

La formación de profesores de lenguas extranjeras en la universidad: el portugués y el español en debate

Coordinadora

Florencia Miranda
Universidad Nacional de Rosario. Argentina
florenciamiranda71@gmail.com

Participantes

Adrián Gabriel Canteros
Universidad Nacional de Rosario. Argentina
agcanteros@gmail.com
Florence Miranda
Universidad Nacional de Rosario. Argentina
florenciamiranda71@gmail.com
Hebe Ester Gargiulo
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina
hebegargiulo@hotmail.com

Richard Brunel Matias
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina
richardbrunelmatias@gmail.com
Rosângela Dantas de Oliveira
Universidade Federal de São Paulo. Brasil
rosangela.dantas@unifesp.br

Enseñar y aprender en la Educación Superior

Formación docente, didáctica del Español, didáctica del Portugués, contenidos, dispositivos de enseñanza y de formación; TIC

Introducción al simposio

El presente simposio reúne cinco trabajos que comparten varios ejes comunes. El eje principal es la experiencia de los participantes en la formación de profesores de español y portugués como lenguas extranjeras, en tres universidades de la región: dos instituciones argentinas – la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional de Rosario – y una institución brasileña – la Universidade Federal de São Paulo. Cada autor asume una mirada crítica sobre su ámbito de actuación en la formación de profesores a nivel universitario y pone en circulación ideas propias para alimentar el debate en el área. Es un período particular para la formación de profesores de portugués y español en la región, ya que tanto Brasil como Argentina han promulgado leyes de oferta obligatoria de la lengua del país vecino en el nivel secundario. Sin embargo, las acciones de las universidades continúan siendo aisladas (o poco vinculadas entre sí) y desconocidas entre los pares. En tal sentido, el simposio constituye un espacio para el intercambio de miradas y experiencias, con el objetivo general de consolidar las relaciones y acciones existentes y, al mismo tiempo, iniciar nuevos vínculos.

El orden de exposición de los participantes propone alternar las lenguas y los espacios de formación docente, yendo de reflexiones más generales sobre curriculum y propuestas de acciones globales en las carreras hacia aspectos particulares y experiencias de implementación de proyectos sobre cuestiones específicas. En todos los casos, los participantes coinciden en asumir una actitud crítica y reflexiva, problematizando y diagnosticando las situaciones reales, así como también en mostrar caminos concretos de intervención en las prácticas de docencia universitaria de las que forman parte.

El simposio se inicia, entonces, con un ensayo de Adrián Canteros – docente del Profesorado en Portugués de la Universidad Nacional de Rosario – sobre el curriculum de la formación de profesores de portugués como lengua extranjera, poniendo en debate una propuesta de modelo que integre los ejes de docencia, investigación y extensión en ese ámbito formativo. A continuación, Rosângela Dantas de Oliveira presenta y comenta la implementación del

Profesorado de Español de la Universidad Federal de São Paulo. En su trabajo, que combina rasgos ensayísticos con un relato de experiencia, se identifican dificultades vinculadas a la relación entre la formación de grado y la práctica docente, a partir del análisis del caso de los primeros egresados. En la siguiente intervención, Florencia Miranda vuelve a referirse en tono ensayístico a la situación de la formación de profesores de portugués en Argentina, y, particularmente, en Rosario, iniciando un conjunto de tres trabajos que delimitan aspectos singulares de la formación docente. Este trabajo plantea una mirada sobre el área de la formación lingüística de los profesores de portugués a nivel del grado, identificando problemas y posibles mecanismos de intervención. Después, Hebe Gargiulo, de la Universidad Nacional de Córdoba, propone reflexionar sobre el lugar de las TIC en la formación de los profesores de español como lengua extranjera en Argentina, señalando algunas acciones y estrategias concretas para la incorporación de las TIC en la formación docente y en los estudios de grado y posgrado. Finalmente, Richard Brunel Matias comparte una propuesta de enseñanza de lectura y escritura de géneros textuales, a partir de una experiencia realizada en el Profesorado en Portugués de la UNC.

Con esta conformación, el simposio se muestra como un espacio de diálogo que sintetiza algunos de los aspectos centrales de la formación docente de lenguas extranjeras en la universidad: el lugar de la investigación y la extensión en la formación docente, el vínculo entre la formación inicial (de grado) y la práctica docente, los problemas y contenidos de la formación lingüística, el papel de las TIC y las formas de introducirlas en la formación docente, las acciones concretas para mejorar la calidad de la formación y promover el desarrollo de los futuros profesores.

Docencia, investigación y extensión: un modelo para la Formación Docente de grado en Portugués como Lengua Extranjera

Adrián G. Canteros

Ensayo

Formación docente, modelos de formación, dispositivos formativos

Resumen

Históricamente, la formación docente de grado en lenguas extranjeras se inscribió en distintas tradiciones, modelos o racionalidades que establecieron los diferentes tipos de conocimientos necesarios para el ejercicio profesional en los respectivos niveles del sistema educativo para los que los docentes se formaban. La propia formación de grado fue – y continua

siendo - la arena en la que se entablaban las disputas entre concepciones teóricas y políticas predominantes en el campo de la formación docente, más allá – incluso - de lo prescripto por el currículo formal. Durante años convivieron – y aun conviven – el racionalismo académico, la tradición eficientista y la tradición hermenéutico-reflexiva en sus diferentes modalidades y con distintos grados de aceptación.

Después de veinte años de contribuir a formar docentes de PLE desde la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, de constatar que muchos de ellos inician su carrera docente en la universidad sin un amplio conocimiento de las funciones específicas de la docencia universitaria, en un contexto de revitalización y estímulo de tales funciones, y de reconocer que la formación inicial es una etapa más del proceso mayor y más complejo de la formación permanente, creemos que resulta oportuno adoptar un modelo o enfoque que, desde los aportes de la Didáctica de la Lengua Extranjera y a través de diferentes dispositivos formativos inicie a los futuros docentes en actividades de docencia, investigación y extensión, sin perder de vista que la preparación para el ejercicio de la profesión debe privilegiar la formación docente

Por lo expuesto, en este trabajo presentamos nuestra propuesta teórico-metodológica, con la finalidad de enriquecer el debate en torno a un tema tan controvertido y siempre vigente como es el de la formación docente en Lenguas Extranjeras.

Abstract

Undergraduate training of Foreign Language Teachers has historically been based on different traditions, models or rationalities that established the varied knowledge types needed for professional practice at the different levels of the education system for which these teachers have been trained. Undergraduate training has been the scenario where the disputes between theoretical and political conceptions prevailing in the field of teacher training are presented even beyond of what the formal curriculum has established. For years, academic rationalism, the efficiency-based and the hermeneutical-reflexive traditions have coexisted within their own different modalities and with varying degrees of acceptance.

After twenty years contributing to create teachers of PFL (Portuguese as a Foreign Language) from Didáctica de las Lenguas Extranjeras; after making sure that many of them start their teaching careers at University without a broad knowledge of the specific functions of University teaching in a context of revitalization and encouragement of such functions, and after recognizing that the initial training is just one more stage of the major and more complex process of lifelong learning we believe it would be necessary to adopt a model or approach that, from the

contributions of Didáctica de las Lenguas Extranjeras and through various training devices, initiate the teachers-to-be in teaching research and extension activities, keeping in mind that the preparation for the exercise of the profession must give priority to teacher training.

Therefore, in this paper we present our theoretical-methodological proposal, in order to enrich the debate on such a controversial and always current issue as it is that of teacher training in foreign languages.

I. Introducción

Tradicionalmente, la formación docente de grado en lenguas extranjeras en Argentina se inscribió en diferentes tipos de tradiciones, modelos o racionalidades que consagraron los diversos cuerpos de conocimientos necesarios para el ejercicio profesional en cada nivel del sistema educativo para los cuales los docentes se formaban. Sin embargo, en casi todos esos modelos se plantearon – y continúan plantéandose – numerosos debates que atañen a la naturaleza de la formación docente, a sus finalidades, a sus contenidos, a sus dispositivos, a sus formas de organización, a su currículo, etc., y en los que intervienen representantes de diferentes tradiciones intelectuales y académicas. En ese sentido, vale recordar que mientras a nivel internacional los programas de formación docente se inscribieron en los Departamentos de Lingüística (Teórica o Aplicada) o de Lenguas y Literaturas Modernas, en nuestro país, la experiencia de los actuales Institutos de Enseñanza Superior Joaquín V. González y Juan R. Fernández a comienzos del S. XX sentó las bases de un estrecho vínculo entre Lenguas Extranjeras y Pedagogía, lo que supuso una ligazón muy fuerte con los modelos de *formación docente general*, común a la formación docente en otros campos disciplinares. Ello no impidió, claro está, que los propios especialistas en Lenguas Extranjeras hicieran su aporte al debate desde la especificidad de su objeto de estudio.

En este trabajo pretendemos argumentar a favor de un modelo de formación docente de grado en Portugués como Lengua Extranjera que integre, reformulando, las clásicas funciones de la docencia universitaria, como una contribución al debate en torno al currículo de la formación de profesores de portugués como lengua extranjera.

Nuestra experiencia en la formación de docentes de PLE desde la Didáctica de las Lenguas Extranjeras nos permitió constatar que muchos de ellos inician su carrera docente en la universidad sin un sólido conocimiento de las funciones específicas de la docencia universitaria, y dado el actual contexto de revitalización y estímulo de tales funciones, así como el reconocimiento de que la formación inicial es una etapa más del proceso mayor y más complejo de la formación permanente, creemos que puede resultar oportuno promover un modelo que, a

través de diferentes dispositivos formativos, inicie a los futuros docentes en actividades de docencia, investigación y extensión, sin perder de vista que la preparación para el ejercicio de la profesión debe privilegiar la formación docente.

II. Sobre la naturaleza de la formación docente

Cuando nos acercamos al análisis de la formación docente, constatamos que uno de los problemas es la profusión de términos o conceptos existentes para referirse a la preparación para el ejercicio de la docencia. Los términos *educación*, *entrenamiento* y *desarrollo* son ampliamente usados en la bibliografía angloamericana, pero no existe consenso sobre los sentidos a que cada uno de ellos refiere. Para algunos autores (Peters Salgado y Henrique Dias: 2005) la *educación* alude al proceso de transmisión de conocimientos declarativos, vale decir, conocimientos de tipo cognitivo, conceptual, en forma de teorías sobre el lenguaje, la lengua, la educación, la enseñanza y el aprendizaje, la formación en política educativa y política y planificación lingüística, etc.; el *entrenamiento*, se asocia al conocimiento instrumental, al “saber hacer” profesional, técnico, lo que implica mayor tiempo dedicado a la práctica de la enseñanza en contextos variados; y el *desarrollo* es entendido como la participación de los docentes en prácticas investigativas y reflexivas que permitan potenciar su autonomía profesional.

Así, pues, la formación docente implica momentos o etapas diferenciadas, simultáneas o sucesivas, en un proceso que comienza mucho antes de la formación inicial de grado y que se extiende más allá de la obtención del grado académico o de la vida profesional. En la literatura pedagógica francesa (Camilloni: 2008; Feldman: 1999) esas etapas reciben el nombre de Trayectos. A partir de este concepto, la formación docente puede ser interpretada en sentido amplio y en sentido estricto. Según el primero, constituye un proceso de preparación para el ejercicio profesional que comienza mucho antes del ingreso a las instituciones formales de nivel superior, mientras que en sentido estricto, la formación docente abarca la formación inicial y la práctica o socialización profesional. (Davini: 1997; Diker y Terigi: 1997; Anijovich et alii: 2008, Feldman: 1999).

Desde esa perspectiva, entonces, entendemos la formación docente como un proceso dinámico, en el cual se adquieren y desarrollan los conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades necesarios para el desempeño profesional; como un proceso esencialmente sociohistórico, por lo cual sufre las influencias de los factores políticos, económicos, culturales e ideológicos que actúan definiendo sus posibilidades y limitaciones; y como una respuesta, siempre provisoria y culturalmente situada, a las necesidades que la contemporaneidad plantea a

cada grupo social.

III. Sobre la formación docente inicial en lenguas extranjeras

Siendo un proceso sociohistórico, la historia de la formación docente, en general, y en lenguas extranjeras, en particular, muestra que cada generación aportó un conjunto de ideas, concepciones, instrumentos, etc., que fueron configurando verdaderas tradiciones (Davini: 1997, Diker y Terigi: 1997) o modelos (Wallace: 1991, apud Cárdenas). En el siglo XX, dos fueron los que consiguieron imponerse y que aun conviven, tanto en la formación inicial como continua: el modelo de ciencia aplicada o tecnológico y el modelo reflexivo, aunque ello no significa que otras tradiciones no tengan lugar en la formación docente universitaria, como la tradición académica (Davini: op. cit., 28/29). Lo que sí está claro es que son modelos dicotómicos, con profundas diferencias entre ellos. Ambos parten de diferencias sustanciales en sus concepciones de la práctica, de los vínculos entre teoría y práctica, de la importancia relativa de las dimensiones de la enseñanza (Candau: 1983, 13/14) – humana, técnica y sociopolítica -; de la naturaleza del conocimiento profesional; de los dispositivos formativos y, fundamentalmente, de la finalidad educativa de la formación docente (eficiencia versus autonomía, autoformación y transformación y progreso social).

Siendo así, ¿cómo se explicaría la coexistencia de esos modelos en la formación docente inicial en portugués como lengua extranjera?

Una primera respuesta estaría en considerar que la formación no es un proceso unívoco, uniforme y pacífico, sino un conjunto variado, heterogéneo, complementario e irreductible de experiencias de interacción y de mediación entre los sujetos involucrados (docentes y futuros docentes), el objeto de conocimiento representado por los diferentes cuerpos de conocimientos y enfoques, con sus propias controversias internas, y los contextos institucionales que condicionan la actuación profesional.

Una segunda respuesta podría ser que los modelos son representaciones de la realidad, una forma de aproximarse a ella y comprenderla, pero no la propia realidad. Por lo tanto, cada uno de los modelos ilumina - de forma parcial e incompleta - la compleja tarea práctica de formar docentes de LLEE. Como cualquier construcción teórica, destaca ciertos aspectos e ignora otros. La mayoría de ellos, por ejemplo, no aborda la multiplicidad de actividades que implica en la actualidad el ejercicio de la docencia, que es más variada y menos especializada en los niveles primario y medio y, por lo tanto, más aleja a los docentes de su especificidad, que es el trabajo en torno al conocimiento.

Una tercera respuesta sería que cada modelo fundó una tradición atacando el núcleo central de la tradición anterior sobre la que pretende erigirse, lo cual hasta cierto punto no sorprende, ya que siendo parte del discurso pedagógico, cuya naturaleza es ser un discurso fundante y renovador, todos los modelos se presentan a sí mismos como una contribución importante, si no la mejor, para resolver los problemas de la práctica de la enseñanza.

Creemos, entonces, que la docencia, como cualquier otra actividad especializada, exige una formación, tanto inicial como permanente, variada, ecléctica y complementaria, y para eso cuenta hoy en día con un conjunto de dispositivos, herramientas y técnicas que potencian la capacidad de los sujetos para operar en situaciones que son siempre singulares, inestables y cargadas de conflictos de valor.

IV. Sobre la extensión y la investigación

Si en la Formación Docente conviven concepciones diferenciadas, algo similar ocurre con la Extensión en cuanto a su naturaleza y función. Para comenzar, podemos decir que constituye, por un lado, una modalidad de interacción entre las universidades y su contexto social con características específicas y, por otro, puede ser entendida como un tipo de educación con rasgos propios. Constituye una modalidad de interacción porque, al igual que la docencia y la investigación, cumple una función social, es decir, son actividades que se realizan con base en valores, a fin de beneficiar, de diferentes maneras, al cuerpo social o a sectores o grupos dentro de ese cuerpo. Pero a su vez, siendo una actividad social, y dado los fuertes vínculos entre socialización y educación, constituye un tipo particular de educación que la bibliografía especializada denomina Educación No Formal, concepto que ha recibido diferentes definiciones en la literatura especializada²⁶.

Ya desde sus propios orígenes, la Extensión universitaria representó respuestas distintas a demandas sociales diferentes, ya que mientras en Inglaterra y Francia la Extensión se orientó a paliar el estado de abandono y empobrecimiento de los obreros industriales y mineros, en Alemania y en los Estados Unidos se orientó a satisfacer las necesidades productivas, con lo que las relaciones no se establecieron con los sectores operarios, sino con los sectores burgueses urbanos y rurales.

²⁶ Destacamos las de Coombs y Ahmed (1973, en Camors: 2009; Sirvent et alii: 2006), quienes la entienden como “toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” y la de Barnett (1998, en Baraldo: 2008) y Trilla (1996, en Camors: op. cit.), quienes la consideran como “todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos”.

La Extensión nació, entonces, con el propósito de “extender” las actividades de docencia y de producción de conocimiento científico más allá de los límites físicos de la institución, con el propósito de beneficiar (económica, política, social, cultural e incluso moralmente) a diferentes sectores o grupos de la sociedad, conforme a los problemas y proyectos de cada país o región.

En nuestro país, la función de Extensión – que surgió surgió con el Movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 - se concretizó, al menos durante los primeros sesenta años, en diferentes tipos de proyectos, programas o formas de expandir las actividades típicamente universitarias a la sociedad mediante propuestas de Difusión Cultural. De manera que se fue consolidando una concepción de Extensión que la entendía como “transferencia” de conocimientos acerca de temas de carácter sociológico, histórico, económico, sanitario, jurídico, etc., o inclusive de capacitación laboral o asesoría legal en los sindicatos, fábricas u otros espacios propios de la clase obrera, con el propósito de “contribuir a la elevación cultural de las masas”, a partir de una confianza ilimitada en el poder transformador del conocimiento científico y tecnológico, a un público específico – generalmente, adultos trabajadores o de clase media baja -, mediante dispositivos académicos – como cursos, seminarios, conferencias, charlas, etc. -. Junto a esa modalidad clásica de Extensión, otras vinculadas a la Difusión Cultural consistieron en la realización de actividades artísticas como muestras de teatro, coro, orquesta, danza, conciertos, cineclub, etc., al lado de programas de acción social como cursos de alfabetización y educación de adultos.

Sin embargo, desde otras concepciones filosóficas, políticas y teóricas, la Extensión pasó a ser vista como un espacio de comunicación bidireccional entre la sociedad y la Universidad, en el cual los grupos sociales expresan sus inquietudes, problemas, etc., y la universidad produce un conocimiento destinado a liberar/concientizar/resolver. Durante los noventa, y en respuesta a los procesos de globalización y predominio del discurso neoliberal, se planteó la revalorización de la misión cultural de las Universidades como estrategia para contrarrestar los efectos homogeneizadores de la globalización, promoviendo la conservación del rico y variado patrimonio cultural e identitario de las sociedades latinoamericanas²⁷ y la continuidad de los servicios a la sociedad, orientados a “erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas.” (Conferencia Municipal sobre la Educación Superior: 1998, en Tünerman: op. cit.).

²⁷ En ese sentido, Risieri Frondizi (1941) destaca que una de las funciones principales de la Universidad es, precisamente, la transmisión de la cultura, y esa transmisión no puede quedar restringida al ámbito estrictamente institucional.

Esta brevemente consideración en torno a la Extensión permite comprender y aceptar la diversidad de concepciones sobre la cuestión, así como proponer involucrar a los futuros docentes en proyectos de Extensión y Difusión Cultural que promuevan un mayor conocimiento de la cultura brasileña y un contacto más intenso con sus múltiples y complejas identidades culturales, con el propósito de contribuir a generar actitudes y disposiciones en relación a los fenómenos culturales, como la crítica al etnocentrismo, el desarrollo de formas de comportamiento intercultural y el respeto por las visiones y cosmovisiones de los otros (Almeida Filho: 2008, Mendes: 2002; 2007).

V. Conclusión

Creemos que una formación docente inicial en PLE que integre las funciones de docencia, investigación y extensión en procesos formativos caracterizados por la coexistencia de modelos y de concepciones en torno a esas actividades no sólo permite reflejar las controversias teóricas en y entre las disciplinas académicas, sino también los debates filosóficos y políticos que sustentan las decisiones, representando, así, la posibilidad de una formación variada, heterogénea, ecléctica, que amplía las opciones disponibles, permitiendo que sean los propios sujetos – futuros docentes – los que decidan sus adhesiones a los marcos ideológicos que sustentarán sus prácticas pedagógicas en los niveles para los que se forman.

Referencias

- Almeida Filho, José (2008). Tornar-se professor de línguas na estrangeiridade domada. En Edileise Mendes y María Castro (organizadores). *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes
- Anijovich, Rebeca et al (2009). *Transitar la Formación Pedagógica – Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, Alicia et al. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Candau, Vera (Org.) (1983). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes.
- Cárdenas, Rosalba (2009). *Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras*. Revista de Lenguaje y Cultura Vol, 14, nº 22., p. 71-104.
- Davini, María Cristina (1997) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*.

Buenos Aires: Paidós.

Feldman, Daniel (1999). *Ajudar a ensinar*. Buenos Aires: Aique.

Mendes, Edleise (2002). Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de Português língua estrangeira (PLE). Em María Cunha y Percília Santos (organizadoras) *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Mendes, Edleise (2007). A Perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. En Maria Ortiz Álvarez y Kleber Silvia (organizadores). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília:UnB/Finatec/Pontes.

Peters Salgado, Ana y Henrique Dias, Fernanda (2007). *A formação do professor de Língua Estrangeira: desenvolvimento profissional e prática reflexiva*. En Anais do XV Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná. Curitiba.

Reflexiones acerca de la formación docente en la carrera de Letras – Español de la Unifesp – campus Garulhos/SP

Rosângela Dantas de Oliveira
Relato de experiencia

Formación docente, didáctica del Español, Español lengua extranjera

Resumen

En el año 2007 tuvieron inicio en Brasil las acciones del *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*, REUNI (Decreto nº 6.096 del 24/04/2007) cuyo objetivo era crear condiciones para ampliar el acceso y la permanencia en la educación superior aprovechando mejor la estructura física y de recursos humanos existentes en las universidades federales brasileñas. En el marco de las acciones de ese programa, en el año 2009, en la Escuela de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas (EFLCH),

campus de la Universidad Federal de São Paulo (Unifesp) de la ciudad de Guarulhos, se crearon las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras, con habilitaciones en Portugués, Español, Francés e Inglés. El presente trabajo tiene como objetivo presentar reflexiones respecto a la implementación de la carrera de Profesorado de Español en dicha institución, teniendo en cuenta los objetivos mencionados en su proyecto pedagógico y los resultados presentados por el grupo de alumnos estudiado. Se presentan datos respecto a las acciones llevadas a cabo, las dificultades encontradas y los logros alcanzados, bien como se plantean problemas relacionados al diseño del currículo y al desarrollo de las prácticas de formación docente. Todo lo cual desde mi experiencia como profesora de las asignaturas que contemplan los fundamentos teóricos-metodológicos de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera y también actualmente responsable por la supervisión de las prácticas.

Abstract

In 2007, Brazil saw the first initiatives taken under the Federal University Restructuring and Expansion Plan Support Program, (local acronym REUNI) pursuant to Decree No. 6,096 of April 24, 2007. The aim was to create conditions for expanding access to higher education and enhancing student retention, with better use of existing physical structure and human resources by Brazil's federal universities. The initiatives taken as part of the program in 2009 included the School of Philosophy, Arts and Human Sciences (local acronym EFLCH) at the Guarulhos campus of the Federal University of São Paulo (local acronym UNIFESP). New courses were introduced leading to a Bachelor of Arts degree including teaching training (Licenciatura e Bacharelado em Letras) with Portuguese, Spanish, French and English qualifications. This study presents reflections on the introduction of the bachelor's degree in Spanish at the above institution, examines objectives posed in its pedagogical project, and looks at results shown by the group of students studied. Discussion covers some data, initiatives taken, and accomplishments and difficulties encountered. It also makes some points on the curriculum and on teacher training from the point of view of my experience of teaching courses addressing the theoretical and methodological foundations of teaching Spanish as a foreign language, and as the person currently responsible for supervising teaching practice

I. Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar reflexiones respecto a la implementación de la

carrera de Profesorado de Español en la EFLCH/Unifesp – Escuela de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Federal de São Paulo, enfocando específicamente la formación docente desde mi lugar como profesora responsable por la supervisión de las prácticas, bien como de las asignaturas Fundamentos Teórico-metodológicos de la Enseñanza de Español Lengua Extranjera (FTM-ELE) I y II durante el año 2013. Así que constituye a la vez un estado de la cuestión y un relato cuyo objeto de análisis son los resultados de la experiencia con el primer grupo de egresos habilitados como profesores²⁸ del curso que se describe a continuación. Los datos y conclusiones presentados se obtuvieron de los trabajos escritos finales de los alumnos, de las informaciones proporcionadas en las discusiones de cierre, en las que reflexionaban respecto a sus experiencias prácticas bien como de una encuesta digital, a la que pudieron contestar sin identificarse.

II. Contextualización

En el año 2007 empezaron en Brasil las acciones del programa REUNI - *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*²⁹ - cuyo objetivo era crear condiciones para ampliar el acceso y la permanencia en la educación superior, aprovechando la estructura física y los recursos humanos existentes en las universidades federales brasileñas. En el marco de ese programa, en el 2009, en el recién creado campus de la Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP) en la ciudad de Guarulhos, comenzaron las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras, con habilitaciones en Portugués y en Portugués y una lengua extranjera - Español, Francés o Inglés. Guarulhos es una ciudad de la región metropolitana de São Paulo, es el segundo municipio del estado en población, con más de 1.200.000 habitantes. El campus de humanidades (EFLCH) de la Unifesp se localiza en el barrio Pimentas, en la periferia de Guarulhos. La decisión de ubicarlo ahí refleja claramente el proyecto político de inclusión social que subyace a la expansión y representa, sin lugar a dudas, un beneficio incontestable. En Brasil el ingreso a las universidades públicas se da por un examen llamado

²⁸ Este trabajo retoma y amplía lo presentado en el artículo *Entre a dor e a delícia: a implantação do curso de letras/Espanhol na Universidade Federal de São Paulo*, de autoría de los colegas Graciela Foglia, Ivan Martín y Silvia Etel Gutiérrez Bottaro publicado en el 2º número de la revista electrónica del Geppele – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola - y disponible en <http://www.calameo.com/books/00292572459f6d4597a02>

²⁹ Decreto nº 6.096 del 24/04/2007.

vestibular. En el caso de las universidades federales, este examen actualmente es una prueba unificada que se aplica nacionalmente (*Exame Nacional do Ensino Médio*, ENEM en la sigla en portugués) y cuya nota posibilita a los alumnos postular una plaza mediante el Sisu – Sistema de Selección Unificada. Esta forma de ingreso también representó un cambio y, juntamente con la política de cuotas para alumnos oriundos de la enseñanza pública, posibilitó la entrada a la universidad de estudiantes pertenecientes a las clases socio-económicas más desfavorecidas.

El proyecto de expansión de la Unifesp, una institución nacida en la ciudad de São Paulo, con más de 50 años de existencia y dedicada hasta entonces exclusivamente al área de la salud, empezó en el 2004. En dos años se inauguraron cuatro nuevos campi, la mayoría con condiciones de funcionamiento muy precarias y problemas de diferentes órdenes: desde infraestructura física hasta falta de personal docente.

III. Perfil del grupo estudiado

Los alumnos que componen el grupo que arrojará los datos de este estudio son los que cursaron las disciplinas FTM-ELE I y II en los dos semestres del año 2013 y que realizó las correspondientes prácticas de formación docente; estaba compuesto originalmente por 13 alumnas y 1 alumno, pero este dejó el curso aún en el primer semestre de 2013. De las 13 alumnas restantes, una tenía más de 30 años y la mayoría tenía entre 23 y 28 años. La mayoría del grupo no vivía en las cercanías del campus. Efectivamente, once alumnas vivían a más de diez kilómetros de la universidad, lo cual, en una ciudad con grandes dificultades de movilidad urbana como São Paulo, representa un grave problema. La totalidad del grupo tenía algún tipo de trabajo remunerado, diez actuaban ya como profesoras, y de esas, cinco como profesoras de español en escuelas de idiomas o escuelas regulares privadas.

IV. Sobre el diseño del currículo y las prácticas

La carrera de Letras de la EFLCH ofrece dos tipos de habilitaciones: la Licenciatura (*Bacharelado* en portugués), con una duración de cuatro años, y el Profesorado (*Licenciatura* en portugués), con cinco años de duración en el caso de la habilitación también en lengua extranjera. La elección de las habilitaciones – Licenciatura o Profesorado – se dará después de dos años y medio del ingreso, cuando los alumnos empiezan a cursar las disciplinas específicas de formación docente, lo cual no significa que sólo comenzarán a pensar en las cuestiones que conllevan ser

profesor en ese momento. En el caso específico del español, los docentes responsables por las disciplinas que contemplan la formación lingüística tenemos el cuidado de elaborar nuestros programas teniendo en cuenta que se trata de enseñar no sólo la lengua, sino también a pensar y a hablar sobre la lengua y a cómo enseñarla. En ese sentido, traemos al aula, desde el principio, en Lengua Española I, propuestas y reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera.

Como no cabe aquí alargarme en la descripción de nuestro currículo³⁰, destaco apenas que en la EFLCH, las disciplinas que contemplan específicamente la formación docente para la enseñanza de Lengua Portuguesa y Lengua Extranjera están bajo la responsabilidad de docentes del Departamento de Letras. En otras universidades brasileñas los docentes de esas disciplinas a veces provienen de la Facultad o del Departamento de Educación. Este detalle conlleva un recorte teórico importante, pues en las asignaturas FTM-LE se discute la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras principalmente a partir del aporte de las investigaciones de la Lingüística Aplicada, y de las contribuciones de ese campo del conocimiento en Brasil. En ese sentido, avanzamos respecto a una concepción de enseñanza de idiomas extranjeros como instrumentalización, y tenemos retos y objetivos que van más allá del desarrollo de funciones básicas como solicitar información, saludar, o participar de situaciones con un propósito comunicativo claro, en que siempre hay consenso(Dourado, 2007). Uno de nuestros objetivos en las disciplinas de FTM-ELE es hacer ver que en la enseñanza-aprendizaje de idiomas hay que tener en cuenta también la estrecha relación existente entre los mecanismos discursivos, constitutivos de la lengua y del lenguaje y cuestiones de ideología, identidad y poder (idem). Además, hacemos hincapié en que la enseñanza de idiomas extranjeros en la escuela regular tiene un papel formador, de educación integral. En ese sentido, “deve 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, valorizando inclusive a diversidade que o constitui e que nem sempre ele reconhece e aceita” (González, 2010: 28). Además, la exposición a la alteridad, a lo diferente puede contribuir para deshacer estereotipos y prejuicios y a fomentar una cultura de convivencia y de respeto a la diversidad en sus más diferentes manifestaciones. Dichos presupuestos cobran aún más sentido si tenemos en cuenta que justamente prejuicios, estereotipos e ignorancia es lo que caracteriza históricamente la relación entre Brasil y los países hispanohablantes.

Mientras cursan las disciplinas FTM I y II, los estudiantes deben hacer sus prácticas, cuyas

³⁰ El Proyecto Pedagógico del Curso de Letras de la EFLCH –Unifesp está disponible en http://humanas.unifesp.br/rep/cursos/pp_letras_licenciatura.pdf

horas contemplan la realización de diferentes actividades: observación de clases, asistencia al profesor, preparación de materiales y clases supervisadas. El Proyecto Pedagógico de la EFLCH dispone que las prácticas ocurran en escuelas públicas de enseñanza básica conveniadas con la universidad, en un proyecto denominado *Escola-Universidade em Parceria*. Dicho proyecto prevé una actuación conjunta y cercana entre los actores participantes en el proceso: los docentes de la universidad y de la escuela, los estudiantes y también los funcionarios de la escuela. Prevé además acciones como promoción conjunta de eventos culturales y científicos, intercambio de informaciones y publicaciones, implementación de proyectos conjuntos de formación e investigación, etc.

V. Discusión de los datos

Una de las mayores dificultades encontradas en la implementación de ese momento final del curso de Profesorado fue firmar convenios con escuelas para que los alumnos pudieran realizar sus prácticas. Aunque desde agosto de 2005³¹ hay una ley federal que obliga la oferta de español como lengua extranjera en las escuelas, el gobierno del estado de São Paulo aún no incluyó la disciplina en el curriculum³². Las poquísimas escuelas públicas de Guarulhos que ofrecen español como lengua extranjera, lo hacen como un proyecto extracurricular, los llamados *Centros de Língua*, muy semejantes a las escuelas de idiomas, con la diferencia de que aceptan únicamente alumnos matriculados en la enseñanza pública. Así que sólo fue posible firmar convenio con una única escuela, en la que actuaban seis profesoras y todas las alumnas tuvieron que cumplir ahí sus horas de observación de clases durante los dos semestres. En los informes, fueron frecuentes las constataciones de que un único lugar para realizar las prácticas empobreció ese momento tan importante en su formación. Otro problema señalado fue que, como todas trabajaban, un único lugar, con pocos grupos y horarios les restringió demasiado y dificultó el cumplimiento de sus horas. Encontrar una solución para ese problema es, por lo tanto, imperativo y urgente y seguimos buscando nuevas escuelas para firmar convenios y posibilitar a los grupos venideros experiencias más diversificadas. Aún respecto al local de las prácticas, un punto que merece atención y cuidado es la construcción de las relaciones entre los actores sociales que

³¹ La ley 11.161, firmada el 5 de agosto de 2005, obliga la oferta de cursos de español por las escuelas de enseñanza media, facultando a los alumnos la matrícula. La ley estipula un plazo de cinco años para su implantación.

³² Para más informaciones al respecto, consultar Fanjul, Adrián Pablo. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. En : Celada María Teresa; Fanjul, Adrián; Nothstein, Susana (coord.): *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones* (pp.185-204). Buenos Aires: Biblos, 2010.

participan del proceso. En el marco del proyecto “Escola-Universidade em Parceria” se pretende que la relación entre escuela y universidad sea horizontal, en un espíritu de intercambio entre teoría, investigación y práctica. Esta primera experiencia durante 2013 demostró que para que eso se dé en forma fluida, aún queda un largo camino a recorrer, durante el cual hay que deconstruir las representaciones tradicionales que intervienen para que teoría y práctica puedan dialogar efectivamente.

Una parte de las horas de prácticas obligatorias en lengua extranjera está dedicada a impartir clases previamente preparadas bajo la supervisión de los profesores tutores. En nuestro caso, para no sobrecargar todavía más la escuela, una parte de las alumnas cumplió esas horas en la universidad, en un curso de extensión de español inicial, con 20 horas de duración y 15 plazas, abierto a todos los estudiantes de grado, en el cual las alumnas trabajaron en pares. Fue también una experiencia pionera, que se mostró bastante productiva tanto para las alumnas que actuaron como docentes, como para sus colegas-alumnos. En comparación con las que cumplieron sus horas de actuación docente en la escuela, el grupo de la universidad pudo desenvolverse con más autonomía. En las discusiones de evaluación posteriores, reportaron que se sentían algo asustadas inicialmente, pero también animadas y comprometidas con su cometido. El hecho de estar en un espacio físico conocido, teniendo como alumnos a personas con las que tenían algún vínculo e identificación las ayudó a sentirse menos inseguras. Para el grupo que actuó en la escuela, por otro lado, como se trataba de dar clases a grupos que estaban a cargo de una profesora experimentada, muchas veces con ella en sala, la experiencia resultó más intimidatoria y estresante.

En el trabajo desarrollado durante las clases, algo que me llamó bastante la atención es que mientras en las discusiones teóricas en sala el grupo demostraba una comprensión de la lengua y del aprendizaje en consonancia con la visión socio-interaccionista, lo mismo no ocurría con los materiales que preparaban para usar en sus clases. En más de dos tercios del grupo la primera presentación de actividades era siempre de descripción gramatical, con ejemplos descontextualizados y pura práctica dirigida en una visión de la lengua como un sistema de estructuras y de aprendizaje como formación de hábitos. Esos datos apuntan para la necesidad de una reformulación de mi trabajo como docente, que pueda privilegiar la discusión y el análisis cuidadoso a partir de sus producciones y experiencias concretas.

Finalmente, teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es también un proceso que mueve cuestiones identitarias (Irala, 2010), y que, en el caso del español, se espera que los alumnos construyan una nueva mirada sobre los pueblos hispanohablantes, les pregunté en la encuesta cómo el curso había contribuido para su conocimiento de otras culturas. Todas, sin excepción, mencionaron que había cambiado su comprensión sobre América Latina, en

un gesto de aproximación e identificación de las semejanzas y diferencias. Concluyo este trabajo reproduciendo un fragmento de uno de esos testimonios: “Hoje posso dizer que sou parte da América Latina, e não só porque o Brasil está onde está, e sim por ter consciência de que nossas histórias tem muitos pontos em comum, e nossas lutas continuam sendo as mesmas”.

Referencias

- Dourado, M.; Escalante, M. (2007) Conhecimentos de língua estrangeira. En: *Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba* (pp. 101-213). João Pessoa: A União.
- González. N. (2010). Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. En: Barros, C. S y Costa, E. G. de M. (Coordinadores), *Espanhol: ensino médio* (pp. 25 a 54). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.
- Irala, V. B. (2010). Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem de língua espanhola. En: Barros, C. S y Costa, E. G. de M. (Coordinadores), *Espanhol: ensino médio* (pp. 175 a 190). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.

La formación lingüística de los futuros profesores de portugués

Florencia Miranda
Ensayo

Formación docente, didáctica del Portugués, contenidos de enseñanza

Resumen

Como es evidente, un pilar fundamental de la práctica docente es el conocimiento de la disciplina objeto de enseñanza. Por eso, en el caso de los profesores de lenguas extranjeras, la formación lingüística constituye un eje de particular relevancia para su actividad y durante su formación inicial. Sin embargo, la noción de “formación lingüística” está lejos de ser transparente, porque puede recibir interpretaciones variadas y, así, dar lugar a prácticas de enseñanza-aprendizaje extremadamente diversas. Incluso en un mismo ámbito de formación docente – como es el caso de Profesorado en Portugués de la Universidad Nacional de Rosario –, cada disciplina vinculada con los contenidos lingüísticos construye su propia noción de “formación lingüística” y propone un abordaje de lo “lingüístico” acorde a esa noción.

Como docente en cuatro materias del Profesorado que tienen como objetivo contribuir a la formación lingüística de los futuros profesores, propongo reflexionar sobre ciertas características de este campo específico de formación en la carrera. En este sentido, en la presente intervención, comienzo por la propia idea de “formación lingüística” y observo su lugar en el Profesorado en Portugués de la UNR. Después, identifico algunos problemas y acciones de intervención ya en marcha o posibles. En concreto, y situándome en la perspectiva epistemológica del Interaccionismo Social, busco poner en debate los siguientes ejes problemáticos relativos a lo lingüístico: las fronteras de la formación, el vínculo entre lo conocido/propio y lo nuevo/ajeno, la relación entre conocimiento empírico y conocimiento teórico, los contenidos a enseñar, la transposición y los dispositivos didácticos.

Abstract

A mainstay of teaching practice is the knowledge of the object of teaching discipline. Therefore, in the case of foreign language teachers, linguistic training is an axis of particular relevance to their activity and also during their initial formation. However, the notion of "linguistic training" is far from clear, because it can receive different interpretations and thus lead to extremely diverse teaching-learning practices. Even within the same field of teacher education - as is the case in Portuguese Area of the Universidad Nacional de Rosario - each discipline (linked to the linguistic contents) builds its own notion of "linguistic training" and proposes an approach of "linguistic" according to that notion.

As professor in four subjects that seek to contribute to the linguistic training of future Portuguese teachers, I propose to reflect on certain features of this specific field. Therefore, in this paper, I begin with the very idea of "linguistic training" and watch its place in the Portuguese Area in UNR. In the second place, I identify some problems and intervention actions already ongoing. From the epistemological perspective of Social Interactionism, I'll to put in discussion the following problem areas related to linguistics: the boundaries of learning; the link between the known/own and what's new/alien; the relationship between empirical knowledge and theoretical knowledge; teaching contents; transposition and teaching devices.

I. Introducción: sobre la noción de “formación lingüística”

De un profesor esperamos, como es evidente, que posea conocimientos sólidos del objeto de enseñanza de su disciplina. Por eso, en el caso del profesor de lenguas la “formación

lingüística” constituye un eje fundamental de su formación global/profesional. Ahora bien, ¿qué se entiende por “formación lingüística”? Como no existe una concepción única y estable para esta noción es necesario situarse en un punto de vista desde donde se mira la cuestión. En mi caso, hablo, por un lado, desde la experiencia como docente de cuatro disciplinas del área “lenguas y lingüística” del Profesorado en Portugués de la UNR (“Comprensión de textos en portugués”, “Lingüística General”, “Lengua y gramática portuguesa IV”, “Seminario de lingüística”) y como investigadora sobre la enseñanza del portugués en Argentina; y, por otro lado, desde mis concepciones teóricas y epistemológicas, sostenidas sobre la base del Interaccionismo Social (Voloshinov, Vygotsky...) y, particularmente, del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart 1997 y 2007, entre otros).

Desde estos lugares (empíricos y teóricos) entiendo que el alumno que llega al profesorado es un ser social, que viene portando conocimientos y experiencias lingüísticas extremadamente diversas y singulares. Su “formación lingüística” – incluso en la especificidad del portugués – no empieza el día en que él ingresa a la carrera. Desde esta perspectiva, es inútil plantearnos como “problema” que recibimos grupos “heterogéneos”. Los grupos de alumnos son siempre “lingüísticamente heterogéneos”. La heterogeneidad es una *condición*. Desde esa heterogeneidad constitutiva de los grupos es que debemos plantearnos la formación lingüística a nivel del grado.

Pero, ¿de qué hablo al decir “formación lingüística”? En el contexto de este trabajo, me refiero a los contenidos lingüísticos que estudian los futuros profesores y a las formas de abordarlos. Mi objetivo es problematizar esa formación, mostrando algunos aspectos que, a mi entender, merecen especial atención. A continuación, presentaré los espacios específicos (aunque no “exclusivos”³³) para la formación lingüística en el ámbito de la carrera de la UNR. Después, propongo identificar y comentar dos cuestiones problemáticas particulares, señalando algunas acciones que me parecen posibles (o deseables) para afrontarlas.

II. Espacios curriculares (áreas y disciplinas) para la formación lingüística

En nuestra carrera, el plan de estudios vigente prevé un área de “lenguas y lingüística”, considerada eje central de la formación del profesor de PLE, que explícitamente propone la inclusión de *“unagramática descriptiva y una metodología de análisis de los discursos” (...)* *“privilegiando el enfoque contrastivo”*. El área incluye quince disciplinas, distribuidas en cuatro sub-áreas particulares:

³³ Ya que en otros espacios curriculares de la carrera – literaturas, culturas, formación docente, etc. – también hay una “formación lingüística”.

Sub-Área de Lengua y Gramática Portuguesa: *Comprensión de Textos en Portugués; Lengua y Gramática Portuguesa I; Lengua y Gramática Portuguesa II; Lengua y Gramática Portuguesa III; Lengua y Gramática Portuguesa IV; Fonética Portuguesa; Fonética y Fonología Portuguesa.*

Sub-Área de Lengua y Gramática Española: *Lengua y Gramática Española I; Lengua y Gramática Española II.*

Sub-Área de Latín e Historia de la Lengua: *Latín I, Latín II, Historia de la Lengua.*

Sub-Área de Lingüística: *Lingüística General, Interlingüística Portugués-Español, Seminario de Lingüística.*

Estas disciplinas se recorren (en teoría) en cuatro años (aunque en la práctica, este tiempo se extiende) y no se exigen conocimientos previos de lengua portuguesa para comenzar a cursar.

Hay dos aspectos globales a subrayar. En primer lugar, desde el diseño del currículo se le otorga un lugar destacado a la mirada comparatista. En los hechos, esto se refleja en la presencia explícita del español, pero no sólo en las disciplinas propias, sino en todas las materias del área (aunque con formas diversas de integración y abordaje). En segundo lugar, existen dos clases de disciplinas: por un lado, las materias “integradoras” (es el caso de “lengua y gramática” portuguesa o española), donde se reúnen aspectos del lenguaje que podrían ser distinguidos, como sucede en otros profesados, y, por otro lado, las materias de “focalización” (“comprensión de textos”, “fonética”, “historia de la lengua”, etc.), en los que se profundiza un aspecto lingüístico singular.

Estos rasgos globales, definidos desde el plan de estudios, son fundamentales para comprender las características propias de la “formación lingüística” en este profesado y la distribución general de los contenidos. No son cuestiones problemáticas, sino, por el contrario, ejes ya definidos y resueltos. Fruto de discusiones que se fueron dando en los sucesivos cambios de plan de estudio. Pasemos, entonces, a considerar ahora algunos aspectos problemáticos.

III. Problemas de la formación lingüística: identificación y acciones posibles

Propongo, a continuación, identificar y comentar dos problemáticas que se destacan al reflexionar sobre nuestra propia práctica, señalando algunos mecanismos de intervención posibles.

III.1. Las fronteras de la formación y el reconocimiento de lo propio y lo ajeno

La primera problemática se vincula a la condición de heterogeneidad de los estudiantes. Un primer aspecto es el de las “fronteras de la formación”. Solemos pensar que la heterogeneidad es

sólo una condición inicial de los alumnos. Sin duda, el panorama de ingresantes que encontramos cada año lectivo es extremadamente diverso: hay quienes ya han tenido algún contacto de estudio formal de la lengua (por breves períodos o prolongados), quienes no han tenido ninguna experiencia de aprendizaje formal, quienes han vivido en países lusófonos y quienes tienen el portugués como lengua materna. Este panorama se muestra, hasta cierto punto, desolador. ¿Qué hacer frente a tamaña diversidad? Sin embargo, ese costado de la heterogeneidad es sólo una punta del iceberg de la formación lingüística. El problema es mucho más complejo: ¿Qué se conoce de una lengua? ¿Cuándo comienza el conocimiento de una lengua? ¿Cómo afecta el tiempo en el aprendizaje de la lengua? ¿Qué sucede con las interrupciones y los vaivenes? Etc.

Las dificultades vinculadas a cuestiones de “fronteras” (temporales, en este caso) no se limitan a los conocimientos previos del ingresante. El recorrido por el profesorado es vivenciado de manera singular por cada estudiante. No sólo por las condiciones iniciales (sus conocimientos lingüísticos previos), sino por su propia historia subjetiva a lo largo de la carrera. Estos recorridos (inevitablemente) singulares van siendo “encarrilados” por un plan de estudios y un régimen de correlatividades que espera poder ofrecer contenidos, abordajes y condiciones comunes a todos y cada uno de los estudiantes. Sin embargo, cada disciplina concreta es definida por un docente (o una “cátedra”) que decide en definitiva qué contenidos lingüísticos se trabajan y de qué manera. Esta es una obviedad de nuestra práctica que suele ser ignorada (es decir, no considerada; aunque, por supuesto, no es desconocida): la formación lingüística de los futuros profesores depende de recorridos particulares y, muchas veces, azarosos. Estos recorridos implican decisiones de los propios estudiantes (¿qué materia cursar?, ¿cómo?, ¿cuándo? etc.) y decisiones de los docentes-formadores (¿qué contenidos abordar? ¿cómo? ¿qué lugar damos a los conocimientos previos? ¿cómo prevemos la continuación de los estudios de los alumnos? etc.). La mera presencia de contenidos mínimos en el plan de estudios no garantiza una verdadera secuencialidad y progresión en el estudio de la lengua.

Veamos otro aspecto. Como mencioné, la presencia de la lengua española se prevé desde el plan de estudios como imprescindible para sostener la perspectiva comparatista. Pero, notemos una “curiosidad”: el español no es la lengua materna de todos los estudiantes. Algunos alumnos (históricamente, brasileños) son hablantes de portugués como lengua materna. Entonces, ¿de qué depende lo propio y lo extranjero en nuestro profesorado? Evidentemente, lo que hace que en el portugués sea visto como lengua extranjera y el español como lengua materna no es la singularidad de cada estudiante, sino *el objeto de la profesión*, aunque esto no coincida con las vivencias singulares de los estudiantes (argentinos, brasileños o de otros orígenes). Estos rasgos de la heterogeneidad implican que los contenidos y formas de abordaje están atravesados no sólo

por el problema de las “fronteras”, sino también por cuestiones identitarias o de la percepción de “lo propio” y “lo ajeno”.

Esta zona problemática, de fronteras e identidades, exige tomar seriamente la realización de un buen diagnóstico y acompañamiento de los estudiantes. Además, nos impone trabajar de manera explícitamente articulada desde las diferentes materias. Las acciones en marcha, actualmente, en nuestra carrera son la realización de un test de diagnóstico en el ingreso, la implementación de un sistema de tutorías y la realización de diversos encuentros inter-cátedra para la articulación de los contenidos y propuestas didácticas.

III.2. Los contenidos a enseñar, la transposición y los dispositivos didácticos

El segundo problema es el de la selección de los contenidos y de los dispositivos didácticos. El plan de estudios dispone una cierta segmentación de los saberes lingüísticos y un conjunto limitado de contenidos mínimos secuenciados. Sin embargo, ese documento es un punto de partida que, por otra parte, va perdiendo actualidad a medida que los estudios de las disciplinas de referencia (lingüística, didáctica, etc.) van avanzando.

Un aspecto problemático es el de la relación entre el conocimiento empírico de la lengua y el conocimiento teórico sobre la lengua. Es decir, la diferencia entre saber *usar* una lengua y saber *describir/explicar* fenómenos del lenguaje o de una determinada lengua. Retomando el eje de la heterogeneidad, pensemos que esta distinción no se corresponde, en principio, con el hecho de ser o no ser hablante “nativo”³⁴. Pero es cierto que presumiblemente el hablante nativo posee un conocimiento empírico y algún conocimiento declarativo (en función de sus experiencias escolares). Ya el hablante “no nativo”, extranjero, puede tener o no algún conocimiento (empírico y teórico) al ingresar a la carrera. Estas características constituyen un rasgo propio del Profesorado. Como en todo ámbito de formación superior y, en particular, de formación docente de lenguas extranjeras (ver Zabalza, 2012: 27 y Andrade & Araújo e Sá, 1992), es necesario abordar las dos clases de contenidos. Vale aclarar que “teoría” no equivale a “gramática”. Hay teoría sobre la lengua que no es gramatical y hay una dimensión de la gramática que es empírica. Por lo tanto, cada una de las materias del área debe incluir y desarrollar contenidos empíricos y contenidos teóricos. Para eso, una vez más, se impone el trabajo articulado entre las diversas disciplinas, a fin de distribuir y asegurar los espacios de práctica y reflexión a lo largo de toda la carrera. Esto no se garantiza por la existencia del plan, sino por el diálogo entre las cátedras.

La distribución de los contenidos debe tomar en cuenta que cada materia es una pieza del

³⁴ Utilizo la distinción entre hablante “nativo” y “no nativo / extranjero” porque reconozco su presencia recurrente en el área de la enseñanza de las lenguas. Sin embargo, soy crítica de esta distinción reduccionista y, en ciertos casos, poco esclarecedora.

engranaje de la formación lingüística. Un parámetro para evaluar esta dosificación de los contenidos sería que en cada disciplina (integradora o focalizadora) los contenidos empíricos y teóricos se vincularan de tal manera que ninguna materia debería poder ser aprobada en condición de alumno libre por un hablante nativo que no estudiara para el examen. Como ejemplo, tomo el caso de “Comprensión de textos en portugués”, una materia que, por su nombre, aparenta centrarse en una capacidad que un hablante nativo adulto ha desarrollado en mayor o menor medida. Sin embargo, y siendo una materia esencialmente empírica, el empleo de categorías de análisis textual y la reflexión sobre la construcción y circulación de textos es algo que no se obtiene por el solo hecho de ser hablante nativo de portugués.

Otro aspecto a considerar es que el futuro profesor no aprende la LE de la misma manera que aprenderán sus futuros alumnos. Porque sus condiciones de aprendizaje (en el ámbito universitario y de formación docente) no coinciden con lo que vivirán sus alumnos. Ahora bien, los futuros profesores no podrán enseñar lo que nunca aprendieron a hacer (escribir o hablar de una dada manera o en el marco de ciertas situaciones o de determinados géneros textuales). Entonces, es fundamental explorar prácticas de lenguaje variadas y poner al estudiante en contacto con diversas técnicas, estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje – incluyendo todo lo que se propone en cualquier curso de PLE y más. En esto, la formación diverge de lo que sería, por ejemplo, la formación de un lingüista. Asimismo, el estudiante debe comprender que su situación de aprendizaje de la lengua es singular y no es directamente transportable a otros espacios de enseñanza del portugués. En este sentido, debemos formar a los estudiantes para afrontar con solidez el proceso de “transposición didáctica” (Bronckart 2007 y Chevallard 1998) que necesariamente deberán emprender. Este proceso es siempre de enorme complejidad, pero, además, en el caso de la lengua extranjera se le suma el papel preponderante que jugarán los manuales o libros didácticos en las prácticas de enseñanza. En efecto, tal como verificamos en una investigación en curso, los libros son “agentes de planificación”, ya que todos los profesores de PLE en ejercicio trabajan con algún libro como material de base. Estos materiales suelen presentar falencias en términos teóricos (por ejemplo, respecto del tratamiento de los textos y géneros textuales, como mostramos en Miranda 2013 y Miranda et al. 2011). De manera que es fundamental ofrecer una formación lingüística sólida a nivel teórico, a nivel empírico y a nivel de la capacidad crítica. En este sentido, se suma, además, la necesidad de articular la formación lingüística a la formación didáctica de los futuros profesores. Un ejemplo de acción concreta en este sentido es la propuesta, de carácter introductorio, de realizar una observación crítica de libros didácticos de PLE (empleo de textos y formulación de consignas) en la materia “Comprensión de textos en portugués” del primer año de la carrera.

IV. Consideraciones finales

Como vemos, las características de nuestro campo de actuación nos obligan a asumir la extremada y natural diversidad de los estudiantes como condición y no como problema. Debemos comprender la singularidad pero asegurar, al mismo tiempo, un recorrido común establecido con criterios claros y fundamentados. El plan de estudios marca el punto de partida. Insisto, entonces, en la necesidad de emprender un trabajo articulado de las diferentes cátedras, conociendo qué se trabaja y cómo en los demás espacios curriculares, y mostrando/socializando el trabajo que cada uno de nosotros plantea para sus cátedras. Esto se logra manteniendo reuniones periódicas de discusión y actualización. Además, es preciso recurrir a estrategias de formación diversas y consensuadas, por ejemplo, algunas acciones que estamos implementando son: 1) emplear “secuencias didácticas” (en el sentido de Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004 y Bronckart 2007), en las materias de “lengua y gramática”, para aprender el uso de la lengua y, al mismo tiempo, aprender el uso de la herramienta didáctica; 2) promover la participación activa de los estudiantes en los espacios de debate profesional (congresos, jornadas, etc.) para comprender la diferencia entre ser estudiante futuro profesor y ser alumno de una lengua extranjera; 3) abordar contenidos teóricos y apuntar al desarrollo de la capacidad crítica desde el inicio de la formación.

Desde mi perspectiva, la implementación de ciertos dispositivos didácticos comunes a varias materias (como las “secuencias”, en las “lenguas y gramáticas”), la distribución controlada de los contenidos (a partir de acuerdos entre las cátedras) y la explicitación de la perspectiva teórico-epistemológica que sostiene cada cátedra (para conocernos y entendernos), pueden funcionar como mecanismos de intervención que favorecen la cohesión interna de la carrera y, en definitiva, la consolidación de la formación lingüística de los futuros profesores. La atomización de los esfuerzos, por el contrario, perjudica tanto a la formación como a los propios estudiantes.

Referencias

- Andrade, Ana; Araújo e Sá, Maria Helena (1992) *Didáctica da língua estrangeira*. Rio Tinto: Editora Asa.
- Bronckart, Jean-Paul (1997) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, Jean-Paul (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Chevallard, Yves (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Dolz, Joaquim; Noverraz, Michèle; Schneuwly, Bernard (2004) Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. En Schneuwly et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, pp.95-128.

Miranda, Florencia (2013). Investigación e intervención en lenguas extranjeras: estudio y enseñanza de géneros textuales. En Rezzano, S. & Hlavacka. L. (orgs.) *Lenguas extranjeras. Aportes teórico-descriptivos y propuestas pedagógicas*. (Serie Volúmenes Temáticos). Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística, pp. 187-202. Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3834>

Miranda, Florencia; Vallejos, María de Luján; Espinoza, María Fernanda (2011, octubre)

Professores e materiais didáticos: acerca do ensino de gêneros na aula de PLE para hispanofalantes. *VII Congreso de la Asociación Argentina de Profesores de Portugués*. AAPP. Lanús, Argentina.

Zabalza, Miguel A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*.Vol.10 (3), pp. 17-48.

La formación de docentes de español para el siglo XXI: prácticas y desafíos

Hebe Ester Gargiulo

Ensayo

Formación docente, didáctica del Español, TIC

Resumen

El impacto de la tecnología en la sociedad impone y exige nuevas prácticas sociales de comunicación, de lectura y de escritura. La formación docente en general, y la formación de docentes de lenguas en especial, deben hacerse responsables de las nuevas configuraciones y prácticas sociales, y favorecer desde las aulas una formación acorde a las demandas, necesidades y desafíos de sociedad del siglo XXI.

En esta comunicación, en el marco de la experiencia de las materias de grado *Taller de Enseñanza Aprendizaje Lingüístico con Apoyo Informático* de la carrera de Español como Lengua Materna y Extranjera, y del Seminario de posgrado TIC y enseñanza de las lenguas, de la Maestría en Español como Lengua Extranjera, ambas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, se analizan y replantean las prácticas de formación de docentes en lenguas en la educación superior. A partir del análisis del dictado de las materias de grado y posgrado ya

mencionadas, y de proyectos en curso sobre enseñanza de las lenguas y TIC , se reflexiona sobre las competencias docentes necesarias para la enseñanza de las lenguas en los nuevos contextos mediados por tecnologías y las características de los nuevos escenarios de enseñanza y de aprendizaje.

Abstract

The impact of technology on society imposes and requires new ways for communicating, reading and writing. The training of teachers in general, and language teachers in particular, must be responsible for the new configurations and social practices, and favor a training according to the demands, needs and challenges of the XXI century.

This paper analyses and re-thinks language teachers training in higher education. From the analysis of the subject at the *Taller de Enseñanza Aprendizaje Lingüístico con Apoyo Informático Español como Lengua Materna y Extranjera*, and the graduate Seminar TIC and the Teaching of Languages at the Maestría en Español como Lengua Extranjera, both at Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba and projects on the teaching languages and TIC, we reflect on the competences needed for the teaching of languages in the new contexts mediated by technologies and the characteristics of the new teaching-learning environments.

I. Introducción

Plantearse la formación de profesores de lenguas extranjeras exige cuestionarse, por un lado el rol y la función de la universidad y la educación superior en la sociedad y por otro, los desafíos de la formación y la profesión docente en un mundo caracterizado por la complejidad. Muchos son los debates acerca de la formación superior relacionados con los procesos de transformación social que caracterizan a la Sociedad de la Información (S.I); el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los órdenes de la vida han reconfigurado nuestras prácticas sociales generando nuevos espacios y nuevos escenarios de trabajo, de investigación, de comunicación, de comercio, de acción y de educación. Frente a la pluralidad de escenarios y agentes educativos (formales, no formales, informales), la formación docente tiene el doble desafío de formar en y para una acción educativa distribuida, abierta, flexible, interconectada, permanente –a lo largo y a lo ancho de la vida-, en el marco de un modelo educativo en el que han cambiado “los parámetros del aprendizaje: dónde, cuándo, con quién y de quién, cómo, qué e incluso para qué se aprende”. (Coll, 2013).

En el centro del escenario de las nuevas prácticas sociales, por otro lado, las lenguas adquieren un protagonismo singular en las acciones comunicativas y sociales mediadas por tecnología. El uso de las lenguas trasciende las fronteras; hoy las palabras y las lenguas son nómades en un contexto en el que el hombre tiene la posibilidad de interactuar oralmente o a través de la escritura de forma remota, ya sea sincrónica o diferida, sin levantarse de su silla; las nuevas prácticas socioculturales implican necesariamente nuevas prácticas en el uso de las lenguas.

En este nuevo escenario cabe preguntarse, entonces, cómo aprender a enseñar español en esta nueva ecología del aprendizaje que “sitúa su ocurrencia entre diferentes tipos de contextos” (Falsafi et alii, 2010) y cómo enseñar a enseñar a aprender en estos contextos.

II. Repensando la formación de docentes de español

La Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (F.L. –U.N.C.) ofrece entre sus carreras de grado las Carreras de Profesorado y de Licenciatura en Español como Lengua Materna y Extranjera y, conforme a lo establecido al nuevo Plan de Estudios del 2002, se incluyen en la formación, además de un diseño original de formatos en talleres, seminarios y cursos, un *Taller de Enseñanza Aprendizaje Lingüístico con Apoyo Informático*, enmarcado en el área pedagógico-didáctica. En una de las carreras de posgrado, la Maestría en Español como Lengua Extranjera, se ofrece también un seminario sobre *TIC y enseñanza de las lenguas*, como parte de los seminarios del área de la didáctica. La novedad de la titulación para los estudios del español en nuestro país en el primer lustro de este siglo, se refleja también en el diseño y la propuesta curricular que previó ya en sus orígenes la necesidad de formar a los futuros docentes de lenguas en metodologías que tuvieran en cuenta el uso y el impacto de las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. La generalidad de los descriptores iniciales vislumbraban la necesidad de un replanteo de la formación docente, que no se reflejó en la denominación del “Taller de Enseñanza Aprendizaje Lingüístico con Apoyo Informático”, en el que se deja entrever la impronta subsidiaria de la tecnología como “apoyo” a los aprendizajes. Sin embargo, ya desde los inicios de las propuestas -en 2005 en el grado y 2006 en el posgrado-, las TIC en la enseñanza no fueron consideradas “apoyos informáticos”, sino que se trabajaron desde el impacto transformador en la educación y principalmente, en la formación docente y en la enseñanza de las lenguas.

Las características propias de las WEB 2.0, entendida como red social en la que se produce el empoderamiento del usuario como consumidor y productor de contenidos y conocimientos, y

que favorece la colaboración y la interacción, cambian las formas de leer, de escribir y de comunicar, y exigen, por lo tanto, de nuevas alfabetizaciones. Esto se refleja en los usos del lenguaje, en nuevas formas discursivas y pragmáticas que deben ser tenidas en cuenta como contenidos de reflexión y como prácticas en las clases de lengua del siglo XXI. La formación docente de lenguas no puede desconocer los cambios y las transformaciones que se están llevando a cabo en el uso y la enseñanza de las lenguas.

En los casi ya 10 años del dictado en la Facultad de Lenguas de la UNC de las materias de formación docente, muchos han sido las transformaciones socioculturales, y los cambios en los perfiles de ingresantes, en la educación y en la tecnología. Las propuestas formativas en grado y posgrado plantean la formación en una práctica docente reflexiva, en las que la integración de las TIC emerge como parte del compromiso ético y social frente a los desafíos de la sociedad de la información. No se trata de aprender el uso de aplicaciones o de determinados software para las clases, sino de poder diseñar, promover y evaluar tareas, aplicaciones y materiales en función de los objetivos de enseñanza y de aprendizaje en los distintos contextos de uso de la lengua.

Algunas de las acciones puntuales y estrategias que, combinando la relación entre teoría y práctica, se llevan a cabo en los diferentes procesos de incorporación de las TIC en la formación docente y en los estudios de grados y posgrado, son:

a) Implementación de diferentes espacios virtuales de intercambio, interacción y colaboración como complemento a la presencialidad: aulas virtuales (educativa, MOODLE, Edu 2.0), redes sociales y educativas (Edmodo, Facebook, Twitter, Volksonomías - Delicious Diigo), Blogs personales y grupales, etc.

El uso de estos espacios se hace no como repositorios de materiales o administrados prioritariamente por el profesor, sino como espacios de interacción y de construcción conjunta de saberes. La apropiación de estos como usuarios permite a los estudiantes en formación desarrollar competencias propias del uso de los entornos digitales y a la vez reflexionar sobre ese uso para, a partir de ahí, diseñar propuestas didácticas. Los entornos virtuales, además, expanden el aula (o la reconstruyen) y flexibilizan los tiempos, permitiendo aprendizajes a través de la participación, la colaboración y el compartir desde la simetría de relaciones, conocimientos, recursos, materiales, sitios, etc.

b) Participación de proyectos en línea como estudiantes y como tutores. Desde 2006 se participa con distintos grupos de las sesiones de GALANET³⁵, proyecto europeo en línea para la intercomprensión en lenguas romances. A través de una plataforma virtual que simula un centro de lenguas, y especialmente diseñada para este proyecto, los estudiantes trabajan

³⁵www.galanet.eu

colaborativamente en un proyecto de escritura con estudiantes de Francia, Brasil, España, Barcelona, Italia, Rumania, etc. interactuando en diferentes lenguas romances. El aprendizaje de la lengua se da en un contexto real –virtual de uso, en la interacción con otros y en la reflexión en el aula, en los foros y los chats. La intercomprensión, como método plural de enseñanza, permite al futuro docente vivenciar la experiencia del multilingüismo³⁶. A la vez, la reflexión sobre el uso, la construcción de estrategias de aprendizaje y la participación como tutores en grupos de estudiantes secundarios que participan en otras sesiones del proyecto, permiten a los estudiantes analizar las competencias docentes necesarias para desempeñarse en este tipo de entornos. Como afirma Estela Klett (2010):

“No se trata solo de transmitir conceptos actualizados y una nueva teoría de la enseñanza, sino que se busca la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en las instituciones de enseñanza. Se busca formar un docente autónomo, capaz de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y técnico”.

Los estudiantes de FL participan también del proyecto internacional *Aprender língua, ensinar língua*³⁷ entre la Facultad de Lenguas de la UNC y el Departamento de Letras Modernas de la USP, el *CEPI* (Curso em línea de español y portugués para el Intercambio, em el marco de los programas de movilidad estudiantil) y el proyecto *Identidad Digital y Seguridad em la Red*, en articulación entre tres colegios secundarios de la provincia de Córdoba y la Facultad de Lenguas de la UNC. Estos proyectos son espacios de prácticas y a la vez de reflexión y análisis de los nuevos escenarios de uso, de aprendizaje y de enseñanza de la lengua.

c) **Construcción de portfolios y entornos personales de aprendizaje:** Como forma de promover la autonomía del aprendizaje, por un lado, y de explorar las posibilidades de las distintas aplicaciones que ofrece la web 2.0, los estudiantes van construyendo sus portfolios digitales de producciones y recursos, a la vez que reflexionan y configuran un entorno personal de aprendizaje, estableciendo objetivos, herramientas, redes, fuentes de información, conexiones y actividades que utilizan para aprender. Aprender a aprender es uno de los caminos para aprender a enseñar a aprender.

d) **Análisis, selección y producción de materiales.** Las web ofrece un sinnúmero de sitios y recursos interesantes y útiles para los profesores, y especialmente para los profesores de lengua.

³⁶ Los estudiantes tienen durante la carrera 5 seminarios de lecto-comprensión en lengua extranjera (portugués, italiano, francés, inglés, y alemán).

³⁷ El Proyecto es llevado a cabo por los profesores Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons (USP), Richard Brunel Matias y Hebe Gargiulo (UNC).

Toda la web en español es material *realia* para la clase de ELE; sin embargo, la búsqueda y selección de la información son competencias que un estudiante y un futuro docente debe desarrollar en función de sus estudios y de su práctica profesional. El trabajo con parámetros de búsqueda y criterios de análisis de sitios, recursos y aplicaciones permite desplazarse del lugar del consumidor pasivo y rutinario de información a adoptar una postura crítica y fundamentada en la elección, selección y elaboración de materiales.

e) **Exploración, uso y análisis de aplicaciones de la web 2.0 para la enseñanza y la investigación.** El dinamismo de la innovación tecnológica abre posibilidades al uso de diferentes y cambiantes aplicaciones de fuerte impacto motivacional y cognitivo, para docentes y estudiantes. Sin embargo, no son las aplicaciones o la tecnología, las que implican por sí mismas una metodología, sino que su uso requiere de un diseño pedagógico que, invisibilizando la tecnología, promueva al uso de la lengua y favorezca el desarrollo de la autonomía, la colaboración, la creatividad y de capacidades cognitivas superiores. Es la tarea lo que da sentido a la tecnología; pero es el conocimiento de lo que se puede hacer con tecnología lo que permitirá ser más creativo y desafiante al proponer tareas que impliquen el uso de la lengua. Desde esta perspectiva, los estudiantes en formación aprenden a utilizar las herramientas colaborativas de escritura, de voz, organizadores gráficos, marcadores sociales, editores de video, imágenes y audio, de cuestionarios y encuestas, etc. en función de sus propios procesos de aprendizaje.

Desde los primeros incertidumbres a fines del siglo XX, cuando se discutía la posibilidad o no de desarrollar destrezas orales a través del uso de las TIC o de los entornos virtuales de aprendizaje, al diseño de cursos en línea, la proliferación de redes sociales y de comunidades de aprendizaje remotas o universidades invisibles, han pasado pocos años, pero mucha “tinta” y mucha historia. Hoy nadie discute el poder de comunicación (oral, escrita y de escritura oralizada) que vehiculiza la red y su poder transformador en la construcción y difusión del conocimiento.

Si bien como afirman Mishra y Koehler (2006) la aplicación de las TIC en la educación requiere de conocimientos tanto disciplinares, como pedagógicos y tecnológicos y de las interrelaciones entre ellos, y los numerosos documentos orientativos acerca de las competencias y estándares TIC del profesorado, los estudiantes y directivos van actualizándose año a año (Laraqui y Rubio 2014), es necesario formar desde los estudios de grado *docentes usuarios de tecnologías* para lograr profesionales de la educación comprometidos y participativos en procesos socioculturales.

Desde la educación superior es necesario repensar las aulas de formación del docente de lengua, abriéndolas haciéndolas permeables a los cambios sociales. Si la didáctica entiende las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben (Litwin

2013⁹:94); es indispensable en la formación de docentes de lenguas promover prácticas actuales de lectura y escritura, tanto analógicas como digitales, interactuando con los distintos escenarios de uso del español. Es necesario favorecer y desarrollar en los estudiantes de profesorado actitudes participativas y de colaboración que desdibujen los límites del espacio físico tradicional de enseñanza y aprendizaje, y les permita involucrarse y participar en proyectos personales y sociales desafiantes que movilicen sus aprendizajes y su reflexión como futuros docente.

Consideraciones finales

La inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación, y por ende en la enseñanza de las lenguas, no es solo una cuestión motivacional o una moda producto de nuestra cultura visual e hiperconectada, como tampoco responde a las demandas del *marketing* en educación. Las TIC impactan hoy en todos los órdenes de la vida social y su integración en las aulas va más allá de la innovación en las prácticas docentes; implican una responsabilidad ética, política y pedagógica frente a las demandas de las transformaciones sociales que exigen los múltiples alfabetismos y la mundialización en la enseñanza. Como formadores de formadores, cabe entonces preguntarnos cómo estamos enseñando a aprender y a enseñar a nuestros estudiantes, y en qué medida los estamos ayudando a prepararse como futuros docentes de lenguas a aprender a lo largo y a lo ancho de la vida, a colaborar y a actuar de forma flexible ante los cambios.

Referencias

- Falsafi, Leili; Coll, César y Vadés; Antonia (2010): Buenos estudiantes y aprendices competentes: La identidad de aprendiz como herramienta para la política y práctica educativa. En Congreso Iberoamericano de Educación. Metas Educativas 2021. (Consultado 05/03/2014 en http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/RLE2221_Falsafi.pdf)
- <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-6/formacion-de-docentes-de-lenguas.-trazando-el-futuro>).
- Klett, Estela (2010) Formación de docentes de lenguas. Trazando el futuro. Puertas Abiertas, n° 6, 2010. (Consultado el 05/03/2014)
- Koehler, Matthew y Punya Mishra (2006), “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”, Teachers College Record, 108(6), 1017-1054. (Consultado

el 05/03/2014 en:http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf.)

Laraqui, Eduardo y Rubio, Gabriel (2014) Competencias TIC del Profesorado. En Propuestas TIC para el área de lengua. Materiales TIC para el Máster en Formación e profesorado. (Consultado 05/03/2014) <http://propuestastic.elarequi.com/desarrollo-profesional/competencias-tic-del-profesorado/>).

Litwin, Edith (2013⁹). El campo de la didáctica. La búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, Alicia de et alii, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós

Formando ciudadanos críticos

Richard Brunel Matias
Relato de experiencia
Secuencia didáctica, escritura, formación docente

Resumen

Nuestra intervención se enmarca en una preocupación que consideramos central en la formación docente de los educadores en lenguas: el desarrollo de las capacidades lingüístico-discursivas de los estudiantes del Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. En este sentido, nuestro trabajo se focaliza en las prácticas de la Escritura en la formación docente de profesores de portugués como lengua extranjera (PLE). Consideramos que actualmente, en la Argentina, aún carecemos de un marco teórico-metodológico que fomente acciones didáctico-pedagógicas que tengan en cuenta las nociones de géneros discursivos en la formación de los futuros profesores de PLE. Por ello, proponemos, desde nuestra experiencia en el aula, un aprendizaje de la lengua basado en la construcción del conocimiento que se irrumpe desde un proceso en el cual el aprendiz, futuro educador en lenguas, tenga un rol activo y que reflexione sobre la concepción de lenguaje que enmarca sus prácticas de lenguaje, sobre todo en la producción escrita. Nuestra concepción de lenguaje es sociodiscursiva y por ende concebimos la escritura como un proceso. Para llevar adelante nuestro proyecto

empleamos el modelo de secuencia didáctica de Dolz y Schneuwly (2004), potenciado con recursos de la escritura colaborativa que las TIC nos ofrecen. Nuestra acción posibilita que nuestros docentes de portugués se formen como ciudadanos críticos frente a la diversidad de géneros discursivos y como actores capaces de actuar en base a una concepción teórico-metodológica explícita a la hora de proponer proyectos cuyo foco sea el análisis y la producción de géneros discursivos escritos. En nuestra presentación daremos a conocer algunos de nuestros proyectos de producción escrita en la formación docente y parte de los resultados a los que hemos llegado.

Abstract

Our involvement is framed by a concern that we consider crucial in the language teaching training process: developing the linguistic-discursive skills of the students of Teaching Portuguese as a Foreign Language at the School of Languages, National University of Córdoba. To this effect, our task is focused on the Writing practices within the teaching training process of teachers of Portuguese as a Foreign Language (PFL). We believe that nowadays, in Argentina, we still lack a theoretical-methodological framework promoting educational and teaching actions that take into account the concept of discourse genres in the training process of future PFL teachers. For this reason, and considering our own classroom experience, we propose a language learning process in which the learner, a potential language teacher, builds knowledge by playing an active role as well as by reflecting on the language conception that defines his language practices, especially in writing. We support the socio-discursive approach to language and, consequently, we view writing as a process. In our project, we make use of Dolz and Schneuwly's didactic sequence model (2004) and complement it with ICT resources for collaborative writing. Our action allows our PFL teachers to become not only critical citizens with regard to the diversity of discourse genres but also actors capable of acting according to an explicit theoretical-methodological conception when it comes to proposing projects focused on the analysis and production of written discourse genres. Throughout our presentation we will show some of our writing projects within the teaching training process as well as some of the results we have achieved.

I. Introdução

Este trabalho se enquadra dentro do eixo relato de experiências. Como bem damos a conhecer no resumo, informaremos sobre uma experiência de leitura e produção escrita a partir da

noção de gêneros textuais na formação docente, no “Profesorado de Portugués” (PP) da “Facultad de Lenguas” (FL) da “Universidad Nacional de Córdoba” (UNC). Partimos de um problema compartilhado entre todos os docentes que trabalhamos na formação dos futuros professores de línguas estrangeiras e, em nosso caso, dos docentes de Português como Língua Estrangeira (PLE) o qual se caracteriza pelas manifestadas dificuldades que a maioria dos estudantes de nossos “profesorados” demonstra ter para a produção de textos orais e escritos e pela ausência de uma postura teórico-metodológica que fomente ações didático-pedagógicas que levem em consideração as noções de gêneros textuais na formação dos futuros professores de PLE na Argentina. Diagnosticamos também as mesmas dificuldades nas oficinas de escrita colaborativa mediadas pelas TIC que ministramos em alguns eventos onde os participantes são, em sua maioria, docentes já formados de PLE.

II. Nossos alunos

Voltando ao nosso caso específico, o dos estudantes do “Profesorado de Portugués” da FL-UNC, podemos dizer que o primeiro ano da carreira geralmente conta com jovens egressos do Ensino Médio que estão iniciando sua vida universitária e trazendo consigo muitas dificuldades no campo da compreensão e da produção de textos. Segundo Carullo et al (2012-2013) na Argentina as pesquisas têm revelado, há pelo menos duas décadas e com abundante publicação, uma ausência notória no sistema educativo de um projeto de letramento permanente em leitura e escrita. Muitas das propostas em língua materna mantêm-se estritamente vinculadas à aprendizagem de Literatura e nas línguas estrangeiras prima uma pseudo-abordagem comunicativa que trabalha com a compreensão e produção de texto desde um prisma unicamente gramatical. Desfavorece-se o trabalho com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes no campo da leitura e da escrita. De acordo com trabalhos realizados por Miranda et al. (2011), no área do ensino de PLE, a falência já começa a aparecer nos materiais didáticos mais usados pelos professores dessa língua, dado que não há uma concepção clara do que vem a ser texto e muito menos uma base teórica contemporânea que permita propor o trabalho com a leitura e a escrita a partir da noção de gêneros textuais. Em nosso caso, a maioria absoluta dos nossos estudantes, tanto os propedêuticos como os que já frequentam os primeiros anos de nosso “profesorado” demonstra ter dificuldades até mesmo para escrever um relato de viagem que seja satisfatoriamente aceitável, se quisermos aqui trabalhar com um dos critérios que Beaugrande e Dressler (1993) propõem para que um texto seja considerado texto. Fica circunscrita a nossa apresentação dentro desta grande falência, a qual vimos sendo vencida aos poucos e com

intenções teórico-metodológicas e pedagógicas muito explícitas, ou seja, aprender a escrever textos a partir dos gêneros textuais, a escrever tendo em conta o desenvolvimento das capacidades de linguagem já adquiridas e a incorporação de novas capacidades as quais podemos reunir naquelas propostas por Dolz e Schenwuly (2004) em capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Em nosso resumo apontamos que o desenvolvimento dessas últimas capacidades, as linguístico-discursivas estará no foco de nossa preocupação. Somos conscientes, tal como afirmam Dolz, Gagnon e Vuillet (2009: 9) que “a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino de línguas” e que “o saber escrever e seus componentes se desenvolvem progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória”. E ainda, que “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e de comunicação, é uma condição de integração à vida social e profissional”. Por este motivo, o título de nossa apresentação é “Formando cidadãos críticos”, pois a aprendizagem da linguagem oral e escrita se faz através de “textos” já existentes. Intertextualmente agimos mediante apropriação de experiências acumuladas pela sociedade. Fazemos uso das muitas “maneiras de dizer” para recriar os nossos textos, por isso, escrever é uma ação histórica e ao mesmo tempo social. Segundo Dolz, Gagon e Vuillet (2009: 42) “As práticas linguísticas e socialmente reconhecidas constituem uma referência indispensável para orientar o ensino. [...] Um gênero é um pré-constructo histórico resultante de uma prática e de uma formação social”. Riestra (2006:15) afirma que “la enseñanza de la lengua tiene la responsabilidad política de la construcción de personas más o menos instrumentadas para pensar y actuar socialmente”

III. Nossa experiência, em funcionamento

Nas cadeiras de Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa IV e na Oficina de Leitura e Expressão escrita do PP da FL-UNC temos desenvolvido um trabalho com projetos de escrita a partir de alguns gêneros textuais propostos tanto para a compreensão como para sua produção, tais como: relato de viagem, crônica, editorial, notícia, reportagem e ensaio crítico. Os pressupostos teóricos que embasam nosso modelo de trabalho provêm, como já demonstramos, do ISD genebrino de Bronckart (2007), Dolz e Schneuwly (2004) e também das contribuições de Riestra (2006) e Miranda (2011), duas linguistas que trabalham com esta linha teórica aqui na Argentina. O nosso objetivo é “possibilitar que o aluno, por meio do estudo de textos e desenvolvimento de atividades práticas, amplie suas possibilidades de participação social tanto pelo aprendizado da língua [...] quanto pelas reflexões proporcionadas durante a realização dos trabalhos” (Cristovão et al., 2010: 192). Por questão de tempo, abordaremos sucintamente os princípios teóricos

subjacentes a nossa ação. O ISD defende que “somos constituídos pela linguagem ao mesmo tempo em que a constituímos em nosso convívio social” (Bronckart, 2006 em Cristovão et al., 2010: 193). Não resta dúvidas de que a linguagem é predominantemente social e decorrente das interações. É através das interações que aprendemos e apreendemos as regras de convívio social, as formas de agir no mundo assim como a construção de nossas representações do mundo. (Cristovão et al., 2010:193). Cabe nos perguntar, então, como se materializa a linguagem em nosso cotidiano, sendo a resposta tão simples, ao dizermos que é através de textos, sempre seguindo modelos pré-existentes (Machado, 2005, em Cristovão et al., 2010:193). Diante de uma dada situação comunicativa, selecionamos o modelo mais adequado para atingir os nossos objetivos, escolhemos, enfim, o gênero textual adequado para alcançar aquilo que desejamos. A palavra “modelo” se relaciona, em certa medida com o termo “estabilidade”. Escolhemos um gênero (modelo textual) porque sabemos que com ele ativamos formas de dizer “relativamente estáveis” segundo a noção baktiniana de gêneros textuais. Não cabem dúvidas, então, de que o gênero deve ser tomado como instrumento de ensino na aprendizagem de línguas, pois com ele possibilitaremos o desenvolvimento das capacidades de linguagem de nossos estudantes. Uma das formas de fazê-lo é através de sequências didáticas. A noção de sequência didática provém de Dolz e Schneuwly (1998:93 em Cristovão, 2009: 305) quem a concebem como “um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”. Mediante uma sequência didática trabalha-se em forma progressiva e planejada dentro de um projeto de classe.

IV. A experiência propriamente dita

Até o momento mencionamos a nossa problemática e uma de nossas propostas de solução, o uso de sequências didáticas para trabalhar com a produção de textos na formação docente. Também contextualizamos nossa experiência e brevemente caracterizamos os estudantes, sujeitos ativos nesta metodologia de aprendizagem da escrita.

Há aproximadamente três anos começamos a trabalhar com dois gêneros do eixo do contar numa relação de disjunção com predominância do tipo de discurso narração, um em Língua Portuguesa I (relato de viagem) e outro em Língua Portuguesa IV (crônica). Ao tratarmos de estudar esses dois gêneros com a finalidade de elaborar um modelo didático, identificamos características comuns e próprias de cada um. Tanto no relato de viagem como na crônica as sequências narrativas e descritivas são predominantes. A gestão das vozes presentes no texto também pode guardar certa semelhança, com o uso do discurso direto, indireto e indireto-livre. A

coesão verbal pertence ao subsistema do pretérito do indicativo. O que diferencia em forma marcada os dois gêneros é, logicamente, o conteúdo temático e a distribuição desse em um esquema de organização retórica (plano do texto). No relato de viagem trabalha-se com uma situação inicial, a introdução de um elemento modificador, o desenvolvimento da problemática desencadeada por este elemento até se chegar a uma tensão máxima, o clímax, e uma sanção ou desfecho, que pode ser positiva ou negativa. No caso da crônica, a estrutura é mais maleável, porém, dado seu contexto físico, social y subjetivo, devemos resgatar que a informação mais importante deve aparecer no começo do texto, dada a questão de as crônicas terem como lugar de circulação os jornais e por isso, caso o os leitores quisessem abandonar a leitura, não perderiam o melhor do texto. No tocante à coesão nominal os dois gêneros guardam semelhanças enquanto à manutenção de uma cadeia correferencial de personagens, fazendo uso dos mais variados procedimentos de coesão, tais como a anáfora através de pronominalização e sinonímia cotextual, além da réplica total ou da quase-réplica (anáfora gramatical).

Nesta ocasião nos focalizaremos no projeto de escrita “Relatos de viagem”, levado adiante no Módulo 1 do plano de trabalho da cadeira de Língua Portuguesa I, anos 2012 e 2013. Cabe recordar que o campo social de comunicação desse gênero é a documentação e a memorização de ações humanas, que a capacidade de linguagem dominante é a de relatar, restituindo acontecimentos situados no tempo. A atividade inicia com um trabalho de leitura de relatos de viagens com a finalidade de (re)ativar os conhecimentos intertextuais do gênero. Ao consultar os alunos, é comum informarem que já escreveram relatos de viagem, sobretudo porque passaram por aqueles tradicionais comandos de produção escrita que pediam “Escreva um texto sobre uma de suas viagens favoritas”. Também trabalhamos com o léxico relacionado ao campo das viagens e refletimos sobre como transformar uma história em relato, tendo em conta a introdução de um elemento modificador que conduza a uma tensão, ao clímax, para logo dar a conhecer o desfecho, que pode ser positivo ou negativo. O objetivo dessas primeiras atividades é diagnosticar quais saberes ou procedimentos particulares os nossos alunos têm para a produção de um relato de viagem. Seguindo a Dolz et al (2010:81) “relatar visa restituir experiências vividas convocando um mundo discursivo não ficcional”. Assim, os relatos de viagem que os estudantes devem escrever não podem ser ficcionais, todos devem partir de uma viagem real, vivida e marcante. Após esta primeira etapa, os estudantes devem escrever a primeira versão de seu relato de viagem. Aqui entra em cena a escrita colaborativa mediante a ferramenta Google Doc. Cada estudante escreve seu primeiro rascunho em um documento Google Doc aberto pelo professor, com quem o aluno compartilha suas primeiras intenções. O docente lê e em forma de diálogo levanta um primeiro diagnóstico das dificuldades de cada estudante. Logo, começam a surgir os trabalhos em

sala de aula (Módulos ou oficinas) com a finalidade de melhorar os relatos de viagem. O professor cria duplas de trabalho, dando pautas para que os alunos analisem e se entre ajudem em suas produções escritas³⁸. Após esta etapa, cada estudante escreve seu segundo rascunho que volta a ser analisado tanto pelo docente como pelo colega com o qual já estava trabalhando. Finalmente o estudante escreve a versão final do seu relato de viagem, faz a edição e dá por encerrado o projeto de escrita do relato de viagem. O professor reúne todos os textos em um único arquivo e os publica na sala de aula.

V. Das dificuldades evidenciadas

De maneira geral os relatos de viagem produzidos, sobretudo no primeiro rascunho, tendem a ser, em sua maioria, muito breves. Alguns deles são excessivamente longos. Por serem breves, os relatos apresentam um ritmo narrativo acelerado, carecendo de sequências descritivas, tão próprias do gênero. Trata-se de um amálgama de ações sequenciadas que não permite desenvolver o elemento modificar e muito menos criar o suspense ou tensão necessária que levará ao clímax. Em poucos casos, há indícios de um pouco de tensão, mas quase sempre desaproveitado. Uma das formas de trabalhar com esta dificuldade foi apresentar outro gênero textual, uma lenda, a lenda do fogo, contada por Galeano em contraste com a mesma versão contada para crianças, “Botoque e Jaguar: a origem do fogo”. Na versão infantil explora-se o ritmo narrativo lento, através da exploração de sequências descritivas que enriquecem o vocabulário e recriam os ambientes e personagens. Outra dificuldade diagnosticada é que os estudantes desconsideram em forma generalizada os contextos físico e social de produção, embora durante a apresentação do projeto de escrita trabalhemos na atividade prévia ao primeiro rascunho com estas capacidades de ação. Muitos continuam escrevendo ao professor e não à comunidade da faculdade onde estudam e nem mesmo têm em conta que seu relato será publicado entre todos. No que diz respeito à organização do conteúdo temático, um dos obstáculos é a parte inicial do texto, dado que não parte de uma situação inicial adequado, ou seja, os estudantes não deixam estabelecidas com precisão as dimensões espaciais e temporais assim como quem são os personagens já no início de seus relatos. Em alguns casos não contamos nem mesmo com o elemento modificador, destoando completamente da organização do relato de viagem esperada neste projeto de escrita. Enquanto à coesão verbal, evidenciamos uma grande dificuldade para “correlacionar” os tempos verbais próprios do relato, ou seja, os pretéritos perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito. O problema

³⁸ Neste ponto recomendamos a leitura do capítulo V “Les dispositifs d’enseignement” de Dolz, Gagnon & Vuillet (2011) para ampliar os tipos de atividades e interações possíveis a serem trabalhadas na escrita como processo e colaborativa.

reside mais nos tempos não-durativos (Pretéritos Perfeito Simples e Mais-que-perfeito do Indicativo), aturdindo o leitor acerca de quando acontecem as ações apresentadas no relato. Também encontramos muitas dificuldades no uso dos conectores lógicos. Há uma predominância de um deles, o conector adversativo “mas”, usado até mesmo no lugar de construções concessivas. Os estudantes não exploram a riqueza das relações semânticas adversativas e concessivas e muito menos as demais relações que poderiam ser expressas com outros conectores lógicos. Evidenciamos muitas ambiguidades semânticas, algumas delas ainda provocadas por algum erro intralinguístico ou interlinguístico, como confundir “por isso” com “porém”. Faz-se necessário um trabalho exaustivo com os conectores lógicos e com os sequenciais e/ou temporais. Com relação à referência (correferência textual), ela ainda se realiza nos moldes das estruturas do espanhol, em muitos casos, com pleonasmos não admitidos na língua portuguesa e muitas recuperações de correferentes. Também há usos pronominais próprios da linguagem falada, a qual não deveria aparecer no relato de viagem, tais como usar pronomes pessoais como objeto direto “Eu vi ela” no lugar de “Eu a vi”. Os erros de ortografia e de léxico são próprios de estudantes hispanofalantes neófitos de português, não estando no centro de atenção desse projeto de escrita, mesmo merecendo a atenção e o apoio através de algum módulo de trabalho durante o desenvolvimento da sequência didática.

VI. A guisa de conclusão

Consideramos que devemos continuar melhorando a nossa proposta para o projeto de escrita do relato de viagem, sobretudo partindo da premissa de que os nossos estudantes contam com uma ausência de conhecimentos sobre esse gênero. Precisamos trabalhar mais com a coerência de conjunto, com a progressão temática, com a organização do conteúdo temático, com a segmentação, com a paragrafação, com a coesão anafórica e verbal, com a conexão (relações semânticas) e também com questões paratextuais. Mas, sobretudo, devemos desenvolver em forma mais acentuada um trabalho com as sequências textuais descritivas, com o tipo de discurso narração e com as vozes presentes no texto. Consideramos também que é necessário reforçar o trabalho com a planificação do texto como uma estratégia procedural que deveria ser mais usada pelos estudantes, tendo em conta, principalmente, que o plano inicial pode ser modificado, mas que ele é muito importante como base para organizar o conteúdo temático. Outra dificuldade que permeia nosso trabalho é motivacional, dado que devemos constantemente motivar os estudantes a escrever; embora sejam eles alunos de um primeiro ano de uma carreira de formação de professores de uma língua estrangeira. E para finalizar, acreditamos que devemos continuar

investigando sobre as dificuldades ou obstáculos com os quais nossos estudantes (e professores, por que não?), enfrentamos durante o processo da escrita. É importante conhecer a origem das dificuldades, pois isso nos ajuda a melhorar atuar pedagogicamente. O letramento neste campo é um continuum, uma atividade complexa, longa e árdua, que exige transformações. Como bem afirma Dell’Isola (2007:11)

“Constata-se a urgência de se promover a formação de leitores e escritores capazes de compreender e interpretar as relações sociais, de se compreender identidades e formas de conhecimento veiculadas através de textos em varadas circunstância de interação; de se levar em conta a determinação sócio-histórica da interação escritor-texto-contexto-leitor; e de se desenvolver a capacidade de perceber a pluralidade de discursos e possibilidades de organização do universo”.

Referencias

- Beaugrande, Robert-Alain de y Dressler, Wolfgang Ulrich. (1997). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel Lingüística
- Bronckart, Jea-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carullo, Ana María et al. (2012). *Enfoques plurales em la escuela secundaria. Impactos de la intercomprensión em lenguas romances em el desarrollo de las competencias lingüístico-discursiva e intercultural em adolescentes escolarizados* (Etapa I). Proyecto de investigación avalado por la Secyt-UNC.
- Cristovão, Vera Lúcia Lopes (2009). Sequências didáticas para o ensino de línguas. En Dias, R, Cristovão, V. L. L. (org.). (2009). *O livro didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras. P.305-344
- Cristovão, Vera Lúcia Lopes (2010). Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras, Santa Maria*. v.20, n.40, p.191-215.
- Dell’Isola, Regina L. Péret. (2007). *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Dolz, Joaquín, Gagnon, Roxane, Vuillet, Yann (2009). *Production écrite et difficultés d’apprentissage*. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Dolz, Joaquín; Noverraez, Michéle. Schnewly, Bernard (2004). *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. Consultado em marzo 10, 2014 de https://autoria.ggte.unicamp.br/tinymce/plugins/filemanager/files/lingua_portuguesa/modulo_04/txtos_em_contexto/DOLZ_NOVERRAZ_SCHNEUWLY_2004.pdf
- Miranda, Florencia et al. (2011). Análisis de géneros textuales para la enseñanza de la lengua

extranjera y la traducción (Portugués/Español). Proyecto de investigación avalado por Secyt de la Universidad Nacional de Rosario.

Riestra, Dora. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*. 1ª Ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Currículo e Tecnologia: que desafios para o trabalho docente no Ensino Superior?

José Carlos Morgado
jmorgado@ie.uminho.pt
José Augusto Pacheco
Instituto de Educação, Universidade do Minho. Portugal
Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Alaim de Souza Neto
Fernando César Sossai
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Brasil

La construcción y el desarrollo del currículum: un desafío para la Educación Superior
Currículo, tecnologias, avaliação, formação de professores

Introducción al simposio

Currículo e tecnologia são hoje considerados dois eixos estruturantes do fenómeno educativo. Como campos de estudos internacionalmente reconhecidos, o currículo e a tecnologia são intersetados por diferentes perspectivas, sendo os seus objetos de investigação discutidos pela diversidade de práticas, modelos e teorias, relativos a contextos formais, não formais e informais de educação e formação ao longo da vida. Daí a importância do diálogo e da interrelação que se estabelece entre estes dois domínios.