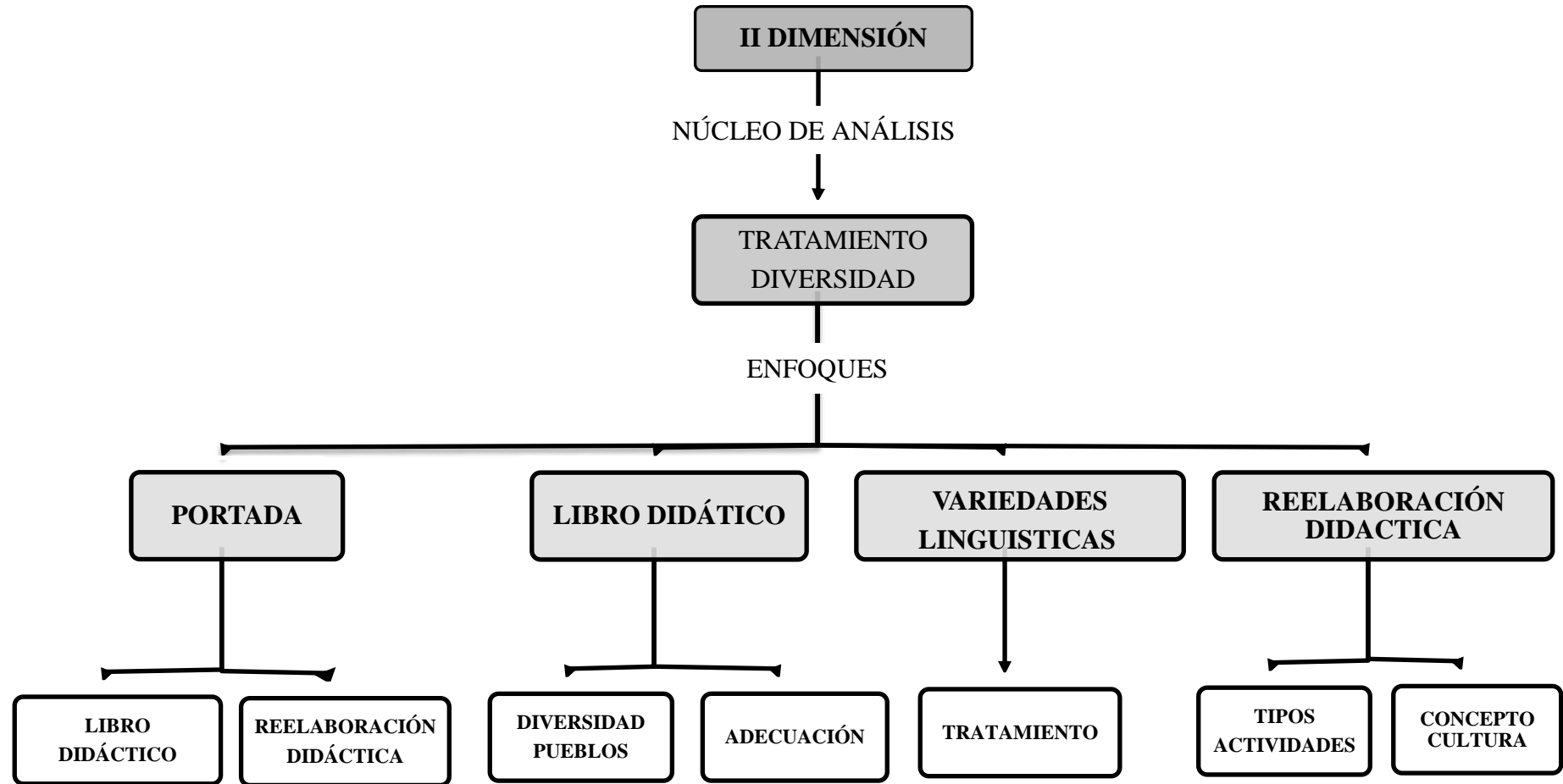
9.1 El tratamiento dado a la diversidad

El tratamiento dado a la diversidad se considera una característica inherente a la especie humana, tanto biológica como socialmente y, los aspectos culturales que las diferencian de otros pueblos, no poseen nada de extraordinario, según ha afirmado Paraquett (2010). Pensando sobre esta afirmación, nuestra intención ha sido observar, sobre todo, qué identidades culturales han sido exploradas y/o privilegiadas y de qué forma, qué variedades lingüísticas han sido destacadas, y cómo han sido trabajadas en el aula, tanto en el libro didáctico como en las propuestas de actividades por parte de los profesores en las reelaboraciones didácticas. Resaltamos que la meta principal fue conocer el tratamiento dado a la diversidad y a las variantes lingüísticas en el libro *Síntesis 1* relacionándolas con las propuestas de las reelaboraciones didácticas. Para ello, la hemos dividido, a su vez, en cuatro subcategorías:

subcategoría 1	•La portada y sus propuestas abiertas a la enseñanza intercultural.
subcategoría 2	•Las propuestas del libro didáctico x la interculturalidad.
subcategoría 3	•El tratamiento dado a las variedades lingüísticas.
subcategoría 4	•Las propuestas interculturales en las reelaboraciones didácticas.

Organigrama 9-2. Las subcategorías de la categoría 1 del capítulo 9.

A fin de contextualizar mejor esta categoría, exponemos en este mapa conceptual, los puntos clave de este análisis:



Organigrama 9-3. Mapa conceptual Dimensión 2 Categoría 1.

En el análisis del capítulo del libro (ACL), trabajo realizado después del curso de formación⁵¹, los profesores justifican el porqué de considerar que en el libro didáctico *Síntesis I* no hay una propuesta claramente intercultural, principalmente, a través de lo que hemos considerado como los cuatro bloques de análisis: la portada, que propone un tema atractivo y luego no lo explora; la sesión del 'entérate', que está relacionado con las divergencias léxicas; una que otra actividad dispersa en el libro que menciona algunas nacionalidades y, en el manual del profesor al final del libro didáctico.

9.1.1 La portada y sus propuestas abiertas a la enseñanza intercultural

Nos han llamado la atención los comentarios de los profesores en relación a la portada de los capítulos analizados en el libro didáctico, posiblemente, porque es la portadora del primer impacto que se tiene sobre lo que se va a tratar en la unidad, es decir, es su tarjeta de presentación, a través de la cual uno se siente previamente motivado o no a estudiar la lección.

Todos los profesores han sido unánimes al decir que los temas sugeridos les han parecido bastante actuales, que suscitan curiosidad a través de las imágenes y su conexión con el tema propuesto. Como ya hemos analizado en capítulo 8 en la categoría 5, los temas son reconocidos como transversales, ya que corresponden a cuestiones de relevancia para los estudiantes, al formar parte de su día a día. Podemos considerar que, a primera vista, el libro didáctico propone temas que son pautados en temas que contribuyen para la formación del estudiante, como nos recuerda Granetto (2013):

Tendo os LD como materiais responsáveis e relevantes na formação da identidade dos alunos, é necessário que esses tratem, no decorrer de suas páginas, a respeito dos temas transversais, de modo que venha a contribuir para a exploração crítica de tais temas, atuando assim como instrumentos ao exercício efetivo de uma consciência social e cidadã. (Granetto, 2013, p.3).

Igualmente, los profesores han constatado que es un engaño, porque en la mayoría de los casos, no se ha profundizado en el tema, que era lo que les parecía adecuado, buscando tan sólo atenerse al vocabulario y a la gramática en su mayor parte. Los profesores P2 y P5 han

⁵¹ Léase más en el capítulo 4 sobre la propuesta y los encuentros, en el apartado 4.4.2 El curso de formación.

hecho un análisis con base en la criticidad que los temas les suscitan de las unidades que han analizado, por lo que ya ha sido examinado aparte, en el ítem 7.3⁵² de ese capítulo. Ahora, veamos los comentarios que han hecho los otros profesores P1, P3, P4 y P6 en relación al enfoque intercultural y su vinculación con las portadas de los capítulos.

Los profesores P3 y P6 han considerado que la imagen de las portadas podría remitir a países de habla hispánica o, incluso, brasileña, ya que la intención es trabajar con la lengua española y su cultura, tal y como podemos observar en sus análisis.

El profesor P3 ha registrado que, en la tapa, hay una foto de un mercadillo (anexo 3) y el texto. El texto propone una reflexión sobre el recorrido que hace el alimento del productor hasta el consumidor final, el profesor P3 cree que, para proporcionar desde el principio un gancho y así trabajar la interculturalidad, sería bueno que se pudiese identificar el lugar donde se encuentra el mercadillo y, consecuentemente, comenzar la reflexión y comparación con los nuestros y los de otros países.

Seria melhor se pudéssemos identificar o mercado, que parece ser de outro país. Além do mais podemos fazer com que os estudantes façam uma comparação com nossos mercados, e poderão perceber de imediato a questão da higiene (limpeza do local), já que na nossa cidade os mercados populares são alvo de críticas vorazes pela sua sujeira e mau cheiro. (P3, ACL).

La profesora P6, en la primera página 137 (anexo 4), hace una crítica directa a la imagen de una calle de una ciudad asiática, porque ha ponderado que al trabajar la lengua española sería mucho más interesante que fuese una muestra de uno de los países hispanohablantes.

Para ser intercultural podría ser de una ciudad que englobara una mayor diversidad, como por ejemplo São Paulo, Paris, Nueva York,...o si quisiéramos detenernos en los países hispanohablantes, Ciudad de México, Barcelona, serían opciones mejores (P6, negrita nuestra).

⁵² 7.3 el nivel de criticidad y reflexión propuestos en las actividades.

Además, añade que, para que sea intercultural, debería ser de una ciudad que englobara una mayor diversidad cultural, como la Ciudad de México o Barcelona, refiriéndose a la cantidad de personas de diferentes nacionalidades (fruto de las diversas olas migratorias que fueron formadas a lo largo de décadas) que conviven en dichas ciudades.

La profesora P6 comenta, también sobre el mensaje que figura en la portada: “Hombres y mujeres, trabajadores, estudiantes, niños, jubilados..., que todos tienen el derecho de volver a casa. Todos tienen el derecho a una vivienda digna”. Diciendo que:

Ela (a mensagem) nos leva a uma reflexão do direito à moradia e pode ser objeto de discussão para os alunos e nos parece um tema intercultural, dependendo da postura do professor para que o debate que se estabeleça na aula seja crítico ou não. (P6, ACL)

Lo que nos lleva a pensar que para la profesora P6, sólo por el hecho de que un tema sea crítico, ya se puede caracterizar como intercultural. Equivocación que muchas veces se percibe en el estudio de la perspectiva intercultural, porque, aunque está claro que este es uno de sus presupuestos más relevantes que proporciona un aprendizaje crítico y reflexivo, para que sea realmente intercultural, hay que exponerse a las culturas y sus costumbres, además de contrastarlas con la materna. Kramersch (1998) nos llama la atención que la palabra “cultura” es muchas veces confundida con la palabra “social”, o por lo menos equiparada con aquella, principalmente, cuando se habla de factores “socioculturales” que inciden en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

Diferentemente de los otros cinco profesores, la profesora P1 en referencia a la portada del capítulo 1, relata que la exposición de la foto de Mercedes Sosa - por tratarse de una cantante de raíces folclóricas y de protesta, símbolo de la resistencia contra las dictaduras latinoamericanas - prepara el terreno para iniciar una actividad de cuño intercultural. Sin embargo, la unidad en sí, huye de esa reflexión, quedándose solamente como una curiosidad sobre un personaje importante de la historia Argentina. Detalle que consideramos como muy pertinente el resaltado por la profesora, ya que demuestra que su entendimiento de cultura va mucho más allá de conocer aspectos superficiales de la lengua, como son las personalidades. La cultura deja de ser entendida como cultura con C mayúscula, como ha sido considerado por muchos estudiosos, como Byram (1997) y Kramersch (2014). La profesora P1 sostiene que lo ideal es que el libro tuviese más textos y ejemplos, para que se pudiese trabajar con las dictaduras militares que han ocurrido en varios países latinoamericanos. Pero resalta que:

Si el profesor no la conoce (a Mercedes Sosa) y como el libro no sugiere nada respecto, esta actividad (sobre la dictadura) puede pasar desapercibida si no es planeada con antelación. (P1, ACL).

Como hemos percibido, los temas transversales son de carácter universal y el profesor puede conducirlos a través de muchos enfoques, siendo conscientes de ello. Saben que pueden manejarlos para profundizar en los debates en el aula, independientemente de lo que sugiere el libro didáctico. Para nosotros, esto demuestra, claramente, que los profesores están atentos a la necesidad de formar ciudadanos críticos y de que tiene que haber más materiales para poder fomentar los temas con sus alumnos.

- Los profesores constataron que los temas sugeridos en el libro didáctico son actuales y abordan satisfactoriamente los temas transversales.
- Los temas no siempre fueron tratados adecuadamente bajo una perspectiva crítica y reflexiva, siendo poco explorados en los capítulos del libro didáctico.
- Los docentes destacaron también, que las portadas aluden a una enseñanza crítica sobre los temas transversales, pero que al final no trabajan adecuadamente la perspectiva intercultural.

Cuadro 9-1. Resultado del análisis sobre La portada y sus propuestas abiertas a la enseñanza intercultural.

9.1.2 Las propuestas del libro didáctico x interculturalidad

En cuanto a las otras actividades, que están dispuestas aleatoriamente en el libro didáctico, los profesores las han relacionado de la siguiente manera: por qué no son interculturales y cómo las podrían tornar interculturales.

Así mismo, no figuran actividades interculturales propiamente dichas, pues los profesores apuntaron el porqué de no ser consideradas interculturales y registraron cómo podrían aprovechar determinadas propuestas con el objetivo de trabajar la interculturalidad.

No obstante, hemos podido percibir cierta contrariedad en el análisis del profesor P3, que ha propuesto un trabajo que todavía no sería intercultural, por haberse confundido con el concepto de cultura. Al contrario que los profesores P1 y P4, que han notado que las actividades, que detallaremos más adelante, no trabajan la interculturalidad, puesto que las culturas fueron presentadas como curiosidades sobre el país blanco, a través de aspectos geográficos y artísticos, entre otros. Sin embargo, la profesora P2 ha identificado una actividad con cuño intercultural, pero fue desperdiciada por el libro didáctico.

Antes de que empecemos a relatar los casos citados arriba, nos gustaría abrir un paréntesis para comentar un hecho ocurrido con el profesor P3 que consideramos importante para el contexto de esta investigación. El profesor P3 ha sido el único que ha entregado un primer documento de propuestas didácticas, utilizándolo en un primer momento para el análisis, por concentrar información relevante sobre su entendimiento previo de interculturalidad. Sin embargo, hemos tenido que descartarlo como instrumento, porque no atendía a los objetivos propuestos por el investigador al principio del trabajo. En su proposición ha presentado actividades centradas en la gastronomía del español peninsular. El primer paso fue el de exponer en la pizarra una lista solamente con platos típicos de España, para después pedir a los alumnos que buscasen investigar sobre platos de otras nacionalidades. En este primer acto, aparentemente desprovisto de mayores implicaciones, el profesor legitima la cultura peninsular, dando menor importancia a las otras culturas: “...escrevo uma lista de palavras (por exemplo: *Paella*; *Leche Frita* ; *Gazpacho* ; dentre outras comidas típicas de países que falam o Espanhol).” (P3, material extra). Esta legitimización de una cultura en detrimento de otras, y principalmente por la peninsular, es un tema recurrente en estudios brasileños a través de las investigaciones de la profesora Paraquett, lo que ella comúnmente llama de ‘la hegemonía de la variante peninsular o europea’:

E, neste sentido, quero dizer que aprovo essa especificidade porque entendo que, apesar de haver parâmetros comuns que servem de base a todas as línguas, há particularidades de cada língua que merecem ser analisadas. No que se refere ao espanhol, há duas questões fundamentais no meu ponto de vista: a hegemonia da variante peninsular (ou europeia) e a ‘proximidade’ entre o português e o espanhol. (Paraquett, 2009, p.11).

Después, pedía que los alumnos sorteasen los países hispanohablantes y los investigasen, tarea que denota un enfoque tradicional con una visión de cultura inscrita en el

marco de la cultura como algo estático, como es conceptualizado por Kramsch (2014). Sin embargo, el profesor avanzó en su entendimiento después del curso de formación afirmando que:

*Com relação ao Espanhol, não ficar só atrelado ao espanhol peninsular. Mostrar que o Espanhol é muito mais que só o peninsular. Muitas vezes as pessoas esquecem, mas países como Guatemala, Bolívia e Costa Rica é falado o Espanhol. Então, mostrar toda essa diversidade. A questão da culinária, modo de vestir. **Não somente da Espanha como todos os países que falam Espanhol.*** (P3, EntreSemi, negrita nuestra).

Este comentario del profesor P3 retrata muy bien la preocupación de los estudiosos que abogan por el enfoque intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE), desacralizar los mitos en relación a la lengua y a las culturas que las comprenden es uno de los grandes retos hoy en día. Romper estereotipos de superioridad de las razas y autenticidad lingüística como nos explica Moreno Fernández (2014):

Por otro lado, hay mucha gente que piensa que el español de España es el auténtico español, el más puro y el más correcto. Así piensan muchos españoles (algunos incluso piensan que hablan sin acento), pero también muchos hispanohablantes americanos. A España se le atribuye la imagen de la autenticidad lingüística, de la legitimidad de la “madre patria”, la referencia histórica por antonomasia. Y por supuesto que el español de España, en cualquiera de sus modalidades, es auténtico y legítimo históricamente, pero ello no significa que España disfrute de la autenticidad de forma exclusiva. ¿Por qué no va a ser auténtico o “igual de auténtico” el español de San Juan de Puerto Rico? (Moreno Fernández, 2014, p.8).

El profesor P3 ha observado que el texto ‘El derecho a la comida’ (p.101), es un texto muy crítico que aborda la cuestión del hambre en el mundo, citando como principales ejemplos el caso de Colombia, el continente africano y Brasil, además de caracterizarlo como siendo intercultural por hacer comparaciones entre la situación socioeconómica de los países citados.

En el manual del profesor en la página 45, se proponen 8 cuestiones para trabajar el texto, entre ellas 4 proponen un trabajo intercultural, donde los alumnos deben investigar sobre aspectos geográficos sobre Colombia y enseguida comparar la temática del hambre y la pobreza entre Brasil y Colombia. (P3. ACL)

Volviendo al foco de esta categoría, y como hemos dicho al principio, el profesor P3 destaca que en la actividad sobre la gastronomía en las páginas 92 y 93 se presentan 4 tipos de ensaladas (ensalada *Caesar* especial, pollo crujiente, taco y queso de cabra) y 4 tipos de sándwiches (jamón y tocino, tortilla, vegetariano y parmesano), identificando entre los 8 platos, dos que son típicamente mexicanos: el taco y la tortilla, y los otros pueden ser considerados platos de la gastronomía universal. Ha percibido que la propuesta no llega a ser completamente intercultural y que tampoco trata la diversidad tal y como debería ser trabajada. Según el profesor, si la actividad envolviese la difusión de platos más típicos, podría ser una manera de empezar un debate intercultural, refiriéndose al cultural, como algo típico, lo que retrata su confusión con los conceptos de cultura que son debatidos en el enfoque intercultural.

A proposta do livro é que analisemos as opções para escolher a mistura mais estranha⁵³, então acho que nesta atividade poderiam ter utilizado algo más típico para que se pudesse fazer um gancho para um debate intercultural sobre alimentação, mas o livro não faz. Fica solto, meio superficial, acho que nem utilizaria em aula. (P3, ACL).

De esta forma, el profesor, al decir que los platos y sus nacionalidades corresponderían a un debate intercultural, lo vincula con el concepto de cultura con “C” mayúscula, es decir, aquel que aborda conocimientos fijos/demostrativos sobre determinados pueblos, con aquello que le pertenece indiscutiblemente, y no suscita ningún tipo de discusión sobre las culturas citadas y tampoco establece dialogo con la suya. Este tipo de equivocación, es muy común tratándose del término cultura, ya que por mucho tiempo el concepto de cultura ha sido asociada al proceso de desarrollo intelectual o espiritual, un proceso que difiere bajo ciertos aspectos del de civilización.

In this view, culture is commonly understood as the shared attributes of a particular group of people, located within a particular geographical area. Culture comprises the observable products and features associated with the group. There is no recognition in this view of cultures as internally diverse or subject to change. Rather this ‘high

⁵³ *Estranha*: en portugués significa rara, diferente. Hemos incluido esta nota, puesto que se trata de un falso cognato.

culture' view focuses on static aspects such as iconic artefacts, a literary canon or great artworks. (Kohler, 2015, p.20).

Diferenciándose del concepto comprendido por los profesores P4 y P1, que creen que no basta con hablar solo de otros pueblos, ya que se debe investigar más a fondo sobre los comportamientos de estas personas y compararlos con los nuestros. Así, estos profesores, al contrario que el profesor P3, critican el libro didáctico y proponen una actividad que tiene en cuenta el hecho de no solo estar vinculado con la cultura que se refiere a los cánones en las áreas del conocimiento, en este caso con el arte - ya que la propuesta es hablar de los personajes y hacer un análisis del porqué utilizan la vestimenta para expresarse de cierta forma buscando con que los estudiantes averigüen el porqué de su identificación con este determinado personaje desde un punto de vista social. De esta manera, hemos concluido que estos profesores ven la cultura en un sentido más amplio, considerando el individuo como un ser partícipe de una cultura mutante. En este caso, el concepto de cultura se encaja en que: "Culture represents a framework through which people communicate about, make sense of and interpret their worlds". (Kohler, 2015, p.21).

La profesora P4 aprovecha la tabla del apartado '*De las palabras usadas para describir*', del capítulo VI, p. 115, que tiene como finalidad la de auxiliar en la descripción de personas desconocidas que figuran en la actividad y sugiere que la actividad sea hecha con personajes conocidos de distintas nacionalidades, no teniendo como único fin la descripción física. Los estudiantes tendrían como tarea extra la de investigar sobre estas personas y, también, tendrían que justificar sus elecciones de acuerdo con sus comportamientos y su manera de ver la moda. De esta manera, se aprovecharía de un aspecto de la '*high culture*' para adentrar en el comportamiento humano, trabajando con dos conceptos de cultura al mismo tiempo.

Trabalharia a tabela como apoio para fazer a mesma proposta para descrever pessoas, mas aproveitaria para fazer com que os alunos investigassem pessoas famosas de acordo com o que eles vestem e que tenham uma aparência que eles gostariam de ter, assim apresentariam seu personagem, dando mais informações sobre ele, e também podiam fazer sua versão para que exibir no mural da escola. Porque da forma como é apresentada no livro se perde uma chance de trabalhar a interculturalidade por trabalhar com pessoas desconhecidas e não provocando debates. (P4, ACL).

Como hemos dicho, la profesora P1 también tiene esta misma percepción en relación a los personajes que aparecen en el libro didáctico. Sobre las actividades propuestas en las páginas 16 y 17 ha comentado que, si al menos los ejercicios fuesen con personas representantes de determinada cultura, se podría abrir un diálogo intercultural, para que se pudiese a partir de ahí romper estereotipos, haciendo ver a sus alumnos que por el hecho de que esta persona represente a un país, los demás no tienen que ser como ella, además de hacerlos percatarse de que en nuestro país también hay personas con estas características en la personalidad que no son exactamente iguales a todos los brasileños.

...onde se poderia começar a tratar de interculturalidade si se propusesse pessoas significativas dentro da cultura hispano-americana, para que logo seguissemos um diálogo entre culturas, mas não é assim, são pessoas desconhecidas (P1, ACL).

De forma correcta, la profesora P1, también en otro análisis, ha verificado que en la página 19, hay cuatro textos, que hablan de chicos de España, Guatemala y Chile (anexo 5), pero que no por esto explora la interculturalidad, ya que uno de ellos habla un poquito sobre el país, pero desde una perspectiva geográfica y, otro habla de los apellidos más populares en las familias españolas. También afirma que, si el docente conoce algo sobre estos aspectos de identidad que están implícitos en los nombres, apellidos y apodos, puede comenzar a hablar un poco sobre estos trazos culturales para que el alumnado perciba la diferencia sobre la composición de los nombres propios en las diferentes culturas, pero que no fue esta la propuesta del libro didáctico. En este punto del análisis podemos confirmar que es necesario un conocimiento previo por parte de los profesores de los presupuestos del enfoque intercultural para poder potencializar la herramienta del libro didáctico, porque si no, éste se torna estéril en el tratamiento crítico y reflexivo de otras culturas. Pues, como bien nos recuerda Paraquett sobre el contacto con el otro, la idea es llevarlo (al estudiante) a percibir que el conocimiento de las identidades culturales ‘extranjeras’ deben servirle para intensificar su proceso de pertenencia cultural al ambiente en el cual vive. En otras palabras, conocer lo que es ‘extranjero’, para conocerse. (Paraquett, 2011, p.3). Percepción ésta, compartida, también por Byram (2001):

Porque como bien sabemos para que se trabaje el enfoque intercultural se hace necesario trabajar no solo con el conocimiento de la otra cultura. El objetivo que se

tiene al desarrollar la competencia intercultural es algo que va mucho más allá de aprender cultura en la clase de LE. Se basa en un concepto de cultura que acepta que las diferentes culturas están relacionadas entre sí estructuralmente (Byram, p.244, 2001).

Como hemos dicho, una propuesta del libro didáctico ha sido identificada como muy propicia a la interculturalidad por tratar de aspectos ambientales, sin embargo, no fue trabajada como tal, tal y como lo podemos verificar en el análisis realizado por la profesora P2. En el análisis del libro (ACL) en el capítulo IV *¿Somos lo que consumimos?*, tanto la profesora P2 como las profesoras P4 y P1 también critican el libro didáctico, por no utilizar interculturalmente el informe “*España genera 524,5 kg de residuos urbanos por habitante*” (anexo 6), que es un texto que propicia informaciones sobre las costumbres ambientales del país. De esta manera, se ha desperdiciado el tema, puesto que el énfasis del ejercicio es la gramática, en un ejercicio de completar huecos con los artículos, en vez de abrir un diálogo intercultural entre la cultura brasileña y la española para saber cómo dichos países reciclan sus residuos. Una vez más hemos percibido que para hacer un trabajo verdaderamente intercultural con las actividades disponibles en el libro didáctico es necesario un bagaje cultural propio por parte del profesorado para que su trabajo no se quede sólo en la primer capa, considerada superficial y limitada. El enfoque intercultural se presenta estratificado, son varias capas de informaciones que necesitan un conocimiento más profundo del tema, para alcanzar la idea central. Kohler (2015) comenta en relación a este papel del profesor a través del análisis de la autora Claire Kramsh: “as such, she suggests that the language teacher requires disciplinary and professional knowledge, interactional competence, interpretative and relational competence, methodological competence, intercultural attitudes and beliefs, and a critical cultural perspective” Claire Kramsch (citado en Kohler, 2015, p.36).

Podemos considerar que los análisis referentes a la diversidad observado por los profesores correspondientes al libro didáctico confirman que éste no disponía de muchas oportunidades para ser trabajado con otros pueblos, con otras culturas, por contener escasez de propuestas y de reflexión sobre ellos. Los profesores han demostrado tener conciencia de que hay que sensibilizar, cuestionar, respetar las culturas para poder fomentar una enseñanza intercultural y no solamente citar nacionalidades, platos típicos, nombrar ciudades de manera superficial, sin profundizar en las cuestiones sociales que envuelven su culturas a fin de tener un impacto sobre sus conceptos del mundo y de su ‘yo’.

- Los profesores comprobaron a través de los análisis del libro didáctico que éste no trabaja adecuadamente la diversidad de los pueblos.
- Ellos demostraron tener consciencia sobre la importancia de la sensibilización, problematización y el respeto a las diferentes culturas a través de las propuestas en sus reelaboraciones didácticas, donde exploraron el enfoque intercultural.

Cuadro 9-2. Resultado del análisis sobre Las propuestas del libro didáctico x la interculturalidad.

9.1.3 *El tratamiento dado a las variedades lingüísticas*

Otro aspecto analizado ha sido el tratamiento dado a las variedades lingüísticas, donde hemos podido observar que ha sido destacado en el libro didáctico a través del apartado ‘*Entérate*’ y, bien constatado por los profesores P4 y P6, se ha presentado como curiosidades lexicales.

La profesora P4 analizando el capítulo sobre la ropa, página 108, (anexo 7) relata que la propuesta de actividad de fijación de vocabulario, contiene imágenes en colores y es sencillo, es decir, adaptada a la edad de los estudiantes de primer año, y que aparece junto con el apartado ‘*entérate*’, que llama la atención para la diversidad léxica de algunas prendas, como por ejemplo:

España	Argentina	Chile	México	Uruguay	Venezuela
Camiseta	remera/chomba	Polera	Camiseta	camiseta/remera	Franela

Tabla 9-1. Ejemplo sesión Entérate libro Síntesis 1.

Fuente: Síntesis 1 (Martín, 2011).

Aunque viene a través de una tabla, lo que sugiere memorización, no presenta ningún texto o situación interactiva para su uso y distinción.

También la profesora P6 verifica que en la propuesta del ‘*entérate*’, las informaciones son básicamente curiosidades lexicales, ejemplifica las variedades en relación a la vivienda (anexo 8): pisos (españoles), departamentos (argentinos, mexicanos y chilenos), también en vocablos como inodoro, salón, piscinas y sus variantes. La profesora P6 ha identificado que

las variedades lingüísticas son vistas de manera superficial, ya que ha verificado que los aspectos de variedad lexical fueron presentados como curiosidades⁵⁴ y no tuvieron un mayor desarrollo del tema.

Al principio de los estudios sobre las variedades lingüísticas del español recaía sobre qué español enseñar OCEM (Brasil, 2006), Contreras Izquierdo (2013), sin embargo, actualmente la preocupación no está en la variedad a ser enseñada y sí en cómo enseñar esta variedad.

[...] debemos señalar que tal y como postulan algunos autores (Beaven y Garrido, 2000: 185-6) tal vez no sea tan importante la cuestión de qué variedad enseñar, sino qué destrezas necesitan los estudiantes para poder hacer frente a cualquier variedad que encuentren, y qué podemos hacer los profesores para facilitarles la comunicación con hablantes de otras variedades. De este modo deberíamos dotar a los alumnos de estrategias comunicativas para comunicarse con hablantes de distintas procedencias. El desarrollo de estas estrategias estaría basado en la presentación de variedades a través de materiales audiovisuales principalmente para la comprensión auditiva. Esto es así porque un hablante de español LM por lo general no necesita conocer distintas variedades para comunicarse de forma adecuada con hispanohablantes de otros orígenes, por lo que la comprensión se realiza empleando distintas estrategias comunicativas. (Contreras Izquierdo, 2013, p.254).

Aún dentro del tema de variedades lexicales, los profesores P3 y P5 han constatado que las variedades lingüísticas no han sido reconocidas, así como, tampoco valoradas las diferencias.

El profesor P3 apunta que el texto de Maitena⁵⁵ en la página 99 sobre la heladera, a pesar de ser un texto argentino, no trabaja la variedad lingüística (anexo 9), sin embargo, el profesor P3 añade que el texto es crítico, de carácter universal y que se puede hacer un buen trabajo reflexivo sobre el tema transversal, la salud. Y la profesora P5 ha comprobado que en la página 122 y 123, a pesar de ser sobre 4 personas de nacionalidades diferentes, no trata de aspectos culturales, porque el ejercicio es solamente descriptivo, buscando a través del audio

⁵⁴ El uso del diccionario es una de las metodologías para el trabajo de variedades lingüísticas propuesto por Contreras Izquierdo, 2013 (<<http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/769641/lexico_coloquial.htm>>) y Moreno Moreno, A., N.M. Contreras Izquierdo, M. Torres Martínez y L. García Fernández, 2013 (¿Usamos el diccionario?: Plataforma de autoaprendizaje para lengua Española [CD-ROM])

⁵⁵ Maitena Inés Burundarena Streb, conocida como Maitena, es una historietista argentina. Véase más en <http://www.maitena.com.ar>

poner la palabra que se escucha y de comprensión auditiva. En la verificación del texto, en realidad, solo se habla de una chica argentina, los otros 3 no están identificados en el texto, entonces, no se puede ni siquiera afirmar que sean de nacionalidades diferentes como ha informado la profesora P5. (anexo 10)

Por tanto, queda claro que:

Sin duda alguna, una de las cuestiones más complejas, una vez decidida la variedad de referencia, es seleccionar el vocabulario que deben aprender nuestros alumnos, debido a que mientras los rasgos fonéticos y morfosintácticos de las distintas variedades forman un catálogo más o menos cerrado, finito, y por lo general bien analizado por disciplinas como la Dialectología y la Sociolingüística, el nivel léxico representa un verdadero quebradero de cabeza por su amplitud y su constante evolución. Dicha selección debe estar basada en ciertos criterios como son la frecuencia (léxico básico) y la disponibilidad (léxico disponible). (Contreras Izquierdo, 2013, p.255).

Este hecho también es corroborado por otros investigadores que creen que la elección de la variedad a trabajar depende del profesor, de la escuela y de la necesidad de los alumnos:

Partindo do pressuposto de que a variação linguística constitui uma realidade concreta na comunicação, caberia à escola trabalhar com a variação para que o aluno pudesse ter acesso às diferentes variedades da língua e, além disso, saber em quais contextos sociais pode utilizar-se de cada variante, e não restringir o ensino da língua à norma padrão. (Coan and Pontes, 2013, p.184).

Otro apartado que ha sido citado por los profesores ha sido el manual extra del libro didáctico. Dos profesores, P1 y P5, respectivamente, han comentado sobre algunos libros recomendados para lectura que podrían servir para profundizar el tema del capítulo desde una perspectiva intercultural y sobre una actividad con la que se podría trabajar la interculturalidad, pero que tampoco fue explorada con esta finalidad.

Idealmente, o docente, a partir dos objetivos estabelecidos para a sua aula de E/LE considerando os objetivos e proposta do curso, deve reconhecer e familiarizar-se com o fenômeno de variação e: i) delimitar quais as variantes que compõem a variável; ii) apontar em que comunidade acontece; iii) dentro de dada comunidade de fala em qual gênero textual ou âmbito comunicativo é mais recorrente; iv) fazer o encaixamento social da variável linguística, ou seja, em qual estrato social há maior incidência de uma ou outra variante; v) reconhecer se há avaliação negativa dos falantes para dada variante, ou seja, se é estigmatizada. vi) contrastar com o que prediz a normatividade

gramatical. A partir deste recorte e do reconhecimento do variável linguística, o professor será capaz de melhor contextualizar e direcionar a aula descrevendo o uso de uma e outra variante, indicando seu uso ao aprendiz de acordo com o objetivo a ser alcançado.(Moreira, 2014, p.95).

La profesora P2 evaluando lo que piensa, antes del curso de formación, sobre cómo trabajaba en clase con las variedades lingüísticas afirma que no se preocupaba en explicar el porqué de las variedades y las exponía como algo a ser aprendido y nada más.

Hoje, nós aproveitamos a abordagem intercultural para abordar as divergências linguísticas, como alguma palavra usada na Espanha mas que na Argentina tem uma fonética diferente. **A gente aproveita a diferença cultural para demonstrar que essa palavra usada, porque cada um se comporta de uma forma, seja por influência indígena ou não. Várias situações que a gente colocava no quadro, como o uso do 'vos' na Argentina, por exemplo, mas que não explicava.** O que implicou, pela cultura, essa mudança de léxico. Eu imagino que seja por aí. (P2, EntreSemi).

Con el fin de concatenar las ideas sobre el análisis del libro didáctico⁵⁶, es importante resaltar que, todos los profesores creen que la manera con que ellos trabajen el libro, a pesar de que éste no ofrezca actividades interculturales, depende de cómo el profesor lo haga, es decir, depende de cómo el profesor se esfuerce en complementar las actividades y de su lectura del mundo sobre las diversas culturas que envuelven la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE), lo que corresponde al pensamiento de muchos profesores e investigadores de la enseñanza de lengua extranjera (LE):

O papel do professor no ensino de línguas, na realização de um trabalho que vá além dos limites do ensino da norma padrão da língua, deve estar pautado na diversidade linguística, mostrando aos alunos a existência de formas que não estão previstas pela norma, mas que aparecem nos diversos gêneros discursivos e, portanto, são usadas pelos falantes das diversas variedades, nos diferentes contextos. (Coan and Pontes, 2013, p.184).

Hemos hecho una tabla para ejemplificar estas ideas:

⁵⁶ El análisis del libro didáctico ha sido una de las propuestas de esta tesis hecha con la participación de los profesores.

Profesor	Idea central	Ejemplo
P1	La manera con que ellos trabajen el libro depende de cómo el profesor lo haga, es decir, depende de cómo el profesor se esfuerce en complementar las actividades	“depende de como o professor se esforce para complementar as atividades”.
P2	No propicia el contacto con otras culturas	“não propõe um dialogo no outro, já que não apresenta o outro, está centrado só em si mesmo”.
P3	Busca otros caminos, a través de la búsqueda de materiales extras y contacto con nativos	“Procurar materiais extras, como na internet. Levar pessoas, de preferência nativas, que possam falar para os alunos como eles comem, como se vestem, quais são as diferenças. Tudo entre o Brasil e o país deles. Então, creio que há caminhos para que possamos suprir essa falta de interculturalidade nos livros e no 1material didático”.
P4	El libro no puede ser el único recurso, el empeño del profesor es imprescindible.	“O livro não pode ser o único recurso, o professor tem que trazer material, eu já trabalhei com este tema, trabalhei com a beleza, trabalhei com miss, com o tema da miss universo. Do consumismo, da moda, do belo. Com o conceito de vários países sobre a moda.”
P5	Como en el libro didáctico no se trabaja los aspectos culturales, el profesor tendrá que orientar las actividades para este fin.	“não trata de nenhum aspecto cultural de outras culturas...estes terão que ser orientados pelo professor, já que o livro não sugere nenhuma atividade orientada neste sentido.”
P6	Depende de la postura del profesor.	“dependendo da postura do professor se pode explorar o intercultural. Dá ênfase (el LD) ao local onde vivem, ou seja, partir de uma reflexão sobre seus contextos, de seus estilos de vida, mas não leva a uma reflexão de outras culturas, sendo assim não propõe um dialogo intercultural.”

Tabla 9-2.. Respecto al libro didáctico y la ausencia de propuestas interculturales.

El profesor debe considerar la riqueza del idioma español en sus distintas variantes, las cuales reflejan la cultura en particular de cada país.

Ademais, o professor que não pesquisa e não considera os fenômenos de variação linguística observáveis no vernáculo, acaba incidindo no ensino da língua

descontextualizada do uso real, e isso, sem dúvida, acarreta ao aprendiz que entrará em situações efetivas de interação, dificuldades na compreensão e produção divergentes com a realidade sociolinguística da comunidade, resultando possivelmente em insucesso comunicativo.(Moreira, 2014, p.95).

Por tanto, tal y, como hemos visto en este apartado sobre las variedades lingüísticas, podemos concluir que, los profesores ya tienen consciencia de que lo más relevante no es la elección de la variedad a ser explorada en el aula, sino la forma cómo es tratada, para que no sea tratada de manera superficial, como si las otras muestras fuesen menos importantes, porque eso conllevaría a creer que una lengua es superior a otra y que las estrategias que serán utilizadas por el profesor se adecuen a la realidad de su alumnado.

No entanto, cabe a cada professor buscar estratégias que considere mais viáveis para que seus alunos tenham um contato efetivo com o fenômeno da variação linguística e, desse modo, possam escolher de forma consciente qual variante do Espanhol devem utilizar, nos diferentes contextos comunicativos em que se encontrem (Coan and Pontes 2013, p.189).

A continuación presentaremos los análisis en relación a las reelaboraciones didácticas (RD), aún dentro de este punto sobre la interculturalidad.

- Los profesores señalaron que es posible a través de las reelaboraciones didácticas hacer propuestas interculturales sobre las variedades presentadas por el libro didáctico.
- Los docentes tienen consciencia que lo más importante no es la elección de la variedad lingüística y sí de qué forma la tratarán en sus clases, evitando prejuicios y eliminando estereótipos entre ellas.

Cuadro 9-3. Resultado del análisis sobre El tratamiento dado a las variedades lingüísticas.

9.1.4 Las propuestas interculturales en las reelaboraciones didácticas

En referencia a la reelaboración didáctica (RD), todos los profesores han propuesto diversas actividades, que no fueron limitadas ni en número de clases ni en otro tipo, para que

ellos estuviesen a gusto a la hora de hacer la reelaboración. Lo esencial, como ha afirmado Corbett (2003), es que los profesores sean capaces de crear propuestas que vayan más allá de la información sobre la cultura meta y la nuestra, para que, de esta manera, se pueda implementar en nuestra práctica un enfoque intercultural que presuponga el trabajo con tópicos culturales a partir de una perspectiva crítica y reflexiva.

En las actividades de precalentamiento⁵⁷ al tema, los profesores P1, P3, P4 y P6 han propuesto actividades que contemplan la diversidad cultural de los hablantes de la lengua española. La profesora P1 ha propuesto ver videos con poemas, canciones para hablar sobre el “yo” y documentales sobre América Latina para hablar del “yo en el mundo”; en esta misma línea de pensamiento, el profesor P3 utiliza lo lúdico con la elaboración de un plato típico entrelazado con un juego sobre el léxico; la profesora P6 exhibe diapositivas sobre viviendas en el mundo y, solamente, la profesora P4 opta por utilizar el recurso del libro didáctico, una imagen sobre la moda, pero la complementa con diapositivas sobre el tema.

Empecemos por la profesora P1 que inicia su reelaboración de precalentamiento subdividida en dos, en la primera parte, tenemos una propuesta de conocimiento del “yo” y, en la segunda, del “yo en relación a los otros”.

Por lo tanto, la primera fase, está planteada a través de la exposición de tres videos de: Victoria Santa Cruz, Duina del Mar y Mané de la Parra.

El primer video es un poema dramatizado *Me gritaron negra*, de la peruana Victoria Santa Cruz, empieza con un documental en el que ella habla del racismo del que fue víctima cuando solo tenía 5 años y dio lugar años después a este poema que es un clamor, una denuncia de su condición. Un video autentico, que presenta la variante peruana y que suscita debates de diversidad no solo latinoamericana como un todo, sino que pone énfasis en la diversidad presente en Perú, en el que la mayoría de su población es indígena. El video se presenta dentro del campo de la literatura afroperuana, en el que aborda el racismo y con esta propuesta el profesor hace un enlace con el contexto local de sus estudiantes, debido a la gran descendencia afro presente en los alumnos de las escuelas de Ilhéus, creando así procesos de identificación significativa en el aula.

El siguiente video es un *clip* de la cantante colombiana Duina del Mar, que a través de su música cuestiona la libertad de que cada uno sea quien es, sin importarle qué pensarán de

⁵⁷ Sensibilización: recurso extensamente utilizado para anunciar un tema, generalmente en este momento se utilizan fotos, lienzos, diapositivas, juegos, canciones, entre otros.

ella, afirmando que no cambiará solo para agradar a alguien, porque busca su identidad. El video ha demostrado ser contemporáneo y fomenta reflexiones de los adolescentes sobre su ‘yo’, además de incluir en el aula la variante colombiana.

El tercer y último *clip* de esta sección es el de Mané de la Parra, un español, que canta “Si me quisieras como soy”, en el que de modo divertido y actual habla de qué es lo que haría para conquistar a una chica y de cómo le gustaría ser o transfigurarse para atender los deseos de ella y cómo imagina que es un hombre ideal, añadiendo también que daría todo en su vida, si su amor le quisiera tal y como es.

Por lo tanto, podemos considerar que, a través de la elección de los videos elegidos con personajes de distintas nacionalidades: peruana, española y colombiana, se demuestra que la profesora P1 está preocupada en ofrecer el contacto con diversas variedades del español. Como afirma Paraquett (2010), no podemos olvidar que el español promueve un diálogo inicial entre veinte grupos culturales.

Con el audio en este primer momento - ya que no queda claro si trabajaría más detalladamente algún texto o con algún aspecto de la variación – ha pretendido trabajar, desde un primer momento, con material auténtico de las variedades lingüísticas de la lengua española, con una temática significativas para ellos. La intención ha sido más en llamar la atención para la reflexión que estos videos traen sobre el “yo”, puesto que la actividad siguiente es que los estudiantes presenten en clase un trabajo sobre su personalidad, sobre su “yo”. El ejercicio de presentación queda a criterio del alumno, ya que puede presentar un video, hacer un poema, un documental, una historieta, lo que le convenga. Es importante resaltar que antes de pedir que hagan algo, el profesor trae ejemplos, para que quede claro para el estudiante lo que se pretende con la tarea. En esta actividad el profesor contempla la ponderación sobre las diferencias y las desigualdades que existen en cualquier grupo humano, para que puedan darse cuenta de que las diferencias culturales están en nosotros/as mismos/as. “[...]aprendiz de LE que se apropria deste conhecimento demonstra mais capacidade para estabelecer uma comunicação mais eficaz e sem mal entendidos com os povos de outras culturas, pois conhece melhor os princípios culturais que regem as regras sociais”(Sá Bulzacchelli, 2015, p.79).

En un segundo momento, la profesora P1 propone una actividad que desarrolla el “yo en relación a los otros”, *¿Quiénes somos? Brasileños, latinos...* Para esto, presenta un mapamundi destacando los países que hablan español, llamando la atención para la diversidad y la unidad del idioma, dando ejemplos con los videos “Origen de la lengua española”,

“Países de Habla Hispana en el mundo” y sobre gentilicios “Países y nacionalidades”, que fomentan debates incluso de por qué aprender lengua española en Brasil. Tema que suscita muchas opiniones, debido a la proximidad de las lenguas y a la acumulación de asignaturas que un joven tiene que enfrentar, prefiriendo, casi siempre, el inglés debido a su importancia en el escenario mundial. También trabaja con el léxico, con ejercicios de completar huecos propuestos por el libro en la pág. 14, seguido de un juego para hacer más dinámica la clase. Después, sugiere la propuesta de fomentar un debate sobre América Latina, para lo que deben de ver el video “Colonización e Independencia de América Latina en 5 minutos” que ayuda en la construcción e identificación de la identidad latinoamericana de los estudiantes, puesto que se trata de nuestro contexto cultural. Como vemos, la preocupación se centra en que sus alumnos, a través de esta propuesta, puedan descubrirse un poco más y descubran, también, al otro:

[...] então a partir deste tema eu tenho a possibilidade de conhecê-los melhor e apresentar as outras identidades e tornar, né? eh, tentar fazer essa, esse cambio, né?. Eu sou assim, como é o outro? e buscando essa relação, chamando a atenção para o tema. (P1, EntreSemi, negrita nuestra).

En relación a la cultura, podemos confirmar que el debate integra la cultura brasileña y hace un dialogo principalmente con los países latinos, reconociendo la diversidad, pues percibe lo que tenemos en común en nuestra cultura, acompañando el proceso de mestizaje que se llevó a cabo en los países de América Latina como ha sido preconizado por los documentos de concreción curricular, “... levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (Brasil, 2006, p.133).

El concepto de América Latina sigue en la pauta de los debates desde hace muchos años, conforme Souza (2011), y contemplan además divergentes interpretaciones sobre su diversidad, vista a través de dos ópticas, la de los colonizadores y la de los intelectuales de origen latina.

As pautas deste debate ainda inconcluso e polêmico geraram questionamentos sobre o futuro da região enquanto soberana e independente e de sua unidade pelos laços da colonização. A problemática em torno desta questão, embora, nas últimas décadas pouco aprofundada apresenta contrastes significativos para o conhecimento histórico. Assim sendo, retomar a discussão em torno da origem do conceito e da legitimidade

de uma identidade latino americana tornam-se temas relevantes para o pensar crítico contemporâneo.(Souza, 2011, p.30).

En resumen la profesora P1 ha trabajado cuestiones de identidad, la búsqueda por el “yo”, la identificación con la americanidad construida en su diversidad, de autoconocimiento, repensando, repensando los prejuicios generados en el encuentro de las culturas rompiendo las comparaciones negativas, llevando a los alumnos a comprender e interpretar sus referencias culturales, que es del otro, pero también es suya, en la cual se reconoce dentro de una y con características de todas, contribuyendo para disminuir las barreras culturales. Según Kramsch (1993), es a través del diálogo y de la búsqueda del entendimiento del otro, que cada persona intenta ver el mundo a través de los ojos del otro sin perderse de vista a sí mismo.

Finalmente, la profesora P1 pasa a utilizar la unidad didáctica propuesta por el libro a través de la foto de la cantante argentina Mercedes Sosa en la portada, y aprovecha las cuestiones sugeridas en el manual del profesor que son de carácter descriptivo y de curiosidades:

¿Cómo se llama la persona de la foto? ¿De dónde es? ¿Cuál es su apodo? ¿Qué hace?
¿Y, en Brasil, hay algún cantante que represente la música folclórica brasileña?

Complementa la actividad incluyendo la foto de dos personalidades hispanas Joaquín Sabina– español) y (Violeta Parra –chilena y un *rapper* brasileño Gabriel (conocido como el pensador por su música de corte actual, social y político, cuyas músicas son recurrentes en libros didácticos y cuestiones de pruebas de acceso a la universidad) para hacer un link con personalidades que expresaron y expresan su reflexión sobre sus culturas con la suya contextualizada en la actualidad.

La profesora P1 en esta actividad y en las dos siguientes, del juego hispánico y de la actividad para casa, trabaja el ámbito de la cultura desde el punto de vista de las ciencias humanas. Representa los grupos externos y su propio grupo por medio de su producción, como el arte, la literatura, en un enfoque histórico uniendo pasado y presente. Su autoridad está respaldada en las instituciones académicas, que establecen reglas para sistematizar el valor de los conocimientos y expresiones artísticas. A pesar de no suscitar aparentemente grandes reflexiones, eso depende de cómo los profesores trabajen en clase. Estas actividades pueden parecer meramente de carácter descriptivo, pero al saber que existen, los estudiantes o incluso el profesor, pueden recurrir a las obras de estas personalidades citadas y conocer más sobre el otro, a través de la comparación de las letras de sus canciones con las producidas por

los brasileños. Podemos concluir, entonces, que la profesora P1 trabaja con ambos conceptos de cultura expuestos en este trabajo, lo que no invalida de manera alguna su trabajo. Por el hecho de que el enfoque intercultural fomente el trabajo de la cultura en una vertiente sociológica, no tiene por qué excluir la cultura de saberes artísticos de un pueblo. Como ha constatado Sá Bulzacchelli (2015) en su trabajo de maestría, “ O estudo de conteúdos culturais da cultura com maiúscula também são importantes para que o aluno tenha uma formação cultural ampla e atualizada da realidade cultural expressa na língua-alvo”(Sá Bulzacchelli, 2015, p.66).

El profesor P3 nos ha presentado como precalentamiento para el capítulo 5 sobre ¿Qué te gusta?, dos propuestas de platos a realizar en el aula: el gazpacho y el guacamole. Justifica la propuesta de dos platos diferentes por cuenta de los ingredientes, el aguacate, por ejemplo, no se puede encontrar en todas las épocas del año, sin embargo, los ingredientes para el gazpacho se pueden encontrar durante todo el año. (anexo 11)

En la propuesta del gazpacho, el profesor P3 sigue dando privilegios a la cultura peninsular, pues trabaja con un texto para completar la receta con el vocabulario que falta, añadiendo el *power-point* sobre la dieta mediterránea y dos textos con datos sobre la misma, un video sobre la fabricación del aceite de oliva y un texto titulado oro líquido. (anexo 11)

En la opción del guacamole, que empieza con la lectura del texto “El chile y el guacamole, herencia ancestral: la cocina mexicana es premiada por su diversidad” trabaja en el rasgo de la alimentación como patrimonio inmaterial⁵⁸ del país.

El texto relata el proceso de mestizaje cultural que la gastronomía mexicana ha sufrido hasta constituirse como parte de la identidad de su país, empezando de esta forma a discutir los aspectos interculturales que envolvieron la formación de los pueblos y sus culturas. Podemos considerar de esta forma, que a pesar de que el texto privilegia el entendimiento de la cultura como algo fijo, también levanta algunos aspectos relacionados a la diversidad cultural.

⁵⁸ Patrimonio cultural inmaterial es una concepción del patrimonio cultural que engloba las expresiones culturales y las tradiciones que un grupo de individuos preserva en relación a sus antepasados, teniendo en cuenta las generaciones futuras. Son ejemplos de patrimonio inmaterial: los saberes, los modos de hacer, las formas de expresión, celebraciones, las fiestas y danzas populares, leyendas, músicas, costumbres y otras tradiciones.

El profesor P3, en esta actividad del guacamole, podría haber explorado los aspectos culturales a través del aguacate, fruto que en Brasil se toma dulce, y que causa gran extrañeza entre los brasileños cuando se prepara salado. Otro punto está relacionado con la desmitificación de la aportación calórica que el aguacate contiene, odiado por los brasileños, porque en los medios fue masivamente vinculado al culto al cuerpo, indicando que este alimento contiene demasiada grasa, no teniendo en cuenta que esta grasa es altamente saludable y que debido a su alto valor nutricional y de su vasta producción en nuestro país, podría ser una fuente rica de alimentación, sin embargo, es despreciada, aunque en la mayoría de los países latinos es ampliamente utilizada en su rutina alimentaria.

Por lo tanto, en esta primera fase de reelaboración, el profesor P3 propone actividades culturales para conocer otras formas de alimentación de México y España de una forma dinámica, a través de la empatía de los estudiantes. Propone una reflexión sobre el tipo de alimentación adecuada, pero no trata de aspectos que envuelven los hábitos alimenticios y sus relaciones con el individuo. En nuestra opinión, este profesor podría haber trabajado, también, en el sentido de desmitificar o romper estereotipos sobre la alimentación y el culto al cuerpo en nuestro país y en el del otro.

Como ha sido comentado anteriormente, la profesora P4 es el único que utiliza como precalentamiento la foto que aparece en la portada del capítulo 6 ¿Somos lo que llevamos? (anexo 12), que tiene el siguiente mensaje:

¿Crees que hoy día la moda es supervalorada en las sociedades globalizadas? A lo largo de la historia, la ropa ha adquirido innumerables funciones. Además de protección, la utilizamos para integrarnos, seducir... Al fin y al cabo es también una forma de expresión humana. Pero ¿se puede valorar⁵⁹ a una persona únicamente por la ropa que lleva? (Martín, 2011, p. 105).

Él ratifica que la imagen y el pequeño texto nos hacen reflexionar sobre el papel de la ropa y sus funciones a lo largo de nuestras vidas, por lo tanto, la actividad propone una sensibilización sobre el tema que será discutido en la unidad.

É um tema atual, que é interessante para os alunos, porque nesta fase de suas vidas eles se preocupam muito com o que vestem, com a moda, e é sua porta de entrada para se tornarem consumidores. Assim podemos trabalhar a sua identidade através da

⁵⁹ Error cometido por el LD.(léase evaluar)

escolha dos grupos e seus modos de vestir e sua relação com o consumo consciente.
(P4, ACL, negrita nuestra)

Así, busca con que sus alumnos reflexionen y amplíen su comprensión sobre el fenómeno que está de moda, más allá de sus aspectos formales, extendiendo su visión sobre los aspectos sociales, culturales y, hasta incluso, artístico y sus representaciones en cuanto a cultura material. También, complementa la primera actividad con unas diapositivas que incluyen imágenes inicialmente sobre la moda universal presente en distintas naciones de forma generalizada, que se moldea de acuerdo con las relaciones establecidas entre el sector textil y la industria cultural, dictando los patrones estéticos de la postmodernidad, amplificándose en el mercado publicitario como se puede percibir con los ejemplos abajo:



Figura 9-1. Diapositivas de la reelaboración didáctica de la profesora P4.

Así como, la moda asociada a comportamientos en determinada cultura, como por ejemplo:

<p>Las gueixas en China que usan zapatos minúsculos para disminuir los pies, deformándolos, como</p>	<p>La presencia del collar que alarga el cuello de mujeres jirafas (las padaung) en Tailandia, costumbre de razón incierta, hoy sigue</p>	<p>El velo utilizado por las musulmanas como señal de dignidad y sus variaciones: hijab, burca, chador, nigab...</p>
--	---	--



Figura 9-2. Diapositivas de la RD de la profesora P2.

Kramsch (1993) defiende que el componente cultural materno en el aula desempeña un papel primordial a la hora de interpretar la cultura extranjera. Para entender la cultura extranjera en sus propios términos debemos conocer las imágenes y realidades de nuestra propia cultura que ayuda o impide el entendimiento de la extranjera, debemos tomar conciencia de nuestra propia identidad. Para conocer a los demás, tengo antes que conocerme a mí mismo; con esto, lo que propone P4 es este acercamiento inicial.

La profesora P6 ha optado por empezar la unidad con diapositivas exponiendo el problema de las viviendas en el mundo, es decir, relacionándolas con los aspectos culturales y geográficos del país donde se ubica. Como en el caso de las casas islandesas, construidas para protegerse al máximo del frío, las casas del desierto de Túnez apropiadas para el calor, entre otras relacionadas con la estética y su pertenencia. Este tipo de actividad conduce a los estudiantes a reflexionar sobre lo que es similar y lo que es diferente en las culturas, ampliando y resignificando su conocimiento cultural para desarrollar una postura intercultural.



Figura 9-3. Diapositivas de la reelaboración didáctica de la profesora P6.

También ha relacionado el global con el local, a través de las casas portuguesas que explicitamos en el apartado sobre referencias culturales, 7.4.

Pasaremos a analizar ahora otras propuestas encontradas en la reelaboración que están relacionadas con los aspectos culturales preconizados por el enfoque intercultural. Destacamos las siguientes actividades: juego hispánico por la profesora P1; textos sobre lengua española (P1), texto tribus urbanas (P4), textos sobre la familia (P5) y; las diapositivas de los profesores P2 y P3, respectivamente, sobre consumo entre jóvenes argentinos y españoles y, comidas del mundo (mexicanas y españolas).

La profesora P1 hace una propuesta de juego titulado personajes hispánicos que presentan trece iconos de la cultura, literatura, pintura, cine, música y política. En el que el alumno debe emparejar tres tarjetas, una es de la foto de la persona, otra la de su obra y otra un resumen de su biografía, el juego consta de cinco españoles, cuatro argentinos, un cubano, un mexicano y dos chilenos. Presentando, entonces, cinco nacionalidades.



Tarjeta 1:

Figura 9-4. Tarjeta 1 del juego utilizada en la reelaboración didáctica de la profesora P1.

Tarjeta 2:

Isabel Allende (Lima, Perú, 2 de agosto de 1942) es una escritora chilena, miembro de la Academia Estadounidense de las Artes y las Letras desde 2004.² Se adjudicó el Premio Nacional de Literatura de su país en 2010.

Autora de superventas, la tirada total de sus libros alcanza 57 millones de ejemplares y sus obras han sido traducidas a 35 idiomas. Es considerada la escritora viva de lengua española más leída del mundo. Vive con su familia en California, Estados Unidos.

Cuadro 9-4. Tarjeta 2 del juego utilizada en la reelaboración de la profesora P1.

Tarjeta 3:

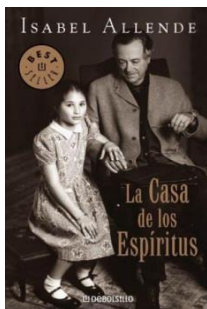


Figura 9-5. Tarjeta 3 del juego utilizada en la reelaboración didáctica de la profesora P1.

La siguiente propuesta sigue en la línea de los personajes hispanoamericanos acercándose a la realidad de los estudiantes, porque propone que traigan fotos de algunas personalidades hispanas que conozcan, para presentarlos y aprovechar para presentar los contenidos lingüísticos, cerrando, así, el ciclo de las actividades que representan la cultura academicista. Puesto que nuestra sociedad aún exige la erudición, siempre privilegiándola. Por esto, la profesora P1 mezcló las actividades buscando estos dos aspectos: por un lado, conocimientos y saberes clasificados como clásicos impuestos por la comunidad y, por el otro, lo lúdico y el entretenimiento. Dicha postura apunta la sensibilidad de la profesora P1 en relación a las cuestiones aún mal resueltas en el mundo contemporáneo, no deja de intentar establecer contacto con otras culturas y demuestra una preocupación por atender las expectativas de sus estudiantes.

Es importante resaltar que la profesora P1, quizás por cuenta de que la definición de cultura es algo aún muy difícil de delimitar, no ha logrado definirla. De acuerdo con Paraquett (2011) y Risager (2015), recuperar el concepto de cultura e intentar mejorarlo es una necesidad que se siente, cuando el interés es comprender las diferencias que constituyen los seres humanos, pensando en prácticas de buena convivencia. Muchos autores la dividieron en cultura no valorable y valorable en la perspectiva intercultural, pareciendo que la cultura dentro de una concepción estética no deba ser abordada, pero como ya hemos comentado anteriormente, este no es el caso.

Entre los conceptos vinculados a la enseñanza/aprendizaje de cultura más difundidos adaptamos la tabla de la profesora Telma Giménez⁶⁰ (2006) a fin de aclarar mejor los pensamientos que se encuentran vigentes y entrelazados en la educación:

⁶⁰ En el artículo: Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira.

Enfoque tradicional	Cultura como práctica social	Enfoque Intercultural
Cultura como productos culturales, e.j. literatura, artes, canciones...	Modo de actuar colectivo a través del lenguaje	Modo de ver el mundo
Lengua desvinculada de la cultura	Estrictamente vinculada a la cultura	Lengua es cultura
Enseñanza/aprendizaje sobre hechos	Aprendizaje sobre modos de pensar y actuar del otro	Exploración de un espacio intermedio, por el contraste entre la lengua/cultura materna y la lengua/cultura extranjera

Tabla 9-3. Enseñanza/aprendizaje de cultura.

Algunos conceptos, como el de la UNESCO referentes al concepto de cultura frente a las perspectivas. No obstante, solo debemos observar la importancia dada a cada una de ellas, como ya hemos observado en el capítulo sobre la fundamentación teórica, en el que defendimos la definición antropológica del término, por ser la misma que va a abordar la perspectiva intercultural en el aula de E/LE (español como lengua extranjera).

El conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (Unesco, 2002)(preámbulo párrafo 4).

Para concluir la unidad, la profesora P1 utiliza cinco textos: *La lengua española – El origen de la lengua española- El español en el mundo- Donde se habla español- Castellano o español*. Estos textos se presentan como el “cierre” de la unidad, surgiendo para rematar lo que fue estudiado acerca de la lengua española. Discuten los siguientes temas, respectivamente: la preocupación con la unidad de la lengua, el origen del latín y las otras lenguas que contribuyeron para la formación del español; la importancia en términos de hablantes de lengua española en el mundo (incluyendo los que no lo tienen como lengua materna); investigación sobre los países y continentes que tienen el español como lengua oficial; y, esclarecimiento sobre el término castellano.

A los chicos que viven en la ciudad de México se les dice chilangos, pero a ellos no les gusta que les llamen así. Prefieren que les digan *otakus, frikies, gamers, darks, hippies, emos, metaleros, ciberpunks o chacas*, porque quieren ser relacionados con el grupo del que forman parte. La ropa, los zapatos, los accesorios y el peinado que usan los chicos mexicanos son un reflejo del grupo o tribu a la que han elegido pertenecer. Por eso la observación es la mejor forma de saber si un chico pertenece a una tribu o a otra (Tribus Urbanas, anexo 13).

Además del debate, que surge después de la lectura del texto la profesora P4, pide que contesten la comprensión textual, que entre otras preguntas, hemos destacado las que nos pareció que conducen más directamente a un abordaje intercultural:

En México, *pertenecer a una tribu urbana no es moda. Es un acto político*. Explica esta frase de Karina Jarquín y justifica tu respuesta.

¿En Brasil podríamos clasificar los jóvenes de acuerdo con tribus como hacen los mexicanos? ¿Cuáles serían?

Su propuesta es corroborada por su entendimiento del enfoque intercultural, como un dialogo entre culturas, incluida la suya y el respeto por ellas:

*Pra mim a abordagem intercultural é, é este **diálogo** e também o que você entende por cultura. Você precisa **saber o que é cultura**, que cultura não está apenas relacionada com o folclore, cultura **está relacionada com os hábitos, costumes de uma determinada cultura**, ai quando você tem esta **visão mais social da cultura** então você consegue trabalhar com os alunos a questão da interculturalidade porque ai você conhece a cultura do outro né?, e você **tem como fazer uma relação com sua cultura com outras culturas e respeitar**. (P4, EntreSemi, negrita nuestra).*

La profesora P4 demuestra su conocimiento sobre el concepto difundido por el enfoque cultural, de que:

A cultura com minúscula é expressa pelos conteúdos culturais que apresentam componentes socioculturais, ou seja, a cultura que é dominada pelo nativo da língua-alvo e que está relacionada aos aspectos sociais e culturais compartilhados pelos povos que estão inseridos em uma determinada cultura (Sá Bulzacchelli, 2015, p.71).

En cuanto a los textos presentados por la profesora P5 sobre la familia, podemos decir que de los cuatro, dos de forma crítica, que discute la familia de manera universal, abordando aspectos tales como sus nuevas formas de constitución, los problemas de conducta generado

por la modernidad, las relaciones entre padres e hijos, etc. Y los otros dos, son los que nos interesan, porque trabajan con las costumbres, modos de pensar de las familias españolas y peruanas, respectivamente, los textos: “La familia en España” (anexo 14) un informe del Instituto Nacional de Estadística que revela el cambio que ha sufrido en la constitución de la familia en los últimos treinta años; y, en “La familia de Lucy Guerra Silva, de Iquitos” (anexo 15) es un relato de una niña de catorce años sobre la situación de las familias que viven en los suburbios de la ciudad de Iquitos, junto al río Amazonas. Para complementar esta actividad de lectura fue sugerido un video titulado “La familia, bien, gracias”, que explica a través de la línea del tiempo, cómo, con la emancipación de la mujer española, los anticonceptivos y la legalización del divorcio, revolucionaron el concepto de familia. La catedrática de sociología Constanza Tobío afirma en el documental que “la familia, en cuanto institución social, tenía mucho más protagonismo que el individuo, y hoy la familia es fundamentalmente lo que las personas quieren que sea”. Por lo tanto, con estos materiales el profesor trabaja aspectos interculturales en clase, cumpliendo con su función social en relación a la transmisión y reformulación de valores. Reconoce las particularidades del comportamiento compartidos en las culturas españolas y peruanas buscando su universalidad a la hora de comparar con la suya. (Risager, 2015).

Los profesores P2 y P3 presentaron diapositivas en las cuales abordaron aspectos culturales. La profesora P2 realizó un estudio comparativo del consumo entre jóvenes argentinos y españoles y, el profesor P3, presentó dos diapositivas con los principales platos típicos de la culinaria española y el otro de la mexicana que fueron las tratadas en su proposición.

La profesora P2 a través de las diapositivas expuestas llama la atención para el gran número de jóvenes españoles que consumen mucho más que los jóvenes del pasado, considerándoles una generación compulsiva teniendo como consecuencia falta de actitud crítica y vulnerabilidad hacia los mensajes publicitarios, así como, los jóvenes argentinos, pero con menor expresividad por la situación socioeconómica enfrentada por el país, y no por conciencia frente al universo del consumo.

El profesor P3 con la intención de complementar la actividad gastronómica desarrollada en clase, elabora diapositivas demostrando los platos típicos de España y México, además de destacar los principales ingredientes usados por estos países, lo que permite que los estudiantes conozcan la diversidad cultural a través de las comidas. Ya que en cada lugar se come de diferente forma, porque el clima es diferente, o bien, se cultivan

diferentes alimentos en función de las necesidades nutricionales de los habitantes del lugar. Sentimos falta de un trabajo más específico en relación a los horarios y los protocolos a la hora de sentarnos en una mesa, propio del estudio de la competencia intercultural.

Para una mejor explicación de este aspecto, hemos elaborado una tabla donde exponemos de forma resumida el concepto de interculturalidad desde la perspectiva de los profesores de acuerdo con las actividades propuestas y las culturas mencionadas. Observemos:

Profesor	Concepto de interculturalidad	Actividades propuestas	Culturas mencionadas
P1	“Mostrar a cultura do outro, a qual a gente respeita, além de se aproximar e valorizá-la; a minha cultura é boa mas a do outro também é”. você tem que valorizar a sua para que o outro possa valorizar também. Eu penso assim, se eu valorizo a minha, eu posso valorizar a do outro. Tenho que perceber o que é diferente e que a diferença não é algo que eu tenha que rejeitar.	Canciones en contrastes, textos y documentales sobre América Latina y juego de personalidades	Trabaja de una manera general con todos los países de América Latina, porque el tema lo contempla. A través del juego de las personalidades (5 españoles, 4 argentinos, 2 chilenos, 1 mexicano y 1 cubano. Y en las otras actividades 1 peruano, 1 español, 1 colombiano, 1 brasileño y 1 chileno.
P2	“A capacidade de professores e alunos conseguirem trabalhar diversos conteúdos e inserir verdadeiramente a cultura dos países, claro, num foco crítico e respeitoso em relação à nossa e a cultura deles, porque antes, a gente ia trabalhar com um tema, por exemplo, verbo, a gente trabalhava com só uma perspectiva.	Diapositivas con la comparación entre el consumo de los jóvenes argentinos y de los españoles, trabajo para casa con el mismo tema con jóvenes de otros países.	Argentinos y españoles.
P3	“Conhecer o outro, saber como o povo se porta, modo de vestir, costumes,	Preparación, textos y documentales sobre culinaria española	Españoles y mexicanos.

	<p>culinária e tudo mais. Isso seria a abordagem intercultural, desde que comparássemos com a nossa cultura”.</p> <p>“Para respeitar o modo de pensar, o modo de portar do outro”.</p>	<p>(diapositivas y textos sobre la dieta mediterránea, texto oro líquido, documental aceite de oliva) y mexicana (“el chile y el guacamole, herencia ancestral: la cocina mexicana es premiada por su diversidad” y canción guacamole).</p>	
P4	<p>Pra mim a abordagem intercultural é, é este dialogo [...]uma relação com sua cultura com outras culturas e respeitar.</p>	<p>Texto sobre tribus urbanas y diapositivas sobre la moda en algunos países.</p>	<p>Mexicanos</p>
P5	<p>“É a valorização da cultura dos povos, da cultura do outro. É valorizar a inclusão, o aprendizado. Eu acho que é o mais importante”.</p>	<p>Textos sobre la familia peruana española. Documental familia española.</p>	<p>Peruanos y españoles.</p>
P6	<p>A interculturalidade é, primeiro, entender a cultura não como patrimônio, mas como hábitos e costumes de um povo. Quando você lida com a língua, também lida com a cultura. A interculturalidade é trabalhar com o encontro das culturas, a cultura do outro com a sua, o que gera choques, mas eles não são negativos mas positivos, pois a partir desse momento é possível construir uma identidade. Nós vamos nos permitir maior tolerância, mais flexibilidade. Então, é uma abordagem em que são trabalhadas diversas culturas, que não são necessariamente somente dos outros, mas quando você estuda o hábito e a forma como as pessoas lidam com determinadas situações, vou repensar a</p>	<p>Diapositivas de viviendas del mundo (casas portuguesas como consecuencia de la adaptación en nuestra ciudad, Ilhéus)</p>	<p>Portugueses.</p>

minha cultura no sentido de melhorar, buscando um crescimento.
--

Tabla 9-4. Conceptos de interculturalidad y culturas exploradas en las RD por los profesores.

Resumiendo, las culturas que prevalecieron en las actividades fueron: la española, seguida de la mexicana, después, en partes iguales chilena y peruana, otros pueblos fueron citados como los colombianos, cubanos y portugueses. Muchas otras culturas hispánicas no fueron citadas; generalmente, lo que se percibe es que siempre son las mismas culturas del universo hispano que son trabajadas, culturas como la hondureña, salvadoreña, dominicana, costarricense, guatemalteca y guinea ecuatoriana son, normalmente, excluidas, porque o bien no se encuentra material didáctico sobre ella o porque no le dan el debido valor. Entendemos que es una labor prácticamente imposible abarcar todas las diversidades culturales del mundo hispano, ya que lo ideal sería ampliar el universo cultural del alumno a través del debate de los temas socioculturales sobre estas culturas, pero sería necesario no conducir definitivamente ciertas culturas al ostracismo.

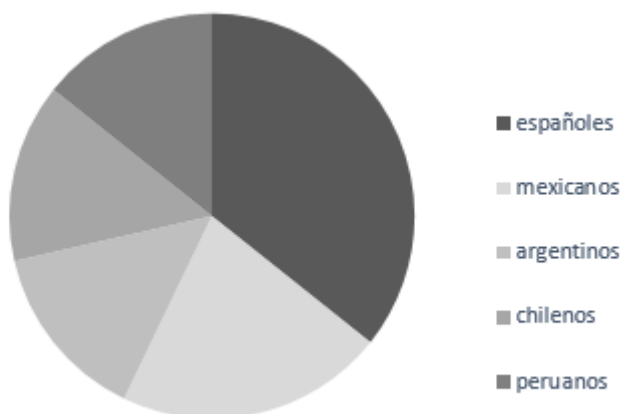


Gráfico 9-1. Nacionalidades más citadas.

De acuerdo con lo que menciona la profesora P1, podemos constatar que la falta de conocimiento y divulgación de determinadas culturas dificultan el trabajo del profesor de lengua española, porque para fomentar la interculturalidad es necesario tener un conocimiento más amplio sobre determinados aspectos que no están presentes en los libros y sí en sus gentes, es un análisis mucho más profundo con el cual el profesorado no se siente confortable.

También, llevado por el interés de sus alumnos, que siempre quieren conocer e investigar los países que están más presentes en los medios que ellos utilizan:

*Nós tentamos alguns e eu passei uma pesquisa em que eles deveriam pegar um país pra escolher um artista ou autor de livro, uma personalidade, além de ter que buscar algo sobre literatura, pois é o nosso foco por estarmos desenvolvendo projeto de literatura; **ele iriam pesquisar a literatura do país que escolheram**, dizer o porquê da escolha daquele país e também uma curiosidade. Pedi pouca coisa porque depois era pra nós arrumarmos a língua estrangeira junto com o mapa do país. A gente fez isso. Eu percebi que os países foram **Argentina, México (que teve uma grande quantidade), Espanha e Chile. Um aluno escolheu Honduras**. (P1, EntreSemi, negrita nuestra).*

Tradicionalmente, los profesores llevaban enraizada la idea de que la exposición de datos como suficientes para desarrollar la diversidad cultural, se limitaban a transmitir estas informaciones sobre la gente del país y sobre sus actitudes y formas de ver el mundo (Byram, Nichols et al., 2001), pero hemos percibido en nuestro trabajo que algunos cambios ya han sido asimilados generando actitudes positivas, de apertura, hacia otros pueblos y culturas. Como ha sido resaltado por Paraquett “no se espera, por lo tanto, que alumnos y profesores cambien sus posturas sin que tengan que trabajar, arduamente, sobre sus conceptos y valores.” (Paraquett 2009, p.4).

Con los profesores participes de esta investigación podemos percibir a través de la tabla que sigue, que aunque estas prácticas vienen cambiando, solamente el profesor P3 y la profesora P6 la mantienen en equilibrio con la práctica de naturaleza intercultural.

Conceptos de cultura/ Profesor	Cultura con mayúscula	Cultura con minúscula
P1	1	3
P2	1	2
P3	3	3
P4	0	6
P5	0	2
P6	1	1

Tabla 9-5. Actividades con concepto de ‘C’ mayúscula x minúscula.

No buscamos inculcar el trabajo dentro de una sola vertiente cultural, porque creemos que el foco se debe poner en los aspectos culturales que promuevan la educación intercultural

crítica y reflexiva por parte de los estudiantes, por tanto, la prevalencia en el aula de lengua extranjera será del debate centrado en el concepto de la cultura con ‘c’ minúscula. Y, en este sentido, estamos de acuerdo con Sá Buzacchelli (2015):

[...] alguns conteúdos culturais da cultura com maiúscula podem corroborar um ensino intercultural, desde que estes sejam mediados pelo professor com diálogos interculturais ou apresentem ACL que promovam principalmente leituras críticas. Por meio de diálogos interculturais, o professor pode incentivar os alunos a apresentarem suas opiniões sobre o conteúdo cultural estudado, seu conhecimento sociocultural e de mundo sobre o tema abordado, refletindo sobre os aspectos culturais tanto da língua-alvo como da LM do aprendiz (Sá Bulzacchelli, 2015, p.71).

- Los profesores, de una manera general, propusieron actividades interculturales diversas. Dos profesores se centraron en propuestas más reflexivas y críticas, no ateniéndose plenamente a la perspectiva intercultural.
- Los docentes utilizaron diversos tipos de géneros del discurso, sobre todo, documentales, encuestas y cuestionarios, favoreciendo la exploración de diversas culturas, reconociendo de esta forma la diversidad cultural que envuelve la enseñanza de lengua española.
- Los aspectos culturales empezaron a ser trabajados bajo una vertiente más intercultural, o sea, el concepto de cultura pasó a ser comprendido de una forma macro, más amplia y menos superficial, contemplando la comparación entre hábitos culturales de los países de habla hispánica y nuestra cultura brasileña.

Cuadro 9-5. Resultado del análisis sobre Las propuestas interculturales en las reelaboraciones didácticas.

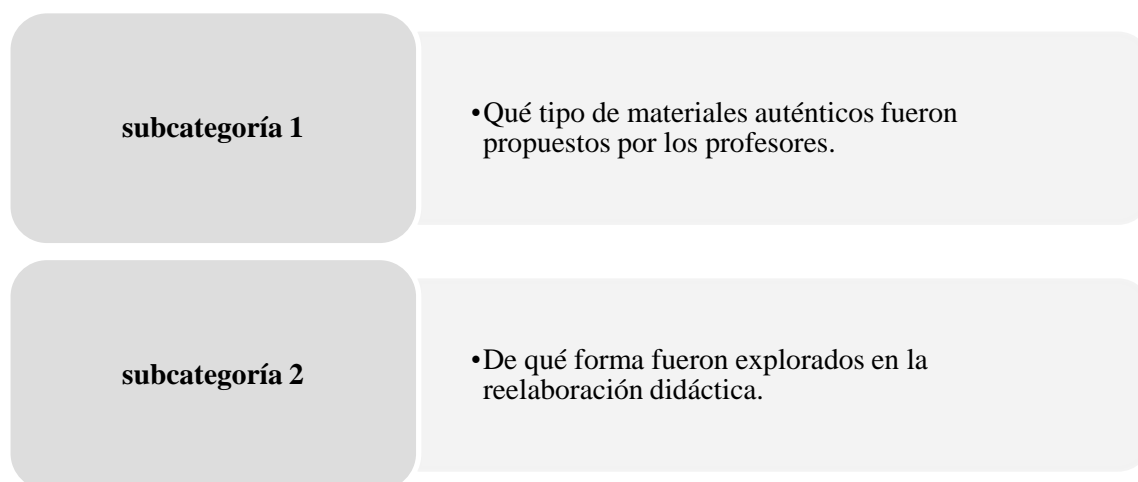
Los siguientes puntos a ser analizados se refieren al uso de material auténtico en las clases de español como lengua extranjera.

9.2 Los materiales auténticos

Al considerar la lengua como una práctica social es necesaria una mayor reflexión al acceder a informaciones reales, es decir, a los materiales auténticos, porque en ellos encontraremos muestras comunicativas y culturales reales.

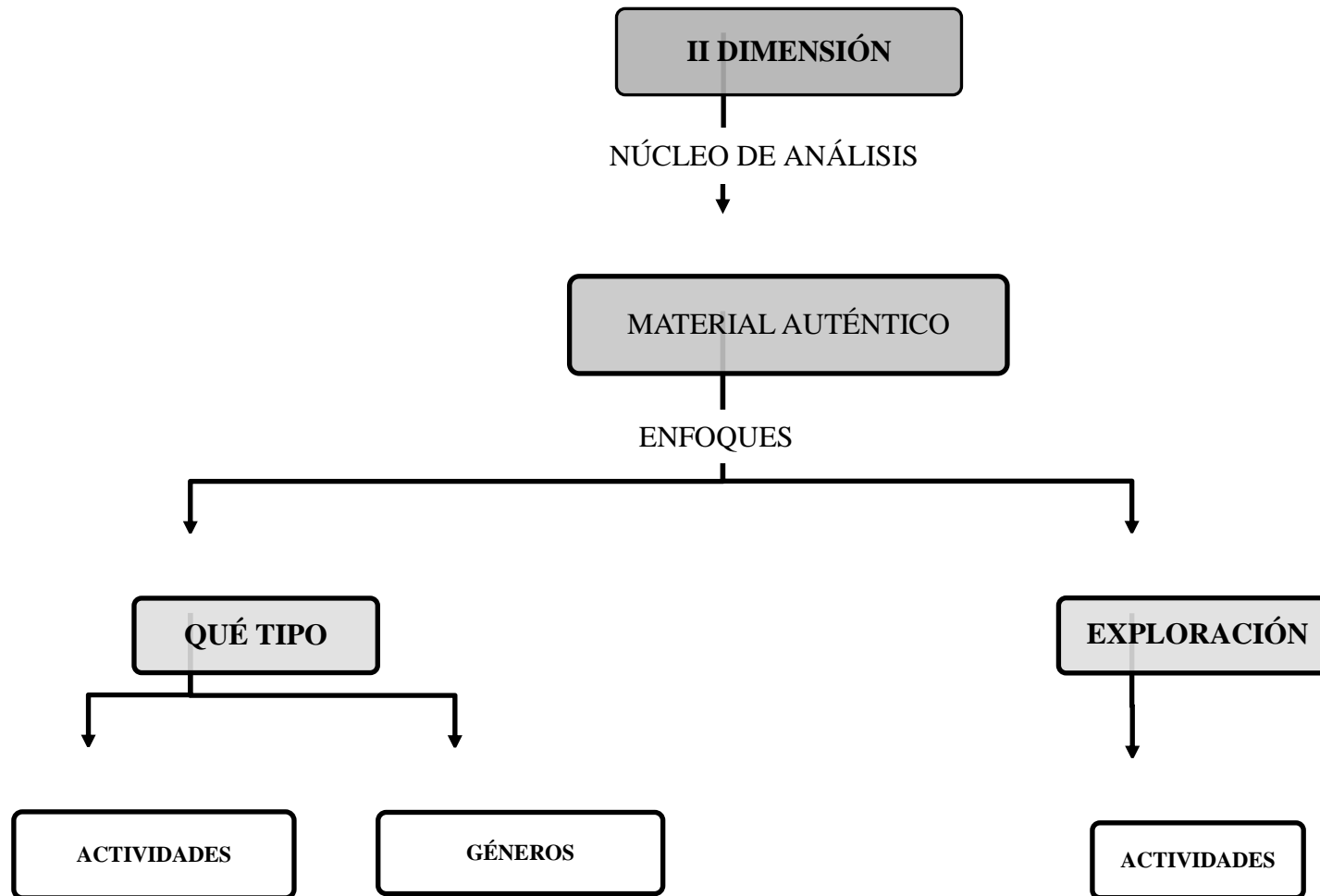
La intención fue destacar qué tipo de materiales auténticos fueron propuestos por los profesores y de qué forma los mismos fueron explorados en las reelaboraciones didácticas.

Dentro de esta perspectiva buscamos analizar dos aspectos:



Organigrama 9-4. Las subcategorías de la Categoría 2.

A fin de contextualizar mejor esta categoría, exponemos en este mapa conceptual, los puntos clave de este análisis:



Organigrama 9-5. Mapa conceptual Dimensión 2 Categoría 3.

9.2.1 *Qué tipo de materiales auténticos fueron propuestos por los profesores*

El uso de materiales, considerados como auténticos, puede ser muy beneficioso, ya que los estudiantes tendrían la posibilidad de intercambiar ideas, de forma oral o escrita, a partir de la exposición directa a distintos aspectos lingüísticos y socio-culturales de la sociedad cuya lengua estudia.

[...] A través de estos materiales, los estudiantes tienen la oportunidad de exponerse a usos de la lengua en contextos naturales y no preparados para aprender un determinado contenido. Mediante ellos, los estudiantes de una lengua extranjera, especialmente en niveles avanzados, tienen la oportunidad de experimentar el uso práctico de la lengua que están aprendiendo dentro de un ambiente docente, en unas circunstancias de comunicación muy concretas y similares al mismo proceso entre hablantes nativos. (Rosales, Ginarte et al., 2016, p.129).

Además de Rosales, Ginarte et al. (2016), Kramsch (2014) enfatiza que solamente el uso del material auténtico no garantiza el conocimiento necesario, éste tendría que estar vinculado a un conocimiento más profundo de la sociedad y de la historia.

A pesar de su relevancia comprobada en la perspectiva intercultural, hemos constatado que los profesores aún no dan la debida importancia a este material. A través del gráfico descrito más abajo podemos percibir que los participantes que menos los han utilizado fueron los profesores P6 y P2, respectivamente.

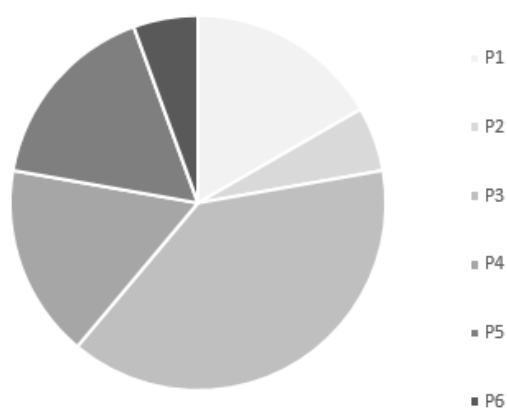


Gráfico 9-2. Presencia de materiales auténticos en la reelaboración.

Hemos hecho una investigación sobre qué tipo de materiales auténticos fueron más destacados por los profesores. Entre los recursos más frecuentes en la enseñanza/aprendizaje de idiomas, como pueden ser los videos, las encuestas, las recetas, las historietas y otros tipos de géneros, observamos que las canciones fueron los más utilizados, seguido de los videos, encuestas, recetas y viñetas. Ningún otro tipo de texto auténtico, como folders, carteles, obras de arte, entre otros, han sido empleados.

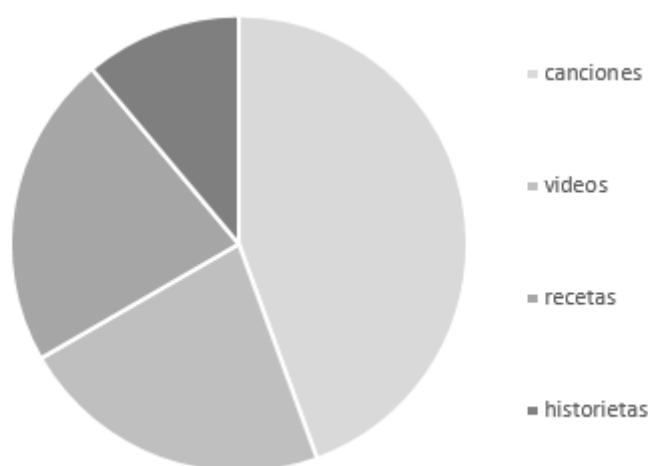


Gráfico 9-3. Tipos de materiales auténticos.

Otro material autentico destacado han sido los videos, debido a su amplio aporte cultural, especialmente, las películas. En las reelaboraciones presentadas se han presentado, esencialmente, los videos, sobre todo, con fines didácticos, sin embargo, no han sido elaborados para una clase de español como lengua extranjera y sí para otras asignaturas de los países hablantes de la lengua meta. Tienen, por lo tanto, un carácter más informativo, pero presentan componentes culturales de dichas culturas.

[...] los productores de filmes, documentales y materiales de video no diseñan o elaboran sus materiales audiovisuales con la finalidad específica de promover, en su audiencia, el aprendizaje de una determinada lengua o para ser utilizados dentro de un contexto escolar con esta intención, persiguen informar, entretener o brindar elementos distintivos de una determinada cultura (Rosales, Ginarte et al., 2016, p.128).

- Las canciones constituyeron de lejos el material más utilizado por los profesores, seguido de los documentales. Este material estuvo siempre contextualizado con la temática abordada contribuyendo de esta manera para una visión más crítica y reflexiva. Ambos materiales exploraron diversificadamente las variedades lingüísticas y la pluralidad cultural.

Cuadro 9-6. Resultado del análisis sobre Qué tipo de materiales auténticos fueron propuestos por los profesores.

9.2.2 *De qué forma fueron explorados en la reelaboración didáctica*

La profesora P6 utiliza la canción *Hogar* del español Pedro Guerra. Este mismo profesor nos recuerda que esta es una fuente importante para fomentar la interculturalidad, ya que, según Starkey (1991), los textos auténticos envuelven actividades de entendimiento, discusión y escritura en la lengua meta, aumentando el análisis crítico sobre los temas abordados. “The approach to the materials is always critical”.(Starkey, 1991, p.24)

La profesora P5 utilizó una canción de rap, género musical muy apreciado entre los estudiantes de escuelas públicas, por su carácter de denuncia. Esto demuestra que está atento a los gustos de sus alumnos, aprovechando, de esta manera, para acercarse a temas que necesitan una mayor reflexión de manera lúdica.

Una de las ventajas de utilizar canciones, es que es material escrito para el público, tal como destacan muchos estudios. Dado que son escritos por cantantes nativos para el público nativo, representan textos auténticos, más fáciles de seguir que en el caso de otros textos auténticos. De acuerdo con las palabras de Santamaría, que asegura la autenticidad del input, las canciones como material didáctico son “materiales muy atractivos para cualquier estudiante extranjero por ser el producto de la cultura que estudia”.(Orradóttir, 2015, p.33).

La profesora P4 propone la canción *La Flaca* del grupo español Jarabe de Palo, que pone de relieve la reflexión sobre la anorexia, otra forma de discutir temas transversales de manera lúdica donde los alumnos suelen involucrarse. Sin embargo, en el caso de nuestros profesores, han utilizado canciones de cantantes españoles, desperdiciando una de las mayores ventajas de uso de las mismas, como ha señalado Orradóttir (2015):

Trabajando con canciones y música procedentes de países de habla hispana se puede introducir aspectos socioculturales. Estos contenidos culturales que están expuestos a los alumnos pueden ser desde: país de procedencia, estilos musicales de un país de habla hispana, sea de Hispanoamérica o de España o recoger datos referente al cantante o autor de la canción, etc.(Orradóttir, 2015, p.43).

A pesar de que las letras cargan una significativa información sociocultural, y presentan, en la mayoría de las veces, textos cortos que utilizan un lenguaje simple e informal, no podemos considerar esencialmente dentro de una perspectiva intercultural estas tres canciones que hemos discutido. Las otras canciones presentadas en la reelaboración didáctica no tienen carácter reflexivo, y no hay propuestas concretas en relación a ellas, ni en relación a las variedades lingüísticas, por este motivo no las citamos.

La profesora P2 ha propuesto 2 videos: *La era de la estupidez* y *Educación para el consumo responsable*, ambos videos tienen un propuesta muy reflexiva del tema debatido en la unidad, además de aumentar el vocabulario para trabajar en clase. Destacando el carácter real de los materiales auténticos de comunicación e información sobre determinados productos o problemas que enfrenta hoy en día la sociedad en general.

El profesor P3 ha propuesto un video sobre la fabricación del aceite de oliva (español peninsular), fomentando el debate sobre la utilización del aceite de oliva en la dieta mediterránea y, también, la diferencia existente entre las distintas clasificaciones del aceite, enlazándolo con el consumo que hacemos los brasileños de este producto.

La profesora P6 ha utilizado el documental: “Hogar, cual hogar”. Que explota otra vertiente del tema de las viviendas, en una perspectiva reflexiva y sentimental del tema. Este es un ejemplo claro de que a pesar de que el uso de material autentico es uno de los puntos recomendados para trabajar el enfoque intercultural en el aula, no quiere decir que todo material auténtico sea sinónimo de interculturalidad.

El profesor puede crear o mostrar videos que cumplan con los objetivos específicos para la actividad de aprendizaje. Por supuesto, la existencia de un buen material no es sinónimo de garantía de un buen aprendizaje, pues hay otros factores como el uso y funcionalidad pertinentes a los objetivos para los cuales fue diseñado. (Tallei, 2010, p.169).

La profesora P5 trabajó con dos documentales: un brasileño sobre el concepto de familia y, el otro, sobre las costumbres de la familia española, ya comentados detalladamente anteriormente en el capítulo VI.

Hemos constatado que los documentales de todos los géneros son los que más aportaron reflexiones críticas acerca de los temas propuestos, facilitando el aprendizaje de vocabulario, de argumentación para el discurso tanto escrito como oral, pues organiza las ideas, contribuye para las reflexiones culturales y en la percepción de las variedades lingüísticas.

Finalmente, en relación a otros materiales auténticos, hemos mostrado con el comentario de la profesora P6, que en su análisis del libro didáctico en la página 138, en el ítem: *Declaraciones* (con fotos de 4 viviendas, un salón moderno, unas chabolas, unas casas adosadas y una foto aérea de una gran ciudad, llena de rascacielos), explica que el texto para completar se refiere a las imágenes y no expresa ninguna criticidad o reflexión, es simplemente de comprensión auditiva y fijación de vocabulario. A su vez, en la página 139, el ejercicio 3, es de comprensión de texto, pero de preguntas meramente de localización de información y transcripción en el texto. También recuerda que es un texto didácticamente producido, no contribuyendo para todos los aspectos positivos que conlleva trabajar con un material auténtico. De todas formas opta por utilizarlo debido a que es práctico, porque cuenta del audio, ya que está dispuesto en el libro con su clave y es de fácil entendimiento. Para hacer un trabajo como este, el profesor ha comentado que:

Teria trabalho a mais em buscar áudios, e por conta do tempo eu o utilizaria sim, mas acho que seria mais proveitoso se ele aprofundasse no tema das moradias de maneira mais crítica, mas entendo que nem sempre é fácil encontrar o vídeo que queremos, então optamos pelo que já está ali pronto (P6, ACL, negrita nuestra).

Hemos notado que, a pesar de la disponibilidad de materiales auténticos, hoy en día en internet, los profesores suelen trabajar con actividades didácticas ya previamente testadas, no tienen mucha facilidad en crear una actividad desde un material auténtico y, tal vez, la falta de tiempo para esta práctica los conduzca a la obtención de materiales pedagógicamente alterados para un fin específico. Lo que dificulta muchísimo el trabajo con el enfoque intercultural, ya que se expande a través de situaciones reales.

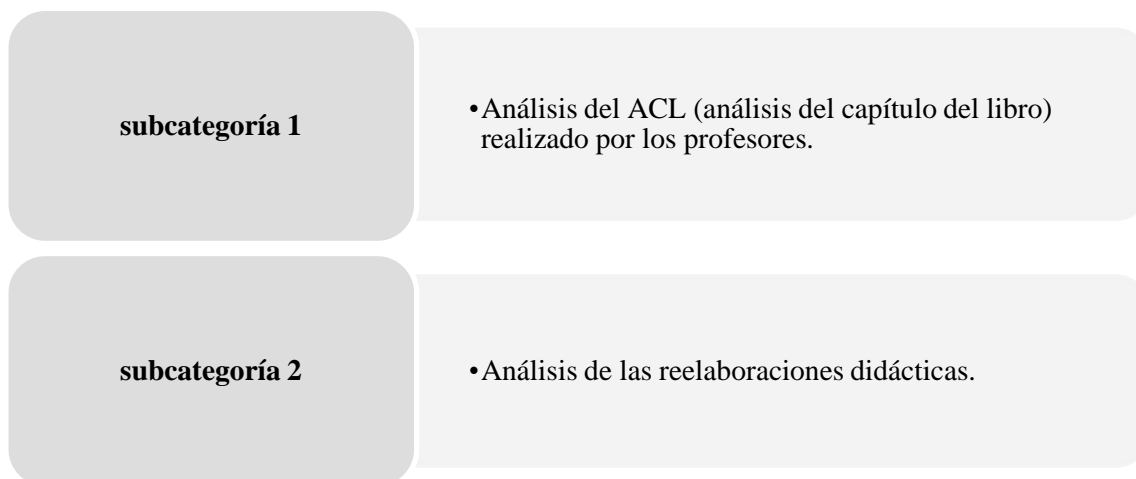
Como otro elemento de importancia, cabe mencionar que los materiales auténticos, al contrario de los libros de textos, pueden ser seleccionados de manera específica por el profesor y los alumnos, a partir de las condiciones reales de su contexto escolar, dentro del cual, además de los medios y recursos materiales disponibles, se incluyen los intereses, las motivaciones y las necesidades de los estudiantes en cada caso particular. Esta selección conjunta, lógicamente, garantizaría una mayor motivación durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, tanto para el alumno como para el profesor. Además, los propios alumnos tendrían la posibilidad de proponer, a partir de una interacción previa, el tipo de material o contenido a través del cual les gustaría aprender. (Rosales, Ginarte et al., 2016).

- Los profesores demostraron no tener mucha facilidad para crear una actividad a partir de un material auténtico.
- Los docentes no dejaron de estar preocupados por un enfoque crítico y reflexivo, que se dio principalmente a través de la interpretación, análisis y debate de los textos sugeridos.

Cuadro 9-7. Resultado del análisis sobre De qué forma fueron explorados.

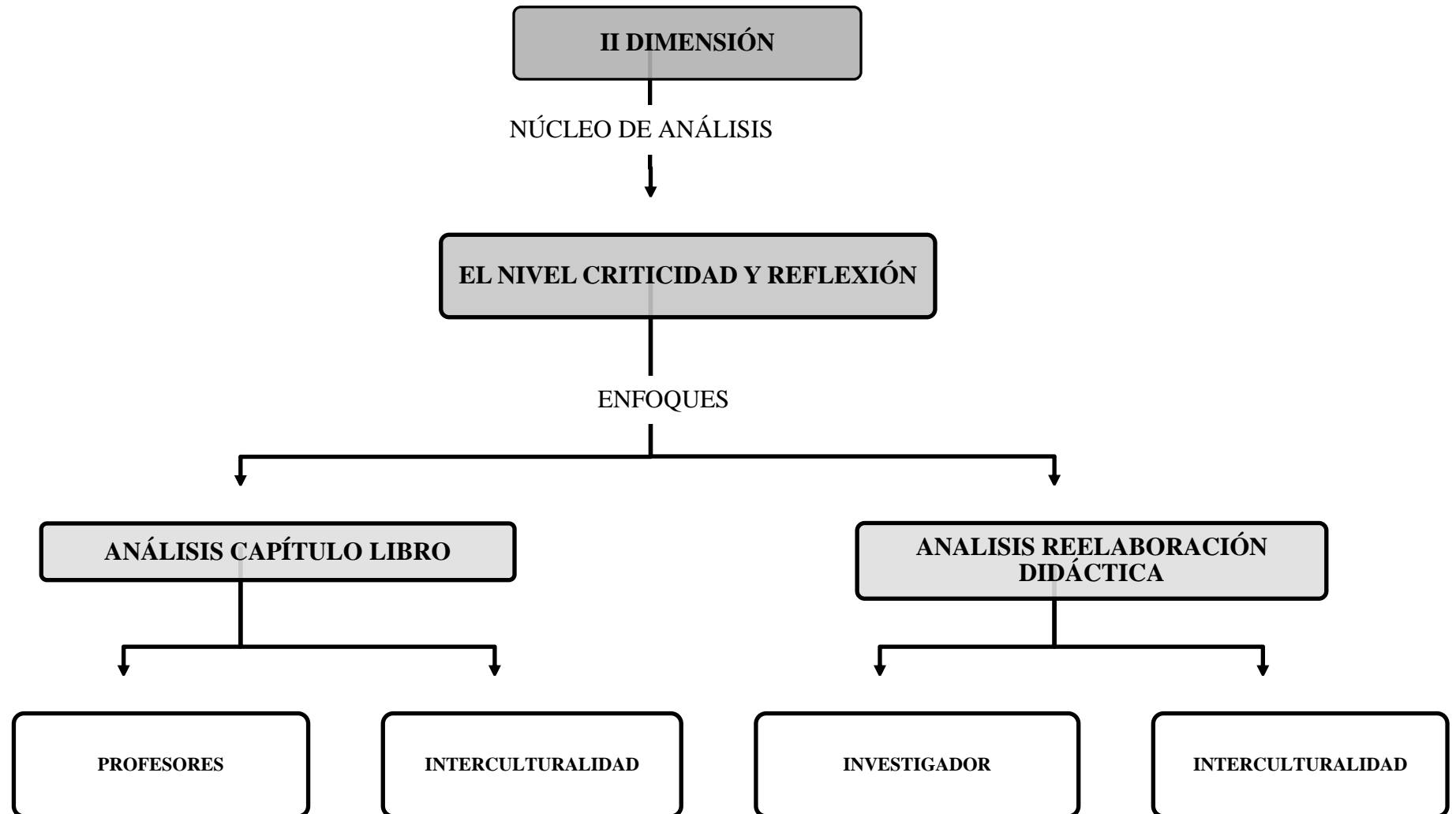
9.3 El nivel de criticidad y de reflexión

El nivel de criticidad y de reflexión propuestos en las actividades han sido los que más claramente fueron trabajados por los seis profesores. Buscamos conocer el nivel de criticidad y reflexión de los profesores participantes en el análisis de los capítulos del libro, bien como en la reelaboración didáctica de las actividades. En este punto presentaremos el análisis en dos subcategorías a seguir:



Organigrama 9-6. Las subcategorías de la categoría 3.

A fin de contextualizar mejor esta categoría, exponemos en este mapa conceptual, los puntos clave de este análisis:



Organigrama 9-7. Mapa conceptual Dimensión 3 Categoría 3.

9.3.1 *Análisis del ACL (análisis del capítulo del libro) realizado por los profesores*

De acuerdo con Tilio (2015), para que haya una perspectiva de literacidad crítica en los textos presentados en el libro didáctico, tienen que presentar los siguientes aspectos:

- Temas relevantes, preocupados con la inclusión social del alumno en el mundo globalizado;
- La presencia y variedad de géneros discursivos, resaltando su función social y permitiendo el reconocimiento y la construcción de contextos reales de uso, con vistas a la acción y la transformación; y
- Actividades de lectura que prioricen operaciones mentales complejas que estimulen el desarrollo de la literacidad crítica-construcción social del conocimiento, de la realidad, del significado y desarrollo de la conciencia crítica (Tilio, 2015, p.285).

Teniendo en cuenta estas características, hemos analizado, tal y como ya hemos expuesto en el punto 9.1 de este capítulo, los análisis de los profesores P2 y P5, que han hecho un análisis diferente de P1, P3, P4 y P6 sobre la portada del capítulo. Los dos primeros comparten la misma opinión, indicando que les parece interesante y estimulante las imágenes que son expuestas y los temas, considerándolos actuales y que propician el debate con adolescentes. Los profesores P2 y P5 trabajan, respectivamente, con el uso de cartulinas y frases sobre el consumismo en la pizarra, solicitando dibujos y frases sobre el concepto de familia, respectivamente. Veamos las actividades de cada uno en particular:

La profesora P2 en la actividad de precalentamiento del capítulo IV empieza por lo que llama “una actividad de sensibilización al tema” a través de cuatro mensajes subliminales fomentados por los medios y expuestos en la pizarra, no fomentando la interculturalidad, pero sí la criticidad en relación al consumismo.

Estos debates serán conducidos por el profesor a través del siguiente cuestionamiento ¿Le parecen simplistas o ridículos estos mensajes? Y a continuación llamaría la atención al aspecto muchas veces engañoso de la publicidad “*Pois lembrem-se que se a propaganda os utiliza é porque foram e são eficientes...*” (P2). Luego complementa esta actividad a través de un cuestionario y su posterior análisis sobre el grado de dependencia que tienen sus alumnos

en relación a la publicidad en el consumo, colaborando de esta manera sobre el papel influyente de los medios en nuestra vida.

*Lo que nos lleva a reflexionar juntamente con nuestros estudiantes sobre el **consumo responsable**, en el apartado extra pág. 38, hay 5 preguntas que pueden **nortear esta discusión de carácter crítico** (P2, ACL, negrita nuestra).*

La profesora P2, utilizando de esta manera la técnica de sensibilización al tema que va a ser introducido, fomenta el debate para incluso realizar una obtención de datos en relación a las cuestiones más polémicas y que no generen por parte de los estudiantes más prejuicios en relación al acto de consumir sin conciencia, es decir, las trampas publicitarias, siendo, por lo tanto, una reflexión sobre sus modos de consumo frente a los medios. Sigue a esta actividad la propuesta de reflexionar sobre la imagen de la pág. 61 (anexo 16) del capítulo, donde el globo terrestre aparece dentro de un carrito de supermercado, que representa el dominio del consumismo sobre nosotros y, para concluir este momento de introducción al tema, les pide que escriban una frase que resuma lo que se ve en la imagen seguida del título en forma de pregunta *¿cómo consumir con responsabilidad?* y, del texto, que habla sobre la despreocupación por los problemas medioambientales y sociales a la hora de consumir. Moreira (2013) en su trabajo de máster ha analizado la literacidad visual entre libros didácticos de español, entre ellos el *Síntesis 1*, y comprueba que esta característica era casi siempre relegada a un segundo plano a la hora de confeccionar los libros de texto, y que esta tendencia viene cambiando, siendo actualmente, una preocupación de todos la lectura subliminar que ellos conllevan en sus imágenes.

La literacidad visual no se restringe solo a la práctica cognitiva de decodificar imágenes, [...] su concepción va mucho más allá. En otras palabras, argumentamos que ese tipo de literacidad puede ser definida como una práctica social de lectura crítica de los más variados tipos de imágenes, sin desconsiderar el modo verbal. Partimos del presupuesto que la literacidad visual es una práctica social y política que concibe a las imágenes como entes sociales e históricamente producidos, por lo tanto, sus sentidos sociales, políticos, ideológicos, culturales e históricos pueden y deben ser objeto de análisis y reflexión. Es por eso que hablamos de una literacidad visual que sea caracterizada por la criticidad. (Moreira, 2013, p. 130).

La profesora P6 ha observado que el texto complementario 'Cinco pasos para un hogar más ecológico', está contextualizado y sirve como un alerta a los estudiantes sobre el reciclaje y reutilización de materiales en nuestra vida diaria. También ha concluido que en la página 138 hay fotos de 4 viviendas en contextos económicos antagónicos, lo que puede llevar a una reflexión más crítica sobre aspectos socio-culturales, pero que depende también de cómo el profesor venga a explotar la actividad, porque el libro se refiere a actividades de léxico. Diferentemente del texto de la página 143 que es simplemente un texto descriptivo de una vivienda, sin un carácter cultural o reflexivo, para un uso instrumental de aplicación de la gramática.

Ya la profesora P5 ha reprogramado el capítulo VII con una actividad en la cual pedía a sus alumnos que escribiesen o dibujasen en un folio todo lo que les viniese a la cabeza sobre la familia. La intención es la de hacer una evaluación de sus emociones en relación a su concepto de familia. Además, une la primera actividad a la observación de la imagen de la portada de la pág. 121 (anexo 17), diciendo que le parecía interesante el tema y que le ayudaría en una discusión crítica, por referirse a muchos modelos de familias, huyendo del tradicional:

*Ele mostra vários tipos de famílias contra o modelo tradicional de pai, mãe e filhos, levando-nos a refletir sobre a nova estrutura familiar, portanto, consideramos um tema atual que afeta diretamente os alunos e com possibilidade múltiplos debates. No manual do professor mostrou nove questões norteadoras para desafiar alguns relacionando com o conceito tradicional de estereótipos familiares, seguido de um vídeo anunciando uma marca de comida bem conhecida no Brasil, que apresenta uma reflexão sobre a família. Por isso [...] **parece interessante para trabalhar com ele para ajudar na discussão crítica de sua própria cultura** (P5, ACL) (negrita nuestra).*

Se aprovecha, entonces, que en la foto hay muchas personas que nos llevan a pensar en situaciones familiares distintas, pidiendo a sus alumnos que reflexionen sobre los distintos modelos de familia que tenemos hoy en día. A partir de ahí desarrolla un debate conducido por unas preguntas que se encuentran disponibles en el plano de clase, entre ellas, ¿hay algún modelo “ideal” de familia?, ¿qué personas podemos considerar como parte de nuestra familia?, ¿cuál es el grado de importancia de tu familia en tu vida? Podemos percibir que estas preguntas llevan a una reflexión crítica sobre sus conceptos de familia, propiciando un debate en la clase en el que los alumnos son invitados a compartir sus experiencias personales y sus vivencias, lo que enriquece la discusión por conseguir una vinculación con su contexto.

Para complementar esta actividad, la profesora P5 propone visionar el video de la familia sugerido por el libro en el manual del profesor. Este video es en portugués, en el que una marca comercial importante del mercado brasileño resalta el hecho de que, en los diccionarios, la palabra familia está asociada solamente a lazos de sangre. El profesor entonces sigue el debate con preguntas del tipo: ¿creen que hay sociedades donde solo se aceptan los modelos tradicionales de familia? ¿cuáles? ¿creen que esta publicidad sería aceptada en otras sociedades? De esta manera, la profesora P5, con estas dos actividades, induce a sus estudiantes a pensar lo que significa la familia en sus vidas, a lidiar con los prejuicios, para que puedan estar abiertos a nuevas formas de constituir la familia, haciendo con que los cambios de valores que ocurren en la sociedad actual sean introducidos de manera gradual, sin generar demasiados conflictos.

Por tanto, hemos percibido que los profesores han profundizado en los temas sugeridos en el libro didáctico y que han sido tratados superficialmente, en un enfoque crítico y reflexivo.

- Los profesores consideraron que el libro didáctico *Síntesis I* prácticamente no contempla el enfoque intercultural.
- Los docentes resaltaron que dependiendo de la actitud del profesor frente a la temática propuesta, es posible conducir la clase suscitando un abordaje crítico y reflexivo apenas a través de debates y de su conocimiento previo de las culturas abordadas.

Cuadro 9-8. Resultado del análisis sobre Análisis del ACL (análisis del capítulo del libro) realizado por los profesores.

9.3.2 Análisis de las reelaboraciones didácticas

Saliendo del ámbito de la portada y las actividades de sensibilización, nos detendremos en el análisis de otras tareas propuestas en la reelaboración. Estas propuestas han sido llevadas a cabo, puesto que, casi siempre, los profesores adaptan o completan sus clases y no utilizan el libro didáctico como único recurso, como es corroborado por Moreira (2013).

Embora o LD seja o principal material didático, ele não é o único intermediário entre o conteúdo e os destinatários do ensino. Já se vislumbram vários outros recursos na sala de aula, principalmente devido à criatividade de alguns professores que adaptam e tornam flexíveis os conteúdos e também criam seus próprios materiais pedagógicos. Logo, não há uma hegemonia do LD como único mediador do ensino, mas se observa que ele se manifesta com bastante força no sistema educacional.(Moreira, 2013, p.85).

Veamos el cuadro de más abajo para después comentar las actividades escogidas como recursos extra-libro didáctico y extra-perspectiva intercultural para intentar tener una noción más amplia de la práctica docente:

Profesores	Actividades
P1	Diapositivas: ¿Quiénes son ellos?
P2	Diapositivas: consumo responsable Documentales: La era de la estupidez y el consumo responsable Juego del consumi Cuestionario para analizar grado de dependencia generado por la publicidad
P3	Diapositivas: ¿somos lo que comemos? La pirámide de la alimentación Aula práctica: guacamole o gazpacho
P4	Encuestas: quizz de la moda y ¿Eres adicto a la moda? Canción “La Flaca” de Jarabe de Palo
P5	Textos: Hijos + padres/responsables x ocupaciones = familia moderna ¿Por qué mis viejos me tienen en un puño? Ah, los hijos (libro pg. 129 y 130) El robot LOLO ayuda en casa, ¿y tú? Canción “rap de la familia”
P6	Textos: La casa del futuro y Normas para estudiar mejor Diapositivas: quehaceres domésticos Aula práctica: reciclaje Encuesta: vivienda x hogar

Tabla 9-6. Otras propuestas de las reelaboraciones didácticas.

En las diapositivas elaboradas por los profesores P1, P2, P3 y P6 hemos podido constatar que el enfoque sigue en la misma línea de pensamiento dirigida a fomentar la participación activa y auto reflexiva, colaborando en la construcción como ciudadano de sus alumnos. Lo que es uno de los presupuestos clave del Enfoque Intercultural defendidos por Guilherme (2002), dentro de lo que la autora llama de Pedagogía Crítica. Pedagogía ésta que fomenta que el aula sea un ambiente de debate y construcción de significados para los estudiantes.

En la actividad 2 la profesora P1 presenta unas diapositivas bajo el título ‘¿Quiénes son ellos?’, sobre algunos personajes icónicos como Michael Jackson, que ha sufrido diversas transformaciones físicas y, de Frida Kahlo que ha tenido innumerables restricciones físicas a lo largo de su vida y ha luchado incansablemente por vivir su pasión con el artista Diego Rivera, seguido de la foto de un transexual que, por la propia definición, indica que ha cambiado físicamente porque no se identificaba con su cuerpo. La actividad se presenta un poco confusa, ya que los personajes elegidos abren puertas para muchos debates, como pueden ser el derecho a la transfiguración, a los peligros en relación a la salud, y de aceptación o no de su identidad. Así, de acuerdo con la propuesta de la profesora P1, podemos considerar el trabajo dentro de la vertiente del yo, de la identidad, a pesar de que el material suscita debates diversos dependiendo mucho de cómo el profesor trabaje en la clase. Sin embargo, la profesora P1, a través del análisis de las diapositivas, alerta en relación a los prejuicios más latentes en nuestra sociedad en relación a la identidad. En estas propuestas se pudo percibir que se han unido los dos conceptos de cultura más divergentes, dado que expone personalidades de determinadas culturas, pero, al mismo tiempo, pone en evidencia cuestiones culturales que forman parte de un sistema universal, según Byram (2013) aprender una lengua extranjera no es solo el hecho de saber comunicarse con otras personas y sí parte de la integración que conlleva una reflexión crítica.

Como hemos podido verificar en la primera diapositiva antes de presentar los personajes, la profesora llama la atención de tener el cuidado en relación a los falsos juzgamientos que podamos hacer antes de conocer cada caso en particular, ya que somos muy diferentes.



Figura 9-6. Diapositiva de la reelaboración didáctica de la profesora P1.

Al final de la presentación ha propuesto una reflexión sobre cómo deberíamos ser y cómo somos, fomentando un análisis de percepción de nuestro yo.



Figura 9-7. Diapositiva 2 de la reelaboración didáctica de la profesora P1.

Y termina fomentando la importancia del autoconocimiento y de ser aceptados como somos.

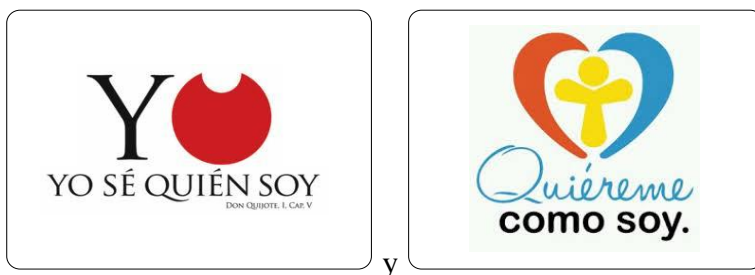


Figura 9-8. Diapositiva 3 de la reelaboración didáctica de la profesora P1.

A su vez, la profesora P2 parte hacia la discusión teórica del tema, por así decir, a través de la exposición de diapositivas sobre el consumo responsable que polemiza sobre el concepto y los peligros del consumo. Propone reflexiones sobre el cambio en el modo de consumo, nuestra impotencia y/o falta de discernimiento frente a la publicidad, los productos de consumo preferidos entre mujeres y hombres, consumo necesario o consumo consciente, un panorama sobre la condición actual de consumo y acceso a bienes de primera necesidad, lo que está detrás de los productos que consumimos, la atención a la industria china, las condiciones de trabajo, el comercio justo, reciclar o reparar y reutilizar. Promoviendo reflexiones sobre la temática transversal sobre el Medio Ambiente, El Consumo y la Ética, contribuyendo para la reelaboración del tema propuesto por el libro didáctico, pues de acuerdo con Granetto (2013), no todos los profesores perciben el significado real de los temas sugeridos, trabajándolo aleatoriamente. En este caso el profesor intensifica su reflexión.

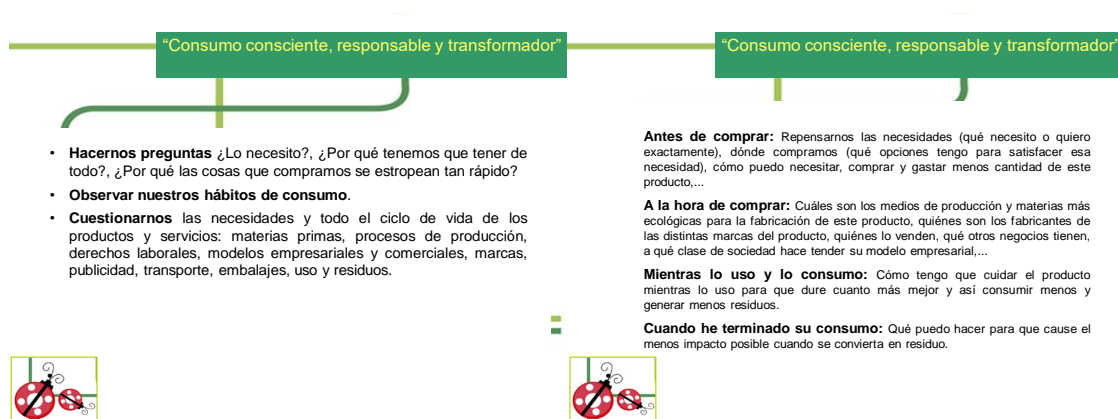


Figura 9-9. Diapositivas de la reelaboración didáctica de la profesora P2.

También en esta línea de despertar el interés de los estudiantes para cuestiones del nuestro día a día, el profesor P3 en *'Somos lo que comemos'* les pregunta sobre: cómo, cuándo, quién influye en nuestros hábitos alimenticios; la importancia de los alimentos,

buenos y malos hábitos de alimentación, además de trabajar tres temas en concreto: a) la dieta Mediterránea, estilo de vida sano; b) el menú equilibrado: ejemplos e ideas y, c) menú escolar, ya sea por retratar hábitos de la alimentación de la cultura española que consideramos propicias para explorar interculturalmente o ya sea por la simple exposición que puede generar un contraste con sus propios hábitos. Sin embargo, como hemos dicho, el aspecto intercultural está implícito, dependiendo así exclusivamente del conocimiento que tenga el profesor del tema para conducirlo de manera efectiva y, así, movilizar los hábitos alimenticios de sus alumnos haciendo un puente con el de la cultura meta, como se sugiere en los estudios de Byram, Gribkova et al.(2002).

A diferencia de las otras diapositivas propuestas, la profesora P6, en *'Quehaceres domésticos'*, la presenta de forma bien sencilla, con el objetivo de que al final de la exposición los estudiantes cuenten lo que hacen o no para contribuir en las tareas del hogar y los motivos que determinan sus actos. También utiliza la actividad 'El robot Lolo' que trabaja con el léxico y con la comunicación oral y aspectos gramaticales relacionados con las actividades de rutina de las labores domésticas. Queremos resaltar que su propuesta está más dirigida hacia los aspectos gramaticales y comunicativos, despreciando, en cierta forma, el estímulo a los debates. Lo que demuestra que todavía hay por parte de la profesora demostraciones de mantener posturas tradicionales de enseñanza de idiomas.

Ambos documentales recomendados por la profesora P2: *'La era de la estupidez'* y *'Consumo responsable'*, son videos que tienen la intención de llamar la atención en relación al consumismo desenfrenado, el comprar, tirar, comprar, la angustia de tener todo lo que sea lo más moderno y las consecuencias ambientales en relación al planeta y la sostenibilidad.

Este mismo profesor P2 con el juego *'Consumi'* idealizado por la Consejería de Sanidad y Consumo de Madrid, además de entretener y divertir, pretende familiarizar a los estudiantes con el mundo del consumo, mejorar sus conocimientos acerca de sus derechos y obligaciones como consumidores y ayudarles a desarrollar hábitos de consumo sostenibles. El objetivo del juego es descubrir quién es el consumidor más responsable.

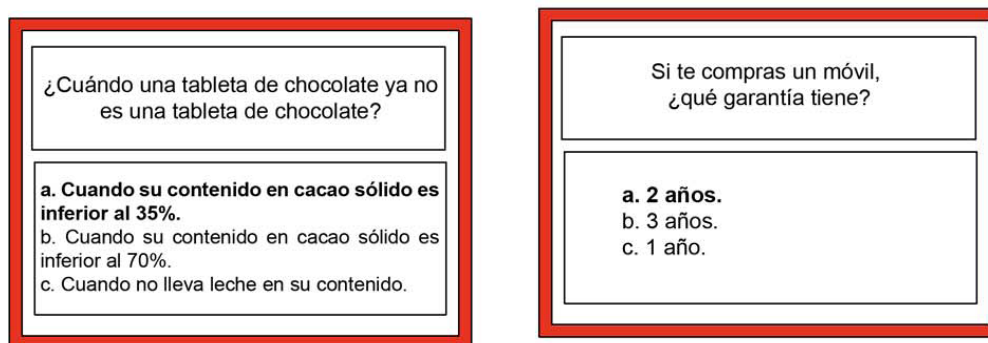


Figura 9-10. Tarjetas del juego del Consumi utilizadas en la reelaboración didáctica de la profesora P2.

Hay algunas tarjetas que necesitan ser cambiadas, como por ejemplo esta que utiliza el símbolo de normas de calidad y seguridad de la Unión Europea, por el símbolo de normas de calidad y seguridad, por ejemplo, del MERCOSUR (Mercado Común del Sur).

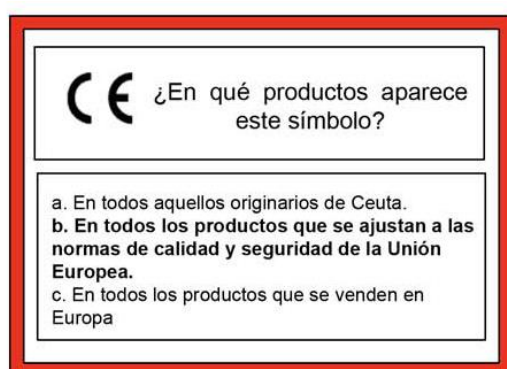


Figura 9-11. Tarjeta del juego Consumi de la reelaboración de la profesora P2.

Este juego se caracteriza no solo por el trabajo con el léxico, que en este caso es muy diversificado, sino también por su amplio poder de reflexión y conocimiento de muchas normas ambientales. Pensando en cómo funciona este enfoque más comunicativo en el aula a través de juegos que estimulan la interacción (Sá Bulzacchelli, 2015) entre los estudiantes y, consecuentemente, accionan su conocimiento sociocultural y de mundo.

Las encuestas propuestas por los profesores P2, P3 y P4, respectivamente, a través del cuestionario para analizar el grado de dependencia generado por la publicidad; '*¿Sabes comer bien?*'; '*Quizz de la moda*' y '*Eres adicto a la moda*', traen reflexiones inherentes, a la alimentación, al consumo y a la identidad. Sin embargo, la propuesta de la profesora P6,

'Vivienda x hogar', se concentra en que sus alumnos investiguen la situación de los jóvenes de su escuela, sirviendo los datos para analizar la situación sentimental de sus compañeros en relación al lugar donde viven. Es una propuesta más dinámica y que integra más los grupos en sus contextos.

En relación a los textos presentados por los profesores P3, P5 y P6, todos trabajan aspectos reflexivos sobre temas en conformidad con la temática del capítulo del libro didáctico. Ya hemos discutido más en relación a esto en el capítulo 6, por este motivo no retomaremos aquí.

Entre las canciones propuestas, solamente las de los profesores P4 y P5 tienen un carácter reflexivo; *'la Flaca'* del grupo Jarabe de Palo discute el tema de la anorexia y el alcoholismo, y el *'Rap de la familia'*, que habla de la unión de las personas a través de los lazos de amor que vienen a constituir las familias y no solo los de sangre. Estas canciones son materiales complementarios, pero a pesar de su aspecto lúdico, suscitan debates críticos.

Tanto la profesora P6 como el profesor P3 (culinaria en clase) son los únicos que ofrecen una actividad más práctica. Con la actividad 'reciclaje' la profesora P6 trabaja con el tema de la vivienda y luego va delimitando los ambientes hasta llegar a la habitación de sus alumnos, proponiendo una clase con el reciclaje de materiales, principalmente, cajas de frutas para hacer mesitas, estanterías y cajones para guardar libros para organizar las habitaciones de sus alumnos. Tal actividad fomenta la creatividad y el reciclaje. Los estudiantes aprenden, de esta forma, a no descartar todo lo que ven, a reutilizar, a tener una actitud de sostenibilidad frente a esta sociedad de consumo extremo.

A pesar de todo lo reseñado y las actividades propuestas por los profesores, podemos constatar que en su gran mayoría han sido explorados muchos más aspectos de tipo reflexivos que propiamente interculturales. No obstante, lo que destacamos como positivo, a través de la observación de los análisis, es que ha ocurrido un nítido progreso frente a las clases tradicionales de lengua extranjera. Uno de los resultados de esta investigación-acción ha sido el despertar, por parte de los profesores, para las limitaciones de los libros didácticos en relación a los nuevos enfoques de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera, sobre todo, del enfoque intercultural y de su resignificación del término cultura y de la figura del profesor como mediador entre culturas.

[...] não é necessariamente o tipo de cultura (com maiúscula, minúscula ou com K) que determina que um processo de ensino-aprendizagem seja intercultural. Há, ainda,

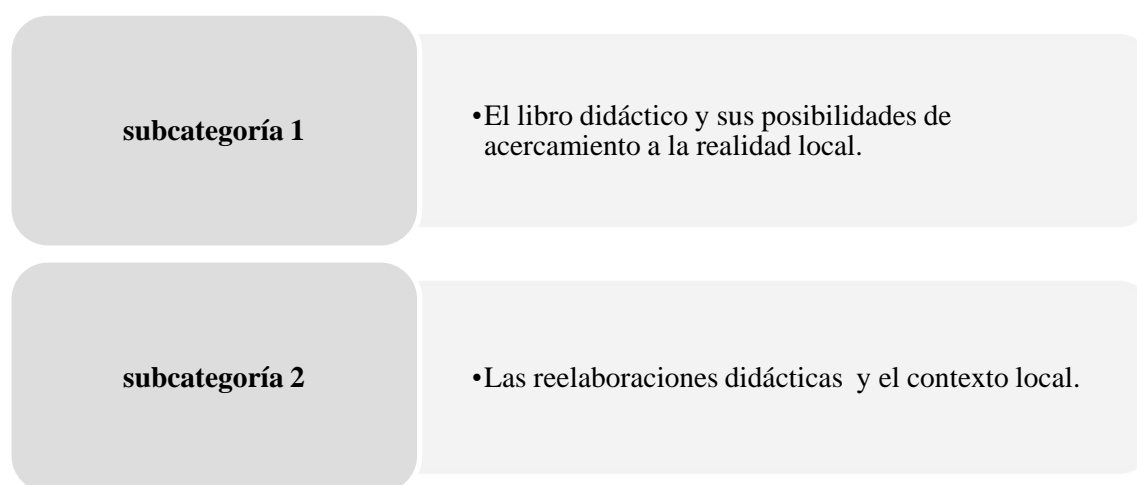
outros fatores que contribuem para isto, tais como: as ACL com enunciados de base comunicativa, possibilitando ao aluno e ao professor lerem criticamente os conteúdos culturais que abordam os aspectos culturais, tanto na língua-alvo quanto na LM; a mediação do professor, promovendo leituras críticas e diálogos interculturais dos conteúdos culturais que abordam os aspectos culturais da língua-alvo e da LM do aprendiz, conduzindo o aluno a perceber que é fundamental estabelecer relações harmônicas e respeitadas com os povos de culturas diferentes daquela em que está inserido (Sá Bulzacchelli, 2015, p.79).

- Las reelaboraciones didácticas han profundizado en los temas sugeridos por el libro didáctico y fueron dirigidas para fomentar una participación más activa y autoreflexiva, colaborando de esa manera con la formación ciudadana de sus alumnos.

Cuadro 9-9. Resultado del análisis sobre Análisis de la reelaboración didáctica (RD).

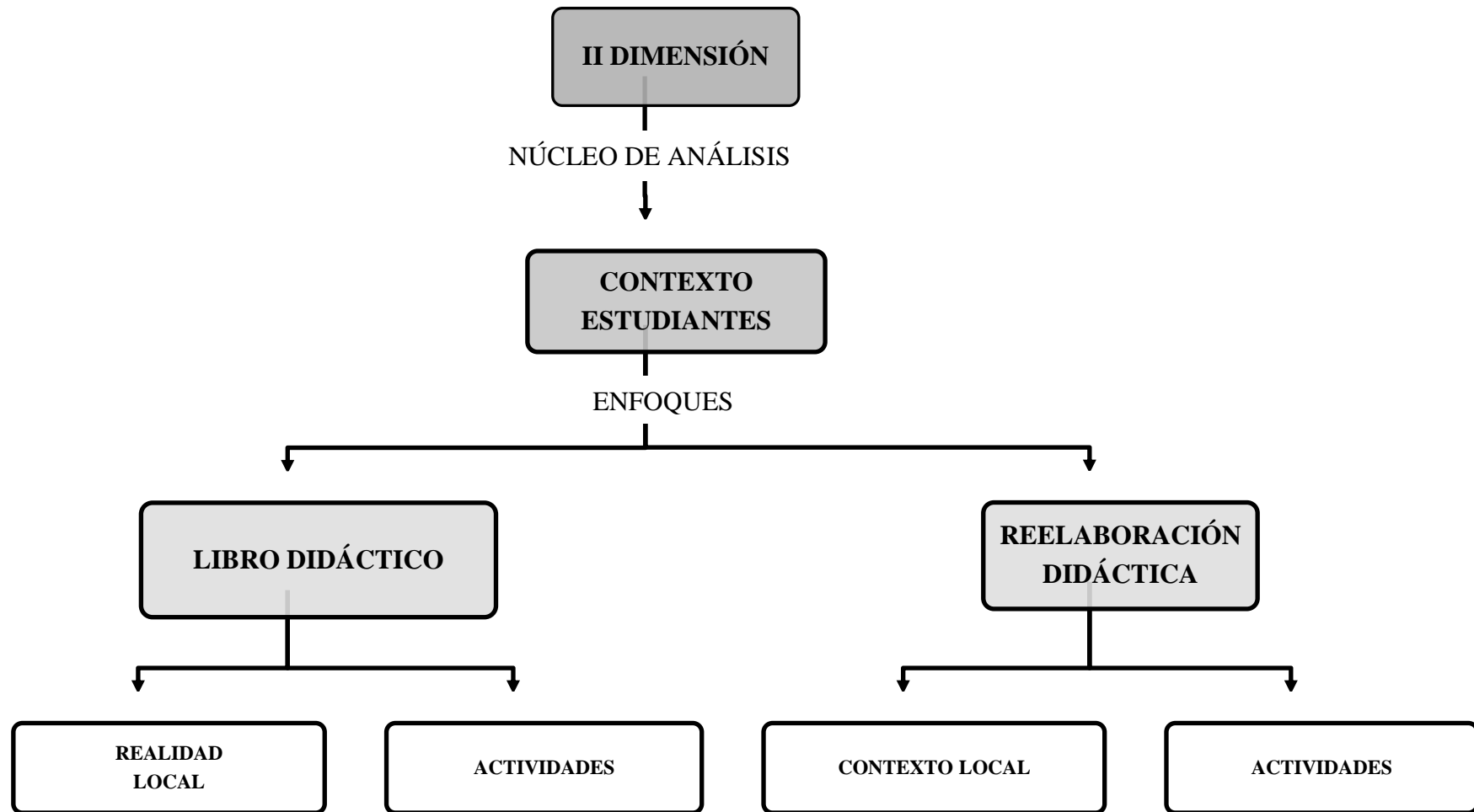
9.4 Las referencias al contexto cultural de los estudiantes

En este apartado hemos desarrollado consideraciones sobre las referencias al contexto cultural de los estudiantes presentadas en los materiales propuestos por los profesores para acercarse a sus universos culturales. La intención fue la de verificar si los profesores saben dimensionar las propuestas del libro didáctico y el acercamiento del mismo a la realidad local. Para ello, dividimos en dos subcategorías:



Organigrama 9-8. Las subcategorías de la categoría 3 del cap.9.

A fin de contextualizar mejor esta categoría, exponemos en este mapa conceptual, los puntos clave de este análisis:



Organigrama 9-9. Mapa conceptual Dimensión 2 Categoría 4.

9.4.1 *El libro didáctico y sus posibilidades de acercamiento a la realidad local*

En el análisis del ACL (análisis del capítulo del libro) los profesores P3, P4 y P6 han realizado observaciones referentes a la utilización del contexto nacional (Brasil) y también local de los estudiantes (Ilhéus-Bahía).

Kumaravadivelu (2012) ha indicado la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza de idiomas bajo una perspectiva global y local, promoviendo acciones que integren al individuo en su comunidad para facilitar su entendimiento, ya que esta perspectiva relaciona los flujos culturales, lingüístico y discursivo descubriendo las susceptibilidades de las relaciones políticas, que envuelven lengua, cultura y sociedad.

En el ACL 5 el profesor P3 ha observado que en la portada había una foto de un mercadillo y que el texto propone una reflexión sobre el camino que hace el alimento del productor hasta el consumidor final. Ha añadido, entonces, que los estudiantes podían hacer una comparación con nuestros mercados, con la intención de percibir la cuestión de la higiene (limpieza del local), puesto que en su ciudad los mercadillos son blancos de críticas voraces por su suciedad y mal olor. Demuestra que él utilizaría esta propuesta del libro de manera crítica y relacionando su comunidad con la destacada en el libro didáctico.

La profesora P4 ha detectado que el texto de la página 117, '*Ropa ecológica*' (anexo 18), a pesar de ser un tema actual, no forma parte de la realidad de nuestros alumnos, una escuela pública de la ciudad de Ilhéus, porque la ropa ecológica por aquí suele tener un precio poco asequible. Como resalta Vita (2012), el profesor no puede dejar de considerar el contexto de nuestro país, ya que la realidad educativa puede variar mucho, dado que en Brasil las dimensiones son enormes y sus contextos muy diferentes. Incluso hace referencia a Itacaré, una ciudad turística a 60 km de Ilhéus, muy frecuentada por los ilheenses en el fin de semana y que tiene muchas tiendas de ropa ecológica a muy buenos precios. De esta forma, el texto sería utilizado como reflexivo, pero el profesor ha dicho que no se detendría mucho en él por no pertenecer al contexto económico de sus alumnos de una escuela pública.

En contrapartida, la profesora P6 ha comentado que el ejercicio n° 4 página 139 (anexo 19), explica que, en relación a las cuatro preguntas sugeridas, depende de la capacidad del profesor para hacer un trabajo intercultural. Las cuestiones dan énfasis al local en el que viven, es decir, parte de una reflexión sobre sus contextos, de su estilo de vida, de su cultura.

Podemos observar, también, que, según el análisis de la profesora P6 en relación a la imagen presentada en la portada del capítulo 8, al proponer el cambio de ciudad asiática por ciudades hispanoamericanas, principalmente, ciudad de México, demuestra que dentro de su visión busca trabajar con culturas asociadas a la lengua a ser enseñada. También ha citado *São Paulo*, ciudad de referencia en nuestro país, por ser el núcleo más importante de diversidad cultural, posibilitando una reflexión más significativa para sus alumnos por formar parte del flujo migratorio de nuestra cultura: tradicionalmente desde el norte y nordeste a São Paulo. La profesora P6 se ha apoyado en la ley 11.136, que declara como intención destacada que la inclusión de la lengua española en el currículo brasileño tiene como objetivo principal entender a América Latina como parte de nuestra identidad y, así, hacer un trabajo dirigido a estas cuestiones identitarias en Latinoamérica, fomentando la perspectiva intercultural. Lo que viene siendo recalcado una y otra vez en el discurso de Paraquett (2009) sobre la importancia de dar visibilidad a América Latina en nuestro contexto, de pertenencia a esta cultura, hasta entonces relegada a un segundo plano y que fue rescatada a través de la Ley n° 11.161/2005. Y a lo que Lessa (2013) ha llamado “invisibilidad” sobre los discursos silenciados sobre la cultura latina en los libros de enseñanza de español como lengua extranjera. De esta forma, el profesor, estaría contribuyendo para que, tanto la ley como el enfoque intercultural, fuesen fomentados en la clase de E/LE (español como lengua extranjera) a través de la sugerencia de trabajar con ciudades hispanoamericanas. Sobre esta misma actividad, corrobora en su discurso que dependiendo de la postura con la que el profesor aborde el tema será intercultural o no. La profesora P6, por lo tanto, con los cambios propuestos demuestra que está pendiente de los presupuestos interculturales de reflexionar sobre otras culturas y la suya, así el hace un puente con su cultura hacia las culturas propuestas en los documentos que rigen la educación brasileña con vistas a la integración latinoamericana.

- Los profesores averiguaron que el libro didáctico hace referencia al contexto nacional (brasileño) a través de las actividades expuestas en sus capítulos.

Cuadro 9-10. Resultado del análisis sobre El libro didáctico y sus posibilidades de acercamiento a la realidad local.

9.4.2 *Las reelaboraciones didácticas y el contexto local*

En relación a las reelaboraciones didácticas, los profesores P2, P3 y P6 han sido los que más hincapié han puesto en hacer comparaciones con el contexto cultural de sus alumnos.

En este sentido Kumaravadivelu (2012) ha advertido sobre los programas de formación de los profesores que no preparan para reconstruir sus prácticas, entre ellas, la elaboración de materiales, lo que acentúa la dicotomía entre teoría y práctica, intensificando, de esta manera, el proceso de marginalización de los contextos locales, pues los materiales, como los libros de texto, acaban no siendo considerados.

La profesora P2 considera que es de suma importancia la actividad de trabajo comparativo en el consumo de los jóvenes entre tres países de Latinoamérica, ya que motiva la participación activa de los alumnos para hacer una tabla comparativa, proceso por el cual hay una interacción entre diferentes culturas, o sea, entre las culturas brasileña, argentina y la española. Formando parte de una etapa productiva, porque al encontrar al otro y entender que son diferentes, o bien semejantes o iguales, el estudiante reflexiona sobre la diversidad no solo de razas, sino también de actitudes frente a la vida. Rescatamos con esto la citación de la Dra. Marcia Paraquett (2011) que dice:

Aprender culturas significa aprender normas, valores, costumbres, lo que se realiza, únicamente, en el contacto con el otro, porque, aislado, nadie puede aprender lo que se construye socialmente. De ahí que solamente formemos (o construyamos) nuestras identidades en el diálogo con otras personas y otras culturas. Y como profesores de lenguas extranjeras, ése es un privilegio que vivimos, todos los días, en nuestra práctica profesional.(Paraquett, 2011, p.4).

En la reelaboración didáctica el profesor P3 ha presentado como actividad inicial la preparación de una receta en el aula con dos opciones, lo que demuestra su preocupación con el contexto de sus alumnos, teniendo en cuenta, incluso, la falta de ingredientes para un plato en una determinada época del año, influyendo en su costo para su preparación. Seguido de un test ‘¿Sabes comer bien?’, que ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre el tipo de alimentación que tienen, sus malos hábitos. El test identifica, sobre todo, qué tipo de alimentación el grupo tiene y provoca sentimientos de pertenencia a una determinada región, ya que muchas comidas indican de dónde somos. Por ejemplo, en el caso de Ilhéus, la alimentación pertenece a la culinaria bahiana de la moqueca, acarajé, que tienen origen en la

africana (ya modificada debido a los años de mestizaje vivido por nuestra comunidad). Otro elemento relevante es el propio ambiente geográfico del sur de Bahía, en el que tenemos una extensa orla marítima y fluvial, con una enorme variedad de mariscos y pescados que no encontraríamos en otras ciudades del Estado de Bahía, como por ejemplo las que están ubicadas en el centro de la región, con una topografía y clima semiárido. Sin contar que dentro de este contexto van a surgir relatos de distintas formas de preparación para un mismo alimento, fomentando, así, el debate.

A identidade cultural da língua estrangeira precisa ser trabalhada de forma que o aprendiz se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive. Não fosse assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira desestabilizaria os aprendizes. Mas, lamentavelmente, é possível que haja ainda quem acredite que aprender língua com cultura é sair de si para ser o outro, como se isso fosse possível (Paraquett, 2010, p.143).

A partir de esas consideraciones, se asume la comida como un conjunto de reglas relacionadas con la alimentación, verificando cuáles son los alimentos más usados, cuáles son los que constituyen la base de la alimentación, formando la estructura de los menús diarios; las técnicas de preparación y las salsas principales que son identificadas en una determinada cultura.

Podemos concluir a través de estos datos, que una vez más los profesores han dado prioridad a las actividades críticas en detrimento del enfoque intercultural, sin embargo, han formulado actividades mucho más propicias al desarrollo pleno del alumno como ciudadano que los propuestos por el libro didáctico analizado. También es de suma importancia relatar que hemos observado que la gran dificultad de trabajar la interculturalidad, reside en la definición de cultura, por lo que en el momento que el profesor consiga separar la cultura con “c” minúscula de la cultura con “C” mayúscula, el trabajo empezará a fluir con más claridad y las búsquedas de materiales se delimitarán y ayudarán en la falta de tiempo relatada constantemente por los participantes.

Se pensamos naquele estudante de uma pequena escola do interior, que jamais viu um arranha-céu, andou de metrô ou entrou em um shopping center, podemos vislumbrar o papel do material didático para o contato com outras realidades e, ao mesmo tempo, constatar a importância de avaliar em que medida a forma como essas realidades são apresentadas se choca, ou não, com a percepção do estudante. Por isso, é preciso que o

professor seja capaz de escolher ou criar o material mais adequado ao perfil de seus alunos, ao contexto do qual fazem parte, às suas expectativas e interesses (Barros, 2010, p.118).

- Los profesores focalizaron sus comparaciones en el ámbito del contexto local (Ilhéus-Bahia) y cultural de sus alumnos.

Cuadro 9-11. Resultado del análisis sobre Las reelaboraciones didácticas y el contexto local.

A modo de síntesis

En este capítulo hemos analizado **si ha habido cambios en la concepción de cultura e interculturalidad en los docentes después de la aplicación de la investigación-acción participativa**. Para ello, hemos dividido esta dimensión de análisis en 4 categorías distintas, obteniendo los siguientes datos:

En la primera categoría, que hemos llamado **‘el tratamiento dado a la diversidad’**, analizamos cuatro subcategorías:

- **Subcategoría 1: La portada y sus propuestas abiertas a la enseñanza intercultural**

Los profesores constataron que los temas sugeridos en el libro didáctico son actuales y abordan satisfactoriamente los temas transversales. Sin embargo, los temas no han sido siempre tratados de forma adecuada bajo una perspectiva crítica y reflexiva, siendo poco explorados en los capítulos del libro didáctico. Destacaron que, aunque las portadas aluden a una enseñanza crítica sobre los temas transversales, al final no trabajan adecuadamente la perspectiva intercultural.

- **Subcategoría 2: Las propuestas del libro didáctico x la interculturalidad**

Los profesores comprobaron a través de los análisis del libro didáctico que éste no trabaja adecuadamente la diversidad de los pueblos.

Demostraron ser conscientes de la importancia de la sensibilización, la problematización y el respeto a las diferentes culturas a través de las propuestas en sus reelaboraciones didácticas, donde exploraron el enfoque intercultural.

- **Subcategoría 3: El tratamiento dado a las variedades lingüísticas**

Los profesores señalaron que es posible a través de las reelaboraciones didácticas hacer propuestas interculturales sobre las variedades presentadas en el libro didáctico.

Saben que lo más importante no es la elección de la variedad lingüística y sí de qué forma la tratarán en sus clases, evitando prejuicios y eliminando estereótipos entre ellas.

- **Subcategoría 4: Las propuestas interculturales en las reelaboraciones didácticas**

Los profesores, de una manera general, propusieron actividades interculturales diversas. Dos de ellos se centraron en propuestas más reflexivas y críticas no atendiendo plenamente la perspectiva intercultural.

Los docentes utilizaron diversos tipos de géneros del discurso, sobre todo, documentales, encuestas y cuestionarios favoreciendo la exploración de diversas culturas, reconociendo de esta forma la diversidad cultural que envuelve la enseñanza de lengua española. Los aspectos culturales empezaron a ser trabajados en una vertiente más intercultural, o sea, el concepto de cultura pasó a ser comprendido de una forma macro, más abarcable y menos superficial, contemplando la comparación entre hábitos culturales de los países de habla hispánica y nuestra cultura brasileña.

Kohler (2015) afirma que la cultura representa una estructura utilizada por las personas para comunicarse, estructura esta que tiene sentido y ayuda a interpretar su mundo. Entonces, es necesario trabajar adecuadamente con las distintas culturas hispánicas, tal y como es fomentado por las Orientaciones Curriculares (Brasil, 2006), a fin de desarrollar la competencia intercultural. De acuerdo con Byram (1997), esto es algo que va mucho más allá de aprender cultura en la clase de lengua extranjera. El profesor debe aportar una conducta crítica y reflexiva sobre los temas y materiales propuestos en el aula (Sá Bulzacchelli, 2015), además de comparar con su propia cultura, para evitar prejuicios y estereotipos. Para esto, es importante saber qué posición tienen los profesores frente a la enseñanza de una lengua extranjera y, además, si asocian la lengua como cultura (Byram and Kramsch, 2008).

En la segunda categoría, que hemos llamado ‘**el material auténtico**’, analizamos dos subcategorías:

- **Subcategoría 1: ¿Qué tipo de materiales auténticos fueron utilizados por los profesores?**

Las canciones constituyeron de lejos el material más utilizado por los profesores, seguido de los documentales. Este material ha estado siempre contextualizado con la temática abordada, contribuyendo de esta manera a una visión más crítica y reflexiva. Ambos materiales exploraron diversificadamente las variedades lingüísticas y la pluralidad cultural.

- **Subcategoría 2: ¿De qué forma fueron explorados?**

Los profesores demostraron no disponer de mucha facilidad para crear una actividad a partir de un material auténtico. Sin embargo, no dejaron de estar preocupados por el enfoque crítico y reflexivo, que se produjo principalmente a través de la interpretación, análisis y debate de los textos sugeridos.

El Enfoque Intercultural destaca que el material auténtico es uno de los recursos que más aporta significados críticos (Starkey, 1991), dado que permite un contacto directo con los aspectos culturales. De acuerdo con Rosales, Ginarte et al.(2016), los estudiantes tienen la oportunidad de exponerse a usos de la lengua en contextos naturales, además de tener la posibilidad de experimentar el uso práctico de la lengua en un contexto de comunicación más concreto. Hay que resaltar que, el papel del profesor tal y como afirmó Matos (2014), es el de problematizar y mediar en las temáticas, para que éstas no se constituyan en un espacio donde se perpetúe el apagar de las voces ya excluidas o silenciadas.

En la tercera categoría, que hemos llamado ‘**el nivel de criticidad y reflexión**’, analizamos dos subcategorías:

- **Subcategoría 1: Análisis del ACL (análisis del capítulo del libro) realizado por los profesores.**

Los profesores han considerado que el libro didáctico *Síntesis I* prácticamente no contempla el enfoque intercultural. No obstante, resaltan que, dependiendo de la actitud del

profesor en relación a la temática propuesta, es posible conducir la clase suscitando un abordaje crítico y reflexivo, tan sólo a través de debates y de su conocimiento previo de las culturas abordadas.

- **Subcategoría 2: Análisis de la reelaboración didáctica (RD).**

Las reelaboraciones didácticas han profundizado en los temas sugeridos por el libro didáctico y buscaron fomentar una participación más activa y autoreflexiva, colaborando de esta manera con la formación ciudadana de sus alumnos.

En relación al nivel de criticidad y reflexión, Sá Bulzacchelli (2015) resalta que no basta trabajar tan sólo los aspectos culturales de determinados pueblos para que un proceso de enseñanza-aprendizaje pueda ser considerado intercultural. Es necesario promover lecturas críticas enfocadas en la cultura y facilitar los diálogos interculturales entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiz. Sobre este aspecto podemos decir que los profesores se involucran adecuadamente en esta perspectiva, porque pasan a actuar como mediadores culturales, tal y como es propuesto por Byram (2012).

En la cuarta categoría, que hemos llamado '**las referencias al contexto cultural de los estudiantes**', analizamos dos subcategorías:

- **Subcategoría 1: El libro didáctico y sus posibilidades de acercamiento a la realidad local.**

Los profesores averiguaron que el libro didáctico hace referencia al contexto nacional (brasileño) a través de las actividades expuestas en sus capítulos.

- **Subcategoría 2: Las reelaboraciones didácticas y el contexto local**

Los profesores focalizaron sus comparaciones en el ámbito del contexto local (Ilhéus-Bahia) y cultural de sus alumnos, contribuyendo a lo que Kumaradivelu (2012) considera como la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza de idiomas bajo una perspectiva global y local, promoviendo acciones que integren al individuo en su comunidad para facilitar su entendimiento.

Observamos, por tanto, que el gran obstáculo señalado por Kumaravadivelu (2012) es que en los cursos de formación no se preparan a los profesores para reconstruir sus prácticas. En esta Investigación-Acción Participativa, hemos buscado auxiliar a los profesores bajo la idea de reconstruir su práctica educativa a través de sus análisis del libro didáctico y de sus reelaboraciones didácticas. Resaltamos que todo el proceso fue conducido considerando nuestro contexto local, intensificando, de esta forma, nuestra labor y el alcance de este estudio.

Como conclusión, en este capítulo dedicado a la segunda dimensión de análisis, hemos percibido cambios significativos en la concepción de cultura y de interculturalidad por parte de los docentes envueltos en la investigación. El concepto de cultura dejó de ser entendido de forma superficial, profundizándose en los hábitos de los pueblos, evitando, de esa forma, caer en el obstáculo limitante y discriminatorio de una comparación insustancial entre estos pueblos y su propia cultura (Byram, 2012). Conforme Kramsch (2011), la cultura pasa a ser el eje contextual de las prácticas del lenguaje en la vida cotidiana. Esta visión se concretiza en los presupuestos del Enfoque Intercultural.

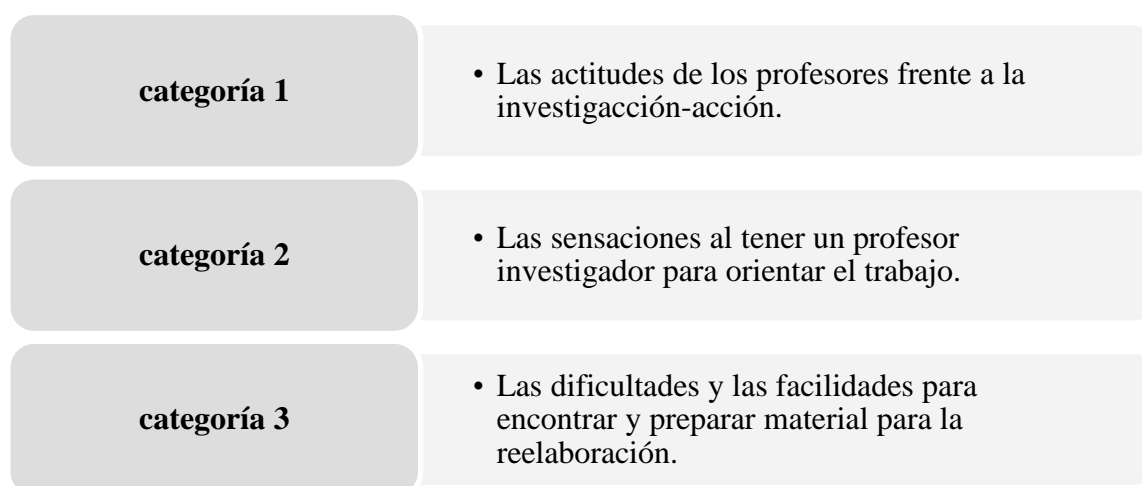
CAPÍTULO 10

El perfil académico de los participantes y los cambios generados por la investigación-acción participativa

10 El perfil académico de los participantes y los cambios generados por la investigación-acción participativa

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. (Freire, 2010, p.49).

En este capítulo, el primer aspecto analizado son las actitudes de los profesores frente a los análisis del capítulo didáctico que se ha revelado como uno de los factores más importantes frente a los cambios, pues si no estamos dispuestos a cambiar, de nada sirve la teoría, porque la práctica no tiene cómo ser alterada. Por eso hemos buscado averiguar cuatro subcategorías relacionados con la 1ª categoría denominada las actitudes de los profesores durante la Investigación-Acción Participativa. Después, nos hemos detenido en las sensaciones de tener un profesor investigador para orientar el trabajo y hemos detectado dos subcategorías. Y, por último, hemos dividido en cinco subcategorías la categoría de las dificultades y facilidades para encontrar material y preparar la reelaboración.



Organigrama 10-1. Las tres categorías del capítulo 10.

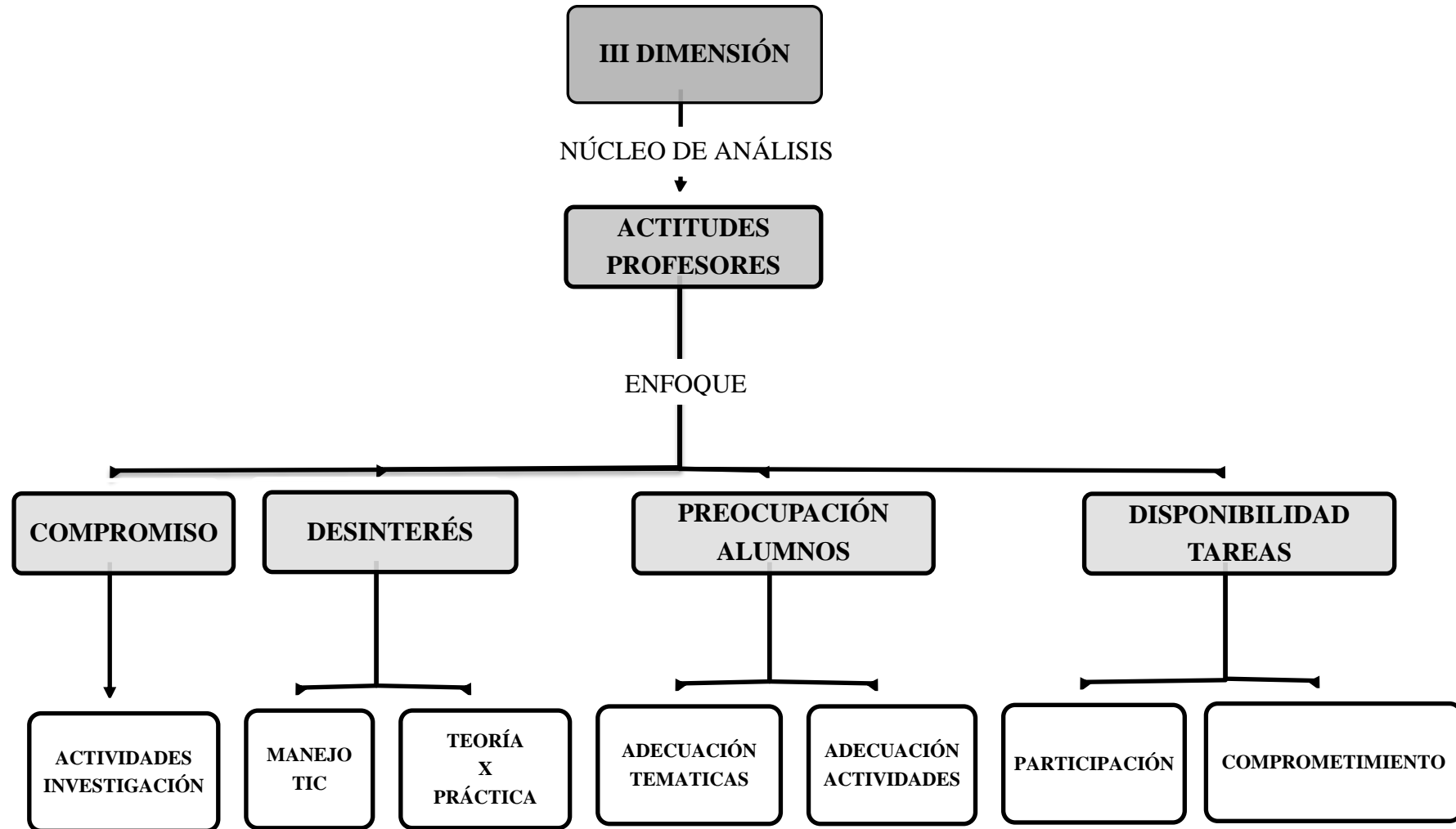
10.1 Las actitudes de los profesores durante la investigación-acción participativa

Durante el proceso de esta investigación-Acción Participativa, hemos podido percibir algunos aspectos subjetivos que consideramos que pueden influenciar, tanto positiva como negativamente, en la inserción del Enfoque Intercultural en las clases de E/LE (español como lengua extranjera). Por este motivo hemos analizado el compromiso de los profesores en relación al trabajo propuesto, tanto en el análisis del capítulo del libro (ACL) como en la reelaboración didáctica (RD), siendo analizadas, sobre todo, las actitudes que demuestran que no están tan comprometidos con la educación, ya sea por descrédito o por falta de conocimientos básicos de la teoría o del uso de las TIC; el interés que tienen por sus alumnos, a través de la adecuación de las actividades; y, la disponibilidad para este trabajo. Resaltamos que la meta ha sido analizar el nivel de interés de los profesores participantes durante la investigación.

subcategoría 1	•Su compromiso.
subcategoría 2	•Las actitudes que pueden demostrar un eventual desinterés.
subcategoría 3	•La preocupación por sus alumnos.
subcategoría 4	•La disponibilidad para las tareas propuestas.

Organigrama 10-2. Las subcategorías de la categoría 1 del capítulo 10.

A fin de contextualizar mejor esta categoría, exponemos en este mapa conceptual, los puntos clave de este análisis:



Organigrama 10-3. Mapa conceptual Dimensión 3 Categoría 1.

10.1.1 Su compromiso

A través de las declaraciones e interpretaciones efectuadas de los materiales, tanto analizados como reelaborados, hemos buscado verificar la autonomía de los profesores frente al trabajo; si han hecho alguna contribución teórica en relación a los temas, ya sea de lo teórico que envuelve el enfoque intercultural o en referencia a los capítulos reelaborados; el grado de análisis del capítulo escogido; las sugerencias de los materiales; su preocupación con la adecuación y el entendimiento de las actividades por parte de sus alumnos; y, si el número de actividades propuestas han sido diversificadas. Freire (2010) ha indicado el compromiso como una de las características básicas de un buen profesor “ensinar exige comprometimento”. (Freire, 2010, p.37).

La profesora P1 ha demostrado interés en trabajar con el tema propuesto en el capítulo del libro que ha elegido, pues declara que no hay disponible en el mercado muchos materiales para trabajar con la identidad. Factor que es importantísimo, pues viene a ser el primer punto del libro y, por esto, aumenta la responsabilidad del docente, ya que para muchos estudiantes es su primer contacto con la lengua española. Además, trata de un tema que viene a reflexionar profundamente sobre quiénes son ellos y quiénes son los otros.

Bem a primeira unidade que eu escolhi do primeiro ano, é a questão da identidade, primeiro porque os meninos estão chegando e para conhecê-los melhor, né?, então a partir deste tema eu tenho a possibilidade de conhecê-los melhor e apresentar as outras identidades e tornar, né?, eh, tentar fazer essa esse cambio, né? eu sou assim, como é o outro e buscando essa relação, chamando a atenção para o tema (ES, P1).

La profesora P2 parece estar muy involucrada con su proyecto de clase y con la preparación de las aulas en la medida en que selecciona de antemano los contenidos y siempre busca materiales complementarios. Afirma, además, que el tiempo necesario para el montaje de una unidad didáctica completa es de una semana y que la selección del material va en función de sus objetivos para la clase: “*eu pego os materiais, escolho o que for interessante e faço os objetivos, o que não é difícil. Isso porque eu sempre faço toda a unidade da disciplina*”. Expone que cuando crea una unidad didáctica, generalmente, empieza de cero y necesita investigar para encontrar el material adecuado, lo que considera como necesario para

una clase de calidad: *“crio uma unidade didática do zero. Busco materiais, pego outros que já tenho em casa. Nós temos e-mail, e por ele nós mandamos tudo”*.

La falta de recursos es un problema supra citado en los trabajos académicos producidos en Brasil, también, la falta de oportunidades de acceder a otros tipos de interacción como pueden ser el cine, el teatro, por lo que el libro didáctico pasa a asumir un rol muy significativo en el aula de lengua extranjera.

A falta de recursos para aquisição de diferentes materiais didáticos, boas bibliotecas, cinema, teatro etc, limitam naturalmente as possibilidades que têm os professores de criar ou ter acesso a materiais distintos daquele a que, em geral, têm acesso: o livro didático. Claro está também que unida a essa questão da dificuldade de acesso a diferentes materiais, temos a questão do despreparo de boa parcela dos professores de idiomas. Seja pela inexperiência ou por uma formação deficiente, muitos professores assumem o livro didático como um guia para suas aulas. (Oliveira, 2016, p.5).

Otro hecho que hace que el profesor esté siempre investigando para sus clases es el direccionamiento del plan pedagógico de la escuela con una temática única para todas las asignaturas, al cual el profesor debe adecuarse. La profesora P2 ha dicho que trabaja con el plan pedagógico proporcionado por la escuela y que cada año le exigen un texto esquemático sobre el cual todos los profesores de todas las asignaturas deben basarse para elaborar su plan de curso, de ahí la necesidad de que cada año tengan que preparar un material didáctico distinto, puesto que no siempre el libro didáctico aborda la temática propuesta por la escuela.

En relación al trabajo en equipo, es decir, con los otros profesores de español de la escuela, la profesora P2 dice que su experiencia ha demostrado que no siempre es posible seguir un ritmo uniforme dentro del grupo, no permitiendo la sincronización correcta cuando un profesor se retrasa en su programación. Esto causa problemas especialmente en el momento de los trabajos y evaluaciones donde los grupos son heterogéneos:

Inicialmente nós fizemos o trabalho juntas, depois do meio, começou a divergir um pouco, pois ela estava mais atrasada e não dava para esperar. A questão do atraso é problemática, se você está dando aula e um dos dois atrasa, aí não dá mais para seguir, já que uma turma fica com assunto e a outra turma em outro; na hora dos trabalhos, testes, provas, aí não dá (P2).

Sobre los temas y textos abordados en el libro didáctico, la profesora P2 elogia el libro: *“o livro é bom na questão dos textos”*, pero resalta que busca ampliar el tema, para poder entenderlos mejor, a través de otros materiales que son agregados según va transcurriendo la clase, en función del contenido a ser administrado: *“o tema a gente amplia”*. Al afirmar que el tema se puede ampliar, la profesora se muestra en conformidad con lo que Freire (2010) cree ser importante en un profesor, que éste se asuma epistemológicamente curioso. Solamente impregnado de este sentimiento da un salto a otro nivel en la relación alumno-profesor, contribuyendo efectivamente para una formación construida en bases dialógicas.

La profesora P2 demuestra su compromiso al declarar que se basa en los libros didácticos, pero siempre buscando complementarlo con otros materiales resultantes de sus investigaciones, con el fin de llegar a un resultado más satisfactorio. Cuando se le ha preguntado a la profesora P2 sobre el objetivo de tal iniciativa, la justifica indicando su falta de profundidad en trabajar ciertas habilidades: *“Introduzir conteúdos gramaticais, conteúdos diversos como músicas e poemas. No livro já há alguns, mas não tem a gramática normativa. Dá alguns exemplos, mas não trabalha mais profundamente”*. A través de esta declaración podemos constatar que todavía la enseñanza gramatical sigue muy impregnada en la práctica docente, percibiéndose ya una intención de seguir avanzando, buscando trabajar con las tecnologías a favor de la enseñanza, aunque, lo ya aprendido, lo ya inculcado permanece allí como que incubado. Como resalta Oliveira (2016), la enseñanza de español como lengua extranjera aún sigue dirigida hacia la gramática, reconociendo su importancia, pero lamenta que muchos factores importantes son relegados a un segundo plano.

O ensino de espanhol como língua estrangeira ainda hoje se fixa demasiadamente na gramática e um dos principais benefícios oferecidos pelos materiais tecnológicos é a concreta utilização da linguagem. De fato, não se pode negar que o trabalho com os elementos linguísticos estruturais é de essencial importância na aula de língua estrangeira, mas existem diversos outros fatores tão importantes quanto, e que, infelizmente, não são considerados devidamente. (Oliveira, 2016, p.9).

El profesor P3 relata que, actualmente, utiliza el libro *Síntesis 1* y que en el futuro lo sustituirá por el *Cercanía*⁶¹. Estos libros se complementan con otros materiales investigados

⁶¹ Libro del programa nacional del libro didáctico (PNLD) escogido por la escuela para los siguientes años.

en Internet. El profesor P3 aclara, además, que, en sus clases, hace uso de otros recursos como fotos, *data show*, portátil y móvil. Lo que demuestra por su parte el interés y el compromiso, ya que se esfuerza por hacer que su clase sea más interesante para sus alumnos, que son adolescentes y viven el mundo de la tecnología. Ha demostrado, también, una especial atención con el contenido a ser trabajado en clase, buscando siempre ampliarlo. Y esta ampliación en los días de hoy va al encuentro de las nuevas tecnologías que están a disposición de los alumnos y de los propios profesores.

O fato é que, com a presente era tecnológica, faz-se necessário pensar em outros exemplos de materiais didáticos, além do livro didático, que de fato estejam contextualizados à realidade atual dos alunos. Esses novos recursos digitais possibilitam novas formas de ensino/aprendizagem, pois possuem formatos diferentes dos utilizados convencionalmente no ambiente escolar. (Oliveira, 2016, p.8).

Cabe mencionar que el profesor P3 ha sido uno de los que no manejaban bien los recursos informáticos disponibles en internet y que, después de este estudio, ya lo utiliza con más facilidad.

La profesora P4 ha destacado la importancia de la autocrítica cuando afirma que es necesario aceptar y reconocer que su metodología puede estar obsoleta: “*o que eu preciso primeiro, ter a teoria, segundo eu preciso aceitar, eu preciso reconhecer que as minhas metodologias práctico-pedagógicas [precisam ser] revistas*”. Esto no significa “*pegar tudo e jogar fora*” pero, “*rever o que precisar mudar*”. Las críticas de la profesora P4 han demostrado que ésta tiene un fuerte compromiso con la calidad de sus lecciones y un amplio conocimiento de su área y de la realidad en la educación. También demuestra este compromiso al declarar que llega a pasar todo el fin de semana involucrada en la preparación de sus clases:

Eu passo meu final de semana quase todo, porque a gente vai pesquisar né, a melhor imagem, você vai digitar ali (...), vai ler, vai redigir, vai reduzir (...) o professor precisa ter paciência e aceitar (P4).

Notamos la necesidad, tal y como expone Barros (2010), de que el profesor esté siempre reflexionando sobre su quehacer basado en una enseñanza crítica en el área de lengua extranjera que contemple la formación de un estudiante reflexivo y crítico.

[...] quais podem ser os fundamentos teóricos e as pautas para preparar materiais que facilitem o desenvolvimento linguístico do aluno e ao mesmo tempo estimulem o pensamento crítico e contribuam para a formação do senso de cidadania e da autonomia intelectual? Espera-se motivar a reflexão do professor quanto a essa questão, focalizando os seguintes aspectos, dentre outros: a língua como prática social culturalmente relevante; a abordagem de temas que facultem não só o ensino/aprendizagem do idioma para a comunicação, mas também o posicionamento crítico perante assuntos da atualidade; o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas de maneira integrada e contextualizada; o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento e dos gêneros discursivos; o uso de textos autênticos; o respeito à diversidade linguística e cultural. (Barros, 2010, p.87).

La profesora P4 se considera una docente intercultural por las actividades que desarrolla en el aula, por su compromiso y dedicación en la búsqueda de materiales más adecuados que van más allá del contenido presentado en el libro de texto. Sin embargo, reflexiona sobre la realidad reconociendo que, no es posible administrar una clase que sea total y permanentemente intercultural, principalmente, debido al corto tiempo que duran sus clases:

Eu procuro né [dar uma aula intercultural], eu não vou dizer que a todo o momento, que em todas as aulas, é porque é assim são cinquenta minutos, tem turmas que você pega duas aulas (...) então assim, você também não vai ficar na sala todo momento intercultural, intercultural, intercultural(P 4).

En relación a la metodología que utiliza en el aula, la profesora P4 aclara que siempre busca diversificar la gama de temas para así cautivar el interés de los estudiantes:

Trabalho também com literatura, com política, então você vai trabalhando ali com todos os fatores socioculturais (P 4).

Esta búsqueda por temas amplios y diversificados confirma la preocupación y el compromiso de la profesora P4 con la calidad de sus clases y con el aprendizaje de sus alumnos. Esta preocupación demuestra que el profesor entiende que el libro didáctico por si solo no abarca todas las necesidades de sus alumnos, como es expuesto por Rojo (2013), pues un autor por más que se esfuerce nunca podrá contemplar adecuadamente las necesidades específicas de sus lectores/alumnos.

En referencia al material utilizado en el aula, la profesora P5 aclara que utiliza el libro de texto *'El arte de leer en español'*, y que siempre complementa sus clases con un material preparado por ella misma. Esta iniciativa demuestra un buen compromiso con las clases, ya que no se contenta solamente con la búsqueda de materiales pedagógicamente preparados y busca mejorar el contenido de sus lecciones a través de la investigación personal, que conlleva al uso de materiales auténticos. Afirma que una clase basada únicamente en los recursos de los libros de texto sería muy limitado, lo que justifica la necesidad de ampliar su búsqueda para complementar el material: *"No livro didático só vem poucos exercícios, assim a gente precisa mais para fazer no quadro, pra dar aula, colocar na prova"*. Internet es la principal fuente de búsqueda para este material adicional. A su vez, informa que accede al sitio *'Aprender en español'*, donde encuentra muchos enlaces *"com questões para atividades"* y, también, para *"elaborar provas e testes"*.

Procedimientos como los anteriores permiten concluir que a veces no hay la necesaria coherencia entre la teoría y la práctica, y peor aún, son indicativos de que los documentos legales tienen poca fuerza efectiva a la hora de orientar las acciones pedagógicas, al menos en relación a la adopción de un libro de texto, ya que, como se ha comentado, *"no siempre se elige un libro de texto tras haber realizado un análisis detallado en función del contexto en el cual se usará y teniendo en cuenta las concepciones personales[...]"* (Fernández, 2010, pp.76-77).

A pesar de las dificultades encontradas al principio, la profesora P5 demuestra compromiso y entusiasmo, incluso después de enumerar las diferentes limitaciones encontradas, muchas derivadas de la política propia del gobierno, adoptando un tono optimista cuando dijo espontáneamente: *Mesmo assim, estou achando esse material maravilhoso*". El entusiasmo, propio del profesional que ejerce en su área vocacional, parece ser la principal herramienta, elemento indispensable para ejercer el oficio de enseñar a pesar de las numerosas limitaciones.

Analizando las actitudes de la profesora P6, podemos percibir que demuestra un buen conocimiento de los contenidos educativos/pedagógicos relacionados con su función docente. Es crítica al señalar la falta de tiempo, lo que se traduce en una sobrecarga de trabajo para ella, como profesora, y lo resalta como un factor limitante para el mejor desempeño de sus funciones. Esta crítica revela un problema crónico en las escuelas públicas que se muestra recurrente: la falta de infraestructura y la inversión en bienes físicos – materiales, como pueden ser la propia valorización del profesional de la enseñanza, la carga horaria excesiva de

clases con distintas asignaturas (generalmente español y portugués) y la poca carga horaria por grupo dedicada al aprendizaje de lengua española. Hecho que se constata en las dos escuelas. Rinaldi (2014) relata que es la segunda causa para poder realizar un buen trabajo en la enseñanza de idiomas.

A segunda questão está relacionada à carga horária dos cursos de línguas, geralmente uma ou duas vezes por semana, o que totaliza, quando muito, 400 minutos por mês. Essa quantidade é mínima para que se possa efetivamente produzir um trabalho de qualidade. Assim, entendemos que é uma necessidade premente o aumento dessa quantidade de horas para que se possa ter um ensino de primeira linha, como proposto nos documentos oficiais. (Rinaldi, 2014, p.13).

La profesora P6 también denota ser bastante experimentado en su práctica docente, ha elogiado el libro didáctico Síntesis, señalando que éste permite ahorrar tiempo y, por lo tanto, potencializar la enseñanza. Hay, sin embargo, un cumplido que la profesora P6 ha hecho a la escuela en la que trabaja y que merece ser resaltado, cuando afirma que no se puede quejar de la falta de materiales si se solicita con antelación y de la relativa libertad de que goza en la institución: *“A gente consegue ter uma liberdade. Desde que solicite com antecedência, a gente consegue material para os alunos” (SE, P6).*

Cuando se le ha preguntado si se consideraba una docente intercultural, la profesora P6 demuestra un amplio conocimiento sobre el tema y una cierta humildad al reconocer que puede que tenga que ir a las aulas de manera más efectiva. Al dar esta respuesta la profesora P6 lo justifica indicando que ha estado muy involucrada en los puestos de trabajo relacionados con la gestión de la escuela y que por eso *“você acaba perdendo um pouco, até de ficar pesquisando, se atualizando; você acaba se focando em outras coisas em detrimento disso”*. Llama la atención la honestidad de la declaración de esta profesora que indica también: *“Eu não posso dizer que me considero um professor 100% intercultural, embora eu tenha me identificado muito com essa abordagem”*.

Así mismo, sobre el material estudiado en el aula, la profesora P6 explica que ocasionalmente añade un poco de material complementario *“Assim, depois do livro a gente até usa, só que não é o sugerido ao aluno para tirar. A gente traz um material complementar para acrescentar as aulas”*. Con esto ha demostrado su compromiso, sobre todo, al enumerar las dificultades y, a su vez, apuntando las formas de sanearlas: *“é bem complicado, já que*

precisa ter muita dedicação e muita força de vontade para conseguir fazer uma coisa dessas, que de fato é trabalhoso (...) o pior momento é o início. É o começar, o se permitir fazer”.

Podemos percibir que incluso con la falta de tiempo característica *sine qua non* en la práctica de todos los profesores, éstos sienten un gran entusiasmo por lo que hacen, estando involucrados a su manera en el proceso educativo. Algunos de ellos están atareados con otras actividades escolares, enseñan otras asignaturas, pero todos, dejarían otras tareas para dedicarse únicamente a la enseñanza de la lengua española. Durante el trabajo de investigación han mostrado compromiso y amabilidad siempre.

- Los profesores demuestran entusiasmo y motivación por las actividades que desarrollan en la medida de sus respectivas disponibilidades de tiempo. Podemos considerar, de esta forma, que el compromiso con el trabajo propuesto ha sido satisfactorio.

Cuadro 10-1. Resultado del análisis sobre Su compromiso.

10.1.2 Las actitudes que pueden demostrar un eventual desinterés

A pesar del compromiso expuesto en el punto anterior, hemos constatado algunas actitudes que demuestran un poco la falta de interés de ellos con la asignatura. Una de ellas es el no conocer sitios en Internet para la búsqueda de material didáctico, presentadas por prácticamente todos los profesores. Puesto que entendemos que cuando uno está en activo, siempre investigando, suele utilizar uno u otro sitio con más regularidad, citándolos sin pestañear, lo que no ha ocurrido.

La profesora P1 es poco precisa cuando se refiere al propio trabajo, pues no consigue recordar ningún nombre del material utilizado. En referencia a los libros didácticos, no se acuerda de los nombres de los ejemplares: *“como é mesmo o nome daquele livro?”*. También, en esta misma observación, declara utilizar Internet para complementar el material para sus clases, sin embargo, cuando se le ha indagado por los sitios *web* a los cuales accede, no ha logrado acordarse de ninguno:

Ah eu gosto daquele é, ai meu Deus, é um site confiável porque é, e, porque a gente sabe que muitos não são, então a gente busca até sugestões...(P1).

La profesora P5 ha sido al que más le ha costado participar, es decir, en la entrevista semiestructurada ha pedido un tiempo para contestar las preguntas y ha solicitado la entrevista para leerla antes en casa. De esta manera, en el día de la entrevista, se percibía nítidamente que había preparado las respuestas. Queremos recordar que, esta profesora después de que acabó la universidad, no ha estudiado más, además, en sus declaraciones confiesa no leer mucho, así como, ha demostrado tener concepciones más arraigadas sobre la enseñanza de lengua extranjera, como hemos podido verificar a lo largo de todo el trabajo. Pero, a pesar de todo, hemos querido seguir trabajando con ella, ya que entendemos que es la que más puede contribuir a nuestra investigación, a pesar de sus barreras. Es un trabajo difícil, que exige tener mucho cuidado y delicadeza en el trato con los implicados en el proceso.

En el análisis del libro, la profesora P5 no ha demostrado muchas ganas de hacerlo, pero al final lo hizo en una mañana dedicada a la atención complementaria (AC), con permiso de la directora de la escuela. Para la reelaboración didáctica (RD) de la profesora P5 hemos quedado unas cuantas veces, pero siempre pedía que fuesen rápidos los encuentros, dándonos siempre sólo 30 minutos, así que tardamos en encontrar un momento adecuado. Con todo y con eso, no ha presentado ningún material por su parte, entregándole por nuestra parte todos los materiales para que fuesen analizados; sin embargo, no los analizó, cosa que ya percibíamos desde el primer encuentro dedicado a la reelaboración didáctica (RD), pues alegaba falta de tiempo. Al final, decidimos inducirla para que lo hiciéramos juntos en dos etapas por falta de tiempo de la profesora. Además, a la hora de disponerse al trabajo hemos percibido que no se mostraba tan entusiasta, puesto que en el diario del 2 de junio de 2014, la nota del investigador dice: *“Notamos que el profesor ya no quería seguir en el programa, pero quería recibir material, sin comprometerse en el análisis o en la propia búsqueda”*. De todas formas, a pesar de todas las trabas impuestas por ella, hemos logrado hacer el trabajo, porque en el fondo, sentíamos que lo deseaba realizar, pero se sentía incapaz, y, con recelos de ser evaluada negativamente, o que, quizás, percibiésemos sus flaquezas o debilidades. Lo que conlleva a lo que Pizarro (2013) ha considerado como una labor más compleja por parte del profesor, pues éste no está simplemente en el aula para aportar conocimientos, sino para crear mejores condiciones para el aprendizaje, lo que implica investigar sobre el aula, planificar sus clases, elaborar, evaluar, etc.

En el debate final, la profesora P5 ha pedido una vez más que fuese rápido el encuentro y, como iba a ser grabado, la docente ha querido saber qué íbamos a preguntarle. Le tranquilizamos una vez más diciendo que era solamente una charla de conclusión de la actividad para concretar los puntos positivos y negativos de la educación como un todo. Hemos sentido que, al final, se ha sentido a gusto durante la entrevista, pero se mostraba muy impaciente, haciéndonos enseguida una señal como que tenía que irse. Así que, cerramos el debate y nos quedamos a solas con el otro profesor hablando sobre otros temas que eran de interés.

En relación al uso de canciones como material didáctico en sus clases, la profesora P5 señala que ciertos reveses no le han permitido el uso de este recurso:

Eu tentei a música (...) Eu passei também um material seu sobre 'saludos' com apresentações, só que aquele meu pen drive em que você gravou pegou um vírus aqui no colégio, aí fica com dificuldade de abrir (P5).

A diferencia de la discusión anterior en el que la restricción estaba justificada debido a factores económicos, el hecho de no utilizar determinados recursos debido, por ejemplo a un *pen-drive* con virus, no parece mostrar un compromiso, ya que una simple copia de seguridad podría haber remediado el problema alegado por la profesora. Por otro lado, esta docente, como hemos visto, siempre busca materiales complementarios para sus clases, que caracterizan una preocupación con la calidad de las mismas, “*Eu elaboro cartazes, trago mapas para localização*”. Según Freire (2010), el profesor tiene que repensar su práctica pedagógica, mostrar la importancia de tener placer en lo que está haciendo, trabajar con seriedad, humildad, puesto que enseñar no es transferir conocimientos y si crear posibilidades para su producción.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Um se encontra no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago (...). Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2010, p.25).

Buscando analizar el compromiso de unir teoría y práctica, cuando se le ha preguntado acerca de la orientación del material utilizado en relación con los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), la profesora P6 ha respondido que por el hecho de utilizar libros

producidos en Brasil, éstos ya están dentro de estos parámetros: “*subentende-se que eles [livros] estão atendendo aos requisitos mínimos dados pelos PCN e orientações curriculares*”. Le hemos comentado que, sobre esta confianza en los libros didácticos, Kramsch y Vinall (2015) ha resaltado que una de las tareas de mayor dificultad es saber cómo el libro busca preparar a los estudiantes y cuánto se corresponde con las nuevas perspectivas. En el caso del *Síntesis I* hemos podido constatar que el discurso del autor en el manual del profesor es uno y lo que presenta en cada capítulo es otro, no contemplando todo lo que propone.

Cuando el material no es el mismo libro de texto, sino aquel investigado como material adicional, la profesora P6 admite que no se preocupa mucho con las normas de orientaciones curriculares:

Mas quando você trabalha com coisas soltas, acaba tomando um modelo ou uma grade curricular como exemplo, e dali você vai preparando, mas sem considerar muito a parte teórica, os PCN (P6).

La profesora P6 ha esclarecido que muchos docentes se aferran a un enfoque gramatical “*que é a mais fácil*”, dejando de lado el sesgo intercultural que, a su vez, permitiría “*trabalhar com o que está nas orientações curriculares (...) utilizar o ensino da língua estrangeira na perspectiva de criar/melhorar a sua identidade, de se reconhecer através do outro, de perceber a cidadania*”. Demostrando conocimiento y lucidez, esta profesora emite un diagnóstico realista: “*A abordagem intercultural permitiria isso, mas ainda está muito longe de trabalhá-la*”.

Por el tipo y la naturaleza del material utilizado para complementar el libro de texto, la profesora P6 ha relatado que no se profundiza demasiado en la investigación teórica justificando estar lejos de este tipo de modalidad desde hace algún tiempo y, por lo tanto, no siente ninguna afinidad con la misma: “*Principalmente depois de um tempo em que você está fora desse universo da pesquisa*”. De esta forma, el profesor explica que la búsqueda de los materiales está más relacionada con la práctica: “*Você acaba indo mais para a prática*”. Fernández (2010) comenta que es necesario tener claro los postulados teóricos a la hora de hacer la planificación del curso.

El primer punto que se ve afectado por los postulados teóricos de base es, por lo tanto, la planificación general del curso. De ahí la importancia de tener claros los principios, las concepciones y las prácticas asociadas a cada uno de los enfoques. (Fernández, 2010, p.78).

En otra vertiente, la profesora P4 critica el comportamiento de sus compañeros en relación al uso de otros materiales didácticos además del libro. Esta profesora ha demostrado una postura crítica sobre la actitud, que considera pasiva, de algunos compañeros que no quieren tener un trabajo extra para investigar otras fuentes: “*outra questão é o professor não pode se prender apenas [ao livro didático], ele tem que perceber que livro didático não é o único material*”. Siguiendo con este análisis, la profesora P4 ha añadido que estos compañeros no buscan cambiar nada en el libro didáctico dejando de enriquecer el contenido por la falta de compromiso: “*não mudam nada, e se tem uma sugestão que tem, ele enforca, ele pula, que dá mais trabalho.*”

Así que, en este punto, hemos planteado tres líneas de hipótesis que se destacan en relación a un bajo rendimiento: la primera, la falta de manejo de los materiales, tanto didácticos como los recursos informáticos básicos que debería tener un profesor con el mínimo de compromiso con una asignatura que necesita trabajar de manera más acentuada con los recursos audio-visuales y, una mayor cantidad de materiales para suplir su carácter dinámico; la segunda, es la falta de unión entre teoría y práctica, que sigue desvinculada por costumbre, porque los profesores incluso han confesado que las conocen, pero a la hora de ponerlo en práctica, por los motivos que sean, casi siempre, alegan falta de tiempo, olvidándolas; la última, reside, como es resaltado por la profesora P4, en las concepciones arraigadas, que tiene mucho que ver con lo que los profesores reproducen de lo que han vivido cuando eran alumnos, ya que parece estar mucho más presente en su práctica y les parece más fácil que seguir por caminos diferentes donde, probablemente, se sientan más inseguros. En relación a esto, hemos visto que Kramsch (2011) cree que los profesores evitan reflexionar sobre su propio papel, dado que se encuentran atrapados entre el riesgo de aventurarse a lo nuevo o seguir en lo mismo, en lo tradicional, lo que también puede conllevar al riesgo de repetir métodos ultrapasados de enseñanza, que aportan desinterés para sus alumnos.

- Verificamos que la falta de manejo de los recursos informáticos básicos por parte de los profesores representa para algunos de ellos un hecho limitante.
- Notamos que la falta de conexión entre la teoría y la práctica genera un cierto desinterés en los docentes.
- Em su conjunto, los profesores siguen con algunas concepciones arraigadas.

Cuadro 10-2. Resultado del análisis sobre Las actitudes que pueden demostrar un eventual desinterés.

10.1.3 La preocupación por sus alumnos

En referencia al interés por sus alumnos, hemos buscado analizar hasta qué punto hay un interés real o una confusión entre intereses imaginarios de los profesores, es decir, saben realmente cuáles son las necesidades de los estudiantes o creen saberlas y lo que, supuestamente, quieren los docentes.

La profesora P1 ha demostrado interés en trabajar con el tema, pues según indica no hay muchos materiales para trabajar con identidad. También muestra interés por tener una buena interacción con sus alumnos, preocupándose en seleccionar un material que despierte más interés en ellos, permitiendo así un mejor conocimiento de las necesidades de su grupo:

Bem a primeira unidade que eu escolhi do primeiro ano, é a questão da identidade, primeiro porque os meninos estão chegando e para conhecê-los melhor (...) tentar fazer esse cambio (...) buscando essa relação, chamando a atenção para o tema (P1).

Frente a este contexto y de estas experiencias de adversidad, la profesora P1 resulta ser más consciente y preocupada por su planificación. Lo que Freire (2010) ha considerado como establecer una intimidad entre los saberes fundamentales que los estudiantes necesitan saber, dado que hablar de identidad es aprovechar para a través de los debates auxiliarlos a (re)construir y/o reafirmar su papel en la sociedad. Este hecho denota un desarrollo que, sin duda, se refleja en unas mejores clases:

toda a vez que eu vou planejar, estou atenta às habilidades e competências, o (OCEM) já está como algo que não pode faltar em meu planejamento (P1).

En referencia a los materiales encontrados en Internet, el profesor P3 dice que utiliza el *Google* para su investigación, no centrándose en ningún sitio específico:

Geralmente eu procuro no Google, porque, por exemplo: trabalhar sobre músicas. Eu fiz um trabalho sobre canções com eles. Eu peguei imagens de vários cantores de origem hispânica como Thalia, Juanes, Shakira. Para conseguir letras de músicas também é mais fácil no Google. Então, não procuro num site específico, mas utilizo vários (P3).

Es de destacar que el docente ha demostrado estar en constante búsqueda de materiales que impriman aspectos lúdicos y didácticos a sus clases. Hay que resaltar que el profesor P3 estaba haciendo un curso de postgrado en didáctica de la lengua española, mientras hacíamos esta investigación, lo que ha colaborado en su disposición para incorporar a su trabajo nuevas metodologías. Trabajando con la música de artistas de habla hispana ilustra esta preocupación. No solamente en trabajar con artistas latinos, sino también con cantantes más actuales, lo que les gusta más a los jóvenes.

Cuando es interrogado acerca de su elección sobre el tema de la gastronomía, tema de la unidad didáctica desarrollada de forma conjunta, el profesor P3 cuenta que tiene con este tema una gran afinidad e identificación:

trabalho com isso há muitos anos no colégio, e vejo que é um sucesso muito grande, os alunos gostam. Isso motiva os alunos(P3).

Una vez más destaca el interés que el profesor P3 tiene por mantener a sus estudiantes entusiasmados y motivados a través de la selección de material educativo, interesante, asequible y, al mismo tiempo, lúdico, demostrándose, como indica Picanço (2003), que los cambios metodológicos cargan con estas interacciones entre lo teórico y lo escolar.

La profesora P4 en su análisis de la evolución de sus alumnos, señala que, después de ese período de adaptación a las clases de elementos interculturales, los propios estudiantes han mostrado un despertar de la conciencia sobre la importancia de este modelo de clase:

Eles já estão percebendo que estudar uma língua, estudar uma língua 2, está além da gramática, além da questão lingüística, que existe também uma questão cultural, intercultural (...) existe um dialogo entre as culturas, um respeito com própria cultura e outra culturas também (P4).

La profesora P4, también, demuestra un alto nivel de compromiso tanto con sus clases como con sus alumnos. Esto se hace evidente si tenemos en cuenta la preocupación de ésta en la preparación de sus clases, en la investigación y la selección de materiales que van más allá de las cuestiones básicas de los libros de texto proporcionados por la escuela. A su vez, también se destaca al analizar sus consideraciones sobre la participación y el desarrollo de sus estudiantes. Así mismo, está atenta al nivel de los alumnos y su participación gradual en los contenidos interculturales, hasta el punto de lograr la autonomía y darse cuenta por sí solos de la importancia de este enfoque en el aula. Seguramente este es el fruto del trabajo dedicado por parte de la profesora P4.

La profesora P4 informa que utiliza el libro de texto *Síntesis* y que siempre lo complementa con canciones, destacando la gran receptividad de los estudiantes en relación a este recurso: "*amam, amam*". Cita a Shakira, Laura Pausini y Rebeldes. A pesar del estilo de la música utilizada en sus actividades docentes, la profesora P4 ha informado que hay una cierta resistencia por parte de los estudiantes cuando se trata de música popular y son más receptivos cuando el estilo es más contemporáneo, más joven y no tan conservador o tradicional. La profesora P4 muestra el compromiso y la creatividad en la búsqueda de conciliar el contenido, deseando dar una apariencia atractiva para su público. Cuando se trabaja con una música popular, los estudiantes "*crean una barrera* " que la profesora P4 consigue rodear seleccionando una versión revisitada por cantantes con los que esta generación se identifica mejor:

Eu trabalhei com eles Gracias a la vida (...) eles adoraram (...) eu trabalhei com uma nova versão né? (P4).

Otro aspecto importante que pone de relieve el compromiso de la profesora P4 y su habilidad para cautivar el interés de sus alumnos es el factor sentimental - emocional – humanitario, ya que se apoya en los acontecimientos actuales, como por ejemplo con ocasión del terremoto en Chile en 2010 para sensibilizar a los estudiantes: "*Depois do terremoto do Chile em 2010 (...) são vários cantores que fazem uma nova versão desta música em prol das*

vitimas". Además de la apelación sentimental y la conmoción, varios artistas reescriben nuevas versiones de canciones tradicionales haciéndolas más atractivas, actuales y en consonancia con las aspiraciones de la nueva generación. Dado que, de acuerdo con Potocky y Vilaça (2012), el libro didáctico debe ser analizado y empleado cuidadosamente a fin de evitar perjuicios en el aprendizaje. Apoyándose en estos elementos, la profesora P4 demuestra aún más el compromiso a la hora de preparar materiales y actividades para explorar el tema en el aula:

Eu apresentei essa versão, eu fiz uns slides, aí eu apresentei, perguntei que países eles representavam, aí depois eu apresentei o título 'voces unidas por Chile', que é o nome do grupo (P4).

Profundizando en su actividad, la profesora P4 también ha explorado el recurso visual a través de imágenes fuertes y simbólicas que tocan, provocan e incentivan reacciones en los estudiantes *"depois mostrei uma imagem que era uma bandeira suja, um chileno pedindo socorro, com crianças e mulheres"*. El simbolismo de las imágenes es notable en la medida en que apela a los sentimientos humanos. Al representar ilustraciones de fragilidad e inocencia, con mujeres y niños, el efecto de conmoción es mayor. La imagen gana en dramatización cuando señala que los mismos están *"pedindo ajuda"* y apela a valores patrióticos al representar el mayor símbolo del país, su bandera, como estando *"sucia"*. Hay que resaltar que esta docente, de todos los que han participado en esta investigación, es la que más ha demostrado conocimientos y dominio en relación a la perspectiva Intercultural, así como de los presupuestos de los documentos de concreción curricular, consolidándose este hecho a través de sus estudios, que contemplan dos especializaciones y un máster en curso durante el tiempo de este estudio.

A través de estos recursos la profesora P4 consigue mantener la atención de sus alumnos que pasan a participar plenamente en las actividades propuestas por él. De esta forma el aprovechamiento es potencializado en la medida en que muchos contenidos pueden ser abordados:

Além de trabalhar essa questão política, atual do Chile, geográfica por causa da questão do terremoto, trabalhei também esta questão folclórica, que é uma questão cultural, e a questão também do tema social que é a solidariedade (P4).

La profesora P6 ha mostrado su interés al seleccionar cuidadosamente y estratégicamente el material que se utilizará para evitar saturar a los estudiantes con problemas de vocabulario y de gramática, centrándose, principalmente, en cuestiones culturales:

O que mais foi trabalhado aqui foram as relações interculturais, o confronto das culturas e hábitos de alguns países, além do modo de viver voltado pra Ilhéus e Itabuna, da região (P6).

Es notable el interés por sus alumnos, ya que las propuestas en las reelaboraciones han intentado atender sus necesidades reales, al buscar sensibilizarlos a través de las temáticas, adecuar los materiales a su nivel y a no saturarlos con demasiados temas, viabilizando el carácter lúdico en el aula. La profesora P6 tiene máster en lengua española y ha hecho varios cursos de formación continuada, evidenciándose estos estudios por la manera en que se relaciona con la educación, siempre atenta a nuevas perspectivas y su desarrollo en esta investigación.

Podemos concluir que, en su mayoría, los profesores se mostraron involucrados en el proceso intrínseco a la labor del profesor que es entendida por Verdía (2011), como una tarea de mucha responsabilidad, que engloba desde seleccionar y adaptar materiales hasta el intercambio con profesionales del área para mejorar y autoevaluar su propia actuación.

- El cuidado por parte de los profesores en relación al material seleccionado para sus propuestas didácticas fue evidente, buscando atender las necesidades reales de sus alumnos.

Cuadro 10-3. Resultado del análisis sobre La preocupación por sus alumnos.

10.1.4 La disponibilidad para las tareas propuestas

En el aspecto de la disponibilidad, observamos la relación tiempo, organización, búsqueda de momentos extras para las actividades propuestas, su flexibilidad en relación a los encuentros grupales y hacia, incluso, los encuentros propuestos con el investigador, y si su investigación fue amplia y reflexiva.

Llevamos diferentes materiales para compartir, pero no todos servían, pues percibimos que los profesores no iban a tener tiempo para hacer la investigación tal y como habíamos previsto, por lo que cambiamos la propuesta inicial. La nueva opción de trabajo fue la de que ambas partes aportásemos materiales, de esta manera, lo que hemos hecho ha sido que seleccionasen entre muchos materiales, pudiendo valer o no para una reelaboración que apuntase hacia un enfoque intercultural.

La profesora P1 alegando falta de tiempo y que no estaba encontrando material, ha enviado algunos materiales por mail, pero ninguno de ellos servía para la reelaboración, ya que eran ejercicios sobre nacionalidades y países, pero ninguna fue una propuesta efectiva. Sentimos que esta profesora siempre ha estado con ganas de trabajar en la reelaboración y en cada encuentro lo sentíamos más motivada, pero también notamos que no conseguía organizarse, encontrar tiempo, pues estaba siempre muy atareado, quejándose de muchísimo trabajo en las escuelas y muy envuelta con otros temas de la escuela, puesto que también enseña lengua portuguesa en otro centro educacional.

El profesor P3 desde el inicio de los trabajos de investigación ha sido el más dispuesto a querer ayudar, siempre disponible para cualquier horario, e incluso, ha sido el único que cuando fue solicitado para hacer un análisis sobre un capítulo del libro didáctico, lo hizo rápidamente, en una semana, enviándolo por mail, mientras que a los otros, ha sido necesario citarles para que pudiesen hacer el análisis y remarcar los encuentros innumerables veces.

La profesora P5, como ya hemos comentado en el punto sobre el compromiso, ha sido uno de los docentes más reacios a participar en el trabajo de investigación. Ha puesto muchas objeciones en relación a los encuentros, a los horarios y a las propuestas. Todo ha sido más o menos limitado. La reelaboración didáctica (RD) de esta profesora ha sido marcada varias veces y siempre pedía que fuesen encuentros rápidos, dándonos 30 minutos, así que demoramos bastante en encontrar un momento adecuado. Esta actitud puede ser considerada como lo que indica Freire (1979), como una falta de “engajamento com a realidade”, falta de coraje de enfrentar lo nuevo, manteniéndose en un estado de “neutralidade frente ao mundo”. Sin embargo, también es verdad que hemos notado cambios significativos en el proceso de esta profesora, consideramos que puede ser que se estuviese sintiendo menos preparada que los otros o que estaba bien consciente de que acabaría exponiendo sus fragilidades, no siendo esto una tarea fácil, porque entra en otras dificultades quizás, de un foro más íntimo que el profesional.

Con el objeto de ejemplificar la disponibilidad de los profesores para el trabajo nos gustaría citar el caso que nos ha relatado la profesora P4, ya que demuestra su disponibilidad para la educación de manera general. En este caso, no es que creamos que trabajar los fines de semana deba ser una práctica consolidada, pero, esporádicamente, consideramos que es eficaz. Así la profesora P4 cita una anécdota sobre el uso de diapositivas en el aula, en relación a un episodio que le ocurrió y por lo que ha recibido una crítica mordaz de un compañero que al asistir a su clase, ha dicho: “*slide é para professor preguiçoso que não quer dar aula*”. La respuesta, además de refutar la que dijo de la compañera, ha tratado de enfatizar y potenciar el trabajo de investigación, necesario para desarrollar este tipo de lecciones:

Professor que faz slides não é preguiçoso não, você sabe o tempo que eu gastei para preparar esse material? Eu tenho certeza que você não gastaria um minuto do seu tempo, como você não gasta para fazer (P4).

Hemos concluido, entonces, que la disponibilidad ha estado más en el campo del querer, que en el campo del hacer, de todas formas, bajo muchas adversidades hemos logrado terminar el trabajo, que se ha visto afectado por grandes intervalos de tiempo entre unas actividades y otras. Por eso, acabamos elaborando un plan de estudio no presencial para que siguiésemos en contacto para intercambio de material y estudios interculturales. Sobre esto detallaremos más en las conclusiones de este trabajo.

- La disponibilidad de los docentes se hace más efectiva en el campo del querer (intención), que en el campo del hacer (práctica).

Cuadro 10-4. Resultado del análisis sobre La disponibilidad para las tareas propuestas.

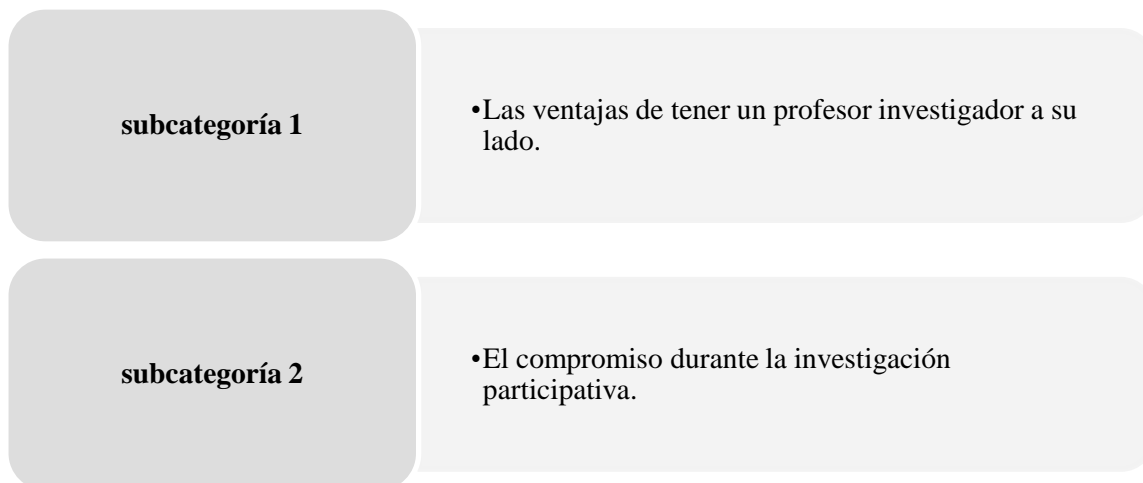
10.2 Las sensaciones al tener un profesor investigador para orientar el trabajo

En esta categoría sobre las sensaciones al tener un profesor investigador para orientar el trabajo *buscamos* verificar el efecto generado en los profesores de la participación a respecto del tipo de investigación realizado.

Adelantamos que este tipo de investigación ha sido positivado por todos los profesores, que han creído que, de esta manera, han podido sacar dudas y discutir muchos

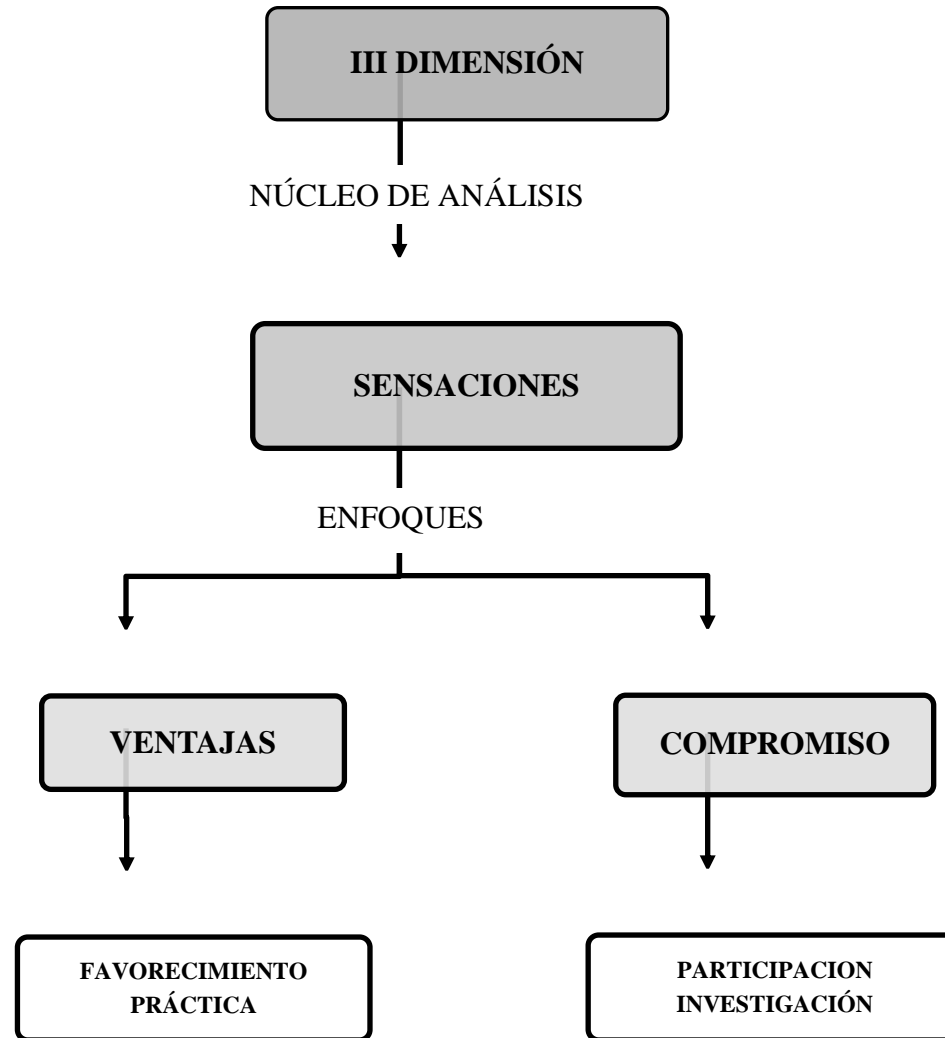
temas pendientes de manera particular, sin exponerse a otros profesores. Ente los puntos positivos, hemos destacado el ahorro de tiempo para encontrar material, aliar la teoría a la práctica y, el auxilio en el cambio de la práctica.

Hemos dividido este punto en dos subcategorías:



Organigrama 10-4. Las subcategorías de la categoría 2 del capítulo 10.

A fin de contextualizar mejor esta categoría, exponemos en este mapa conceptual, los puntos clave de este análisis:



Organigrama 10-5 Mapa conceptual Dimensión 3 Categoría 2.

10.2.1 Las ventajas de tener un profesor investigador a su lado

Debido al carácter de la investigación participativa, ya podíamos anticipar que los profesores no iban a disponerse abiertamente a criticar el método. De todas formas, dentro de un análisis lo más imparcial posible, observamos cautelosamente las referencias a las ventajas que fueron ampliamente justificadas.

La profesora P1 destaca como positiva la interacción con el profesor investigador: “*A sua colaboraçã, a sua intervençã foi muito boa. Eu gastei menos tempo porque eu tinha aquele material que você me deu e eu disse que iria trabalhá-lo. Pra mim, a intervençã é melhor*”. Este tipo de investigación-Acción Participativa es bien conocido, debido a su aporte direccionado a un grupo específico en un determinado contexto, intentando solucionar los problemas encontrados. Denzin y Lincoln (2010) nombra a los investigadores como ‘insiders’, como relata en su estudio, pues el profesor investigador conoce desde hace tiempo los problemas indicados, al estar dentro del contexto en el cual se propone intervenir desde el momento en que fueron compañeros en la universidad y dividieron las mismas inquietudes. Por eso busca actuar efectivamente, buscando solucionar los temas más urgentes, que en este caso fueron el cambio del enfoque en el aula y, metodológicamente, aportando materiales didácticos y auxiliando en sus reelaboraciones.

Os insiders tem um conhecimento abrangente e de longa data dos problemas em questão e dos contextos nos quais estes ocorrem e, além disso, sabem como e com quem buscar informações adicionais. Eles contribuem com urgência e foco para o processo, pois concentra-se em problemas que buscam ansiosamente resolver. Juntos esses parceiros formam uma poderosa equipe de pesquisa. (Denzin and Lincoln, 2010, p.102).

Además de esta contribución queda evidente que el papel del profesor investigador es de mucha más responsabilidad teórica frente al estudio propuesto, pues los profesores participantes buscan apoyo no solo para el estudio en cuestión sino para otras cuestiones. “*Nossos colaboradores frequentemente exigem de nós um volume e uma quantidade maiores de conhecimento para auxiliá-los a atingir seus objetivos. Assim, consideramos que a pesquisa-ação propõe mais desafios em termos intelectuais do que a pesquisa universitária autopoietica.*” (Denzin and Lincoln, 2010, p.110). Por este motivo esta investigación, que al principio debería haberse concentrado tan solo en el enfoque intercultural, acaba teniendo su

trayecto ampliado a través del estudio, aunque de una manera más restringida a cinco presupuestos, que son los resaltados por los profesores y que están contenidos en los documentos de concreción curricular.

En cuanto al material proporcionado por el profesor e investigador relacionado con el tema de la interculturalidad, la profesora P2 afirma que ha sido un punto positivo en el que se ha apoyado:

Foi bom porque a gente aproveita essas teorias em outros projetos aqui da escola. A idéia é a abordagem da literatura, mas que tenha também um enfoque na diferença cultural (P2).

Todavía en este material, la profesora P2 destaca que ha permitido a los estudiantes darse cuenta de las diferencias culturales en diversas áreas, como son: la alimentación, la forma de vestirse y el comportamiento. Estos hallazgos han llevado a la reflexión de que no todo el mundo debe ser igual, todos deberían adoptar una actitud más responsable a través de maneras más saludables, más ecológicas y económicas de vivir.

Sobre el enfoque dado al material, propuesta por el profesor investigador, la profesora P2 afirma que fue muy interesante por su carácter actual y despertar el interés en los estudiantes. Según este profesor, la historieta fue el género más utilizado y ha permitido, además de los debates, abrir el trabajo a otras lecturas y hacer la clase más interesante. Se ha convertido en una clase de "*consumo responsável*" en la que se han expuesto diversas opiniones con testimonios personales y relatos de experiencias que han dado lugar a una crítica del "*consumo pelo consumo*".

Sobre la forma de trabajo propuesta por uno de los profesores, en el que el material de los otros profesores acaba siendo compartido y que fue acatado por el profesor investigador, la profesora P2 se ha mostrado favorable. Además de contar con más material para poder trabajar, proporciona aún un análisis crítico de cómo han sido tratados los aspectos culturales dentro de cada unidad didáctica, corroborando con la opinión de Denzin y Lincoln (2010) de qué el proceso de la investigación Acción está "íntimamente ligado à ação". (p.103) La puesta en común de los materiales concretiza efectivamente la acción propuesta por este tipo de estudio de solucionar problemas.

La profesora P2 ha constatado que ha cambiado su práctica en clase después de comprender mejor el enfoque intercultural : "*ampliou a minha visão de sistematizar melhor*

os materiais e as aulas, de focar mais no ponto que eu realmente quero". Algunos de los materiales puestos a disposición por el profesor investigador se han utilizado contribuyendo a un mayor enfoque sobre el tema. Queda evidente, como apunta Denzin y Lincoln (2010), que "Somente os colaboradores locais, que possuem anos de experiência em uma determinada situação, dispõem de informações e de conhecimentos suficientes sobre a situação a ponto de planejar processos de mudança social eficazes." (p.103), que es una característica inherente a este tipo de trabajo debido a la pre condición de su aporte dado a su conocimiento real del contexto y la objetividad que se le supone en la resolución de los problemas.

Sobre la presencia del profesor investigador y el tipo de trabajo realizado en conjunto, la profesora P2 ha dicho que se ha quedado muy satisfecha y que la experiencia ha sido realmente muy válida. Ha añadido que en este tipo de trabajo ha tenido la oportunidad de tener un acceso más amplio a la teoría, ya que, casi siempre, suele quedarse restringida dentro de las murallas de las universidades. Lo que viene al encuentro de la intencionalidad de la investigación-Acción ampliamente discutida por Denzin y Lincoln (2010) en referencia a la creación de ejes formativos entre la universidad/las investigaciones académicas y la sociedad "a pesquisa-ação enquanto crítica das premissas da ciência social acadêmica convencional."(p.91).

A su vez, también, ha criticado el modelo actual, señalando que el gobierno y la escuela no hacen ningún tipo de formación continuada y que, cuando los libros didácticos contienen nuevas teorías, el profesor "*continua com aquela ensino lá*", indicando desactualización.

Sobre a qualidade de sua formação continuada, vemos que muitos professores deixam de encontrar motivação para continuar seus estudos, pois quando o próprio governo oferece cursos de atualização, não há permissão para que os professores se ausentem da sala de aula, seja por falta de professor substituto, seja por outro inconveniente qualquer. Se o curso de aperfeiçoamento é oferecido por outra instituição e, eventualmente, é pago, poucos são os professores que têm condições de arcar com os valores de cursos de formação continuada. (Rinaldi, 2014, p.13).

La profesora P2 ha destacado que el enfoque intercultural añade mucho al desarrollo de sus clases, favoreciendo la comunicatividad donde el estudiante comienza a comunicarse más en español. También cita el ejemplo de dos estudiantes que han sido capaces de comunicarse a través de internet con personas de México.

Según la profesora P2, el enfoque intercultural utilizado en el aula valora la disciplina, tanto frente los estudiantes como del propio consejo escolar, favoreciendo de esta manera la investigación en general.

El profesor P3 ha afirmado que la experiencia de hacer un trabajo con un "*professor pesquisador*", ha añadido mucho a su conocimiento personal y sus clases y que este enfoque tiene "*muito valor*", permitiéndole "*adquirir muitas idéias*".

Preguntado sobre cómo este enfoque intercultural ha ayudado⁶² en la formación de sus alumnos, el profesor P3 ha aclarado que estos han empezado a darse cuenta de la cultura del otro, reconocer mutuamente en lo que se puede definir como diversidad. Además de este aspecto positivo, este profesor, también, ha destacado otras virtudes de este enfoque que proporciona al estudiante: "*aprender um idioma, não só o Espanhol*" y que representa "*muito mais do que saber as habilidades, saber ler e escrever, falar e ouvir*", ya que permite en realidad: "*também conhecer como é o outro*".

Sobre el hecho de tener un profesor investigador haciendo una intervención junto con otros profesores, la profesora P5 ha considerado la experiencia como válida. En relación con el compromiso y el tiempo necesario para dedicarse a estas actividades, la profesora P5 ha dicho que lo ha hecho con placer y que le gusta participar en proyectos de esta naturaleza; también, ha hecho hincapié en que él no es "*uma pessoa que tem má vontade*", y que se da cuenta de los beneficios de estos intercambios: "*Vou aprendendo*". Además, ha señalado que, para la preparación del material, esta asociación ha sido muy fructífera, así como, la contribución de un profesor investigador como un interlocutor privilegiado.

Preguntado por la participación de un profesor investigador en actividades de investigación y preparación del material, la profesora P6 ha sido enfática: "*Eu acho super positivo*", señalando que la presencia de un profesor investigador es de gran ayuda para que "*A forma como se está trabalhando em ajudar os profissionais a repensar suas práticas e reelaborar materiais, através de uma ação colaborativa, é bastante benéfica*" (P6). En este modelo, calificado como positivo, ha recordado que se opone a otro tipo de intervención que "*pouco contribui*" donde los investigadores utilizan solamente técnicas de observación, evaluando sus clases "*e não lhe dão retorno nenhum, nenhuma crítica*". Según la profesora

⁶² Cabe resaltar que los profesores han empezado a trabajar con el enfoque intercultural en el momento en que lo conocieron, siendo, según han comentado algunos de ellos, como un '*insight*', algo que creían que deberían hacer, no entendiendo cómo no lo habían hecho antes.

P6, este otro modelo no es viable, porque la investigación se convierte en “*muito demorada e mais trabalhosa*”, haciendo con que la “*maioria das pessoas não queira*”.

De esta forma creemos que la opción por la Investigación Acción Participativa ha sido validada a través de las declaraciones de los docentes en relación a sus aportes, según Denzin y Lincoln (2010) “no centro dessas mudanças estaria o desafio geral de democratizar a pesquisa, o que faria com que os colaboradores externos se transformassem em parte integrante dos procesos de geração de avaliação de conhecimentos.” (p.109).

Notamos que, tal y como era lo esperado, siempre hay un cambio positivo, ya que en este tipo de investigación, el trato personal y, muchas veces individualizado, pues hemos tenido momentos en los que el investigador ha colaborado directamente con un único participante, ha ayudado a construir una relación de afectividad y de apertura, para intentar no solo sacar dudas sobre el material, sino también generar reflexiones sobre la educación de una manera general. Claro está que algunos, como en el caso de la profesora P5, debido a su alto grado de inseguridad, en determinados momentos se cerraba cuando estábamos en grupo, y se precavía antes de las grabaciones, pero en los encuentros personales supo estar más relajada y, como consecuencia, aprovecharse más de los momentos de intercambio de ideas.

- Los profesores participantes manifestaron que la presencia del profesor investigador favoreció el cambio de su práctica docente, ya que tuvieron acceso a más materiales, al manejo de internet, a nuevas perspectivas en relación al enfoque intercultural, entre otros factores.
- A penas un profesor de los seis, dejó traslucir una cierta incomodidad sintiéndose un poco inseguro con la presencia del profesor investigador.

Cuadro 10-5. Resultado del análisis sobre Las ventajas de tener un profesor investigador a su lado.

10.2.2 El compromiso durante la investigación participativa

En relación al compromiso verificamos si realmente el profesor ha estado comprometido en cumplir las tareas que han sido designadas para él, y si ha estado absorto en relación a lo que era realmente importante. Si los recursos motivadores utilizados como estímulo al trabajo han surtido algún efecto en él.

El compromiso, como ya hemos discutido en el capítulo 4 en el apartado sobre el perfil del profesor, es uno de los puntos clave según los estudios del educador brasileño Paulo Freire relacionándolo con el miedo. Freire (1979) en sus obras destaca la importancia de vencer los miedos y comprometerse con la realidad educativa, que en cada contexto es diferente y, por lo tanto, exige del profesor un compromiso inicial con la propia existencia humana, ante todo.

La profesora P1 ha entregado la propuesta final y la planificación de clase, quedándose con algunas propuestas en abierto, para arreglar vía mail, ya que estaba difícil quedar para nuevos encuentros, porque estaba participando de un programa del gobierno en el que había un profesor investigador con un equipo de estudiantes becarios que estaban haciendo sus prácticas en su clase, por lo que tenía que dar más prioridad a ese trabajo, pues estaba siendo remunerado, además de tener mucha burocracia para realizar. El hecho de estar involucrado en otros programas de estudio demuestra su compromiso, porque a pesar de no tener mucho tiempo disponible y estar sobrecargado, no ha dejado de aceptar nuevos retos profesionales.

La profesora P1 ha sugerido la idea de trabajar con el libro del primer año, nivel básico, para que pudiésemos al final del trabajo tener una mejor visualización del enfoque intercultural y, también, para obtener material para sus clases en todos los capítulos.

Hemos percibido que la profesora P1 ha estado con ganas de trabajar en esta reelaboración, pues en cada encuentro la sentía muy motivada, pero, también, hemos comprobado que no conseguía organizarse, encontrar tiempo, siempre muy atareada, quejándose de muchísimo trabajo en las escuelas, muy involucrada con otros temas escolares y, también, por el hecho de que también enseña lengua portuguesa en otra escuela.

En el encuentro para análisis del libro didáctico capítulo 4, la profesora P2 se ha mostrado involucrada en el proceso, ha hecho un análisis bastante bueno del capítulo, notándose que tiene una postura intercultural, incluso sin haber trabajado con la teoría del enfoque intercultural anteriormente.

El profesor P3, como ya hemos comentado al principio de este capítulo, ha sido el primero en enviar el material, a pesar de que éste no contempla la propuesta que solicitamos, puesto que no hacía un análisis del libro y sí una propuesta tradicional de actividad como conclusión de la propuesta del libro en relación a la gastronomía. Visión que se ha presentado centrada en el español peninsular a través de un trabajo de investigación por parte de los alumnos sobre la nomenclatura de platos típicos de la comida española y dirigida hacia el *google*. La sensación de fracaso generada en el investigador ha sido tremenda, pero pasado el

primer momento, repensamos las estrategias y llegamos a la conclusión de que sería necesaria una intervención extra. Enseguida contactamos por e-mail con el profesor, agradeciendo la prontitud del trabajo, indicándole, sin embargo, que a lo mejor la comunicación no había sido efectiva, puesto que el trabajo no contemplaba del todo la propuesta.

Pasado el curso de formación, hemos percibido en el profesor P3 un cambio de actitud, incluso de conceptos nuevos y resaltados, como la propuesta de incluir incesantemente las TIC en la reelaboración, aunque no se nota realmente un cambio efectivo en la práctica docente. En el segundo encuentro para la reelaboración del material, para el análisis de la unidad didáctica del libro, aún percibimos algunos vacíos conceptuales, pero más en relación a los contenidos de las OCEM (Orientaciones Curriculares), como son los que envuelven géneros, TIC, cómo trabajar la gramática en el aula, la variación a ser adoptada, a hablar o no solo español en clase, entre otras muchas. Sin embargo, se ha definido el trabajo con la realización de dos propuestas iniciales para la reelaboración.

En este encuentro, como el realizado con todos los profesores, ha sido más con la intención de recordar la propuesta y entregar unos materiales seleccionados. De todos los profesores, la profesora P4 es la que menos tiempo tiene, pues además de trabajar en dos escuelas diferentes, también tiene un cargo más en la escuela, además de ser profesora. Así, su tiempo es bastante escaso; sin embargo, sentimos que esta profesora entiende siempre las propuestas y desde el principio de nuestro estudio para el Trabajo Investigación Tutelado, ha presentado conocimiento de los documentos de enseñanza brasileño, así como del enfoque intercultural, ya sea por sus respuestas a la entrevista semiestructurada, ya sea por sus intervenciones en el curso de formación. Hemos percibido que la profesora P4, además de tener mucho conocimiento teórico, también tiene mucha experiencia con la práctica, principalmente, relacionada con los temas, siendo el encuentro rápido y de mucha claridad. Es de sorprender el discernimiento de la profesora P4, desde luego podía estar en la universidad formando profesores. Percibimos que la profesora P4, como resalta Freire, se muestra crítica y, principalmente, coherente con sus prácticas, con su discurso.

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas. (Freire, 2009, p. 110).

La mayor parte del trabajo realizado con la profesora P6 ha sido en sus vacaciones, la profesora se ha dispuesto a trabajar con la unidad didáctica, ya que indica que cuando está trabajando el tiempo vuela. Ha demostrado que había leído el material y se ha inclinado hacia algunos de ellos, dando sugerencias óptimas al trabajo. Además, la profesora en cuestión se ha mostrado muy dedicada y comprometida con sus alumnos en las elecciones de su material.

En general, los profesores se han mostrado bastante involucrados en la investigación, sin embargo, la falta de tiempo realmente ha interferido negativamente en las actividades propuestas. La mayoría no ha cumplido con los plazos establecidos y en la búsqueda de material, por este motivo cambiamos la estrategia de participación conforme se admite en estos tipos de investigación cualitativa y de investigación-Acción, en el que nos vamos adaptando a las necesidades que se presentan en el curso del trabajo.

- Los profesores se mostraron involucrados en el trabajo, sin embargo, la falta de tiempo realmente interfirió de forma negativa en las reelaboraciones didácticas, constituyendo el peor factor limitante para el desarrollo de sus tareas.

Cuadro 10-6. Resultado del análisis sobre El compromiso durante la investigación participativa.

10.3 Las dificultades y las facilidades para encontrar y preparar material para la reelaboración

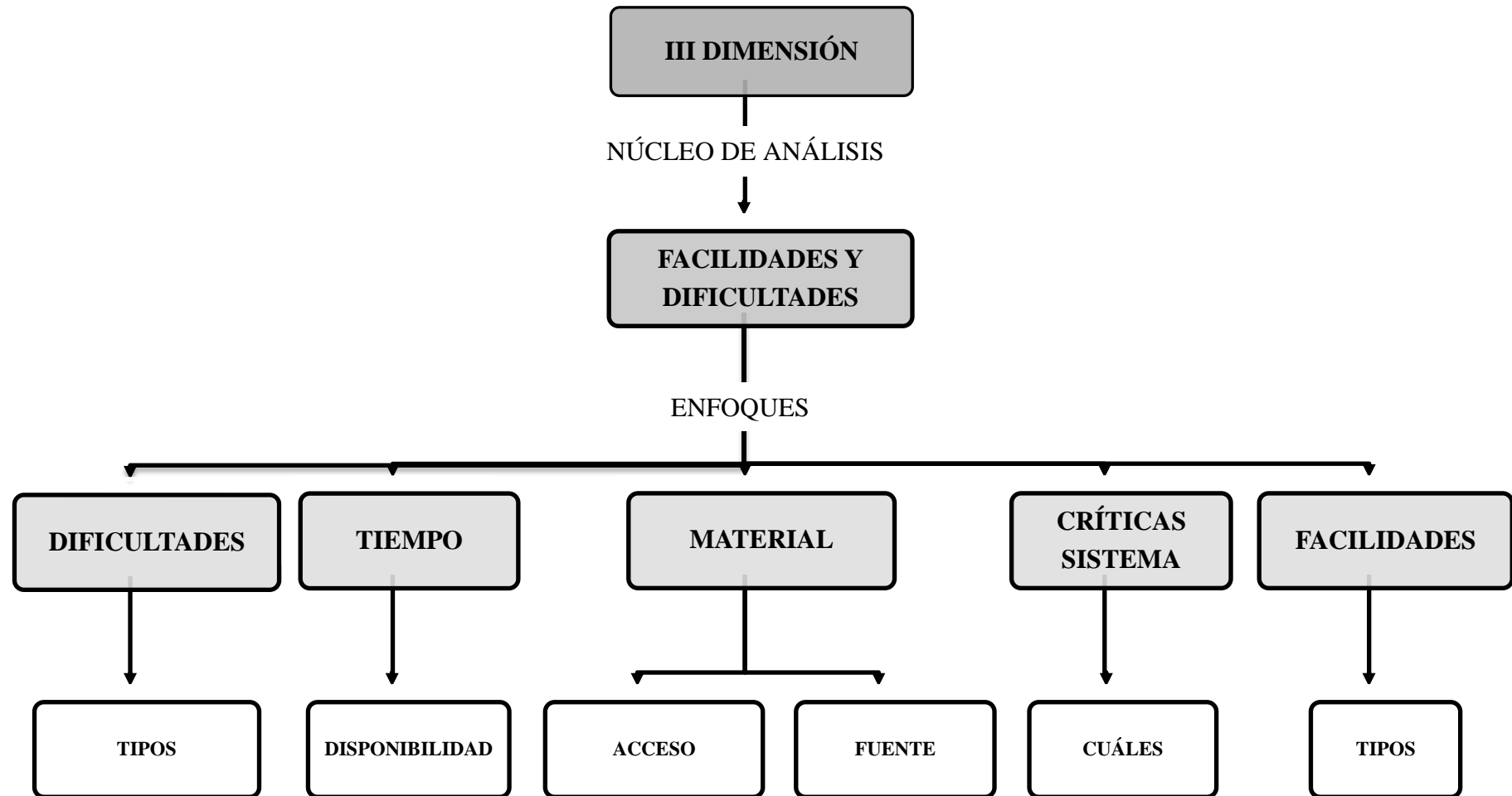
En este punto, hemos buscado enumerar las mayores dificultades y las posibles facilidades para encontrar materiales. Entre las dificultades, verificamos que la falta de tiempo fue la principal variable encontrada, hecho que ha sido constatado durante todo el proceso investigativo, desde la consecuente falta de tiempo para la búsqueda de material hasta la reelaboración didáctica, como también debido a las innumerables remarcaciones de los encuentros.

En esta categoría 3 trataremos de las siguientes cinco subcategorías:

subcategoría 1	•Las dificultades más latentes.
subcategoría 2	•La crónica falta de tiempo.
subcategoría 3	•La escasez de material didáctico disponible.
subcategoría 4	•Las críticas al sistema.
subcategoría 5	•Las facilidades.

Organigrama 10-6. Las subcategorías de la categoría 3 del capítulo 10.

A fin de contextualizar mejor esta categoría, exponemos en este mapa conceptual, los puntos clave de este análisis:



Organigrama 10-7. Mapa conceptual Dimensión 3 Categoría 3.

10.3.1 Las dificultades más latentes

Entre las dificultades más latentes, la falta de tiempo es el gran villano de los profesores participantes de esa investigación, debido al gran número de horas de trabajo en clase y, también, a una gran carga de asignaturas⁶³ diferentes.

No podemos ignorar el hecho de que muchos profesores actúan en más de una institución escolar, teniendo una cantidad excesiva de clases semanales y poco tiempo disponible para dedicarse a la planificación independiente y específica para los cursos en cada contexto de enseñanza. De ahí que, para algunos docentes, la mejor solución, cuando no la única, de acuerdo con Fernández (2010):

“Sea la de optar exclusivamente por el seguimiento del libro de texto –y si es el mismo para todas las instituciones en que trabaja, mejor aún– sin (pre)ocuparse en compaginar las concepciones educativas de la institución a las suyas, a las del curso de E/LE y al material didáctico elegido”. (Fernández, 2010,p.76).

Otra dificultad detectada es la escasez de material didáctico, tanto en relación a materiales editables, por ejemplo los libros didácticos, como material en internet que esté adecuado y, aquí, podemos añadir también la falta de manejo y disponibilidad de recursos informáticos.

Una de las dificultades enumeradas por la profesora P5 se relaciona con el uso de los recursos logísticos para auxiliarlo en sus clases. Cuando ha sido preguntada si hacía uso de diapositivas, la profesora P5 lamenta “*Eu não venho utilizando o PowerPoint porque eu tinha que ter um data show.*” Podemos notar aquí que la restricción del presupuesto es un factor limitante para el desarrollo exitoso de las clases, ya que este factor se consagra como un obstáculo más para un buen desarrollo en las clases, pues no permite el uso de todos los recursos tecnológicos disponibles para ello. A pesar de una democratización tecnológica relativa de la cual somos testigos de una mayor inclusión digital en la sociedad, nos damos cuenta de que la compra de un aparato de *datashow* todavía puede ser un obstáculo en algunas escuelas públicas.

⁶³ En Brasil, en la enseñanza media está permitido que el profesor enseñe asignaturas de áreas afines de su carrera. Así, un profesor formado en Filología, puede enseñar portugués, literatura y, generalmente, estará habilitado también para una lengua extranjera, en la mayoría de las veces. Así como, también, Artes, Filosofía, entre otras.

Así que destacamos, además de la falta de tiempo, la falta de manejo de las TIC y la falta de recursos didácticos.

- La falta de tiempo constituye la principal dificultad para la realización del trabajo, seguido de la escasez de material didáctico de carácter intercultural.
- La falta de manejo de las TIC por parte de los profesores.

Cuadro 10-7. Resultado del análisis sobre Las dificultades más latentes.

10.3.2 *La crónica falta de tiempo*

Como ya hemos comentado, la falta de tiempo fue el motivo más señalado entre las dificultades de buscar material didáctico adecuado. Todos los profesores, sin excepción, expusieron este factor.

La profesora P1 pone de relieve la falta de tiempo como un obstáculo para lograr un trabajo más productivo. En este caso específico, la profesora tiene que dividirse entre más de una disciplina, además de los distintos grupos en los que está enseñando. Hacen con que ella requiera más tiempo para preparar sus lecciones y, en consecuencia, la búsqueda de material se torna difícil:

E não tem tempo e olha que a gente não trabalha só com língua espanhola, aqui nesta escola eu trabalho com língua portuguesa e aí eu tenho que administrar tempo, eu tenho que arranjar material pra cá e arranjar material pra lá, sendo que não é uma série só (P1).

La profesora P2 ha dicho que, además, de tardar más de veinte días buscando materiales, esta búsqueda aún no estaba completa. Este testimonio muestra la gran participación de la profesora y su compromiso con la calidad de sus clases y, debido a las circunstancias, en este caso particular, en que hay recurrencia de la falta de material, ha tenido que actuar como “*profesora, investigadora e elaboradora de material didático*”.

Al enumerar las principales dificultades encontradas en el desarrollo de una unidad didáctica, la profesora P5 pone de relieve la falta de tiempo: “*A questão do tempo é a principal, porque muita gente se queixa do tempo, porque deve elaborar atividade, teste, prova. Poucos professores têm tempo para ficar em casa pesquisando materiais extras*”. Este problema de la falta de tiempo revela cuestiones implícitas más profundas, como la baja

valoración de la profesión docente en Brasil y la precariedad de los recursos de los profesores de enseñanza pública.

También, sobre la preparación del material para sus clases, la profesora P5 se basa, en parte, en el material del libro de texto y proporciona una prueba de creatividad para complementarlo con otro material obtenido a través de búsquedas en Internet, haciendo ajustes y recortes del mismo, con objeto de obtener resultados más satisfactorios. Acerca de su proceso de investigación, la profesora P5 ha declarado que necesita un mes para el desarrollo de una unidad didáctica. Como ejemplo de los recortes que hace a partir del libro de texto, la profesora P5 cita: *“O que posso fazer é, por exemplo, eu quero pegar esse gráfico do livro, pois eu quero trabalhar gráficos com meus alunos. Eu o amplio e vou utilizar papel metro para desenho ou eu imprimo e colo”*.

Cuando se le ha preguntado sobre la principal dificultad encontrada para realizar la complementación de sus unidades didácticas, la profesora P6 ha contestado que fue la falta de tiempo, así mismo, ha señalado que algunos profesores ya tienen entre 40 y 60 horas semanales en el aula, además de la labor extracurricular: *“Na verdade sempre tive que ter mais trabalhos fora do que na própria classe, de corrigir provas e elaborar atividades”*.

La profesora P6 ha afirmado que llega a sentir cierto desánimo por la falta de tiempo y por las condiciones que se presentan: *“Sinceramente, chega um momento em que você até tem vontade de fazer e trazer uma novidade, mas você acaba ficando dentro daquilo que você já tem pré-determinado pela questão do tempo e de condições”*. Incluso, también, al criticar las condiciones de trabajo tan difíciles, ha dicho que necesita mantenerse motivado para seguir en su búsqueda de materiales complementarios, esenciales para una buena clase, y que considera este esfuerzo al final como: *“um tempo proveitoso e muito significativo”*.

Sobre el uso de otros materiales, la profesora P6 ha declarado que en algunas ocasiones el Colegio Modelo ha permitido utilizar el *datashow* para complementar sus lecciones, pero la mayoría de las veces, debido a la escasez de tiempo de clase, se ceñía al libro de texto:

trabalharam com data show e powerpoint, quando necessário, onde você joga o conteúdo específico. Mas realmente, a gente acaba ficando mais com o livro, pelo fato da carga horária, muitas vezes quando iniciada a aula, acaba tendo muito tempo para começar e para concluir (P6).

- El poco tiempo disponible acentúa las dificultades para encontrar material didáctico adecuado a sus alumnos en la perspectiva intercultural.

Cuadro 10-8. Resultado del análisis sobre La crónica falta de tiempo.

10.3.3 La escasez de material didáctico disponibles

La escasez de materiales didácticos disponibles es otra de las cuestiones que ha sido ampliamente destacada por los profesores, porque, aunque hoy se tiene acceso a internet, este acceso muchas veces es restringido, debido a problemas financieros de los profesores para tenerlo en casa, por la falta de disponibilidad en las escuelas, además de que el tiempo para la búsqueda de estos materiales interfiere en el proceso. Otro punto destacado fue el de la falta de material físico, ya que algunos profesores han destacado que es hasta fácil encontrar a veces el material, pero cuando llega la hora de utilizarlos en el aula, aparecen barreras, desde falta de folios y reproducciones en cantidad, hasta los recursos audiovisuales para trabajar.

Entretanto, em muitos casos, os professores selecionam, adaptam ou elaboram materiais sem levar em consideração os aspectos mencionados e se guiam mais pela intuição do que propriamente por reflexões baseadas em princípios teórico-metodológicos e critérios objetivos e coerentes. (Barros, 2010, p.89).

La profesora P1 todavía habla de su dificultad para ampliar su conocimiento sobre otras culturas y países: “*Eu conheço só dois*”. Tal conocimiento no se adquiere sólo en la teoría, “*muitas vezes isso está na teoria, mas está também na prática. Entendeu? É muito complicado se ficar só na teoria*”. Citando el ejemplo de las películas, la profesora P1 señala que no siempre auxilian en el conocimiento de otras culturas, ya que contienen poca información accesible o situaciones meramente ilustrativas de una cultura en particular: “*Eu acho que os filmes não mostram essa cultura. Às vezes é uma coisa bem dissimulada*”.

Os materiais didáticos são as ferramentas de trabalho do professor; sem eles, podemos afirmar, as possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem reduzem-se drasticamente. Trata-se, portanto, de um componente fundamental para o estudo da língua e sua escolha é um passo importante, já que se devem considerar requisitos coerentes com os propósitos do professor e da instituição, com os objetivos

e necessidades dos alunos, bem como com as diretrizes apontadas pelas leis e pelos documentos que regem a educação brasileira (LDB, PCN, OCEM). (Barros, 2010, p.88).

La profesora P1 ha reconocido no conocer la cultura de la mayoría de los países de habla española y que va conociendo a medida que avanza en sus investigaciones: “*Não. Conhecer? Não. Eu começo a conhecer a partir do que eu vou pesquisar*”.

Después de ser preguntado acerca de las diversas adaptaciones de materiales didácticos, la profesora P1 refuerza la doble problemática de la falta de tiempo y la escasez de materiales disponibles en el mercado: “*E é muito restrito o que a gente encontra por conta do tempo*”.

Esa dificultad, generalmente, adviene de lo que Kumaravadivelu (2012) ha clasificado como creencias embutidas en las potencialidades del profesor “they create a debilitating dichotomy between the expert and the teacher that is, experts are expected to product knowledge, and teachers are expected consume knowledge” (Kumaravadivelu, 2012, p.8).

Aún enumerando las dificultades encontradas, la profesora P1 declara haber encontrado grandes dificultades en relación al material teórico y los Parámetros Curriculares Nacionales: “*eu fiquei como uma louca pra procurar as matrizes*”. El mayor problema parece ser el caso particular del español específico para el que no hay un material dirigido determinado: “*O estado dá uma grade de conteúdo curricular com objetivos, com tudo organizado (...) mas espanhol não tem*”. Este hecho ha llevado al profesor P1 a cuestionar esta necesidad en el ámbito de las lenguas extranjeras: “*Eu corri atrás mas senti muita dificuldade. Se a gente tá buscando embasamento teórico com língua portuguesa, por que não com estrangeira?*”.

Sobre la necesidad de añadir material extra al libro didáctico, la profesora P1 señala una insuficiencia y/o limitación del mismo “*com certeza eu acrescento material (...) eu utilizo outros livros*”. La dificultad para encontrar material: “*é difícil, não tem muito sobre identidade, é um tema difícil e pra encontrar material não é fácil não*”.

El hecho de que los materiales didácticos sean producidos, según el profesor Kumaravadivelu (2012), incentiva a los profesores a construir y reconstruir sus prácticas docentes, a su vez, propone el reconocimiento del conocimiento práctico de los profesores y cree que ellos deben ser incentivados a teorizar.

Para la profesora P1 la mejor fuente para encontrar material es internet: *“Eu planejo ai eu vou, ai eu faço, o geralmente, hoje, é a internet é a mais fácil, antes eu ia sempre nos livros, hoje eu vou mais na internet, ate mesmo porque os livros estão obsoletos né?, só trazem as mesmas coisas”*. Otra observación importante está relacionada con la preparación de sus clases, pues cree que los libros se vuelven obsoletos, mientras que Internet es más dinámica en sus actualizaciones. Existen posiblemente tres causas para este comentario: la primera, está relacionada con la falta de libros didácticos de E/LE para brasileños; la segunda, con el precio de los libros disponibles en el mercado, en Brasil no hay ningún tipo de descuento especial para profesores, muchos libros producidos fuera del país, por ser de importación, nos llegan con un precio inalcanzable; y, también como ultima causa, la falta de una biblioteca en la ciudad, pues hay una en la universidad, pero los libros didácticos que allá se encuentran no están actualizados.

En relación a las dificultades encontradas en su búsqueda para lograr un material de calidad para preparar sus clases, la profesora P2 ha considerado que la escasez de documentos se traduce en mayor carga de trabajo de investigación: *“todo o material que eu levei pra sala de aula foi de pesquisas na internet, da biblioteca da UESC. Pesquisei também várias teses de professores que escreveram sobre o tema”*. También, ha comentado sobre la dificultad del uso de fotocopias y de diapositivas, porque en el colegio hay pocos equipamientos destinados para ello. Esta actitud de la profesora P2 concuerda con el pensamiento de Kamaravadivelu (2012), que considera como ‘postmethod perspective’ que *“It recognized the teachers’ potential to know not only how to teach but also know how to act autonomously within the academic and administrative constraints imposed by institutions, curricula and textbooks”*.(Kumaravadivelu, 2012, p.10) añade, también, que esta perspectiva abre camino para redefinir el papel en la formación de profesores de lengua extranjera.

La profesora P2 al hablar sobre el material utilizado para sus clases, ha relatado que dispone básicamente de dos fuentes principales: el libro didáctico e Internet. Dependiendo de la clase a ser administrada y el contenido que haya que abordar, la profesora P2 utiliza el libro didáctico *“El arte de leer en español”*, que complementa con otros documentos proporcionados por la escuela: *“além de materiais que eu pego da internet e outros que eu consigo do colégio”*.

En cuanto al material que recoge de Internet, la profesora P2 demuestra gran cuidado en sus selecciones de control de calidad, del origen y si el contenido se ajusta

convenientemente a la clase que desea enseñar: *“Geralmente eu coloco no Google, mas aí eu observo se o material é realmente interessante”*.

Cuando le hemos preguntado acerca de algún sitio web de su preferencia para la búsqueda de material en Internet, la profesora P2 ha alegado que su estrategia de investigación se basa en dos principios fundamentales: si la clase está basada en contenidos informativos, periodísticos, la búsqueda se concentra en periódicos como El País y La Nación. Si la clase va a ser de naturaleza más gramatical, la profesora P2 ha relatado que bucea en otros sitios web, sin embargo, no proporciona más información o detalles con respecto a cuales sitios son: *“Quando a gente vai trabalhar com alguma notícia, eu utilizo o El País ou La Nación. Quando são questões gramaticais, eu busco em vários sites na internet.”*

Entre las dificultades señaladas por el profesor P3, está la cuestión de Internet, *“a escola estava sem Wi-Fi”*, lo que le limita bastante y le obliga a hacer su investigación en su propia residencia: *“eu sempre preciso ter internet em casa para pesquisar”*. También, ha puesto de relieve la dificultad para encontrar material en la biblioteca de la escuela: *“A biblioteca não cobre, infelizmente”*.

Para hacer frente a la escasez de materiales educativos disponibles de cara a la necesidad de dar una clase cuyo enfoque es intercultural, el profesor P3 ha sugerido la búsqueda de materiales adicionales, en particular, en internet a fin de sanear esta laguna. El profesor también ha considerado la posibilidad de llevar personas nativas para dar testimonios sobre su estilo de vida, *“como eles comem, como se vestem, quais são as diferenças”*.

Sobre las dificultades para encontrar material, la profesora P4 ha citado una limitación logística de la escuela donde administra sus clases: *“falo para eles pesquisarem na internet que aqui nós temos uma sala de informática, os computador estão quebrados, mas estão vendo se consertam”*. Esta observación revela que las inversiones más importantes se han hecho al principio, ya que hay aulas de informática con ordenadores. La deficiencia aparece en el mantenimiento de las máquinas que requieren una asistencia especializada permanente: *“na sala não tem muitos computadores novos”*.

La profesora P2 ha comentado durante los encuentros sobre la dificultad del uso de fotocopias y de diapositivas, porque en el colegio había pocos equipamientos destinados a ello y lo registramos en el diario.

La profesora P2 ha enviado la actividad final que quedaba para completar su reelaboración didáctica por mail en un *powerpoint* sobre consumo entre jóvenes argentinos y españoles, pidiendo disculpas por enviarlo solo en dicho momento, indicando que estuvo muy

atareado, siéndole difícil encontrar material, y que todavía no se ha quedado satisfecha con el resultado, pero que de momento no tenía tiempo para avanzar en la reelaboración por falta de tiempo.

Sobre la disponibilidad de materiales de enseñanza encontrados en Internet, la profesora P6 ha destacado que están completamente hechos, teniendo en cuenta casi siempre tan sólo aspectos culturales de los españoles, casi no encontrando nada referente a otros países de habla hispana. Sin embargo, la profesora P6 también ha señalado que el último material al que tuvo acceso “*tinha uma proposta muito mais forte em relação aos países hispânicos*” y ha declarado que tiene una preferencia personal por este método: “*Eu acho o livro ‘El arte’ melhor que o ‘Síntesis’*”.

Tal y como hemos percibido, otro gran punto a ser destacado, es la falta de conocimiento de sitios webs adecuados para la investigación, enlazado con la falta de tiempo para leer los materiales y, así, poder hacer una selección adecuada. Además, para un trabajo intercultural es necesario mucha lectura por parte del profesor, para poder mediar en el aula una perspectiva crítica sobre determinadas culturas.

- El acceso limitado a internet perjudica sobremanera la búsqueda de materiales didácticos diferenciados.
- La falta de material físico como folios, fotocopias y recursos audiovisuales limitados.
- La falta de lecturas sobre textos teóricos por parte de los docentes disminuye el alcance de los recursos a que podrían tener acceso.

Cuadro 10-9. Resultado del análisis sobre La escasez de material didáctico disponible.

10.3.4 Las críticas al sistema

Muchas han sido las críticas al sistema de educación, la primera de ellas se centra en el gobierno y sus medidas y, la segunda, en las universidades.

a) En relación a las medidas del gobierno:

Cuando hemos preguntado por el profesor investigador en relación a su experiencia en el análisis y reelaboración de una unidad didáctica, la profesora P4 ha reconocido la importancia de la misma y ha tejido una crítica al sistema educativo del Estado, destacando el exceso de clases, ya que conducen a una falta crónica de tiempo: *“mas o problema todo que o professor do estado, ele tem 26 aulas, ele não tem tempo para preparar tanta aula. (EntreSemi, P4).*

La profesora P5 siempre retoma la ley para criticar algo, pues ha dicho que siempre son implantadas, pero no son acompañadas de ningún tipo de recurso para recibir instrucción al respecto. También ha hecho otra crítica contundente, esta vez dirigida directamente al Gobierno, al declarar que las ciudades del interior no reciben el mismo trato y tampoco los mismos recursos que las de la capital. Hablando del material puesto a disposición, también se ha quejado:

Mesmo porque o governo não nos entrega isso. Pode ir para a capital (...) a gente não recebe nada. Até o plano de assuntos que eles dão na capital não chega até nós. Mandaram um e-mail para a Secretaria de Educação, mas a gente fica longe (P5).

La profesora P1 al buscar saber sobre las competencias y habilidades de E/LE (español como lengua extranjera) para su Estado, ha tardado en obtener una respuesta y, cuando la obtuvo, ha sido una sorpresa, porque nada más que es una lista con contenidos gramaticales y lexicales.

Otro punto remarcado por la profesora P4 es el número limitado de clases de español en el currículo, dado que le parece imposible trabajar todas las habilidades de manera satisfactoria, y más teniendo en cuenta que, dentro de un enfoque intercultural, se requiere mucho más tiempo para lecturas y debates. De esta manera, ha criticado los documentos, que los considera inadecuados para la realidad del profesor de lengua extranjera. *“Eu vejo muito assim, a intenção é boa, a ideia é boa, mas não condiz com a realidade das escolas brasileiras” (DF,P4).*

b)En relación a las universidades:

Eu acredito porque que a pesquisa em relação a educação, pelo menos nas universidades, agora que elas estão engatinhando pra pratica na sala de aula, fica

muito na teoria, lá, os pesquisadores lá, teorizando sobre uma coisa que está aqui. Então eles teorizam uma solução até para como aplicar a lei da OCEM, PCN e etc., mas eles não testam estas atividades em sala de aula para ver se elas realmente vão dar certas ou não. Então isso é muito, teoriza demais na sala de aula, mas não aplica praticamente a teoria em aulas praticas em oficinas, para ver se aquela didática vai funcionar, se aquela aula vai funcionar então eu acredito que é por aí. (GD,P2)

Tem que acabar com esta distancia. (GD, P2).

En contrapartida, la profesora P1 cree que con ciertos programas, que se están llevando a cabo hoy en día en las escuelas como el PIBID (Programa Institucional de Becas de Iniciación a la docencia), las universidades están acercándose a las escuelas. La profesora resalta que este tipo de intervenciones ayudan mucho en la práctica docente, una universidad (la teoría) con la escuela (la práctica): *“depois do PIBID eu estou mais atenta” (GD,P1).*

La profesora P5 ha comentado que uno de los grandes obstáculos reside en el desnivel que hay entre la teoría con la que ha trabajado en la universidad y lo que se ha encontrado, después, en la práctica, relatando que no se restringe tan solo en lo que respecta a la asignatura, refiriéndose, también, a la relación entre alumnos y profesores, así como, los casos de indisciplina, de necesidades especiales, etc., *“Essa barreira, essa dificuldade é em todas as matérias, porque a faculdade é pesquisa, extensão e ensino, mas na pratica mesmo, nos só temos mesmo quando nós passamos a exercer a profissão” (GD,P5).*

La profesora P6 ha atribuido una dura crítica al modelo de enseñanza de lengua extranjera que ha recibido en su carrera: *“o que mais vi foi a cobrança da oralidade dos alunos como sendo tão inibidor. Ao invés de permiti-los errar, a cobrança dos acertos e a criação dos bloqueios; a professora ministrava aulas em português” (EntreSemi, P6).*

La lucidez del análisis crítico de la profesora P6 y la forma como contrasta con su admiración por las clases que ha tenido en su especialización *“me apaixonei pela forma como trabalhada” (GD, P6)* denotan una gran experiencia de la docente, tanto positivas como negativas, sugiriendo que, sin duda, tiene excelentes parámetros de cómo preparar buenas clases.

La profesora P6 ha apuntado una diferencia en relación al tiempo en que se ha graduado: *“hoje, talvez, as pessoas estejam saindo com uma outra bagagem, porque eles estão entrando de cabeça em alguma extensão, pesquisa. Na nossa época era 100% sala de aula” (GD, P6),* y complementa *“nem internet tinha” (GD, P6).*

En este punto hemos verificado dos situaciones, la primera en referencia al sistema de educación muy debatido entre los investigadores por la implementación a medias de la asignatura de lengua española en las escuelas. La segunda, se debe a la distancia que existe entre el momento de su graduación y la actualidad, dado que, principalmente con la expansión de la universidad en relación a la investigación de los profesores, han acabado encontrando más dificultad en permanecer vinculados a esta realidad. Cuatro de ellos siguen haciendo cursos, dos son Máster y dos son especialistas, pero hay otros dos que no tienen ningún curso de formación después de la graduación. Además de estos factores el advenimiento de las TIC es otro hecho que molesta a todos ellos, o bien por no saber manejarlas adecuadamente o por tener un acceso limitado.

- Los profesores se mostraron conscientes, críticos y bastante insatisfechos con las políticas: el exceso de carga horaria y de asignaturas, leyes implementadas sin proporcionar formación adecuada, escasez de becas, difícil liberación para estudios y número limitado de clases de español en el currículo.

Cuadro 10-10. Resultado del análisis sobre Las críticas al sistema.

10.3.5 Las facilidades

De entre las facilidades, sin duda alguna, por más contradictoria que parezca debido a los innumerables puntos indicados por los profesores, es el surgimiento de internet, pues es donde se puede encontrar con mucha más facilidad que antiguamente materiales para las clases de español como lengua extranjera. Además los temas propuestos en esta investigación son de carácter universal, lo que ha dado facilidades por el conocimiento previo de soporte de su propia cultura, siendo así más sencilla las conexiones con otras culturas.

El profesor que más ha hablado de facilidades ha sido la profesora P2: “*a red me dá muito suporte*” (GD, P2), pues ha asegurado que para preparar el material para el segundo año se basa en los Parámetros Curriculares Nacionales y en las directrices curriculares, así como, en las orientaciones para el ENEM (Examen Nacional de la Enseñanza Media). También sobre el material, la profesora P2 ha declarado que tiene facilidad para encontrar disertaciones y tesis doctorales donde, a través de la bibliografía utilizada en las referencias, puede rastrear

las obras que le interesan. La profesora P5 también ha corroborado esta afirmación constatando que, encontrar materiales en internet es más *fácil* “*a rede está muito colaborativa, tem bastante material mesmo*” (GD, P5).

Sobre la elección del tema "familia", la profesora P5 ha reconocido que ha sido un poco por falta de elección⁶⁴, ya que solo había este tema y el de los alimentos. La profesora P5 ha declarado aún que este tema es bueno para trabajar con principiantes: “*Estou no primeiro ano, então acho que se encaixa melhor. Muitos alunos nunca viram espanhol na vida deles. O tema é mais fácil, apesar de que eu esteja ensinando verbos, a gramática normal*”. Siguiendo con el tema de la elección y comparándolo con otros predefinidos junto con el investigador “*comida, roupa e vestuário, família, consumo, tratamento formal e informal, apresentação*”, la profesora piensa que su tema presenta más facilidad para encontrar material y permite que sean explorados otros puntos a partir del mismo: “*Pelo o tema ser mais amplo, você consegue trabalhar, num texto os pronomes demonstrativos, possessivos como ‘Mi tio, tu madre, tu hermano’ e outros assuntos dentro desse tema. Ele é abrangente nesse sentido.*”(P5)

Cuando habló de su propia experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela Modelo, la profesora P6 ha señalado que el hecho de tener una experiencia diferenciada, por su conocimiento de los países que hablan otros idiomas, hace que se sienta apoyada para traer una nueva realidad a su aula. También, ha relatado que al tener la oportunidad de trabajar con extranjeros en los veranos, le permite darse cuenta de “*alguns comportamentos e formas de lidar com determinadas situações*”

La profesora P2 nos ha llevado hasta un aula que, con una recaudación económica a través de actividades en la escuela, han conseguido recuperarla y arreglarla para clases de lengua española, climatizándola, poniendo pufs y carteles.

⁶⁴ Referente a la metodología de elección, los profesores han ido eligiendo las temáticas del libro, así que los últimos en elegir se han quedado con menos opciones.

- Búsqueda por nuevos materiales didácticos, teóricos y otros, está sin duda el acceso a internet.
- Los temas tratados, puesto que son asuntos actuales y de gran interés para los adolescentes. La elección de estos temas se constituyen en una facilidad tanto para encontrar material cuanto para cautivar su atención.

Cuadro 10-11. Resultado del análisis sobre Las facilidades.

A modo de síntesis

En este capítulo hemos buscado *analizar el perfil del profesor participante de este estudio, es decir, analizar el nivel de interés de los profesores participantes durante la investigación y verificar qué efecto ha generado en ellos el tipo de investigación realizado*. Más específicamente, hemos verificado las actitudes de los profesores frente a los análisis del capítulo didáctico y sus propuestas de reelaboración. Para ello hemos dividido esta dimensión de análisis en 3 categorías distintas, obteniendo los siguientes datos:

En la primera categoría, que hemos llamado **las actitudes de los profesores durante la investigación-acción participativa**, analizamos cuatro subcategorías:

Subcategoría 1: Su compromiso.

De una manera general, los profesores demuestran entusiasmo y motivación por las actividades que desarrollan en función de sus respectivas disponibilidades de tiempo. En base a esto, podemos considerar que el compromiso con el trabajo propuesto fue satisfactorio.

Subcategoría 2: Las actitudes que pueden demostrar un eventual desinterés.

Verificamos que la falta de manejo de los recursos informáticos básicos por parte de los profesores representa, para algunos de ellos, un hecho limitante.

Además, notamos que la falta de conexión entre la teoría y la práctica genera un cierto desinterés en los docentes.

Otro factor observado es que, en su conjunto, los profesores siguen con algunas ideas preconcebidas muy enraizadas.

Subcategoría 3: La preocupación por sus alumnos.

Hemos percibido, durante esta investigación-Acción Participativa, que el cuidado por parte de los profesores en relación al material seleccionado para sus propuestas didácticas ha sido evidente, buscando atender las necesidades reales de sus alumnos.

Subcategoría 4: La disponibilidad para las tareas propuestas.

Averiguamos que, de una manera general, la disponibilidad de los docentes se hace más efectiva en el campo del querer (intención), que en el campo del hacer (práctica).

Los profesores demostraron actitudes positivas, en la dirección apuntada por (Barros 2010), cuando indica que muchos de ellos ya seleccionan, adaptan e, incluso, elaboran materiales sin tener en cuenta las propuestas teóricas vigentes. De esta forma, en esta investigación, los profesores se mostraron participativos buscando superarse tanto en relación al manejo de las TIC como a la falta de disponibilidad para reelaborar el material didáctico.

En la segunda categoría, que hemos llamado '**Las sensaciones al tener un profesor investigador para orientar el trabajo**', analizamos dos subcategorías:

Subcategoría 1: Las ventajas de tener un profesor investigador a su lado.

Los profesores participantes manifestaron que la presencia del profesor investigador ha favorecido el cambio de su práctica docente, ya que tuvieron acceso a más materiales, al manejo de internet, a nuevas perspectivas en relación al enfoque intercultural, entre otros factores. Tan sólo uno de los seis dio muestras de sentirse incómodo, pues se le podía percibir un poco inseguro con la presencia del profesor investigador.

Subcategoría 2: El compromiso durante la investigación participativa.

Los profesores se mostraron involucrados en el trabajo, sin embargo, la falta de tiempo realmente interfirió de forma negativa en las reelaboraciones didácticas, constituyendo el peor hecho limitante para el desarrollo de sus tareas. Entonces, buscando superar esta situación y facilitar el trabajo de los profesores, fue necesario hacer un cambio en la estrategia de participación.

Los profesores demostraron una apertura de miras en relación a sus creencias sobre la dicotomía que separa al experto que produce conocimiento, por un lado, y al consumidor del conocimiento, por el otro, como ha sido descrito por Kumaravadivelu (2012). Según Margalef García (2011), esa toma de conciencia genera entre ellos la implicación necesaria y esencial para obtener éxito en los procesos de cambio educativo, a fin de que se pueda internalizar efectivamente su sentido y su significado. Hay que resaltar que el conjunto de estos cambios han encontrado respaldo en lo que fue señalado por Denzin y Lincoln (2010), cuando indica que la investigación-Acción Participativa tiene por meta la resolución de problemas pertinentes a determinados contextos.

En la tercera categoría, que hemos llamado '**las dificultades y las facilidades para encontrar material y preparar la reelaboración didáctica (RD)**', analizamos cinco subcategorías:

Subcategoría 1: Las dificultades más latentes.

Como ya hemos resaltado más arriba, la falta de tiempo constituye la principal dificultad para la realización del trabajo, seguido de la escasez de material didáctico de carácter intercultural.

Otra dificultad es la falta de manejo de las TIC por parte de los profesores.

Subcategoría 2: La crónica falta de tiempo.

El poco tiempo disponible acentúa las dificultades para encontrar material didáctico adecuado a sus alumnos en la perspectiva intercultural.

Subcategoría 3: La escasez de material didáctico disponible.

Sin lugar a dudas, el acceso limitado a internet perjudica sobremanera la búsqueda de materiales didácticos diferenciados.

Otro obstáculo constatado es la falta de material físico, como folios, fotocopias y recursos audiovisuales limitados.

Resaltamos también que, la falta de lecturas sobre textos teóricos por parte de los docentes disminuye el alcance de los recursos a los que podrían tener acceso.

Subcategoría 4: Las críticas al sistema.

En relación a las medidas del gobierno, los profesores se mostraron conscientes, críticos y bastante insatisfechos con estas políticas. El exceso de carga horaria y de asignaturas, leyes implementadas sin proporcionar una formación adecuada, escasas de becas, difícil liberación para estudios y número limitado de clases de español en el currículo, se constituyen como las mayores críticas apuntadas por los docentes.

Tal realidad ha sido ampliamente constatada en diversas investigaciones, como, por ejemplo, la de Rojo (2013), que enumera las limitaciones de formación, de sobrecarga de trabajo, de falta de tiempo para la elaboración de los materiales didácticos y las dificultades logísticas de reproducción y distribución de materiales impresos por el profesor. Estos factores se erigieron como los más limitantes para la actuación del profesor en el aula.

Subcategoría 5: Las facilidades.

Entre los factores que más facilitaron la vida del profesor en su búsqueda por nuevos materiales didácticos, teóricos y otros, está, sin duda, el acceso a internet.

Otra característica que torna la clase de lengua extranjera más atractiva para los alumnos son los temas tratados, puesto que son asuntos actuales y de gran interés para los adolescentes. La elección de estos temas se convierte en una facilidad, tanto para encontrar material como para cautivar su atención.

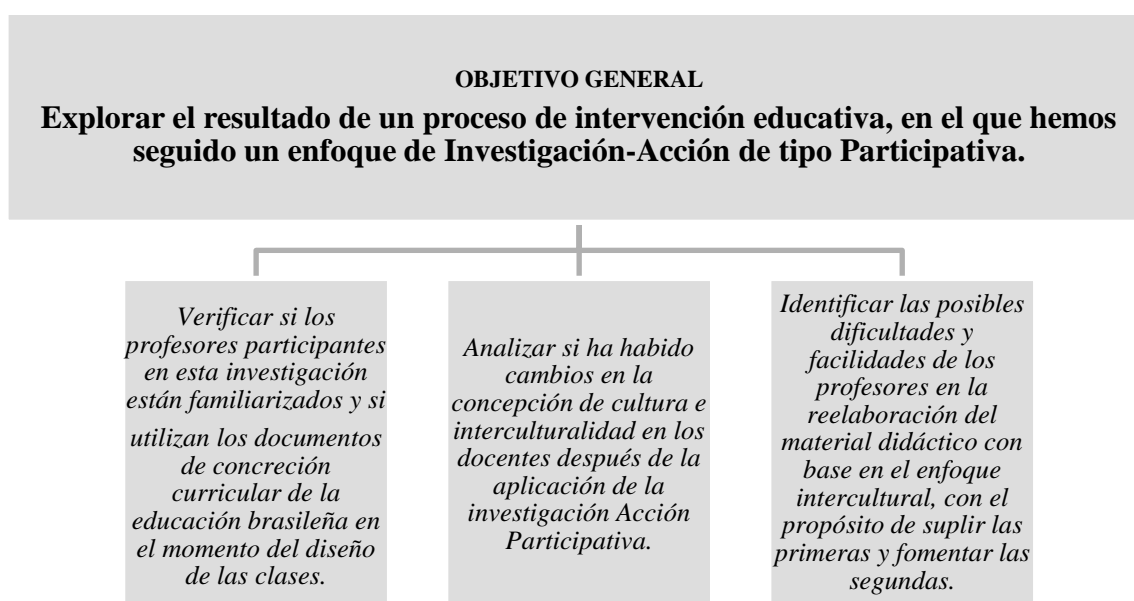
De esta manera, vemos que las facilidades están estrechamente relacionadas con las dificultades, la diferencia está en el querer de los profesores y en el empeño por cambiar sus actitudes de negativas a positivas. A pesar de no encontrar un ambiente ideal, éste es propicio para cambios, a través de la creatividad y la organización del trabajo. Lessa (2013) llamó la atención para el papel ético de los profesores, a los que considera autoridades, además de formadores de la consciencia y la ciudadanía. Cabe resaltar que el hecho de elegir el material a ser utilizado en el aula tiene una influencia directa en la formación de la identidad de sus alumnos.

Se trata, pues, de abandonar prácticas restrictivas que no favorecen la efectiva apropiación del conocimiento por parte del alumno, permitiéndole como partícipe activo de su propio aprendizaje. Es hora de volcarse hacia concepciones, propuestas y procedimientos educativos acordes con la realidad, permitiendo que la enseñanza de idiomas contribuya de forma más efectiva para la formación ciudadana del alumnado. (Fernández, 2010).

CONSIDERACIONES FINALES

Consideraciones Finales

Las consideraciones finales de esta investigación fueron construidas a partir de la reanudación de los objetivos educativos e investigadores expuestos en el *corpus* del trabajo. Este abordaje nos condujo, finalmente, al objetivo general, el Enfoque Intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera, fruto de todos los análisis realizados en torno a nuestra temática principal, llevándonos al eje central de este trabajo doctoral.



Organigrama 0-1. Consideraciones finales: Los objetivos de la tesis.

El objetivo educativo, que está relacionado con la intervención educativa, propuesto en este estudio, es decir, el de *diseñar un programa de intervención de investigación-Acción Participativa orientado a sensibilizar a los profesores de español como lengua extranjera sobre el enfoque intercultural en la enseñanza*, ha sido desarrollado por los seis profesores implicados. Cabe destacar que, además de estas actividades determinantes, fueron utilizadas otras herramientas de análisis para completar esta investigación, como por ejemplo, el cuestionario, la entrevista semiestructurada, las notas de campo y el grupo de discusión.

Los tres objetivos específicos investigadores consisten en un trabajo de verificación de uso de los documentos de concreción curricular de la educación brasileña. Otro objetivo

pretendido ha sido el de analizar si ha habido cambios en la concepción de cultura e interculturalidad de los docentes después de la aplicación de la investigación Acción Participativa. Y el tercer, y último objetivo específico fue la focalización en los análisis sobre las expectativas de los profesores en relación a la investigación-acción participativa. El conjunto de estas acciones supracitadas ha sido el camino que hemos seguido con el fin de alcanzar el objetivo macro de esta tesis.

Nuestro primer objetivo específico ha sido el de *verificar si los profesores participantes en esta investigación están familiarizados y si utilizan los documentos de concreción curricular de la educación brasileña en el momento del diseño de las clases*. Empezamos con el curso de formación donde los profesores tuvieron contacto directo con los documentos de concreción curricular, los PCN (Parámetros Curriculares Nacionales) y las OCEM (Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media), momento a partir del cual comenzaron a tenerlos más objetivamente en cuenta a la hora de elaborar sus clases. La mitad de los profesores desconocían en particular las OCEM (Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media) para la enseñanza de español. Un profesor declaró que no se acordaba muy bien de sus recomendaciones, mientras otros dos sí las conocían bien y ya los trabajaban, focalizando sus presupuestos en sus clases. Basándose en estos conocimientos, estos profesores han ampliado su visión sobre cinco aspectos específicos: la inclusión digital, la subcompetencia gramatical, los géneros discursivos, la interdisciplinariedad y la transversalidad.

En relación a la inclusión digital, podemos decir que, a pesar de que su uso está muy expandido en el día a día del ciudadano, en las clases de español de los profesores participantes, sigue, todavía, estancado y poco explorado. En una de las escuelas implicadas existe el concepto de aula de informática, pero su uso es parcial, dado que la mayoría de los equipamientos están rotos y no poseen conexión a internet. De esta forma, los profesores no pueden contar con estos recursos para ningún tipo de actividad. En la otra escuela ni siquiera existe el referido concepto. A pesar de que la gran mayoría de los alumnos poseen dispositivos móviles, la conexión a internet de la que disponen es muy precaria, por lo tanto, no se configura como un recurso propiamente dicho. Además de esto, el hecho de que algunos alumnos no tengan acceso a la tecnología crea una desigualdad de posibilidades y oportunidades entre los estudiantes, excluyéndolos.

Otro punto que ha sobresalido ha sido la falta, por parte de los profesores, del manejo adecuado de los aparatos y de los recursos que la web pone a su disposición, así como el poco

conocimiento de los sitios *webs* de español disponibles. Hemos constatado que dos profesores, ni siquiera sabían bajar videos de *youtube*, problema que ha sido sanado durante los encuentros.

El cambio más significativo que notamos es que hoy los profesores entienden mejor la diferencia entre trabajar con un genero informático en el libro didáctico y con la inclusión digital en su metodología. Antes de este estudio la mayoría de los profesores consideraban el trabajo con los géneros de internet, como *chats*, *e-mails*, *blogs*, como siendo trabajos de inclusión digital. Sin embargo, la gran frustración es saber que todavía la inclusión digital no ha llegado a sus clases, no porque ellos no lo quieran, sino porque no hay recursos disponibles. En sus reelaboraciones didácticas no han presentado casi ninguna propuesta concreta en relación a la red, a no ser algunas investigaciones de tipo libres y puntuales de búsqueda en internet, lo que ya tradicionalmente se viene utilizando desde hace mucho tiempo.

En relación a la subcompetencia gramatical, los cambios generados han sido, excepto para un profesor, muy significativos. Entre los puntos destacados, que todos entienden así, está la necesidad de trabajar con la gramática contextualizada. También, han considerado que la gramática no tiene que ser excluida totalmente del aula de lengua extranjera, pues es el tratamiento el que tiene que ser diferente en relación a cómo ha sido usado hasta entonces por el enfoque tradicional. Ahora, la gramática pasa a ser vista con un fin comunicativo, por lo tanto, debe ser considerada según su necesidad, no debe ser el objetivo central, ni exhaustivamente trabajada, tampoco debe ser predominantemente descontextualizada y explícita.

La falta de tiempo para preparar las clases se configura como el principal aspecto negativo que lleva a los profesores a recurrir a las actividades más accesibles, a saber, la utilización de ejercicios gramaticales tradicionales. De esta forma, constatamos que este abordaje gramatical sigue enraizado, porque es más sencillo reproducir en sus clases lo ya experimentado que crear algo nuevo.

De una forma general, los profesores prestaron una mayor atención a los géneros discursivos. Percibimos que en esta investigación han fomentado realmente un trabajo más dirigido a géneros que favorezcan el enfoque intercultural, como por ejemplo, los géneros orales, entre ellos, el debate, los documentales, seguido del género oral/escrito de las encuestas y las canciones. Los profesores indicaron en sus análisis que la mayoría de los géneros trabajados en el libro didáctico estaban en la esfera literaria, como son los cuentos, las

poesías, las canciones, las historietas, y que, generalmente, eran meramente ilustrativos, siendo bastante poco explorados.

En referencia a la interdisciplinariedad, los profesores han constatado que el libro didáctico no ofrecía prácticamente ninguna propuesta interdisciplinar efectiva, lo que sí estaba presente eran sugerencias para trabajar quizás con determinada área u otra. Los profesores han enfatizado que la interdisciplinariedad es una metodología muy exigida por los pedagogos de la escuela. La integración de las asignaturas se da, generalmente, a través de la propuesta de un tema único a ser trabajado anualmente en la escuela.

Los profesores reconocieron que el trabajo interdisciplinar es impuesto como un proyecto obligatorio de la escuela. Reconocen aún que por la escasez de tiempo, solamente lo concretizan por cuenta de esta obligatoriedad. Además, enfatizan que en sus clases no dejan de trabajar con la interdisciplinariedad, principalmente, porque las temáticas actuales versan sobre temas transversales, en los que ellos acaban teniendo que construir un saber (en caso de que no exista) sobre determinados temas considerados de otras asignaturas para auxiliar a sus alumnos en los debates. Las áreas más contempladas a la hora de planificar sus clases han sido Artes y Geografía, seguido de Filosofía, Sociología y Biología.

El concepto de transversalidad, finalmente, apunta a la importancia de trabajar temas que puedan ayudar a los alumnos en su construcción como ciudadanos críticos y reflexivos en las clases de español como lengua extranjera (E/LE). Esta preocupación apareció contemplada tanto en las propuestas de los libros didácticos como en las prácticas de los profesores. A pesar de que la mayoría de los temas fueran actuales y adecuados para los estudiantes a los que se destinaban, no fueron, sin embargo, debidamente explorados por el libro didáctico. Los profesores, en sus reelaboraciones didácticas, han desarrollado diversas actividades que han profundizado en los temas para fomentar aún más esta enseñanza crítica y reflexiva sobre la pluralidad cultural, como son el consumo, la salud, la ética, el consumismo y el medio ambiente, la educación sexual y el medio ambiente.

El segundo objetivo específico de esta tesis fue *el de analizar si ha habido cambios en la concepción de cultura e interculturalidad en los docentes después de la aplicación de la investigación Acción Participativa*.

Podemos afirmar que, a través de la metodología empleada por esta investigación-acción participativa, los profesores han demostrado un cambio significativo en su práctica docente. De hecho, observamos que, a partir de este abordaje, los análisis de los capítulos del libro didáctico fueron realizados con una visión más crítica, efectiva y centrada. Los

profesores identificaron que las actividades podrían haber sido aprovechadas para trabajar en el enfoque intercultural. Los aspectos culturales abordados en el *Síntesis I* exploran la cultura de forma superficial no contribuyendo para la desestigmatización de los estereotipos y sus perjuicios. La diversidad lingüística, por ejemplo, es presentada como una curiosidad casi anecdótica, no reflexionando sobre la relevancia de su utilización en las relaciones interpersonales entre los distintos pueblos y culturas. Además, los profesores constataron que los temas propuestos por el libro didáctico, a pesar de que fuesen, en su mayoría, críticos y reflexivos, no generaban debates sobre la dimensión intercultural, limitando de esta forma, la importante contribución que podrían haber proporcionado a través de la enseñanza de lengua extranjera.

En las clases de E/LE (español como lengua extranjera), de una forma general, se abordan otros dos grandes bloques: el del español peninsular (hablado en algunas partes de España) y de algunos países de América Latina, destacándose Argentina, México, Chile y Perú, priorizados en detrimento de otros más pequeños geográficamente como Honduras, Guatemala, República Dominicana, Guinea Ecuatorial, entre otros. Los profesores han demostrado estar atentos a este descompás en el tratamiento dado a la diversidad en el aula de lengua española, sin embargo, han alegado que encuentran pocos materiales sobre estas culturas en internet y ellos mismos no los conocen bien, no teniendo tampoco tiempo de hacer una investigación a fondo para producir un material que contemple esta diversidad. Por este motivo, en sus reelaboraciones didácticas, las culturas abordadas continuaron siendo prácticamente las mismas, aunque podemos verificar una apertura en el sentido de incluir un número más significativo de actividades envolviendo a otros países hispánicos.

La mitad de los profesores participantes en este estudio jamás estuvo en un país de habla hispana, hecho que según Kramsch (2013) no es un factor limitante, ya que el profesor no tiene que ser un especialista en todas las culturas, aunque sí que necesita una postura crítica en relación a las posibles omisiones o desvalorización de una determinada cultura. Gracias a esta criticidad y consciencia demostrada por los profesores al analizar el libro didáctico, surgieron incluso algunas sugerencias de cómo se podría trabajar interculturalmente una determinada actividad. Esta postura representa un paso importante para su cualificación como profesores interculturales.

No obstante, otras cuestiones forman parte de un aglomerado de actitudes que el profesor tiene que aportar para considerarse enteramente intercultural. Es imprescindible tener el entendimiento de que la lengua y la cultura son conceptos indisolubles, hecho que ellos ya

tienen incorporado en su visión. Otro entendimiento indispensable es el de cultura como una forma de entender, comparar y convivir con las costumbres de los otros pueblos. A pesar de que la mayoría de los profesores han asimilado esta noción, algunos de ellos tienden a seguir trabajando la cultura explorando su faceta más artística y gastronómica, destacando cantantes famosos, literatos, personalidades históricas, comidas y vestidos típicos, entre otros. Después de haber participado del curso de formación y de todo el trabajo propuesto, hemos observado, sin embargo, cambios positivos en relación a este aspecto y a su sentimiento de mediador cultural (entre las voces hispánicas y la suya), puesto que incorporaron a su práctica docente el concepto de cultura preconizado por el enfoque intercultural (énfasis a la enseñanza de cultura con ‘c’ minúscula y no con “C” mayúscula).

Así como ocurrió en el punto sobre el tratamiento a la diversidad, los profesores demostraron no conocer todas las variedades lingüísticas, por este motivo no se sienten seguros para abordarlas. Recordamos, sin embargo, que lo importante no debe ser la variedad (cantidad) a ser abordada, sino cómo abordarlas (calidad) para que no parezcan curiosidades lexicales. Los profesores consiguieron apuntar la limitación del libro didáctico analizado al presentar las variantes lingüísticas tan sólo como algo para ser decorado o más bien como una mera curiosidad. Sobre este punto, los profesores han defendido que el uso de materiales auténticos en el aula fomenta el reconocimiento de las variantes lingüísticas haciendo con que el alumno, a lo largo de su aprendizaje de la lengua, opte por una variante u otra según sus necesidades comunicativas específicas, desmitificando así la hegemonía de una variedad sobre otra.

Como ya afirmamos, los profesores han considerado el trabajo con los materiales auténticos de extrema importancia para poder desarrollar el enfoque intercultural. Puesto que no solo contribuyen para el conocimiento de las variedades lingüísticas, sino que también aportan contenidos culturales en los materiales de variadas formas, tanto explícitas como implícitas, desde la preferencia por un determinado género hasta su intención comunicativa.

A través de las reelaboraciones hemos percibido que los profesores han propuesto muchas actividades críticas y reflexivas sobre las culturas abordadas y puestas en contacto con la nuestra. Destacamos que, esta inclusión comparativa propuesta por los profesores con su propia cultura era casi prohibida en las clases de lenguas extranjeras, por retratar la exaltación del hablante nativo, la lengua del otro, la manera de ser del otro, entre otros aspectos, desprestigiando nuestra cultura materna.

En resumen, en sus actividades de reelaboración didáctica, los profesores han revelado un carácter más crítico y reflexivo que intercultural. No obstante, hemos observado a través de su discurso, que trabajar en una perspectiva intercultural sería a partir de entonces su principal foco, pues algunos de los profesores incluso han dicho que:

Eu não posso dizer que me considero um professor 100% intercultural, embora eu tenha me identificado muito com essa abordagem (P6).

Como hemos afirmado a lo largo de esta investigación, el mayor desafío del profesor de español como lengua extranjera que busca desarrollar la competencia intercultural es la constante búsqueda de saber más sobre su propia cultura y la de los otros pueblos. Este enfoque es primordial para poder suscitar comparaciones en el aula, evitando, de esta forma, los estereotipos y sus notorios perjuicios, así como, eventuales choques culturales, como es postulado por Byram (2012):

The ability to act between languages and cultures in this way is a competence to which we shall return. The consequences of this activity – let us call it the state of ‘being intercultural’ for the individual concerned are also important. For it may be the case that being positioned between two individuals or groups gives a perspective on the languages and cultures of each that is different from identifying with one or switching between two without taking note of the relationships between them. Being intercultural and the state of ‘interculturality’ may follow from acting interculturally, and is different from being bilingual/bicultural. If we think taking a third perspective in this way is worthwhile, perhaps because it allows deeper understanding, then we might wish to encourage people who are bilingual and bicultural, even to only a minimal degree, to become intercultural. We might then include this as one of the purposes of the teaching of languages as an educational endeavour, in whatever location or institution people are taught. In short, we might then embrace the notion of ‘interculturalism’, i.e. a belief in the value of being and acting as an intercultural person. (Byram, 2012, p.86).

A lo largo de esta investigación doctoral, hemos visto como la enseñanza de la cultura en las clases de lenguas extranjeras ha cambiado mucho a través de los años. Actualmente, el enfoque intercultural se muestra como la alternativa más viable y adecuada para nuestro contexto global volviendo más efectivo y significativo el aprendizaje de lenguas extranjeras. Siguiendo esta lógica, constatamos que, en sus reelaboraciones didácticas, los profesores buscaron ampliar el universo cultural de sus alumnos, proponiendo actividades de

conocimiento sobre la forma de ser y ver el mundo, sobre todo, de las culturas hispánicas, así como, también, de otras nacionalidades. Desarrollaron, así, actividades de una forma más crítica y reflexiva tejiendo comparaciones entre el modo de ser de nosotros, los brasileños, y los demás pueblos. El profesor pasa así a incorporar una nueva postura, la de mediador intercultural. Para, nosotros, investigadores, el objetivo residía en el cambio del concepto de cultura, eje central del enfoque intercultural, en la enseñanza de lengua extranjera. En la mayoría de los profesores observamos un efectivo cambio en su postura como educadores, así como, en su actitud frente a sus alumnos, buscando ahora actuar como mediadores interculturales. Creemos así que, nuestro objetivo principal ha sido contemplado en el sentido de despertar a los profesores hacia la importancia de la consciencia de la dimensión intercultural en sus clases de E/LE (español como lengua extranjera).

El tercer objetivo específico propuesto por esta investigación fue el de **identificar las posibles dificultades y facilidades de los profesores en la reelaboración del material didáctico con base en el enfoque intercultural, con el propósito de suplir las primeras y fomentar las segundas.**

Las posibles dificultades encontradas por los profesores fueron clasificadas en tres grandes bloques: la falta de tiempo, como siendo la principal; la escasez de material disponible; y, las críticas de los profesores al sistema educativo como un todo.

La falta de tiempo sigue prevaleciendo sobre las otras dificultades, constituyéndose como el mayor factor limitante, dado que si tuviesen más tiempo sería posible minimizar la escasez de materiales por una mayor disponibilidad para su búsqueda o preparación.

Las críticas manifestadas por los profesores se refieren a la falta de oportunidades para su capacitación de un modo general. La inexistencia de recursos (becas) y la dificultad de liberación, incluso parcial, de las escuelas donde trabajan, representan una gran traba para la actualización de su formación. Los motivos que conllevan la falta de tiempo son la carga horaria excesiva, aulas con muchos estudiantes, enseñanza de más de una asignatura por profesor y, generalmente, en diversas escuelas con las dificultades logísticas que esto implica. De esta manera, los profesores tienen poco tiempo para preparar sus clases, así como, tampoco pueden hacer las lecturas teóricas adecuadas. Durante toda la investigación percibimos que los profesores tenían un compromiso y unas actitudes positivas frente al trabajo desarrollado, sin embargo, la falta de tiempo ha hecho que ellos no hayan podido “participar” en el trabajo tanto más como les gustaría.

La escasez de materiales se encuentra directamente enlazada con la falta de recursos, ya sea de una buena biblioteca en la ciudad, ya sea por la falta de acceso a internet. La búsqueda de materiales en internet, se ve afectada principalmente por la falta de manejo del profesor con la *web*, por el desconocimiento de sitios *web* sobre el aprendizaje de español y las ya relatadas limitaciones de acceso.

Las críticas al sistema se centran, sobre todo, en la excesiva demanda de carga horaria a los profesores, seguida de la dificultad de concesión de liberación para hacer un curso de actualización, así como, su poca oferta en la región. Los profesores empezaron criticando a las universidades por no divulgar y socializar ampliamente las investigaciones entre ellos. Sin embargo, citaron como punto positivo proyectos como el PIBID (Programa Institucional de Becas de Iniciación a la docencia), que ha llevado alumnos de Filología española para el aula. Sin embargo, hicieron salvedades señalando que, generalmente, los estudiantes hacen una investigación más volcada en la observación de las clases de los profesores en detrimento de una participación más efectiva, donde podrían aportar y cambiar experiencias sobre las prácticas docentes.

Entre las facilidades encontradas, indiscutiblemente, internet representó la mejor herramienta en el auxilio de los profesores y en su búsqueda de materiales como recurso para la preparación de sus clases. Sin embargo, y paradójicamente, este mismo internet que tanto auxilia, puso en evidencia varios otros obstáculos ya relatados durante toda esta investigación.

Frente a lo expuesto en los objetivos específicos, la reflexión nos conduce al objetivo general de esta investigación, a saber, el objetivo general que hemos perseguido fue el de investigar el resultado de la aplicación de una investigación-Acción de tipo participativa, basada en el enfoque intercultural, con un grupo de profesores de español como lengua extranjera, de la educación básica, del sistema de enseñanza público brasileño, de la ciudad de Ilhéus-BA.

Esta investigación, por lo tanto, ha contribuido en la formación de estos docentes, mostrándoles la importancia de conocer y de reconocer en el enfoque intercultural una perspectiva a ser trabajada en el aula de E/LE (español como lengua extranjera), así como, su papel de mediador intercultural. Este hecho se ha consolidado, principalmente, por ser ésta, una investigación-acción de tipo participativa, debido al soporte formador que ha proporcionado a los profesores. Finalmente, citemos a Freire, que sabiamente nos ha dejado como legado sus palabras tan acertadas sobre este cambio que la investigación-acción participativa fomenta en la educación: “ninguém educa ningué, como tampouco ningué

educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo”. (Freire, 2012, p.69).

Referencias

- Abio, G. (2012). Literacidad digital en los libros de enseñanza de E/LE escogidos por el PNLD: algunas reflexiones Se hace camino al andar :reflexões em torno do ensino de espanhol na escola /Cristiano Silva de Barros, Elzimar Goettenauer de Marins Costa (organizadores). Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG.
- Abio, G. (2014). Un estudio exploratorio sobre el uso de redes sociales en la enseñanza regular de lenguas extranjeras en Brasil. Revista Eletrônica do GEPPELE– Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol. Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Estrangeiras I.
- Aldrich, J. H. (2014). Interdisciplinarity. Its Role in a Discipline-based Academy. New York, Oxford.
- Almeida Filho, J. C. P. (2005). Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação. Campinas, Pontes.
- Alves, A. B. L. y R., Ana Paula C. (2011). Leitura e transversalidade em aulas de espanhol no ensino médio. Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades. Vassouras, Revista Multidisciplinar de Humanidades. **2**: 7 – 18.
- Bakhtin, M. (2011). Estética da criação verbal. São Paulo, Martins Fontes.
- Barros, C. S. d. C., E. G. de M. (2010). Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. Coleção Explorando o Ensino. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **16**: 85-118.
- Bisquerra, R. A. C. (2009). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid, La Muralla.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . M. d. Educação. Brasília, DF, Diário Oficial da União.
- Brasil (1997). Apresentação dos Temas Transversais Ética. Brasília, MEC.
- Brasil (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. M. d. E. e. d. D. S. d. E. Fundamental. Brasília, Autor.
- Brasil (2002). Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ensino Médio. Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira moderna. M. d. E. e. d. D. S. d. E. Fundamental. Brasília.
- Brasil (2005). Brasil. Lei n.º 11.161, de 5/08/2005: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

Brasil, O. (2006). Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. M. d. E. e. d. D. S. d. E. Básica. Brasília, Autor.

Brasil, P.-E.-L. (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ensino Médio. Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira moderna. M. d. E. e. d. D. S. d. E. Fundamental. Brasília, Autor.

Bugel, T. y. S., H. S. (2010). As atitudes e representações do espanhol no Brasil e a expansão das indústrias da língua no país. Um dossie de estudos linguísticos hispanicos. C. F. d. y. I. Conceicao Pinto, V. B. (eds). Sao Paulo, Casa do Novo Autor.

Burns, A. (2010). Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners, Routledge.

Byram, K. and C. Kramsch (2008). "Why Is It so Difficult to Teach Language as Culture?" The German Quarterly **81**(1): 20-34.

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (2003). "Teacher education–visions from/in Europe." Babylonia **3**(3): 7-10.

Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication. J. Jackson. New York, Routledge.

Byram, M. (2013). De la formation en langues étrangères à l'éducation à la citoyenneté interculturelle. Éthique et politique en didactique des langues. J. C. Beacco. Paris, Didier. **255**: 208-229.

Byram, M., et al. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division.

Byram, M. and P. Grundy (2003). Context and culture in language teaching and learning. Clevedon ; Buffalo, Multilingual Matters.

Byram, M., et al. (2001). Developing intercultural competence in practice. Clevedon, England, Multilingual Matters.

Byram, M. and K. Risager (1999). Language Teachers, Politics and Cultures. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. and G. Zárate (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. Strasbourg, Council of Europe.

Byram, M. F., Michael (2001). Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas : enfoques a través del teatro y la etnografía. Cambridge, Cambridge University Press.

Byram, M. Z., G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. Strasbourg, Council of Europe.

Canale, M. S., M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." Applied Linguistics 1.

Canale, M. S., M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Competencia comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lengua extranjera. L. C. (coord). Madrid, Edelsa.

Canclini García, N. (2011). Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo, Edusp.

Candau, V. M. F. (2012). "Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos." Educação & Sociedade 33: 235-250.

Carr, W. L. and S. Kemmis (1986). Becoming critical: Education, knowledge and action research. London, Falmer.

Chagas, R. Valmir C. (1957) Didática especial de línguas modernas. En: Leffa, V. J. (1999). "O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional." Contexturas, APLIESP 4: p.13-24.

Celada, M. C. and F. S. C. Rodrigues (2005). El español en Brasil: actualidad y memoria. . España, Real Instituto Elcano de Estudios internacionales y Estratégicos.

Celada, M. T. R., J. J. (2009). De prisa, de prisa, oye, Brasil. Entrevista. Revista Digital de la Facultad de Lenguas - Entelenguas. 8.

Coan, M. and V. d. O. Pontes (2013). Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no brasil Trama. 9 n.18: 179-191.

Contreras Izquierdo, N. M. (2013). "Variación lingüística y ELE. El diccionario como herramienta didáctica para la enseñanza del español coloquial " Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos: 249-266.

Coracini, M. J. R. F. (1999). O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. M. J. o. CORACINI. São Paulo, Pontes: 17-26.

Coracini, M. J. R. F. (1999). O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. Interpretação, autoria e Legitimação do Livro Didático. Campinas, Ed. Pontes: 33-43.

Corbett, J. (2003). An intercultural approach to English language teaching. Clevedon, Multilingual Matters.

Coscarelli, C. V. and E. M. d. Santos (2009). O livro didático como agente de letramento digital. Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas. M. d. G. C. O. Val. Belo Horizonte, Autêntica/Ceale/Fae/UFMG. **1**: 171-188.

Costa, E. G. d. M. (2012). A formação do leitor crítico: contribuições dos livros didáticos de espanhol. Se hace camino al andar: Reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. . Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG: 97-115.

Denzin, N. K. and Y.E. Lincoln, Y. (2011). The SAGE Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA, Sage publications.

Denzin, N. K. and Y. S. Lincoln (2010). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre, Artmed Bookman.

Dias, M. C. N., A. E. (2009). Por uma matriz de letramento digital.: III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte, CEFET-MG.

Dias, R. (2009). Critérios para a Avaliação do Livro Didático (LD) de língua estrangeira (LE). . O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. R. e. C. DIAS, V. L. L. (Org) Campinas, Mercado de Letras.

Elliot, A. (1994). Psychoanalytic theory: An introduction. . Cambridge. , MA: Blackwell.

Europa, C. d. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Strasbourg, Language Policy Division. **280**.

Europe, C. o. (1998). Project 'Education for Democratic Citizenhip': Basic Concepts and Core Competences of Education for Democratic Citizenship. Strasbourg, Council of Europe.

Fairclough, N. (2001). Discurso e mudança social. brasilia, UNB.

Falkembach, E. and A. T. Carrillo (2015). Systematization of Experience: A practice of Participatory Research from Latin America. The Sage Handbook of Action Research. H. Bradbury. Lndon, Sage Publications Ltd.: 76-82.

Fernández, G. E. (2010). Entre enfoques e métodos: algunas relaciones (in)coerentes en la enseñanza de español lengua extranjera. . Espanhol Ensino médio. Coleção Explorando o Ensino. C. S. C. Barros, E. G. M. (Org.). Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.: 69-84.

Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa. Madrid, Morata.

Freire, P. (1979). Educação e mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, P. (1983). Educação como prática da liberdade. São Paulo Paz e Terra.

Freire, P. (1991). A educação na cidade. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, P. (2006). Conscientização: Teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. (3 ed.) São Paulo, Cortez & Moraes.

Freire, P. (2010). Pedagogia da Autonomia.(41 ed.) São Paulo, Paz e Terra.

Freire, P. (2012). Pedagogia do Oprimido.(50 ed.) Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Frigotto, G. A. (1995). A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. A. P. B. JANTSCH, L. (orgs). Petrópolis, RJ, Vozes: 25-49.

Galeano, E. (2003). Nosotros decimos no. Crônicas 1963-1988. Madrid, Siglo XXI.

Galho, S. (2004). Transversalidade e formação de professores – Impactos na formação de professores. A formação de professores na sociedade do conhecimento. C. M. L. G. RIVERO, Silvio (orgs). Bauru, SP, Edusc: 101-124.

Gimenez, T. (2006). Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. Boletim NAPDATE, UEL, Londrina, agosto/2006. Boletim NAPDATE. Londrina, UEL.

Given, L. M. (2008). The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods Thousand Oaks, California, SAGE Publications, Inc.

Goméz, P. G. (2014). Goméz, P.G. “El profesor nativo ha muerto” análisis de las creencias de estudiantes de ELE. XXV Congreso Internacional de la ASELE la enseñanza de ELE centrada en el alumno. Madrid: 415-424.

Gonzalez, N. M. (2005). Teoría lingüística y gramática en el aprendizaje y en la enseñanza de ELE. Actas del XIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. Brasília, Ministerio de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil: 13-19.

Granetto, J. C. (2013). Os temas transversais pluralidade cultural e orientação sexual em livros didáticos de Língua Espanhola.

Gray, J. (2016). ELT materials: claims, critiques and controversies. . The Routledge Handbook of English Language Teaching. . G. Hall. New York, Houtledge: 95-108.

Guilherme, M. (2002). Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics. Clevedon, Multilingual Matters.

Harwood, N. E. (2014). English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production. London, Harwood, N. (Ed.). (2014). English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production: Palgrave MacMillan. .

Izquierdo Alonso, M., Iborra Cuéllar, A. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de

la actividad grupal. . Revista General de Información y Documentación, Norteamérica. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. **20**: 221-241.

Jordan, S. (2008). Participatory Action Research(PAR). The Sage encyclopedia of qualitative research methods L. M. Given. United States of America., Rolf A. Janke. **2**: 1014.

Kemmis, S. y. M., T. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona, Laertes.

Kohler, M. (2015). Teachers as Mediators in the Foreign Language Classroom. . Toronto Multilingual matters.

Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford, Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998). Language and Culture. Oxford, Oxford University Press.

Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. M. BYRAM, FLEMING, M. Madrid, Cambridge University Press España: 23-37.

Kramsch, C. (2011). Language and Culture. The Routledge Handbook of Applied Linguistics. J. Simpson. New York, Routledge: 305-317.

Kramsch, C. (2011). "The symbolic dimensions of the intercultural." Language Teaching **44**(03): 354-367.

Kramsch, C. (2013). "Culture in foreign language teaching." Iranian Journal of Language Teaching Research **1**: 57-78.

Kramsch, C. (2014). "The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures." Electronic Journal of Foreign Language Teaching **11**: 249–254.

Kramsch, C. and K. Vinall (2015). The cultural politics of language textbooks in the era of globalization. Language, Ideology and Education: The politics of textbooks in language education X. L. W. Curdt-Christiansen, Csilla New York, Routledge: 226.

Kumaravadivelu, B. A. (2012). Language teacher education for a global society: A modelar model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. New York, Routledge.

Lacasa, P.and A. Reina (2004). La televisión y el periódico en la escuela primaria. . C. d. I. y. D. Educativa. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Lagares, X. C. (2009). "El español en Brasil: negocio o educación." from <http://www.librodenotas.com/cartasdesdebrasil/16619/el-espanol-en-brasil-negocio-o-educacion>.

Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and principles in language teaching. Oxford, Oxford University Press.

Leffa, V. (1988). Metodologia do ensino de línguas. Tópicos em Linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. V. Bohn H. I., P. . Florianópolis, Ed. Da UFSC: 211-236.

Leffa, V. J. (1999). "O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional." Contexturas, APLIESP 4: p.13-24.

Leffa, V. J. (2003). O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. C. M. T. S. M. J. C. C. (Org.). Brasília, UNB. **1**: 225-250.

Leffa, V. J. (2005). O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. Linguística Aplicada e contemporaneidade. M. FREIRE, ABRAHÃO, M.; BARCELOS, A. (Orgs.). São Paulo, ALAB/Pontes: 203-218.

Leffa, V. J. (2009). Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Conversa com especialistas (série Estratégias de ensino, 11). . D. C. d. O. In: LIMA. São Paulo, Parábola editorial: 113-123.

Lemos, M. A. (2008). O Espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil. Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana. São Paulo: DLM-FFLCH-USP, USP. **Dissertação de mestrado**.

Lessa, G. d. S. M. (2013). Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol. F. Zolinvesz. Campinas/SP, Pontes Editores: 17-27.

Lewin, K. (1948). Resolving social conflicts. New York. , Harper & Row.

Lopez, P. y. S., I. (2010). Las TIC para la inclusión en las escuelas multiculturales. Las redes digitales como marco para la multiculturalidad. F. MARTÍNEZ. Alcalá de Guadaíra, MAD.

Marcuschi, L. A. (2007). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Gêneros textuais e ensino. A. P. M. DIONÍSIO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Rio de Janeiro, Lucerna.

Margalef García, L. (2011). Los encuentros de innovación en docencia universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado. PULSO. Alcalá de Henares, Escuela Universitaria Cardenal Cisneros **34**: 11-28.

Marrero, J. E. (2010). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. El pensamiento reencontrado. J. E. c. Marrero. Barcelona, Octaedro Universidad: 9-47.

Martin, I. (2011). Síntesis : curso de lengua española : ensino médio. São Paulo, Ática.

Matêncio, M. L. (2003). Atividade de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumo. . Scripta. Belo Horizonte. **11**: 109-122.

Matos, D. C. V. d. S. (2014). Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. . Revista Abehache, ano 4, número 6: 165-185.

McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide. Oxford, Wiley-Blackwell.

McGrath, I. (2013). Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers. . London: Bloomsbury. , Bloomsbury. .

Mead, M. (1973). Cooperation and Competition Among Primitive Peoples. New York, McGraw Hill.

Medgyes, P. (1994). The Non-Native Teacher. Londres, MacMillan. En: Gómez, P. G. (2014). Gómez, P.G. “El profesor nativo ha muerto” análisis de las creencias de estudiantes de ELE. XXV Congreso Internacional de la ASELE la enseñanza de ELE centrada en el alumno. Madrid: 415-424.

Moreira, H. N. (2013). As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora: Um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de espanhol / língua estrangeira. Centro de Humanidades. Fortaleza, Universidade estadual de Ceará. **master.**

Moreira, J. C. L. (2014). A diversidade linguística do espanhol e fenômenos de variação linguística: um desafio ao professor de espanhol língua estrangeira (E/LE). V Congresso Nordeste de Professores de Espanhol. Teresina. Piauí.

Moreno Fernández, F. (2014). Español de España – Español de América: Mitos y realidades de su enseñanza FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Cuenca, FIAPE.

Oliveira, K. A. d. S. A., G. A. (2016). A tecnologia e os materiais didáticos no ensino de espanhol para brasileiros: pensando a formação de alunos para além de estruturas linguístico normativas. . Revista (Entre Parênteses) 1 n.5.

Oliveira, R. S. (2013). Los Parámetros y Orientaciones Curriculares para la enseñanza de E/LE en Brasil: análisis comparativo con el MCER y significado para la formación del profesorado. Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. **doctor:** 452.

Orradóttir, O. A. M. (2015). El uso de la música como herramienta didáctica en el aula de español en Islandia: Estudio sobre la inclusión de la música y canciones en la enseñanza de ELE en centros de educación secundaria. . Hugvísindasvið Háskóli Íslands

Paikeday, T. (1985). The native speaker is dead! Toronto, Paikeday Publishing.

Paraquett, M. (2006). As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. Espaços linguísticos: resistências e expansões. K. S. M. y. D. S. (Orgs.). Salvador, EDUFBA.

Paraquett, M. (2009). As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. Espaços linguísticos: resistências e expansão. K. S. MOTA, Denise (Orgs.). Salvador, EDUFBA.

Paraquett, M. (2010). Multiculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. Coleção Explorando o Ensino. C. S. d. e. G. BARROS, Elzimar de Martins Costa (Coord.). Brasília, Ministério da Educação, secretaria de educação Básica. **16**: 292.

Paraquett, M. (2011). La interculturalidad en el aprendizaje de español en Brasil. FIAPE. IV Congreso internacional. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela.

Paraquett, M. (2012). A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE. Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. D. S. SCHEYERL, S. (Org). Salvador, EDUFBA. **1**: 379-404.

Phillipson, R. (1992). Linguistic Imperialism. Oxford, Oxford University Press.

Picanço, D. C. L. (2003). História Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino de língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba, Editora UFPR.

Pizarro, M. (2013). "Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza." Porta Linguarum **19**: 165-178.

Poll, A. G. (2011). Concepción de Interculturalidad de los profesores de enseñanza pública en Ilhéus. Alcalá de Henares, acultad de Psicopedagogía y Educación Física.

Potocky, L. C. and M. L. C. Vilaça (2012). O livro didático de língua estrangeira, História, avaliação e importância. Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro, Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Quintanal, J. y. G. B. C. (2012). Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa. Madrid, Editorial CCS.

Rajagopalan, K. (2012). O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. D. S. SCHEYERL, S. A. . Salvador, Editora da UFBA: 57-82.

Rinaldi, S. (2014). O espanhol nas escolas públicas brasileiras. . Direitos à aprendizagem da língua espanhola na educação básica. Ano XXIV, Boletim 2: 10-16.

Risager, K., & Dervin, F. (2015). Researching Identity and Interculturality. New York, Routledge.

Rocha, W. A. d. (2011). Panorama da produção de livros didáticos de Espanhol no Brasil entre 1991 e 2008, . Centro de Educação e Ciências Humanas. São Paulo, UFSCAR (Universidade Federal São Carlos). **master**: 183.

Rodrigues, F. C. (2012). As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. Se hace camino al andar : reflexões em torno do ensino de espanhol na escola C. S. d. M. Barros, Elzimar Goettenauer de Costa (organizadores). Belo Horizonte Faculdade de Letras da UFMG

Rojo, R. (2013). Materiais didáticos no ensino de línguas. . Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. L. P. O. Moita Lopes. São Paulo, Parábola.

Rosales, A. d. J. D., et al. (2016). " Ventajas de la utilización de materiales auténticos en la formación de profesores de inglés. ." Órbita Científica. **No.89 Vol.22**.

Sá Bulzacchelli, J. F. d. (2015). Conteúdos Culturais em um Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira: [manuscrito]: uma discussão em uma perspectiva intercultural e uma proposta didática **master**: cxlii, 141 f.: il.

Sánchez, M. A. M. (2010). "Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. ." Tejuelo **N.8**: 59-76.

Sandín, E. M. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones. Madrid:, McGraw Hill.

Sebold, M. M. Q.(2000) La unificación de la lengua española a través de la Gramática de Elio Antonio de Nebrija. En: Paraquett, M. (2006). As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil:tradições e inovações. Espaços linguísticos: resistências e expansões. K. S. M. y. D. S. (Orgs.). Salvador, EDUFBA.

Silva, L. H. O. d. and F. N. P. Pinto (2009). Interdisciplinaridade: As práticas possíveis. Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos - Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais

Siqueira, S. (2012). Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? . Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. D. S. SCHEYERL, S. A. Salvador, Editora da UFBA: 312-353.

Souza, A. d. (2011). América Latina, conceito e identidade: algumas reflexões da história PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP Macapá, n. 4, p. 29-39, dez. 2011. Macapá, UNIFAP. **4**: 29-39.

Souza, J. F. (2002). Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo, Cortez.

Souza Lima, M. J. (2015). El abordaje de la variación lingüística en las clases de ELE de las escuelas secundárias en Castanhal. ABEHACHE Revista da Associação Brasileira de Hispanistas. Sao Paulo, ABH. **1**: 143-164.

Starkey, H. (1991). The Challenge of Human Rights Education. London, Cassell.

Tallei, J. (2010). Dime qué material usas y te diré qué profesor eres. Espanhol Ensino médio. Coleção Explorando o Ensino. . C. S. C. BARROS, E. G. M. (Org.). Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: 163-173.

Tilio, R. (2010). "A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva." the ESpecialist **31**: 167-192.

Tilio, R. (2012). A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam. Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores. A. d. J. Ferreira. Campinas, SP, Pontes Editores.

Tilio, R. (2015). Enfoque em leitura no ensino de inglês: PCN e letramento crítico. Letramentos, discursos e identidades: novas perspectivas. Col. Linguagem e sociedade. K. A. d. A. Silva, J. (orgs.) Campinas: SP, Pontes editores. **n.15**: 257-287.

Unesco (2002). Declaração Universal sobre la Identidad Cultural. Johannesburgo.

Unesco (2013). Compétences Interculturelles Paris, UNESCO.

Van Ek, J. (1986) Objectives for foreign language learning. C.o.E.D.G.I.--E.C.Y.a S.Environment Strasbourg.1.

Verdía, E. (2011). "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE." Actas II Encuentros Comillas.

Vian Jr., O. (2009). O sistema de avaliação e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciamento. DELTA. **25**: 99-129.

Vilaça, M. L. C. (2009). O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. **7 n.30**.

Vilaça, M. L. C. (2010). Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Rio de Janeiro, Unigranrio. **VIII Número XXXII**.

Vilaça, M. L. C. (2011). Web 2.0 e materiais didáticos de línguas reflexões necessárias. Cadernos de CNLF. Rio de Janeiro, CiFEFiL. **XV, n 5, t.1**.

Vilaça, M. L. C. (2012). A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. Cadernos do CNLF. Rio de Janeiro, CiFEFiL. **Vol. XVI, Nº 4, t. 1**.

Vilaça, M. L. C. (2012). Tecnologias e Livros Didáticos de Línguas: Novas Possibilidades, Novos Desafios. . Cadernos do CNLF Rio de Janeiro, CiFEFiL. **V. XVI**: 1202-1210.

Vilaça, M. L. C. (2013). Livros didáticos de línguas e as novas tecnologias: reflexões e questões para avaliação e análise. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Rio de Janeiro, Unigranrio. **III Número XXXVIII**.

Vilaça, M. L. C. (2013). Livros didáticos de línguas e as novas tecnologias: reflexões e questões para avaliação e análise. . Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Rio de Janeiro, Unigranrio. **38**.

Vilela, T. (2010). Os quadrinhos nas aulas de História. Como usar os quadrinhos na sala de aula? A. Ama and V. o. Vergueiro. São Paulo, Editora Contexto: p. 105-129.

Villarrubia Zuñiga, M. (2009). Crear un cómic en el aula de ELE. Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester. Manchester, Instituto Cervantes.

Vita, F. A. (2012). Evaluación de la educación superior en Brasil: análisis y propuesta curricular para los cursos de formación de profesores de español. Facultad de Filología. Alcalá de Henares, Madrid., Universidad de Alcalá. **Doctorado en Lingüística Aplicada: 537**.

Wood, D. (1986). Aspects of teaching and learning. En: Lacasa, P. and A. Reina (2004). La televisión y el periódico en la escuela primaria. . C. d. I. y. D. Educativa. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ytarte, R. M. M. (2005). Diversidad, identidades y ciudadanías: la educación social como cultura ciudadana. . Valencia, Nau Libres.

Zohreh, R. E.; Eslami-Rasekh, A. (2008). Enhancing the pragmatic competence of non-native English-speaking teacher candidates. En: Rajagopalan, K. (2012). O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. D. S. SCHEYERL, S. A. Salvador, Editora da UFBA: 57-82.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1-1 Tratamiento de la cultura en Enfoques y Métodos.....	41
Tabla 2-1 Aportaciones en las Orientaciones Curriculares (OCEM) que fomentan el enfoque intercultural.....	54
Tabla 2-2 Normativas brasileñas para la enseñanza de lengua extranjera.	69
Tabla 3-1. PNLD x libros didácticos de español.	79
Tabla 3-2. Categorías de adaptaciones de los libros didácticos según McDonough (2013). ...	85
Tabla 3-3. Niveles de los libros didácticos según Harwood.	86
Tabla 6-1. Fases de la Investigación-Acción Participativa.....	153
Tabla 8-1. Áreas afines para el trabajo interdisciplinar.....	238
Tabla 9-1. Ejemplo sesión Entérate libro Síntesis 1.....	281
Tabla 9-2. Respecto al libro didáctico y la ausencia de propuestas interculturales.....	285
Tabla 9-3. Enseñanza/aprendizaje de cultura.	297
Tabla 9-4. Conceptos de interculturalidad y culturas exploradas en las RD por los profesores.	302
Tabla 9-5. Actividades con concepto de ‘C’ mayúscula x minúscula.....	303
Tabla 9-6. Otras propuestas de las reelaboraciones didácticas.....	319

ÍNDICES DE CUADROS

Cuadro 3-1. Ejemplo del Entérate. Síntesis 1, p. 64.....	92
Cuadro 6-1. Curso de Formación.	155
Cuadro 6-2. Objetivos del análisis del capítulo del libro.	157
Cuadro 6-3. Objetivo de la Reelaboración del capítulo del libro.	159
Cuadro 6-4. Las fechas de los encuentros para la reelaboración didáctica.	160
Cuadro 7-1. Categoría 1: La inclusión digital y sus subcategorías.	171
Cuadro 7-2. Categoría 2: La Subcompetencia Gramatical y sus subcategorías.	172
Cuadro 7-3. Categoría 3: Los Géneros Discursivos y sus subcategorías.	173
Cuadro 7-4. Categoría 4: La Interdisciplinariedad y sus subcategorías.	174
Cuadro 7-5. Categoría 5: La transversalidad y sus subcategorías.	175
Cuadro 7-6. Categoría 1: El tratamiento dado a la diversidad y sus subcategorías.....	176
Cuadro 7-7. Categoría 2: Los Materiales Auténticos y sus subcategorías.	178
Cuadro 7-8. Categoría 3: El Nivel de Criticidad y de Reflexión y sus subcategorías.....	179
Cuadro 7-9. Categoría 4: las Referencias al Contexto Cultural de los estudiantes y sus subcategorías.	180
Cuadro 7-10. Categoría 1: Las Actitudes de los Profesores durante la Investigación-Acción Participativa y sus subcategorías.	182
Cuadro 7-11. Categoría 2: Las Sensaciones al tener un profesor investigador para orientar el trabajo y sus subcategorías.	183
Cuadro 7-12. Categoría 3: Las dificultades y las facilidades en encontrar y preparar material para la reelaboración didáctica y sus subcategorías.	184
Cuadro 8-1. Resultado del análisis sobre El acceso a la tecnología en la escuela: materiales disponibles y sus condiciones de uso.	193
Cuadro 8-2. Resultado del análisis sobre El dominio de los profesores respecto a los recursos disponibles en internet.	197
Cuadro 8-3. Resultado del análisis sobre La presencia de los géneros informáticos y las TIC en el libro didáctico.	200
Cuadro 8-4. Resultado del análisis sobre Las propuestas en las reelaboraciones didácticas referente al uso de las TIC.....	203

Cuadro 8-5. Resultado del análisis sobre La óptica de los profesores en el tratamiento dado a la gramática por el libro didáctico.	209
Cuadro 8-6. Resultado del análisis sobre La forma en que la gramática fue tratada en las reelaboraciones didácticas.	213
Cuadro 8-7. Resultado del análisis sobre La gramática enraizada en el discurso docente.	216
Cuadro 8-8. Resultado del análisis sobre Los géneros discursivos propuestos por el libro didáctico.	220
Cuadro 8-9. Resultado del análisis sobre Las historietas, un género muy apreciado por los participantes en el aula de E/LE.	225
Cuadro 8-10. Resultado del análisis sobre La interacción entre géneros discursivos y el enfoque intercultural.	228
Cuadro 8-11. Resultado del análisis sobre Los géneros propuestos en las reelaboraciones didácticas.	229
Cuadro 8-12. Resultado del análisis sobre Los trabajos interdisciplinarios propuestos en el libro didáctico.	234
Cuadro 8-13. Resultado del análisis sobre Los trabajos interdisciplinarios propuestos en las reelaboraciones didácticas.	238
Cuadro 8-14. Resultado del análisis sobre La Pluralidad Cultural.	243
Cuadro 8-15. Frases de la reelaboración didáctica de la profesora P2.	245
Cuadro 8-16. Resultado del análisis sobre El Consumo.	247
Cuadro 8-17. Resultado del análisis sobre La Salud.	250
Cuadro 8-18. Resultado del análisis sobre La Ética, el Consumismo y el Medio Ambiente.	253
Cuadro 8-19. Resultado del análisis sobre La Orientación Sexual.	257
Cuadro 8-20. Resultado del análisis sobre El Medio Ambiente.	259
Cuadro 9-1. Resultado del análisis sobre La portada y sus propuestas abiertas a la enseñanza intercultural.	274
Cuadro 9-2. Resultado del análisis sobre Las propuestas del libro didáctico x la interculturalidad.	281
Cuadro 9-3. Resultado del análisis sobre El tratamiento dado a las variedades lingüísticas.	286
Cuadro 9-4. Tarjeta 2 del juego utilizada en la reelaboración de la profesora P1.	295
Cuadro 9-5. Resultado del análisis sobre Las propuestas interculturales en las reelaboraciones didácticas.	304

Cuadro 9-6. Resultado del análisis sobre Qué tipo de materiales auténticos fueron propuestos por los profesores.	309
Cuadro 9-7. Resultado del análisis sobre De qué forma fueron explorados.....	312
Cuadro 9-8. Resultado del análisis sobre Análisis del ACL (análisis del capítulo del libro) realizado por los profesores.....	318
Cuadro 9-9. Resultado del análisis sobre Análisis de la reelaboración didáctica (RD).	326
Cuadro 9-10. Resultado del análisis sobre El libro didáctico y sus posibilidades de acercamiento a la realidad local.....	329
Cuadro 9-11. Resultado del análisis sobre Las reelaboraciones didácticas y el contexto local.	332
Cuadro 10-1. Resultado del análisis sobre Su compromiso.	348
Cuadro 10-2. Resultado del análisis sobre Las actitudes que pueden demostrar un eventual desinterés.	353
Cuadro 10-3. Resultado del análisis sobre La preocupación por sus alumnos.....	357
Cuadro 10-4. Resultado del análisis sobre La disponibilidad para las tareas propuestas.....	359
Cuadro 10-5. Resultado del análisis sobre Las ventajas de tener un profesor investigador a su lado.	366
Cuadro 10-6. Resultado del análisis sobre El compromiso durante la investigación participativa.	369
Cuadro 10-7. Resultado del análisis sobre Las dificultades más latentes.	373
Cuadro 10-8. Resultado del análisis sobre La crónica falta de tiempo.....	375
Cuadro 10-9. Resultado del análisis sobre La escasez de material didáctico disponible.	379
Cuadro 10-10. Resultado del análisis sobre Las críticas al sistema.	382
Cuadro 10-11. Resultado del análisis sobre Las facilidades.	384

ÍNDICES DE FIGURAS

Figura 3-1 Libro Síntesis	89
Figura 5-1. Modelo de Kemmis (1988).....	127
Figura 5-2. El transana.....	136
Figura 8-1. Charge de Maitena sobre el supermercado.....	222
Figura 8-2. Charge de Maitena sobre la heladera.....	224
Figura 8-3. Pequeños textos.	226
Figura 8-4. Frases.	227
Figura 8-5. Portada del capítulo 1.	242
Figura 8-6. Portada del capítulo 4.	244
Figura 8-7. Diapositivas de la reelaboración didáctica de la profesora P2.....	249
Figura 8-8. Diapositivas de la reelaboración didáctica de la profesora P2.....	249
Figura 8-9. Diapositiva de la reelaboración didáctica del profesor P2.....	249
Figura 8-10. Portada del capítulo 6.	251
Figura 9-1. Diapositivas de la reelaboración didáctica de la profesora P4.....	293
Figura 9-2. Diapositivas de la RD de la profesora P2.	294
Figura 9-3. Diapositivas de la reelaboración didáctica de la profesora P6.....	294
Figura 9-4. Tarjeta 1 del juego utilizada en la reelaboración didáctica de la profesora P1...295	
Figura 9-5. Tarjeta 3 del juego utilizada en la reelaboración didáctica de la profesora P1...296	
Figura 9-6. Diapositiva de la reelaboración didáctica de la profesora P1.	320
Figura 9-7. Diapositiva 2 de la reelaboración didáctica de la profesora P1.	321
Figura 9-8. Diapositiva 3 de la reelaboración didáctica de la profesora P1.	322
Figura 9-9. Diapositivas de la reelaboración didáctica de la profesora P2.....	322
Figura 9-10. Tarjetas del juego del Consumi utilizadas en la re-elaboración didáctica de la profesora P2.....	324
Figura 9-11. Tarjeta del juego Consumi de la reelaboración de la profesora P2.	324

ÍNDICES DE GRÁFICOS

Gráfico 8-1 Géneros más utilizados en las reelaboraciones.....	229
Gráfico 9-1. Nacionalidades más citadas.	302
Gráfico 9-2. Presencia de materiales auténticos en la reelaboración.	307
Gráfico 9-3. Tipos de materiales auténticos.	308

ÍNDICES DE ORGANIGRAMAS

Organigrama 6-1. Fechas da aplicación del cuestionario (año 2013).	155
Organigrama 6-2. Curso de Formación en Interculturalidad y sus sesiones.	157
Organigrama 6-3. Análisis del libro didáctico Síntesis 1.	158
Organigrama 6-4. Entrevistas semiestructuradas (año 2014).	161
Organigrama 6-5. Corpus del Análisis.	165
Organigrama 7-1. Las dimensiones del análisis.	167
Organigrama 7-2. Las dimensiones de análisis y sus categorías.	169
Organigrama 8-1. Las cinco categorías del capítulo 8.	189
Organigrama 8-2. Las subcategorías de la categoría 1 del capítulo 8.	190
Organigrama 8-3. Mapa conceptual Dimensión 1 categoría 1.	191
Organigrama 8-4. Las tres subcategorías de la categoría 2 del capítulo 8.	204
Organigrama 8-5. Mapa conceptual Dimensión 1 Categoría 2.	205
Organigrama 8-6. Las cuatro subcategorías de la categoría 3 del capítulo 8.	217
Organigrama 8-7. Mapa conceptual Dimensión 1 Categoría 3.	218
Organigrama 8-8. Las dos subcategorías de la categoría 4 del capítulo 8.	230
Organigrama 8-9. Mapa conceptual Dimensión 1 Categoría 4.	231
Organigrama 8-10. Mapa conceptual Dimensión 1 Categoría 5.	239
Organigrama 8-11. Las seis subcategorías de la categoría 5 del capítulo 8.	240
Organigrama 9-1. Las cuatro categorías del capítulo 9.	268
Organigrama 9-2. Las subcategorías de la categoría 1 del capítulo 9.	269
Organigrama 9-3. Mapa conceptual Dimensión 2 Categoría 1.	270
Organigrama 9-4. Las subcategorías de la Categoría 2.	305
Organigrama 9-5. Mapa conceptual Dimensión 2 Categoría 3.	306
Organigrama 9-6. Las subcategorías de la categoría 3.	313
Organigrama 9-7. Mapa conceptual Dimensión 3 Categoría 3.	314
Organigrama 9-8. Las subcategorías de la categoría 3 del cap.9.	326
Organigrama 9-9. Mapa conceptual Dimensión 2 Categoría 4.	327
Organigrama 10-1. Las tres categorías del capítulo 10.	338
Organigrama 10-2. Las subcategorías de la categoría 1 del capítulo 10.	339
Organigrama 10-3. Mapa conceptual Dimensión 3 Categoría 1.	340

Organigrama 10-4. Las subcategorías de la categoría 2 del capítulo 10.	360
Organigrama 10-5 Mapa conceptual Dimensión 3 Categoría 2.	361
Organigrama 10-6. Las subcategorías de la categoría 3 del capítulo 10.	370
Organigrama 10-7. Mapa conceptual Dimensión 3 Categoría 3.	371
Organigrama 0-1. Consideraciones finales: Los objetivos de la tesis.	390

Anexos

Anexo 1. Los análisis de los profesores

ANÁLISIS CAPITULO 1 / PROFESOR P1

Na capa do capítulo 1, está a foto de Mercedes Sosa, por se tratar de uma cantora de raízes folclóricas e de voz de protesto, símbolo da resistência contra as ditaduras latino americanas, nos propõe uma atividade de cunho intercultural se buscássemos mais textos e exemplos que pudéssemos trabalhar...Mas se o professor não o conhece e como o livro não sugere nada a respeito, esta atividade pode que passe despercebida.

No primeiro dialogo, é um texto básico com áudio e perguntas pessoais muito específicas, nenhuma tem uma direção mais crítica e também não faz ponte com outras culturas.

Na página 14, temos um exercício sobre as nacionalidades, os gentílicos, sem nenhum contexto a não ser o do tema do capítulo.

Na página 15, se encontra a parte gramatical sobre o presente com os verbos ser, llamarse, vivir e tener. Com ejercicios na pagina 16 e 17, onde se poderia começar a tratar de interculturalidade si se propusesse pessoas significativas dentro da cultura hispano-americana, para que logo seguíssemos um diálogo entre culturas, mas não é assim, são pessoas desconhecidas. Com um ejercicio na pagina 17 sobre Harry Potter.

Na página 18, se apresentam os pronomes interrogativos, com frases soltas perguntando sobre sua vida, dados biográficos, sem maior significado.

Na página 19, existem 4 textos de género das tics, de chicos da Espanha, Guatemala e Chile. Que também não explora a interculturalidade, em um deles se fala um pouquinho sobre o país, mas de uma perspectiva geográfica e outro que fala dos apelidos espanhóis que tem, e que se o professor conhece pode a partir daí falar um pouco sobre estes traços culturais de apelidar e os mais comuns.

Na página 20, se propõe 3 ejercicios de identificação no texto. Além de não propor a inclusão digital, porque segundo entendemos, ela se refere não só aos conhecimentos de textos em formato digital e, sim, de utilização, para que os alunos não sejam só consumidores eventuais com fins informativos desta nova linguagem tecnológica.

Na página 21, nos apresentam o alfabeto, e exercícios sobre como soletrar.

Na página 22 está o enlace comunicativo, que para nós deveria ser apresentado logo ao princípio da unidade para ajudar na hora de se comunicar

E na página 23, tem o texto complementar “Caminos de alta fiesta”, que nos faz refletir sobre o racismo e as fronteiras que antes não existiam, no manual do professor encontramos perguntas para delinear um debate, entre as 9 perguntas propostas, 6 são sobre a geografia dos países e continentes, 2 sobre o gênero textual e 1 se pode abrir um diálogo intercultural, mas dependeria de que o professor trouxesse um material elaborado para ele, já que faz a seguinte pergunta:

¿Qué crítica (o texto)? Y como sugestão de resposta temos:

a intolerância dos países ricos em relação com os emigrados que chegam de países pobres para fugir das más condições de vida as quais estão submetidos em seu país.

Nas sugestões de leitura encontramos:

CALLIGARIS, Contardo. *Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. 4 ed. São Paulo: Escuta, 1996.

GALEANO, Eduardo. *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI, 2003.

Entre outros de cunho linguístico, estes dois livros tratam de temas culturais mas nenhuma de suas reflexões sobre cultura é apresentada na unidade.

ANÁLISIS CAPITULO 4 / PROFESOR P2

A imagem do começo do capítulo 4 é o globo terrestre dentro de um carrinho de supermercado, seguido do título em forma de pergunta ¿cómo consumir con responsabilidad? E do texto, que fala sobre a despreocupação pelos problemas meio ambientais e sociais na hora de consumir. O que nos leva a refletir juntamente com nossos estudantes sobre o consumo responsável, no bloco extra pág. 38, tem 5 perguntas que podem nortear esta discussão de caráter crítico.

Na página 62 tem um diálogo com áudio, em uma loja onde se compra produtos, mas não é nada reflexivo e nem tem que ver com o tema consumismo. Introduz isso é o léxico de estabelecimentos comerciais e o que podemos encontrar, e isso segue na pág. 64 onde se apresentam diversos estabelecimentos comerciais com um exercício.

Na página 65 encontramos a parte gramatical sobre os artigos definidos e indefinidos, seguido de um quadro chamado Entérate, com explicações sobre o uso dos artigos.

Na página 66 tem um exercício para completar com os artigos intitulado “España genera 524,5 kg de residuos urbanos por habitante”

Na mesma página 66, temos outro conteúdo gramatical sobre as contrações dos artigos em espanhol, e exercícios na página 67, fora do contexto do consumismo, e o número 2, se com o contexto de léxico sobre estabelecimentos comerciais.

O texto principal na página 68 é uma vinheta de Maitena, ¿Quién dijo que lo que más nerviosa te pone del supermercado son los precios?

Na página 69 tem exercícios de tradução livre, exercícios sobre léxico e identificação de expressões.

Na página 70 e 71 se apresenta uma atividade para ajudar os alunos a manusear o dicionário, seguido de exercícios sobre falsos cognatos e gênero feminino e masculino, já que é um ponto a ser levado em conta no caso de ensino de espanhol a brasileiros especificamente.

Na página 72 encontramos um destaque para o comunicativo, com sugestão de algumas frases mais usadas no contexto de compra e venda de um produto.

No texto complementar, na página 73, é sobre o consumo, o título é “El consumo responsable”, um texto crítico e reflexivo sobre o consumo e a responsabilidade socio ambiental, o livro propõe debate com perguntas que se encontram no manual do professor página 39 e 40 com 7 perguntas reflexivas, e depois uma atividade de compreensão textual que vai até a página 41, sobre léxico. Texto característico das provas de vestibular e ENEM no Brasil.

Ainda neste material extra temos duas sugestões que nos pareceram interessantes não interculturais, mas reflexivas, uma é uma proposta de investigação de produtos em um supermercado para detectar se a maioria dos produtos apresentam informação em outros idiomas, sobretudo em espanhol, porque temos um tratado de mercado livre, o Mercosul. e outro com o documentário *La historia de las cosas*, para, como eles mesmos sugerem explorar a habilidade 30 da matriz de referência para o ENEM 2009, de relacionar as tecnologias da comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Das duas leituras sugeridas existe uma sobre reflexão sobre o uso de dicionários e outra sobre variações lexicais.

Análise capítulo 5 / PROFESOR P3

No topo, há um quadro de um mercado e o texto propõe uma reflexão sobre a maneira que faz com que o produtor de alimentos para o consumidor final. Além disso fazemos com os alunos para fazer uma comparação com os nossos mercados , e vai perceber imediatamente a questão da higiene (limpeza local) , uma vez que em nossos mercados de pulgas da cidade alvo de crítica voraz por sua sujeira e odor.

O diálogo na página 90, é uma peça sobre a situação do atendimento em um restaurante, é contextualizada , mas não nos traz nada intercultural , usamos o audio, e ser o texto de fácil interpretação para o nível inicial de aprendizagem do espanhol por alunos deste grupo.

Refeições de parágrafo, página 92 e 93 tem 4 tipos de saladas e 4 tipos de sanduíches , incluindo que poderíamos classificar como sendo dois dos 8 pratos mexicanos , espanhóis e outros para os seus ingredientes . A proposta do livro é analisar as opções para escolher a combinação mais requintado, então nesta seção poderia ter usado algo mais típico de que seria um gancho para debate intercultural sobre comida, mas não o faz. Estamos à procura de um exercício superficial que nem iria usar na sala de aula .

Nas páginas 94 , 95 e 96 o verbo como o trabalho, importante nesta lição para trabalhar gostos e opiniões sobre os pratos e seria bom para o primeiro úsase seção sobre o que você gostaria de ser o costeleta comunicativa p . 100 , no entanto , até agora não foi proposto pelo livro nada significativo a este trabalho em sala de aula comunicativa foi feito.

Na página 97 há uma entrevista tipo de texto com o chef Santi Santamaria e fala sobre a preparação de alguns pratos , e não encontrar nada adequado para os nossos alunos , porque não é parte de sua realidade e não propõe nada de concreto , de modo que seria fora do contexto para a nossa realidade , não a interpretação do texto sugerido na página 98

Ainda na página 98 há duas outras seções, uma comunicativa , seria usar o princípio da unidade , por estar lá quando contexto, seguido por o primeiro a saber , com uma mesa de 10 ingredientes e sua respectiva variedade lingüística em 5 países , sendo um pouco fora de contexto.

Refeições Vocabulário , página 99, é Maitena na porta da geladeira e do tipo de pessoa que você pode imaginar como você come, o que uso para ser o tipo de vinhetas algo que realmente gosto dos alunos, para levantar debate estereótipos e até mesmo divertido , pois sem retratar a vida real comicamente , apesar de não propor multiculturalismo.

Em organiza as informações , a proposta é rever o estilo de filmes que você gosta , então totalmente fora do contexto do tema do capítulo, apesar de trabalhar com o verbo como e apresentar o texto como um bate-papo , que nós poderíamos usar para trabalhar , talvez, tics.

O direito à alimentação , o texto é um texto muito crítico e aborda a questão da fome no mundo , citando como exemplos o principal evento da Colômbia, África e Brasil. Na professor na página 45 Manual, 8 questões são propostas para trabalhar o texto, incluindo 4 propor um trabalho intercultural , onde os alunos deveriam investigar aspectos geográficos da Colômbia e , em seguida, comparar o tema da fome e da pobreza no Brasil e Colômbia.

Ao ler as sugestões que temos dois livros, um em espanhol para os brasileiros , que trabalha linguisticamente sobre as diferenças entre o Português e Espanhol e outro atingiu - nos como ele lida com valores de leitura e culturais :

PEDROSO , Sergio Flores. *Securities discursivas e Culturais não ensino de Espanhol como Língua Estrangeira : uma (nova) consideração "* . In: . Trouche , André Luiz G; Reis, Livia de Freitas (. Orgs) *Hispanismo 2000*. Ministério da Educação, Cultura e Desporto / Associação Brasileira de Hispanistas , Brasília : 2001 , vol . I, PP . 237-287 .

ANÁLISIS CAPITULO 6 / PROFESOR P4

Na primeira página, temos uma imagem com um pequeno texto, que nos faz refletir sobre o papel da roupa e suas funções ao largo de nossas vidas, portanto, nos propõe um pequeno aquecimento sobre o tema que será discutido nesta unidade. É um tema atual, que é interessante para os estudantes pois nesta etapa de suas vidas eles se interessam muito pela moda, e passam a ser consumidores. Trabalha também sua identidade, através da escolha dos grupos e seus modos de se vestir.

Dialogo pag. 106 e atividade pag. 107, utilizaríamos por ser um texto dentro do tema, leve, com áudio, e que propõe uma primeira discussão sobre o consumismo e os recursos utilizados e o processo de produção que existe por trás dos produtos, recorrendo desta forma a transversalidade, pois entra no âmbito das ciências da natureza, enfocando no meio ambiente.

Da roupa, pag. 108, é uma proposta de atividade de fixação de vocabulário, com cores, e leve, juntamente com o entérate, que chama atenção para a diversidade léxica de algumas roupas, no entanto, vem através de uma tabela, o que sugere memorização, e não apresenta nenhum texto ou situação interativa para seu uso e distinção. De todas formas será utilizado.

As propostas sobre gênero e número, não serão utilizados porque que sao regras gramaticais

Já que a proposta com os verbos preferir e llevar, tem como objetivo conduzir a comunicação. Também é um momento para recordar o verbo gustar.

A musica proposta na pag. 113, hacerte estar de moda, é uma música produzida especialmente para a unidade, e não é nada atrativa para os alunos, já utilizei uma vez, e os alunos não gostaram nem um pouco, por ser monótona e de melodia desatualizada.

Na unidade das palavras usadas para descrever, trabalharia a tabela como apoio para fazer a mesma proposta para descrever pessoas, mas aproveitaria para que os estudantes investigassem pessoas famosas que de acordo com eles se vestem e tem uma aparência que eles quisessem ter, assim apresentariam seu personagem, dando mais informações sobre ele, e também poderiam fazer sua versão para expor no mural da escola. Porque da forma que se apresenta no livro se perde uma oportunidade de trabalhar a interculturalidade por trabalhar com pessoas desconhecidas, não suscitando debates.

O texto da pag. 117, Ropa ecológica, apesar de ser um tema atual, não faz parte da realidade de nossos alunos de escola pública de Ilhéus, porque a roupa ecológica por aquí não tem preço acessível, inclusive aqui podemos fazer referencia a, que tem muitas lojas de roupa ecológica e preço exorbitante, podemos usar o texto para refletir , mas não nos deteríamos muito nele para não descontextualizar.

ANALISIS CAPÍTULO 7 / PROFESOR P5

Na página 121, são apresentada vários tipos de famílias que não são o modelo tradicional modelo de pai, mãe e filhos, o que nos leva a reflexão, sobre a nova estrutura familiar, considero um tema atual, que afeta diretamente os estudantes e que tem possibilidade de abrir muitos outros debates. No manual do professor encontramos 9 perguntas norteadoras para questionar alguns estereótipos relacionados ao conceito tradicional de família, seguido de um vídeo de publicidade de uma marca de comida muito conhecida no Brasil, que apresenta

uma reflexão sobre a família. Pelo seu gênero e por ser um documento autêntico me parece interessante trabalhar com ele, para ajudar no debate crítico de nossa própria cultura.

Na página 122 e 123 tem um texto com áudio para completar com palavras e expressões sobre a família, mas aborda principalmente o vocabulário, apesar de ser sobre 4 pessoas de nacionalidades diferentes não trata de aspectos culturais, é descritivo. Os exercícios complementares são sobre o mesmo tema a família, são estruturais e de compreensão descritiva do texto, no exercício agora habla de ti, podemos abordar mais criticamente alguns aspectos sobre a família e o casamento através da condução do professor referente aos aspectos da vida dos alunos.

Na página 124, é respeito ao vocabulário, e tem uma atividade de adivinhações, seguido do entérate, falando sobre as formas equivalentes e/ou carinhosas para as palavras pai e mãe nos países de fala hispânica.

Nas páginas 125, 126 e 127 são sobre a gramática, o uso dos possessivos, que se apresentam através da explicação do tema, seguido de 3 exercícios com frases para completar os espaços em branco e de escrita, só um dos exercícios sai do contexto família.

Na página 128, tem um exercício de identificação sobre o tratamento formal e informal, uma revisão da unidade 1 do livro através do gênero anúncio publicitário. Na mesma página tem uma vinheta de Sendra, que aborda o tema da mãe e suas tarefas, que se pode abordar criticamente a posição sobrecarregada da mãe moderna.

O texto principal “Ah, los hijos” fala de uma mãe que perdeu um filho e de sua relação com seus outros filhos, se pode trabalhar no sentido de tentar que vejam o que é sonho e realidade, mas acho que o tema não é muito interessante para eles, já que a responsabilidade de ser mãe ainda está por vir, apesar de que hoje em dia, cada vez temos mães mais jovens, acho que ainda falta amadurecimento deles para um debate mais crítico a este respeito.

Na página 131 tem uma referência sobre as expressões idiomáticas, aparecem 4 frases com imagens, mas é um exercício que o aluno faz hoje e amanhã não se lembra de mais nada.

O apartado comunicativo se encontra na página 132 e é um auxílio para descrever a família, se propõe ao final e não ao principio do capítulo para poder auxiliar a comunicação desde o principio

Em organiza la información, se pede que escrevam um pequeno texto falando de suas famílias, em um contexto descritivo.

O texto complementar, “En la playa con el hijo del novio de mi madre” trata dos problemas que enfrentam os novos formatos de famílias hoje em dia, é um texto reflexivo porque trata de temas da realidade dos estudantes, mas o livro não apresenta nenhuma tabela de orientação de exploração do texto, o professor que tem que saber orientar o debate.

Nesta mesma linha se apresentam dois textos “Nuevos matrimonios: modelos familiares para el siglo XXI” da pagina 135, e “Maternidad” no setor de atividades extras para os estudantes, tirados de provas de vestibular contendo 2 exercícios cada um, o primeiro texto tem duas questões para marcar a resposta, e o segundo texto exige que o aluno tenha uma leitura do gênero e estrutura do texto mais que reflexão do mesmo, para os professores que queiram trabalhar sobre aspectos críticos sobre cidadania pode utilizar para debates na sala de aula, mas não é esta a proposta do livro.

O que pude perceber é que apesar desta unidade não tratar nenhum aspecto cultural de outras culturas, permite que o aluno trate de aspectos de sua própria cultura, da evolução do tempo e a influencia nos novos modelos de familia, permitindo alguns debates, só que eles terão que ser orientados pelo professor, já que o livro não sugere nenhuma atividade orientada neste sentido. No aspecto intercultural simplesmente comenta aspectos culturais sobre como chamam os pais em determinadas culturas, o que se considera o trabalho dentro do conceito de cultura com C maiúscula, pois fala sobre curiosidades da cultura, que neste caso poderiam abrir debates mais críticos, mas que o livro não sugere.

No manual do professor a titulo de avaliação propõe uma atividade com a família real espanhola e com um trabalho de exposição de um fotógrafo internacional que tirou fotos de trinta famílias diferentes, só que não tem nenhuma proposta intercultural, já que é um texto meramente informativo e as atividades são sobre vocabulário e gramática.

Nas sugestões de leitura, as orientações se concentraram em livros sobre os gêneros e expressões idiomáticas, o que me chamou atenção foi o:

SALKJELSVIK, Kari S.: MARTÍNEZ, Juan Antonio. “*Capsulas culturales: el uso de refranes en la clase E/LE*” (nível A2) In: Revista Electrónica de didáctica/español lengua extranjera (RedEle), n.11.

ANÁLISIS CAPÍTULO 8 / PROFESOR P6

Na primeira página (137) tem uma imagem de uma rua de uma cidade asiática (para ser intercultural podia ser de uma cidade que envolvesse uma maior diversidade, como

por exemplo São Paulo, Paris, Nova Iorque, ...ou se quiséssemos dar ênfase aos países hispano falantes, México, Barcelona, seriam opções melhores)

Mensagem: “Hombres y mujeres, trabajadores, Estudiantes, niños, jubilados...todos tienen el derecho de volver a casa. Todos tienen derecho a una vivienda digna”

Esta mensagem nos leva a refletir sobre os direitos a moradia, e pode ser tema de debate para nossos alunos e me parece um tema intercultural, dependendo da postura do professor o debate poderá ser crítico ou não.

Página 138: Declarações: fotos de 4 moradias: uma sala moderno, uns barracos, umas casas emparedadas, e uma foto aérea de uma grande cidade, cheia de arranha céus.

O texto para completar se refere as imagens, e não expressa nenhuma criticidade ou reflexão, é simplesmente de compreensão auditiva e fixação de vocabulário.

Ainda na página 139, o exercício 3, é de compreensão de texto, mas de perguntas de localização de informação e transcrição do texto. Também temos que recordar que não é um texto autêntico. De todas formas o utilizarei devido a que é prático porque conta com áudio, já que está no livro com suas respostas e é de fácil entendimento. Para fazer um trabalho como este, o professor teria um trabalho extra, e por conta do tempo o deixamos de lado, mas creio que seria mais proveitoso si se aprofundasse no tema das moradias numa perspectiva mais crítica.

Já o exercício n 4 página 139, tem 4 perguntas que dependendo da condução do professor se pode explorar o lado intercultural. Dar ênfase ao local em que vivem, faz parte de uma reflexão sobre seus contextos, de seu estilo de vida, de sua cultura, mas não leva a uma reflexão de outras culturas, sendo assim não propõe o diálogo intercultural.

Na página 140, o exercício n 1 e 2, são de fixação de vocabulário. O primeiro é uma sopa de letras com 47 palavras, o que me parece muito, já que não há sequer uma ilustração para ajudar. E o segundo exercício pede que façam a planta de suas casas e identifiquem os espaços, exercício que necessita a habilidade do desenho.

Nesta mesma página encontramos a proposta do “entérate”, que propõe dados culturais em relação as variedades do espanhol, no entanto estes dados são basicamente curiosidades lexicais, exemplifica as variantes em relação a moradia: piso (espanhóis), departamentos (argentinos, mexicanos e chilenos), também em palavras como inodoro, salón, piscinas e suas variantes.

Na página 141 e 142, nos apresenta os pronomes demonstrativos sem estar contextualizados com o tema da unidade e também fora de textos, ou com algum tema significativo para os estudantes, ou que proponham reflexão acerca de seu uso.

Somente na página 143 o uso da gramática vem inserido em um texto que fala sobre o tema moradia, só que não é nada reflexivo, simplesmente é um texto descritivo de uma moradia.

O texto considerado pelos autores como principal se encontra na página 144, intitulado “Cuentecillo policíaco” está descontextualizado com o tema, não entendo seu propósito no livro.

“La localización” página 146 e 147 são exercícios sobre gramática e estão contextualizados, assim que serão utilizados.

Sobre a moradia, destaca a parte comunicativa da lição, são exemplos de frases que se podem usar, só que estão descontextualizadas, o professor tem que adequá-las, neste caso, se utilizou ao principio da unidade.

“Organiza las informaciones”, está contextualizado, só que não irei utilizá-lo.

O texto complementar: cinco pasos para un hogar más ecológico, está contextualizado e serve como um alerta aos estudantes sobre a reciclagem e reutilização de materiais em nossa vida diária.

Na sugestão de leitura se sugere apenas um livro que trata da crise das moradias nas grandes cidades, o descartei da leitura do momento por acreditar ser mais necessário ler mais sobre problemas de nossa cidade, já que o das grandes cidades está mais difundido nos meios de comunicação e os alunos têm mais conhecimento sobre o tema.

Anexo 2. Las reelaboraciones didácticas

REELABORACIÓN PROFESOR P1

Capítulo 1- ¿QUIÉN SOY?

Dividir en 2 momentos:

1. ¿Quién soy yo? Brasileño, estudiante, adolescente...
2. ¿Quiénes somos? Brasileños, latinos...

1.¿Quién soy yo? Brasileño, estudiante, adolescente...

1. el profesor se presenta y escribe en la pizarra:

Yo me llamo, soy profesor (a) de español, yo tengo años. Yo vivo en

Luego pide que cada alumno haga lo mismo.

2. enseñar varios tipos de exposición de personas hablando sobre si...

- ppt sobre ¿quiénes son? ¿quién soy? (autoretrato Frida kahlo – antes y después Michael Jackson)
 - Videos, poemas, músicas y pinturas.... Pedir que cada alumno presente su YO en la siguiente clase.
 - Vídeo soy (poema)-mane de la parra como soy – duina del mar, soy como soy – me gritaron negra
3. Pedir que los alumnos presenten su YO como mejor crean en la siguiente clase (vale punto)
 4. Pasar entre los estudiantes el diario para completar. (vale punto)

Entrar en la etapa de los países....para poder entrar en los gentilicios

2.¿Quiénes somos? Brasileños, latinos...

Juego – NOMBRE, APELLIDO, APODO...

El presente de indicativo ej. pg.15, 16, 17, 18, 19 y 20.

El alfabeto pg. 21 juego del ahorcado pg 21 (del apartado) (aprovechar gentilicios y países)

Pg.22 saludos y presentaciones

5) Textos: Para que sepas, dividir por grupos y pedir que expliquen a los otros compañeros (La lengua española -El español en el mundo- Donde se habla español- Castellano o español)

REELABORACIÓN PROFESOR P2

1. Mensajes publicitarios subliminares en la pizarra (sensibilización)
2. Juego: consumo, luego existo
3. Imagen: reflexionar sobre la imagen de la pg.61 (hacer una frase en español para presentar por grupos de 3)
4. Power-point: consumo responsable
5. Diálogo pag.62 sobre una ida al mercado: se lo utilizó por ser un material de vocabulario simple, que contenía audio, y actividades de comprensión del texto pg. 63 ejercicio n2.
6. La gramática básica: los artículos y la contracción pgs. 65, 66 y 67
7. Pg. 68 n1, viñeta de Maitena: ¿Quién dijo que lo que más nerviosa te pone del supermercado son los precios...? Y ejercicios n, 2,3,4, y 5 pg.69
8. Uso del diccionario, pgs. 70 y 71
9. Auxilio comunicativo: sobre el consumo pg. 72
10. Maquetes sobre establecimientos comerciales con títulos para evaluación vocabulario
11. Elaborar tabla de vocabulario sobre insumos comercializados en los siguientes establecimientos: supermercado, farmacia, panadería, carnicería, librería, centro de compras (para casa valiendo punto extra en la unidad)
12. Pg.72 organiza la información: ejerc. 2

13. Pg.73 texto complementario: El consumo responsable y comprensión textual que se encuentra en el apartado actividad extra clase pg. 40 y 41 (trabaja con el léxico del tema)
14. Consumo entre jóvenes argentinos y españoles (ppt)
15. Trabajo: comparativo entre el consumo de los jóvenes de 3 países diferentes
16. Cuestionario: para analizar el grado de dependencia de la publicidad en el consumo

REELABORACIÓN PROFESOR P3

ORDEN CRONOLOGICO DE ESTA SECUENCIA DIDÁCTICA

--- DESPERTAR PARA LA COMIDA SANA ----

1. AULA PRÁCTICA: Pedir en el aula anterior que cada alumno traiga algo de tomate, pepino, pan viejo, hielo, pimienta (opcional), aceite de oliva, sal (para hacer gazpacho, si es verano), (no decir que receta es, hacer con que propongan maneras de comer aquellos ingredientes sin quitar ni poner ninguno que no esté en la lista) cebolla, tomate, ajo, hielo, sal, aceite de oliva, chile, doritos , (para hacer guacamole) Exponer los nombres en la pizarra de los ingredientes, utensilios y verbos que serán utilizados en la preparación del plato, enseguida pedir que los alumnos en grupos pequeños los califiquen. (algunos ellos sabrán los nombres otros no – el profesor ayuda, o pide que consulten el diccionario)

Después ya sabiendo que significa cada ingrediente, pedir que elaboren platos donde todos los ingredientes sean utilizados, sin dejar ningún fuera del o de los platos y no añadir ninguno más. (si no fuera posible hacer la receta en clase, llevar paso a paso en ppt o en fotos coloridas simulando hacer la receta).

La próxima etapa es presentar (hacerlo) el plato, hacer con que prueben y enseñar el verbo GUSTAR, dónde tendrán que decirle si les ha gustado o no, si les ha parecido salado, dulce, amargo, bueno, malo, nutritivo,....

Ppt verbo gustar y ejercicios del libro pag. 94, 95 y 96

OPCIÓN GAZPACHO (ANEXO 1) – completar receta del gazpacho andaluz, texto “oro liquido”, ppt dieta mediterránea,

OPCIÓN GUACAMOLE (ANEXO 2) – leer el texto “el chile y el guacamole, herencia ancestral: la cocina mexicana es premiada por su diversidad” enseguida hacer la comprensión del texto, ver el video “Guacamole”

2. ppt alimentos – frutas
3. ficha: los alimentos (fotocopia)
4. domino frutas , verduras
5. Test: ¿sabes comer bien?
6. Somos lo que comemos (ppt)
7. Investigación para casa: ¿todos los alimentos son iguales? (pg. 7) (alimentación saludable – individual o grupo)
8. Pirámide alimentaria 10 y 11 (recortar y colorear) (alimentación saludable)
9. Desayuno saludable (video) y actividades pg. 19 a 21. (alimentación saludable)
10. Juego: desayuno
11. ¿Investigación por qué nos gusta comer lo que nos gusta? (vale nota)
12. Juego: ¿de qué país procede? Pg. 31, 32 (alimentación saludable)
13. Ppt : comidas del mundo (comida mexicana, española, típicas)
14. Música: limón y sal Julieta Venegas
15. ¿Cuál sería tu desayuno, comida y cena ideal?
16. Sugerencias evaluación: pedir que graben un video (o presentar en el aula) simulando hacer una receta saludable, o de un país de habla
17. Ppt SOMOS LO QUE COMEMOS

REELABORACIÓN P4

1. Reflexión sobre la pagina 105
2. Diálogo pag 106 y ejercicios sobre lexico pag 107 y 108
3. PPT sobre la tirania de la moda
4. Quizz de la moda

5. Eres adicta(o) a la moda
6. Apartado comunicativo pag 116 seguido de la explicación del uso de los verbos preferir y llevar pag 111 y 112. El verbo gustar (PPT)
7. Música la flaca
8. Pedir que los alumnos traigan 1 ejemplo de personalidad hispanica al cual se identifican por su manera de ser y vestirse, em este momento explicarían um poco sobre el país de origen de esta persona, su ocupación y también la describirían físicamente utilizando la tabla de la pagina 115, 116, 108 y la explicación sobre los verbos preferir y llevar, además del Gustar.
9. Dominó ropas
10. Texto Tribus Urbanas : cultura mexicana
11. Pedir que hagan un trabajo expositivo con una foto de ellos vestidos dentro de esta tribu urbana y las características de la misma en grupo.

REELABORACIÓN P5

Capítulo 7 - ¿CÓMO ES TU FAMILIA?

1. Antes de empezar con la unidad, pedir que los estudiantes dibujen o escriban en un folio palabras o imágenes que le vienen a la cabeza cuando piensa en familia.
2. Luego, observar la foto pg. 121 cap. VII ¿Cómo es tu familia?
Utilizar las preguntas sugeridas en el apartado extra pg. 52:
 - ¿Tu familia es grande/pequeña/alegre/divertida/peleona?
 - ¿Tus familiares viven cerca o lejos de ti?
 - ¿Los ve frecuentemente o sólo en fechas conmemorativas?
 - ¿Hay algún ejemplo “ideal” de familia?
 - ¿Cuál sería y por qué?
 - ¿Qué personas podemos considerar como parte de nuestra familia?
 - ¿Crees que el que no tiene una familia considerada “tradicional”, es decir, padre, madre y hermanos, no es feliz?

¿Cuál es el grado de importancia de tu familia en tu vida?

3. Enseñar el video de la familia: (SADIA) alertar que la niña hace una crítica a la definición del diccionario sobre familia, que pone: “familia é um grupo de pessoas unidas por laços de sangue”.

Preguntar lo sugerido en el apartado extra pg. 53:

¿Creen que esa publicidad sería aceptada en otras sociedades?

¿Creen que hay sociedades donde solo se aceptan los modelos tradicionales de familias?

¿Cuáles?

4. asistir al video: La familia, bien, gracias. (documental sobre las familias españolas del pasado a hoy en día, lo que ha cambiado)

5. escuchar el texto la pg. 122, después contestar las preguntas en la pg. 123

5. trabajar con las adivinanzas de la pg. 124.

6. juego de la familia González

7. los posesivos pg. 125, 126 y 127

8. pg. 132 para preguntar sobre la familia

9. Distribuir por grupos los siguientes textos, contestar las preguntas sobre ellos, y presentar a los otros grupos lo leído. Si hubiera más grupos hay dos textos en las pgs. 135 y 136 del libro)

a) La familia en España

b) La familia de Lucy Guerra Silva, de Iquitos

c) Hijos + padres/responsables x ocupaciones = familia moderna

d) ¿Por qué mis viejos me tienen en puño?

e) Ah, los hijos (libro pg. 129 y 130)

10. El robot LOLO ayuda en casa, y tú – actividades anexo

11. Escuchar el rap: cómo es tu familia (video)

12. Pedir que escriban un texto sobre su familia donde incluyan las respuestas a las siguientes preguntas del apartado extra, pag 55:

¿Cómo es tu familia?

¿Quiénes viven en tu casa?

¿Te relacionas con personas cuyas familias son distintas de la tuya?

¿Y cómo son esas familias?

¿Qué te parece más importante: el tipo de formación familiar o el hecho de que las personas de una familia se lleven bien, se quieran mucho y sean solidarias unas con las otras?

REELABORACIÓN P6

1. Ppt tipos de viviendas:
 - tipos de casas de acuerdo con la condición climática y geográfica del país
 - derecho a vivienda
 - casa portuguesa em Ilhéus (consecuencias de la no adaptación a un lugar)
 - observar que hacemos una casa de acuerdo con nuestras necesidades
2. Pg 148 communicate – localización pg 146
3. Ejercicio 1 Imagem e áudio (pag 138)
4. Ejercicios n 2 (pag 139)
5. (preguntas 1,6 y 7 cuaderno ejercicios pg 59 y ejercicio oral n 4 pag 139)
6. Ppt la casa (léxico casa)
7. Actividad sobre léxico para ser realizado en casa pg 140
8. ENTÉRATE- parte superficial e com erro de redação parte pisos, departamentos, apartamentos
9. Debate: las inconveniencias de la tecnología a partir del texto: La casa del futuro
10. Tu casa ideal (estudiantes escriben un texto – evaluar sus conocimientos y su visión crítica sobre lo ideal y lo real)
11. Video ¿Hogar cuál hogar? Debate: sobre que es una vivienda que es un hogar (música – Pedro Guerra – poner en orden)
12. ¿Consideras tu casa un hogar? (encuesta a los alumnos de la escuela) encuesta cualitativa – se divide en grupos y ellos aplican el cuestionario a un grupo del colegio

se considera su casa un hogar o una simple vivienda – presentar los datos y hacer cartel para exponer lo que para ellos es un hogar.

13. ¿Qué haces para ayudar en casa? (material marcoele sesión 1 pg 3,4,5 /ppt quehaceres)

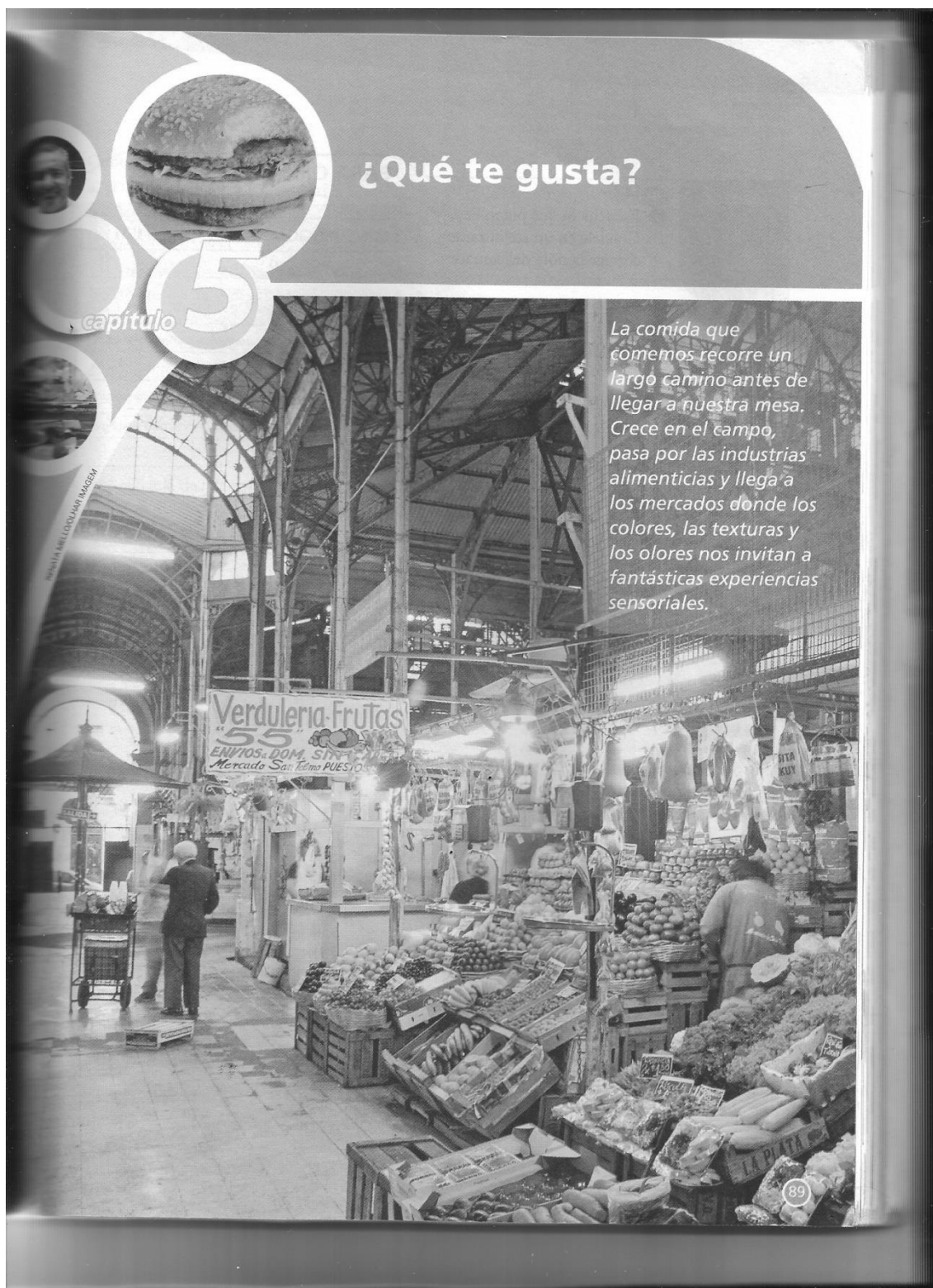
14. Debate: ¿Que harías para mejorar tu habitación? (primero se reunen por grupo y escriben 3 sugerencias)

Limpiarla - ropa cama nueva – cortinas – mesa de estudios – lampara – caja organizadora

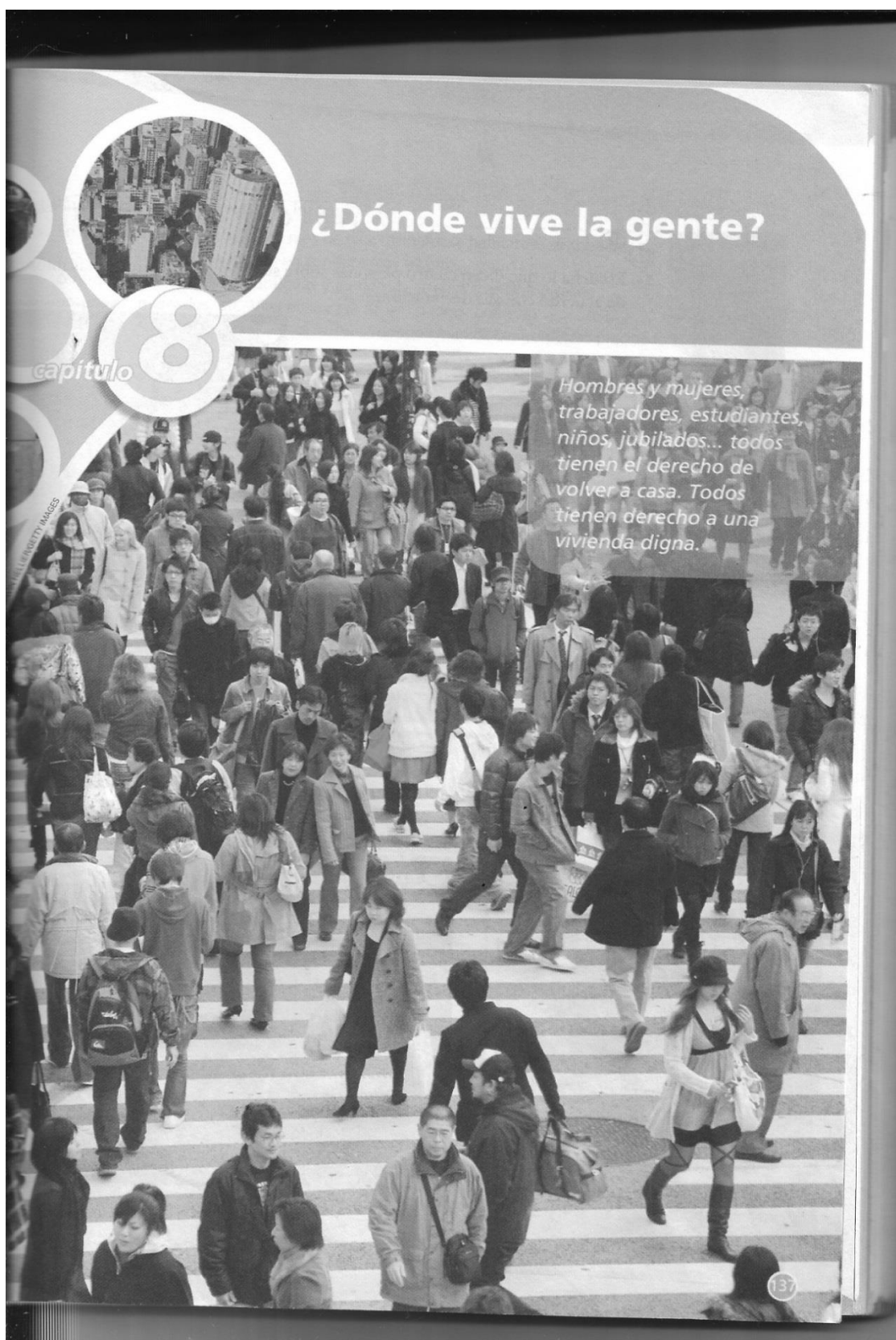
15. Leer texto: “Normas para estudiar mejor”

16. A la práctica : Ideas con material reciclado

Anexo 3. Portada del Capítulo 5 del libro didáctico Síntesis 1 (p. 89)



Anexo 4. Portada del Capítulo 8 del libro Síntesis 1 (p.137)



Anexo 5. Sesión 'Para leer y reaccionar' del libro Síntesis 1 (p. 19)

capítulo 1

LINEA INACTIVO DO ANTISTA

TEXTO PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

1 Ya sea para buscar trabajo, para hacer nuevos amigos, para encontrar a su media naranja o simplemente para charlar, mucha gente se presenta en las páginas de la red. Lee algunos textos obtenidos de esas páginas:

Hola. Me llamo Álvaro, soy navarro y tengo veintidós años. Soy decorador, pero a mi también me gusta dibujar cómics. Me gustaría poder trabajar en esa área. Vivo en Madrid. Si alguien está interesado puede contactarse conmigo en alvar22o@mail.com.es

Soy guatemalteco, tengo diecinueve años y me ofrezco para pintar graffitis en locales de ocio u otros establecimientos, tanto exteriores como interiores. Ya he realizado trabajos de este tipo y llevo cinco años en la materia. Si estás interesado, mándame un correo (Pedro Jesús, graffiti5@hotmail.com) y recibirás algunos de mis trabajos.

Soy Cecilia, pero me dicen Teti. Nací en Chile, tengo cuarenta y cinco años y tres niños varones. Chile es un país suramericano, largo y angosto, que posee paisajes exuberantes de naturaleza: el extremo sur, frío, con grandes extensiones de hielo; el norte, indómito, desierto, caluroso durante el día y muy frío por la noche; la zona central, con buen clima, buena fruta, buenos vinos... Un país maravilloso. Si me quieres escribir, ésta es mi dirección: ceciteti@yahoo.ch

¡Hola, amigos! Me llamo José María, aunque hay quien me llame José, Chema, Pepe, María, Cariño, Papa, Oye tú, Chiss, Feo, Flaco, Tonto, Listo, Guaaaapo, Mañico, Hijo mío, y muchos nombres más. Tengo el espíritu de un chico de diecinueve, la fuerza de uno de veinticinco y la experiencia de un hombre de treinta y siete. Soy español, estoy casado y enamorado, soy amigo de mis amigos, y también de mis enemigos. Vivo en Cataluña, Tarragona, Villaseca. Si quieres hablar escribe a chemapepe@wwc.es

*Adaptados de <www.terrenoculto.com>.
Acceso el 29 de marzo de 2006.*

19

Anexo 6. Texto 'Residuos urbanos' del libro Síntesis 1 (p.66)

¿Cómo consumir con responsabilidad?

1 Rellena los huecos del texto con los artículos:

España genera 524,5 kg de residuos urbanos por habitante

_____ *La* _____ basura habla sobre los pueblos y también sobre sus costumbres ambientales. Y así es como en España se generan 524,5 kilos de residuos urbanos por habitante, cifra que no supera _____ *el* _____ promedio de 567 kilos por habitante de _____ *los* _____ países de la Unión Europea, según datos del último estudio de indicadores ambientales del Ministerio de Medio Ambiente (Mapa).

Si se hace _____ *un* _____ análisis de la basura durante _____ *el* _____ año 2007, se calcula que _____ *los* _____ casi 45 millones de españoles generaron un total de 24,75 millones de residuos urbanos, es decir basura acumulada en _____ *los* _____ domicilios particulares, comercios, oficinas y servicios.

Es inevitable que _____ *la* _____ basura hable de nosotros, de _____ *los* _____ hábitos de consumo, del crecimiento económico y de _____ *los* _____ sistemas de producción. Lo que más llama la atención es que si se separa la basura previamente se logran diferencias substanciales en cuanto a su posterior reciclado. Así, según el último estudio del Instituto Nacional de Estadística, de _____ *los* _____ residuos domésticos que se recogen sin separar tan sólo se recicla _____ *el* _____ 9,8%, mientras que _____ *el* _____ 74,8% se elimina y _____ *el* _____ 15,4% se dedica al compostaje (elaboración de fertilizante natural). En cambio, si _____ *los* _____ residuos son separados previamente se puede reciclar _____ *el* _____ 63,1%, se elimina _____ *el* _____ 31,6% y se destina al compostaje _____ *el* _____ 5,3%.

Extraído de <www.ecolosfera.com>.
Acceso el 10 de marzo de 2010.

Anexo 7. Sesión ‘Entérate’ del libro Síntesis 1 (p.108)

¡ENTÉRATE!

Mientras los españoles y uruguayos llevan **vaqueros**, los argentinos llevan **jean** o **vaqueros** y los chilenos y venezolanos llevan **blue jeans**; ya los mexicanos y también los chilenos llevan **pantalón de mezclilla**.

Observa algunas variantes relacionadas con la ropa:

España	Argentina	Chile	México	Uruguay	Venezuela
falda	pollera	falda / pollera	falda	pollera / falda	falda
camiseta	remera / chomba	polera	camiseta	camiseta / remera	franela
bragas	bombacha bikini	calzón	calzones pantaleta	bombacha	pantaleta / blumer / bikini
sujetador	corpiño	sostén	brasier	soutièn / corpiño / sostén	brasier o sostén
cazadora	campera	casaca	chamorra	campera	chaqueta

Anexo 8. Sesión ‘Entérate’ del libro Síntesis 1 (p.140)

¡ENTÉRATE!

Mientras los españoles suelen vivir en **pisos**, los argentinos, chilenos y mexicanos viven en **departamentos** y los uruguayos y venezolanos viven en **apartamentos**. Los españoles usan el **váter**, o la **taza**, mientras los argentinos y uruguayos utilizan el **inodoro** y los venezolanos, la **poceta**. Los españoles reciben a sus invitados en el **salón**, o **cuarto de estar**; ya los argentinos, chilenos y uruguayos los reciben en el **living**. Para refrescarse del calor, españoles, chilenos y venezolanos se bañan en la **piscina**, argentinos y uruguayos en la **pileta** y mexicanos en la **alberca**.

Anexo 9. Sesión ‘Del vocabulario de las comidas’ del libro Síntesis 1 (p.99)

DEL
VOCABULARIO
DE LAS
COMIDAS

APRENDE UN POCO MÁS

1 Lee este cómic de la humorista y dibujante argentina Maitena:

¡ATENCIÓN!! Dime qué tiene ese hombre en la heladera y te diré cómo es...



Maitena, Mujeres alteradas 5, Buenos Aires, Sudamericana Lumen, 2001.

Anexo 10. Sesión 'Declaraciones' del libro Síntesis 1 (pp.122-123)

¿Cómo es tu familia?

DECLARACIONES



PARA OÍR Y COMPRENDER

1 Escucha lo que dice cada persona sobre su familia y marca las alternativas correctas:

a. La hermana de Julio Parra:

- está casada hace cuatro años.
 estudia en una escuela pública.
 tiene dos hijos.

b. Lucía Flores vive con sus tíos porque:

- no se lleva muy bien con sus padres.
 no tiene padres.
 a ella le gustan sus primos.

c. La madre de Mario Piñón:

- vive en un pueblo lejos de la capital.
 enseña literatura en la Universidad de Salamanca.
 no se lleva muy bien con su suegra.

d. María de los Ángeles:

- todavía está soltera.
 vive en un pueblo que está lejos de la capital.
 no se lleva muy bien con los vecinos.



2 Escucha otra vez las declaraciones, completa los espacios y verifica si has hecho correctamente la actividad anterior:

a. Buenos días. Me llamo **Julio Parra**. Vivo con mi abuelo Pedro, mi abuela María, mi madre, mis dos hermanos mayores y mi hermana menor. Mis hermanos y yo todavía estamos solteros. Rafael, el mayor, tiene veinticuatro años y trabaja en un banco. Gustavo tiene veintidós y estudia Turismo. Hace dos años está en paro. Mi hermana menor se llama Patricia y tiene dieciséis años. Estudia en una escuela pública cerca de mi casa. Yo tengo veinte años cumplidos. Estudio español en la Universidad y trabajo como profesor en una escuela de idiomas. Mi padre tiene otros tres hijos pequeños, a quienes no veo con mucha frecuencia, y vive en un barrio distante con su nueva familia.

b. Hola, soy **Lucía Flores**. Vivo con mis tíos Emiliano y Victoria en una pequeña ciudad argentina. Ellos están casados hace cuatro años y todavía no tienen hijos. Mi tío trabaja como cocinero en un restaurante y mi tía es maestra. Vivo con ellos porque no me llevo muy bien con mis padres. Tengo diecisiete años y estoy en primer año de Ciencias Económicas.



- c. Me llamo Mario Piñón. Mi familia es muy numerosa. En mi casa vivimos mi padre, mi madre, mis dos hermanas, mi cuñado, mis tres sobrinos y yo. Mi padre se llama Joaquín y se jubiló hace dos años, pero sigue trabajando como médico en un hospital. Mi madre se llama Dulce y es bonita como una flor. Tiene cuarenta y ocho años y

enseña literatura en la Universidad de Salamanca. Mi hermana Pilar está casada y tiene tres hijos: Cecilia, Diego y Pedro. Mi hermana Concepción y yo todavía *estamos solteros*.

- d. Buenas noches. Mi nombre es María de los Ángeles Rojo. Mi familia vive en un pueblo que está lejos de la capital. En mi casa vivimos mi padre, mi madre, mi esposo, mis dos hijos, mi *suegra* y yo. Somos una familia feliz, y aunque a veces nos peleamos, *me llevo muy bien* con todos.

3 Contesta por escrito:

- a. ¿Quiénes están solteros?

Julio Parra y sus dos hermanos mayores (Rafael y Gustavo) y también su hermana menor (Patricia); Lucía Flores; Mario Piñón y su hermana Concepción.

- b. ¿Quiénes trabajan?

Julio Parra trabaja como profesor en una escuela de idiomas y su hermano (Rafael) trabaja en un banco; el tío de Lucía Flores (Emiliano) trabaja como cocinero en un restaurante y su tía (Victoria) es maestra; el padre de Mario Piñón, aunque jubilado, trabaja como médico en un hospital y su madre enseña literatura en la Universidad de Salamanca.

- c. ¿Quiénes no viven con sus padres?

Julio Parra vive con su madre, pero no con su padre, y Lucía Flores vive con sus tíos.

- d. ¿Quiénes tienen hermanos?

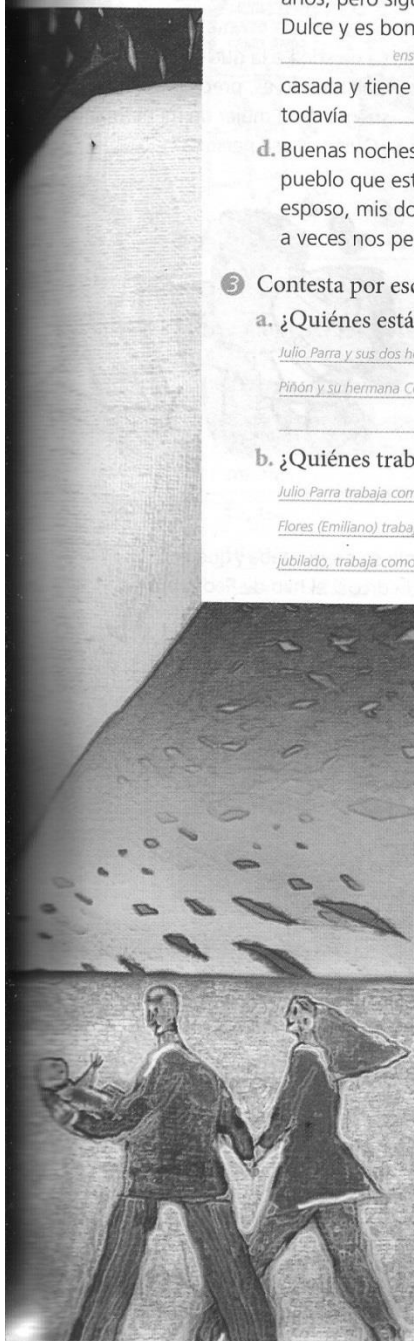
Julio Parra tiene dos hermanos mayores, una hermana menor y otros tres hermanos pequeños por parte de padre; y Mario Piñón tiene dos hermanas.

- e. ¿Quiénes estudian?

Gustavo, el hermano de Julio Parra, estudia Turismo; Patricia, la hermana, estudia en una escuela pública y el propio Julio estudia español en la Universidad; Lucía Flores estudia Ciencias Económicas.

4 Ahora habla de ti. *Respuestas personales.*

- a. ¿Cómo se llaman tus padres? ¿Qué hacen?
 b. ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos? ¿Qué hacen? ¿Están casados o solteros?
 c. ¿Qué te parece el matrimonio? ¿Tienes la intención de casarte un día? ¿Por qué?



TODD DAVIDSON/GETTY IMAGES

Anexo 11. Propuesta de actividad profesor P1 'Gazpacho'

Reelaboración profesor P3

Apartado: el Gazpacho

- a) Pedir en la clase anterior que cada alumno traiga algo de tomate, pepino, pan viejo, hielo, pimienta (opcional), aceite de oliva, sal (para hacer el gazpacho, si es verano);
- b) Exponer los nombres, utensilios y verbos (o entregar juego gazpacho,) que utilizaremos para preparar el gazpacho. Enseguida pedir que los alumnos en grupos pequeños los califiquen. (algunos de ellos sabrán el significado otros no- el profesor ayuda o pide que consulten el diccionario);
- c) Después ya sabiendo que significa cada vocablo, pedir que elaboren platos donde todos estos ingredientes sean utilizados, sin dejar ningún de fuera y no añadir ninguno más. (si no fuera posible hacer la receta en el aula, llevar el paso a paso en un ppt, o en fotos coloreadas simulando hacer la receta.;
- d) Trabajar con el verbo gustar rápidamente para que puedan opinar así que prueben;
- e) La próxima etapa es presentar (hacer) el gazpacho, hacer con que prueben y opinen sobre el gusto, textura, color, importancia para la salud. (o sea si es salado, dulce, amargo, bueno, malo, nutritivo...)

OPCIÓN GAZPACHO

- a) Completar receta del gazpacho andaluz
- b) Ppt dieta mediterránea
- c) Leer y completar textos dieta mediterránea
- d) Ver video fabricación aceite de oliva
- e) Ppt desayuno
- f) Textos desayuno: curiosidades de algunos desayunos, desayuno saludable
- g) Juego dados: el desayuno

Anexo 12. Portada del Capítulo 6 del libro Síntesis 1 (p.105)



*Ser **otaku** no es una
moda sino una filosofía...*

Anexo 13. Texto ‘Tribus Urbanas’ de la Reelaboración profesor P4

TRIBUS URBANAS

La ciudad de México es la ciudad más importante del país. Tiene una población enorme, de 20 millones de habitantes. De acuerdo con los informes del gobierno, casi el 30 % de los chicos que hay en el país viven en la ciudad de México. El resto de la población joven, vive principalmente en las otras dos ciudades grandes del país Guadalajara y Monterrey, y en los estados de Puebla, Guanajuato, Veracruz y Chiapas.

A los chicos que viven en la ciudad de Mexico se les dice chilangos, pero a ellos no les gusta que les digan así. Prefieren que les digan *otakus*, *frikies*, *gamers*, *darks*, *hippies*, *emos*, *metaleros*, *ciberpunks* o *chacas* porque quieren estar relacionado con el grupo que forman parte.

La ropa, los zapatos, los accesorios y el peinado que usan los chicos mexicanos son un reflejo del grupo o tribu a la que han elegido pertenecer. Por es la observación es la mejor forma de saber si un chico pertenece a una tribu o a otra.

La tribu de los otakus es una de las más populares y numerosas en el país. Los chicos que forman parte de este grupo son fanáticos de la cultura japonesa. Las historietas, os videojuegos y las películas de animación que se producen en Japón les gustan tanto, que se visten igual que esos personajes de ficción.

Los chicos que forman parte de esta tribu usan pelucas de colores. Además, su vestuario es colorido, extravagante y muy original. A ellas les gusta vestir con faldas muy cortas y calcetines largos que llegan hasta la rodilla. A ellos, levantarse el pelo con mucho gel.

Renato Acosta, un chilango de 20 años, explica que los chicos se visten así para imitar sus personajes favoritos. *Es lo que llamamos cosplay*, dice. La palabra surgió al unir los términos en inglés *costume* y *play*, que significa “jugar con el vestuario”.

A Renato, por ejemplo, le encanta vestirse como Son Goku, el protagonista de la serie Dragon Ball. *A mis papás les enoja que sea fanático de este personaje porque dicen que es muy violento. No entienden que él (Goku) pelea por mundo mejor. El animé japonés es maravilloso porque habla de la amistad y la lealtad. A diferencia de lo que sucede en la vida real, los personajes no pelean porque les gusta la violencia, sino porque quieren mejorar las cosas*, dice.

Los programas de animación japonesa llegaron a México en los años ochenta, pero fue en los noventa, con la transmisión por televisión de Dragon Ball y Los caballeros del Zodíaco, cuando los chicos mexicanos empezaron a interesarse por esa cultura.

La tribu otaku es tan grande que a cada año, desde hace tres años, organizan en la ciudad de Mexico la Marcha del Orgullo Otaku. En 2011, más de 4.000 chicos caminaron desde el Zócalo hasta la embajada de Japón, que está en el centro de la ciudad de México, en una avenida muy importante: el Paseo de la Reforma.

Ser otaku no es una moda sino una filosofía, dice Aura Lowy, una chica de 17 años que es colaboradora del programa de radio La Noche W. El programa es uno de los más populares entre los chicos y Aura es su analista más joven. Los otakus admiran el orden y el respeto que los japoneses tienen por sus tradiciones. Les gusta la unión y la lealtad que hay entre ellos.

¿Sabes? Si les preguntas a un otaku qué piensa de México, te dirá que apesta porque hay mucha corrupción y mucha violencia, dice.

Pero a los otakus no solo les gustan los valores que caracterizan a la sociedad japonesa. También están fascinados con sus avances tecnológicos y con personajes como la cantante Hatsune Miku.

Miku, como la llaman sus fans, es una chica muy bonita y delgada de 16 años. Su forma de vestir típica es una falda corta, una blusa sin mangas y calcetines largos, que cubren sus rodillas. Tiene el cabello muy largo (le llega hasta los tobillos) y de color azul brillante. Siempre se peina con dos coletas.

Miku es una celebridad, pero no es una persona real. Es un personaje virtual que utiliza la voz de la actriz Saki Fujita. Miku nació en el año de 2007, pero empezó a dar conciertos en 2010. Aparece en el escenario como un holograma de tamaño natural y canta con su banda, que está formada por músicos reales. En 2011, visitó la ciudad de México para dar un concierto en el Centro Cultural Tlatelolco y su presencia en el país hizo que la tribu otaku creciera mucho más.

Todos piensan que soy un vago porque paso muchas horas jugando videojuegos, pero se equivocan. Voy a la escuela como cualquier otro chico de mi edad y hago mis tareas. Prefiero jugar y pasar un buen rato que leer los periódicos o ver las noticias en la televisión, porque solo hablan de cosas malas, como muertos o gente desaparecida. Además, ser un buen jugador te da prestigio, porque estableces récords nuevos y ganas muchas competiciones, dice Fernando Ramos, un chico que vive en Guadalajara, y que participa con frecuencia en torneos *online*, donde compite contra chicos de todo el mundo.

Los **gamers** son chicos y chicas aficionados a los videojuegos. Pero hay muchos jóvenes que juegan videojuegos. Entonces, ¿cómo se distingue a un *gamer* de un jugador ocasional?

Fernando dice que al jugador ocasional solo le interesa pasar un buen rato. En cambio, para los *gamers* lo más importante es conseguir un Record. *Siempre tenemos la obsesión de terminar el juego con una puntuación muy alta. Además, todo el tiempo, estamos en busca de retos nuevos. Por eso, no nos gustan los juegos fáciles. Quizá, la mayor diferencia entre ellos y nosotros, es que nosotros los gamers sabemos un poco de informática y analizamos los gráficos de cada juego. Y estos temas no son de interés para un jugador ocasional*, dice.

En México, formar parte de una tribu urbana es una forma de ser rebelde y de expresar una opinión crítica.

El escritor mexicano José Agustín dice que las tribus urbanas hablan de rechazo al sistema. *Todas las tribus urbanas cuestionan al poder y a las autoridades*, dice.

Las tribus urbanas existen en el país desde los años setenta y, de acuerdo con los expertos, se volvieron populares entre la juventud mexicana desde el famoso *Festival de Avándaro*, que se celebró en Valle de Bravo, un lugar que está a dos horas de la ciudad de México y

Las tribus de rockeros, darks, punks o hippies tienen una larga historia entre los mexicanos. Pero hay otras, como los gamers, que existen desde hace muy poco tiempo.

Si los *otakus* muestran, con su estética, su rechazo a la situación actual de México, los *gamers* son chicos y chicas que han decidido ignorar la realidad del país y poner su atención en lo que ocurre en su computadora.

La industria de videojuego es importante en México, ya que es un negocio que anualmente factura más de 14.000 millones de pesos mexicanos (alrededor de 1.000 millones de dólares), y está en crecimiento.

El 11% de los jugadores del país se conecta a internet desde la computadora y comparte sus partidas con gente de todo el mundo. Sin embargo, la mayoría de los jugadores disfruta de los juegos a través de la consola (el 27%) o el celular (el 25%). Un pequeño número de chicos juega con su reproductor mp3 (el 7%), y el resto lo hace con la computadora, pero sin conectarse a internet.

Todos los años, muchos *gamers* mexicanos viajan a San Diego para asistir a Comic-Com, el evento de historietas más importante de Estados Unidos. Allí coinciden muchos mundos: el de los superhéroes, el de la ciencia ficción, el del cine, el de los videojuegos y el de los coleccionistas de juguetes de edición limitada. Durante los cuatro días que dura el evento, muchos participantes se visten como su superhéroe o personaje de ficción favorito. También asisten al estreno mundial de películas de ciencia ficción, y coleccionan autógrafos de los autores dibujantes de historietas, que suelen asistir a la conferencia.

Otra tribu urbana, la de los góticos o darks (como se los llama en América Latina), es internacional: hay miembros de ella en muchas ciudades del mundo. Su estética consiste en ropa oscura, pelo liso, maquillaje blanco en la cara y negro en los ojos.

Daniel Drack, un chico *dark*, dice que las causas más importantes para los jóvenes de esta tribu son el buen trato hacia los animales, los derechos de las mujeres y la promoción de la cultura. [La política es un tema que no nos interesa mucho, porque no tenemos confianza en las instituciones](#), explica.

Pero entre los jóvenes mexicanos hay un grupo nuevo: los **chacas**, que son chicos aficionados a la música del *reggaeton*. Los chicos de esta tribu se visten con pantalones muy flojos y playeras muy flojas. Muchas veces usan cachuca, accesorios dorados, y muchas cadenas o anillos.

La mayoría de los miembros de esta tribu urbana son chicos. La académica Karina Jarquín dice que a las chicas no les gusta mucho el *reggaeton* porque las letras de algunas canciones son agresivas y hablan mal del género femenino. Las más comerciales presentan a las chicas como objeto sexual y son muy ofensivas, pero hay otras que representan la intención original de este tipo de música, que es hablar de la realidad de los chicos que viven en zonas pobres, dicen.

En opinión de esta experta, pertenecer a una tribu urbana no es una moda sino un acto político. Los chacas, por ejemplo piensan que la música de *reggaeton* es una crítica social profunda.

[Estamos en contra de los políticos rateros y corruptos. Nos enoja saber que, por un lado, la gente es cada vez más pobre y, por el otro, los ricos hacen más dinero. México es un país profundamente desigual. ¿O cómo explicas que en este país, donde hay tanta gente pobre,](#)

viva también Carlos Slim, el hombre más rico del mundo?, dice Andrés, un chico de 19 años que se considera *chaca*.

Detrás de cada tribu urbana hay una forma de pensar que los hace diferente al resto de los jóvenes mexicanos. Casi todos los chicos que forman parte de alguna de estas tribus son discriminados por su forma de vestir.

Por ejemplo, de acuerdo con Javier Hidalgo, director del Instituto de la Juventud, los chacas o reggaetoneros son un grupo con problemas de exclusión por su ropa y la música que escuchan. Así es: los chacas son la tribu más criticada, y en Facebook hay un movimiento llamado *¡Por un mundo sin chacas!*, que invita a escribir mensajes ofensivos sobre ellos.

Pero México es un país diverso y las tribus no dejarán de existir. La historia contemporánea muestra que a los chicos mexicanos les gusta organizarse para criticar la realidad del país con creatividad. Y hoy, dicen lo que piensan y buscan destacarse como individuos, de una forma muy colorida y musical.

Anexo 14. Texto 'La familia en España' de la Reelaboración profesor P5

Lee este texto. Puedes usar el diccionario.

LA FAMILIA EN ESPAÑA

La familia es la institución mejor valorada por los españoles en las encuestas, pero ha experimentado una gran transformación en los últimos treinta años. Desde la legalización del divorcio en 1981 ha habido muchos cambios: existe la familia clásica, pero también otros modelos de familia como son los formados por madres o padres separados con sus hijos, por segundas parejas, por parejas de diferentes nacionalidades, por personas no casadas, etc.

La familia clásica, compuesta por un hombre y una mujer casados, con o sin hijos, es el modelo mayoritario (el 45,6 % de las familias). Además, más de un millón de personas viven en pareja sin estar casadas y uno de cada cinco niños nace fuera del matrimonio.



En casi medio millón de casas viven una persona divorciada-mujer en un 37 % y sus hijos. Tres millones de españoles viven solos y son cada vez más frecuentes los matrimonios entre personas de diferentes nacionalidades o grupos étnicos (el 13,2 %).



¿Las causas de estos cambios? Algunas de las más importantes: ahora vivimos más años, la mujer trabaja fuera de casa y es más independiente, y hay más tolerancia hacia las libertades personales.



Instituto Nacional de Estadística


Asegúrate de que entiendes estas frases y subraya la opción correcta.

1. Los españoles tienen una idea muy negativa/positiva de la familia.
2. En España el divorcio ha sido legal/ilegal los últimos veinticinco años.
3. Ahora los modelos de familia son más/menos tradicionales.
4. La familia clásica es la más/menos popular en España.
5. Más de un millón de personas solteras viven solas/juntas.
6. El 20 % de los niños que nacen son hijos de padres solteros/casados.
7. Ahora los españoles se casan más/menos con personas extranjeras.
8. La mujer tiene más/menos independencia económica ahora.

¿Crees que en tu país la familia es como en España? ¿Qué diferencias hay? Coméntalo con tus compañeros.

Anexo 15. Texto 'La familia Lucy Guerra Silva, Iquitos' de la Reelaboración profesor P5

5. Acompaña con la audición qué cuenta Lucy, una chica peruana de Iquitos:



Por ejemplo, mi mamá tiene cinco hijitos, cinco hijos: tres hijas mujeres y dos hijos varones; pues mis dos hermanos ya son jóvenes, ya van a tener sus esposas, ya; y nosotras somos tres no más, tres mujercitas que estamos todavía a su lado, ayudándola a ella.





Y algunas personas tienen hasta doce, diez, ocho, seis, hijos tienen a veces; algunos tienen tres, dos, unito no más.

La mayoría tienen muchos hijos.

Y es un problema para la familia también, ¿no?, este..., que sus hijos se vayan así. Algunos hijos ahorita no son así, sino en vez de eso se meten, este..., son drogadictos, son rateros así, se meten a la vanidad, ¿no?, se van a otro sitio, ya, no les importan su familia ya, este..., se meten a la droga, pues son rateros, fuman ya toman alcohol y eso ellos agarran de los padres y también, este..., apalean a sus hijos, a las mamás también las dejan, se separan, se van con otra mujer, ¿no?, así se van.

Y a veces, este..., las mamás también son igual, se separan con sus hijos, les dejan botando y eso al encargo de sus papás; a veces ahorita los papás no les dan alimentación a sus hijos, se van con otra mujer, les dejan a sus hijos en pleno abandono, mejor dicho con su mamá. Y su mamá tiene que hacer lo posible, ¿no?, de ayudarle a su hijo, este..., para que se meta a un empleo, ¿no?, se va a trabajar de alguna cosa y con eso puede ayudar a su hijo para que estudie.

Mucho, mucho pasa *harto* acá. Los padres dejan a sus hijos, y así también la gente pelea, problemas entre familias. Que a veces los padres no tienen trabajo y mejor es abandonar a sus hijos. Y algunos, pues, este..., se suicidan, ¿no? Harto suicidios: se matan para terminar con los problemas.

Lucy Guerra Silva es una chica de catorce años que vive en los suburbios de la ciudad de Iquitos, junto al río Amazonas. Estudia en un colegio de 6 a 12 de la mañana y ayuda a su madre a preparar y vender comidas en un mercado de la ciudad.

(GAREA, Valentín A., et alii. *Un día en la vida de Lucy, una chica peruana de Iquitos*. Ministerio de Educación y Cultura, Lima, 1992.)

Anexo 16. Portada del Capítulo 4 del libro Síntesis 1 (p.61)

¿Cómo consumir con responsabilidad?

capítulo

4

A veces se consume muchísimo sin ningún tipo de preocupación por los problemas medioambientales y sociales que ese tipo de práctica puede generar. Pero lo que pasa es que, cuando uno va de compras, no se lleva solo productos, sino un trozo de la Tierra.

STOCK ILLUSTRATION SOURGETTI IMAGES

Anexo 17. Portada del Capítulo 7 del libro Síntesis 1 (p.121)



Anexo 18. Sesión 'Para leer y reflexionar' del libro Síntesis 1 (p.117)

capítulo 6

PARA LEER Y REFLEXIONAR

TEXTO COMPLEMENTARIO

En el manual que acompaña el libro del profesor, se proponen preguntas para la realización de un debate.

Ropa ecológica

Las prendas de vestir ecológicas se fabrican de manera natural, respetando al medio ambiente y los derechos humanos de sus productores, y utilizando tejidos que se adaptan sin problemas a la piel. Sin embargo, su mayor precio y la escasez de puntos de venta dificultan su popularización entre los consumidores. No obstante, cada vez más diseñadores y responsables de firmas comerciales apuestan en la ropa ecológica.

¿Qué es eso? – La ropa ecológica se manufactura a partir de materias primas como lino, algodón o fibras vegetales que se han cultivado con agricultura ecológica.

Las etiquetas ecológicas son una manera de comprobar que la ropa se ha producido de manera respetuosa con el medio ambiente.

Ventajas e inconvenientes – Las ventajas de la ropa ecológica para el medio ambiente son "evidentes". Por un lado, el subsuelo, las aguas y el aire reciben menos contaminantes. Por otro lado, los tejidos tratados con productos químicos en su cultivo, tintado o manipulación pueden contener sustancias alergénicas en mayor grado que las fibras naturales, capaces de provocar reacciones en la piel.

La ropa ecológica supone además garantizar un comercio internacional justo. El algodón es un ejemplo paradigmático en ese sentido: este material recibe anualmente en todo el mundo al menos el 25% de todos los plaguicidas y consume una gran cantidad de agua.

La disponibilidad es uno de los grandes inconvenientes, explican los expertos, al ser productos que no cuentan con una amplia distribución, por lo que hay que buscarlos en tiendas especializadas en productos biológicos y en comercio justo, así como en ferias ecológicas.

En cuanto a los tejidos más demandados, se destacan el algodón y el lino, porque el consumidor entiende rápidamente que son buenos para la piel. La ropa de bebé y la femenina son las prendas que más acogida tienen.

Adaptado de <www.consumer.es>.
Acceso el 19 de marzo de 2010.

EDUARDO KNAPP/PELHA/IMAGEM

117

**Anexo 19. Sesión ‘Escucha otra vez y complementa los huecos’ del libro Síntesis 1
(p.139)**

2 Escucha otra vez y completa los huecos:

a. En la ciudad donde vivo somos más de diez millones de habitantes distribuidos por edificios, algunos muy altos, mansiones en condominios y también muchas chabolas. En la zona central hay construcciones antiguas y modernas, avenidas anchas y calles estrechas, hoteles, hospitales, mercados, etc. Vivo en la casa de mis padres, que está lejos de esa zona, pero tiene un patio largo y ancho donde creamos cuatro perros preciosos.

Rosa

b. Mi familia y yo vivimos en un piso muy confortable. Además de una terraza amplia, tiene también tres habitaciones, salón y comedor, despacho, cocina, lavadero, dos cuartos de baño y un lavabo.

María

c. Vivo en una casa adosada, en un barrio tranquilo, lejos de la zona central de la ciudad. La casa es vieja y no me gusta mucho, pero el jardín, sí, me encanta, porque soy aficionado a las flores y a las hierbas aromáticas.

Lucas

d. Mi compañera y yo vivimos en una casa muy sencilla en una chabola. Aunque la vivienda sea pequeña y el barrio necesite más infraestructura, me gusta vivir allí, pues los vecinos son muy solidarios.

Ricardo

Apéndice 1

ORGANIGRAMA DE LOS LIBROS DE ESPAÑOL

LIBRO	AUTOR	ENFOQUE
1. Español para brasileños-1997	Jair de Oliveira Souza	Ejercicios con repetición mecánica
2. Hacia el español – 1999	Fátima Cabral Bruno et al	Comunicativo
3. Mucho – 2000	Adda-Nari M. Alves et al	Comunicativo
4. Espanhol Série BRASIL – 2002	IvanRodriguesMartins	Gramatical
5. Espanhol: para o Ensino Médio (Parâmetros) – 2002	MônicaPalácios et al	Comunicativo
6. ¡Por supuesto! Español para brasileños – 2003	Jair de Oliveira Souza	Ejercicios con repetición mecánica
7. Español Expansión–2003	Enrique Romanos et al	Ejercicios con repetición mecánica
8. Español ahora - 2003	Gretel Eres Fernandez et al	Comunicativo
9. Hacia el español (6ª edición) – 2004	Fátima Cabral Bruno et al	Comunicativo
10. Síntesis⁶⁵ de la lengua española – 2005	Ivan Rodrigues Martins	Gramatical
11. Encuentros (EnsinoMédio) – 2006	Manuel Dias Martins et al.	Gramatical
12. Tiempo Español – 2007	Enrique Melone et al.	Comunicativo
13. Espanhol Novo EnsinoMédio– 2007	IvanRodriguesMartins	Gramatical
14. El Arte de Leer Español 2010	<u>Deise Cristina de Lima Picanço</u> <u>eTerumiKotoBonnetVillalba</u>	Intercultural
15. Enlaces: español para jóvenes brasileños.2010	Osman, Soraia et al.	Intercultural

⁶⁵ Utilizado en el año de 2011 por los profesores de esta investigación.

Apêndice 2

CUESTIONARIO PROFESORES

Há quanto tempo ensina espanhol

Para que series

Já realizou ou está realizando algum curso, dizer nível e instituição e curso

Que tipo

Qual a duração

Em que área

Se tivesse que estudar por qual área se interessaria neste momento

Com o que mais você gosta de trabalhar, por que

O que menos gosta de trabalhar e por que

Vc costuma ler sobre a cultura dos outros países, o que lê, pode dar exemplos

Lê algo sobre educação sem ser voltado para língua espanhola, o que

Quanto tempo dedica a leitura

Qual uma das causas das quais não lê tanto quanto gostaria

Você acha que aprendeu algo com esta experiência

Como definiria a abordagem intercultural hoje

Como cree que ela ajuda ou não na formação dos teus alunos

Como foi ter o auxílio de um professor externo para este trabalho, continurias trabalhando desta forma

Ou prefere fazer um trabalho mais individualizado, por que

Qual sua motivação para querer ser professor de espanhol

Durante a sua graduação vc participava de projetos ou grupos de pesquisa em espanhol, quais

Em algum momento na sua graduação ou nestes cursos, vc teve contato com estudos teóricos que apontavam a perspectiva intercultural no ensino de língua espanhola, em qual momento

Conte como foi o inicio da sua carreira de professor, quais a primeiras dificuldades, o que deles já conseguiu sanar ate hoje e o que continua sendo um entrave.

Apêndice 3

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PERGUNTAS ESPECIFICAS SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA

O que te levou a escolher o tema da unidade didática dos propostos, houve algum interesse especial, ou julgou que seria de mais fácil elaboração, se confirma durante a análise do material e implementação esta afinidade, por que

Quais as principais dificuldades encontradas para realizar uma unidade didática e por que optou por a análise e reelaboração da mesma

Na período de formação, utilizamos um material teórico, utilizou para a análise da unidade didática e na escolha dos materiais a serem utilizados...caso sim, em que ele te ajudou na hora de analisar reelaborar

Você acredita que este material tal como está, realmente é capaz de promover uma aprendizagem critica por parte dos alunos, justifique

O que te chamou atenção na unidade didática, isto é, que parte achou que mais gostou e cree que vá utilizar

O que achou da posta em comum dos trabalhos dos outros participantes da pesquisa, o que achou mais interessante e por que

Como foi tratada a diversidade cultural dentro da sua unidade, a cultura de quais países abordou...justifica a proposta da OCEM de trabalhar com a diversidade

Questoes identitarias e culturais podem ser trabalhadas em seu material de que maneira

Como um professor deve agir para que o processo ensino-aprendizagem esteja orientado por uma perspectiva intercultural

O que realemnte vc achaque o torna um professor intercultural

Partindo da sua experiencia de pesquisa vc acha que hoje poderia se considerar um professor intercultural

Como foi p v a experiência vivida na análise e reelaboração da unidade didática

Avalie o fato de ter um interlocutor (um professor pesquisador) para discussão do material nos encontros

Este espaço é p vc comentar algum aspecto que achou curioso ou crre que não foi contemplado neste trabalho.

Qual a importância dos cursos de formação...