



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo Fin de Máster

**Políticas lingüísticas educativas para la enseñanza-
aprendizaje de español como lengua extranjera en
Brasil: el caso del contexto transfronterizo del Estado
de Acre.**

Presentado por: Maristela Alves de Souza Diniz

Dirigido por: Dra. Paloma Castro Prieto

Valladolid, Junio de 2014.

“Ouvir o outro, os outros, é ampliar a dimensão espiritual de sua própria língua, ou seja, colocá-la em relação. Compreender o outro, os outros, é aceitar que a verdade de outro lugar se justaponha à verdade daqui. E harmonizar-se ao outro, é aceitar acrescentar as estratégias particulares desenvolvidas em favor de cada língua regional ou nacional, estratégias de conjunto que seriam discutidas em comum”.

Glissant, (2005, p. 55).

AGRADECIMIENTOS

Mi mayor gratitud es para ti Señor.

También, agradezco a:

Al Programa Erasmus Mundus – Babel por contribuir con la realización de mi sueño.

A mi tutora, profesora Dra. Paloma Castro Prieto por guiarme por el sendero del conocimiento científico, por su paciencia y las valiosas orientaciones.

A los profesores del Máster en Investigación Aplicada a la Educación de la Facultad de Educación y Trabajo Social por las orientaciones y conocimientos transmitidos a lo largo del curso.

A mi esposo, por su ánimo, cariño y comprensión.

A mis amigas “patricias” por el apoyo y cariño.

A mis amigos españoles por la acogida.

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT.....	VIII
TABLAS Y FIGURAS.....	IX
ABREVIATURAS Y APÉNDICES.....	X
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO 1: EL CONTEXTO TRANSFRONTERIZO: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS.....	17
1.1 Sobre el concepto de contexto transfronterizo.....	17
1.2 Características del contexto transfronterizo.....	20
1.3 Ejemplo de un contexto transfronterizo: El Estado de Acre.....	21
1.3.1 Características históricas y físicas.....	21
1.3.2 Características demográficas y económicas.....	24
1.3.3 Características lingüístico-culturales.....	25
CAPÍTULO 2: LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCATIVAS.....	28
2.1 Las políticas lingüísticas educativas en la perspectiva de la Comisión Europea.....	28
2.2 Las políticas lingüísticas educativas en la perspectiva del Mercado Común del Sur.....	31

2.3 Los planteamientos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.....	37
2.3.1 Orientaciones emanadas del Instituto Cervantes.....	37
2.3.2 La normativa oficial que regula la enseñanza-aprendizaje de español en Brasil.....	40
2.4 A modo de conclusión.....	46
CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO TRANSFRONTERIZO DEL ESTADO DE ACRE.....	49
3.1 Aspectos normativos	49
3.2 Consideraciones metodológicas.....	51
CAPÍTULO 4: LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	56
4.1 Objetivo general y objetivos específicos de la investigación.....	56
4.1.1 El ámbito de la investigación y definiciones conceptuales de los términos claves de la investigación.....	57
4.1.2 Una breve revisión de investigaciones sobre la enseñanza de español como lengua extranjera en zonas de frontera en Brasil.....	60
4.2 La definición del método de investigación.....	63
4.3 La investigación en el ámbito educativo.....	64
4.4 La recogida de los datos: técnica e instrumento.....	64

4.5 Los participantes de la investigación.....	66
4.6 El proceso de categorización para el análisis de los datos.....	68
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	83
5.1 Tratamiento y análisis de los datos.....	84
5.1.1 Análisis del componente curricular “contenidos”.....	84
5.1.2 Análisis de las entrevistas.....	94
5.2 Interpretación de los resultados.....	109
5.3 Limitaciones para el desarrollo de la investigación y análisis del alcance del trabajo.....	113
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	115
6.1 Conclusiones.....	115
6.2 Recomendaciones.....	121
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
8. APÉNDICES.....	129

RESUMEN

En esta investigación tratamos el tema de las políticas lingüísticas educativas para la enseñanza de ELE en contextos de frontera, en especial en el contexto transfronterizo del Estado de Acre – Brasil. El objeto de estudio consiste en el potencial plurilingüe del contexto transfronterizo. Buscamos indagar hasta qué punto existe una toma de conciencia del potencial plurilingüe del estudiante que participa en un contexto transfronterizo. A través de una metodología cualitativa caracterizada por la perspectiva interpretativa, realizamos un análisis de los documentos normativos que regulan la enseñanza-aprendizaje de ELE en el Estado de Acre y de las percepciones de los agentes implicados en la enseñanza de ELE, cuyos datos se recogen a través de entrevistas. Como técnica de investigación aplicamos el análisis de contenido. Tras el análisis, observamos que en la construcción del currículo del Estado de Acre, Brasil, no se han tenido en cuenta los rasgos que caracterizan, a este Estado como contexto transfronterizo. Concluimos, por tanto, que las orientaciones curriculares de ELE para la Enseñanza Secundaria del Estado de Acre no favorecen al desarrollo de la competencia plurilingüe de los estudiantes en este contexto transfronterizo.

Palabras claves: Políticas lingüísticas educativas, Contexto transfronterizo, Orientaciones curriculares, Enseñanza-aprendizaje de ELE, Educación plurilingüe.

ABSTRACT

In this research we discuss the issue of language education policies for teaching Spanish as a foreign language (ELE) in border contexts, especially in the transborder context of Acre State - Brazil. The object of study is the plurilingual potential of students learning in a transborder context. We seek to investigate to what extent policy documents and agents involved in education are aware of the plurilingual potential of students participating in a transborder context. Through a qualitative methodology characterized by the interpretative perspective, we conducted an analysis of the regulatory documents governing the teaching and learning of ELE in the State of Acre and the perceptions of agents involved in the teaching of ELE, whose data were collected through interviews. As a research technique we applied content analysis. The discussion of data allows us to state that the design of the curriculum from the State of Acre, Brazil, has not taken into consideration the features that characterized this state as transborder context. We therefore conclude that the ELE curriculum guidelines for secondary education in the State of Acre do not favor the development of plurilingual competence of students, as potential competence of learners living in transborder contexts.

Keywords: Language education policies, Transborder context, Curriculum guidelines, Teaching-Learning of ELE, Plurilingual education.

TABLAS

TABLA 1 – Los objetivos estratégicos y los retos del SEM para el aprendizaje de lenguas.....	36
TABLA 2 – Criterios de inclusión y exclusión de los informantes.....	68
TABLA 3 – Categorías para el análisis de las Orientaciones Curriculares.....	69
TABLA 4 – Categorías y sub-categorías para el análisis de las entrevistas de los profesores de ELE en las escuelas de frontera en el Estado de Acre.....	74
TABLA 5 – Categorías y sub-categorías para el análisis de las entrevistas de los coordinadores de las escuelas de frontera en el Estado de Acre.....	78
TABLA 6 – Categorías y sub-categorías para el análisis de las entrevistas de los expertos en políticas lingüísticas del área de lenguas del Estado de Acre.....	80

FIGURAS

FIGURA 1 – Límites fronterizos del Estado de Acre.....	23
FIGURA 2 – Estructura organizativa del SEM.....	32
FIGURA 3 – Aspectos claves de referencia para el aprendizaje de lenguas según los PCNs.....	45
FIGURA 4 – Criterios para la inclusión de las lengua extranjeras en el currículo según los PCNs.....	46
FIGURA 5 – Niveles de concreción de disposiciones oficiales: de lo nacional a lo estatal.....	50
FIGURA 6 – Estructura de los niveles de concreción curricular.....	51
FIGURA 7 – Aspectos que caracterizan la investigación cualitativa.....	63

ABREVIATURAS

ELE – Español como Lengua Extranjera

Mercosur – Mercado Común Del Sur

MCERL – Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas

LDB – *Lei de Diretrizes e Bases*

PCNs – *Parâmetros Curriculares Nacionais*

OCEs – *Orientações Curriculares Estaduais*

SEM – Sector Educacional del Mercosur

APÉNDICES

1 – Tabla con las unidades de análisis correspondientes al componente curricular “contenidos”	130
2 – Tabla con las unidades de análisis correspondientes a las entrevistas con profesores, coordinadores y expertos.....	137
3 – Formulario del consentimiento informado.....	146
4 – Formulario preguntas de las entrevistas.....	149
5 – Consentimiento firmado.....	en CD
6 – Transcripciones entrevistas.....	en CD
7 – Audio de las entrevistas.....	en CD
8 – Procesamiento análisis NUDS.....	en CD
9 – Orientaciones curriculares – Enseñanza Secundaria.....	en CD

INTRODUCCIÓN

Este trabajo fin de máster surge a partir de nuestras reflexiones derivadas de la experiencia como sujeto participante de un espacio transfronterizo y de las indagaciones que, a lo largo de la trayectoria profesional como profesora de español como lengua extranjera (en adelante ELE), he venido realizando en este contexto, fruto de una inquietud por conocer las relaciones que se establecen entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y el contexto transfronterizo.

En Brasil, y más específicamente en la región Norte, está ubicado el Estado de Acre¹, cuyas fronteras limitan con Bolivia y Perú, países hispanohablantes. En este contexto, la lengua extranjera que se oferta de manera obligatoria en los centros educativos de la Educación Básica es el español. Si bien existe una política lingüística educativa que legaliza la obligatoriedad de oferta curricular de la enseñanza de ELE, se observa sin embargo, la ausencia de políticas lingüísticas específicas que atiendan a la especificidad del contacto lingüístico-cultural propio de este contexto transfronterizo, en el que cohabitan varias lenguas: el portugués, el español y las lenguas indígenas.

En este contexto del Estado de Acre al norte de Brasil, y como profesora de ELE, nos ha llamado la atención el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE que tiene lugar en estas zonas transfronterizas. Desde nuestra perspectiva, entendemos que utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje específicas que permitan aprovechar el contexto transfronterizo contribuye al desarrollo de una educación plurilingüe. Para ello, y puesto que se requieren de unas prácticas lingüístico-culturales de ELE concretas, los agentes

¹ El Estado de Acre está localizado al Norte de Brasil. Se encuentra en una de las zonas de frontera que conforman algunos Estados brasileños, con los países sudamericanos, Bolivia y Perú. Presentamos un estudio más detallado en el apartado 1.3 de este documento.

implicados en la formación lingüística de los estudiantes deberían compartir los mismos planteamientos educativos.

A pesar del rasgo de inmersión de este contexto transfronterizo en el que existe un contacto constante con nativos de otras lenguas, muchos profesores de ELE (incluso profesores nativos) ignoran el hecho de ser una zona transfronteriza donde coexisten varias lenguas y culturas. Este hecho se ve reflejado en una ausencia de estrategias de enseñanza-aprendizaje que contemplen el desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural aprovechando la inmersión lingüístico-cultural de los aprendices.

Las políticas lingüísticas educativas para la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel nacional son diseñadas para todos los Estados brasileños aunque no todos poseen las mismas características. Sin embargo, compete a los Estados de la nación implementar o no tales políticas. Partiendo de esta realidad, y de nuestra experiencia como profesora de lenguas en esta zona transfronteriza, hemos observado la necesidad de realizar una investigación que nos permita conocer de qué modo las políticas lingüísticas contemplan las peculiaridades del contexto transfronterizo en la perspectiva del plurilingüismo. Reconocer la necesidad de políticas lingüísticas específicas servirá para tomar conciencia de una nueva actuación del docente de ELE, y consecuentemente contribuiría a mejorar el desarrollo de sus prácticas así como también mejorar las habilidades lingüístico-culturales de su alumnado en la perspectiva de la competencia plurilingüe e intercultural.

Además del interés profesional, como profesora de ELE en un contexto transfronterizo, este trabajo también está motivado por la necesidad de estudios centrados en dicho contexto por tratarse de una zona aislada no solo geográficamente sino de los grandes focos de investigaciones. Es pues, la escasez en la literatura sobre

esta temática y sobre esta región lo que constituye, igualmente, un elemento motivador para abordar este estudio.

En la perspectiva de la problemática de la cual partimos, definimos como objeto de estudio para este Trabajo de Fin de Máster el potencial plurilingüe del contexto transfronterizo.

En torno a este objeto de estudio, nos planteamos como objetivo general indagar hasta qué punto existe una toma de conciencia del potencial plurilingüe del estudiante que participa en un contexto transfronterizo.

Desde este objetivo general, establecemos los siguientes objetivos específicos:

- Indagar en las políticas lingüísticas educativas con el fin de identificar los planteamientos de enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- Identificar los rasgos de educación plurilingüe en las políticas lingüísticas educativas de Brasil y del Estado de Acre.
- Analizar la presencia del contexto transfronterizo en las políticas lingüísticas educativas del Estado de Acre.
- Analizar la atención al contexto transfronterizo en el currículo de ELE en la Educación Básica del Estado de Acre.
- Analizar las representaciones de los agentes implicados en la enseñanza de ELE en el Estado de Acre con respecto a la atención que prestan en sus decisiones curriculares al contexto transfronterizo.

Teniendo en cuenta la problemática, el objeto de estudio y los objetivos general y específicos establecidos, nos situamos en el paradigma de la Investigación interpretativa en el ámbito educativo buscando obtener datos que nos permitan indagar, interpretar y

comprender los procesos y resultados, a través de una metodología cualitativa, con el fin de contribuir a la mejora de la enseñanza del ELE en una región transfronteriza.

El *corpus* recogido para el análisis está compuesto de dos documentos: por un lado, las orientaciones curriculares de ELE para la Enseñanza Secundaria de la Educación Básica del Estado de Acre en Brasil y, por otro lado, transcripciones de entrevistas estructuradas con profesores de ELE, coordinadores del área de ELE y expertos que elaboraron las orientaciones curriculares para la ELE en el Estado de Acre. Accedemos a los documentos en su versión digitalizada.

En cuanto a las entrevistas con los participantes, éstas fueron realizadas *in loco* en abril de 2014. Utilizamos como técnica de análisis de datos para el *corpus* extraído el análisis de contenido con la definición de categorías previamente establecidas tanto de forma inductiva como deductiva-inductiva.

Esta investigación se enmarca en el ámbito epistemológico de la Didáctica de la Lengua. Optamos por este ámbito en virtud de la complejidad de nuestro objeto de estudio, por la ubicación en un espacio de interrelación entre un marco sociocultural, educativo y también lingüístico.

Este trabajo está estructurado en seis capítulos. Los tres primeros configuran la parte teórica, y los tres últimos corresponden a la parte empírica del trabajo.

En el primer capítulo, nos situamos en el concepto de “contexto transfronterizo” para identificar aquellos rasgos que le caracterizan. A modo de ejemplo de contexto transfronterizo nos centramos en el Estado de Acre para describir sus peculiaridades al configurarse como escenario de esta investigación.

El segundo capítulo tiene como finalidad indagar en los planteamientos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Para ello, en primer lugar, nos situamos en la perspectiva europea por el énfasis que desde el Consejo de Europa se ha dado a la promoción del aprendizaje de lenguas orientadas hacia un plurilingüismo. Teniendo en cuenta que este trabajo se enmarca en el contexto de Brasil, acudimos a los planteamientos de enseñanza-aprendizaje de lenguas desde la perspectiva de Mercosur. Este análisis nos permitirá identificar las similitudes y diferencias entre ambos contextos y perspectivas: Europa y América de Sur. Estas dos perspectivas nos interesan igualmente para indagar en los planteamientos de enseñanza-aprendizaje de ELE. Por ello, acudimos en primer lugar a la política del Instituto Cervantes y, en segundo lugar, a la normativa oficial que regula esta enseñanza en Brasil. Por la importancia de este capítulo, y las diferentes perspectivas presentadas, finalizamos con unas conclusiones cuya finalidad es establecer los vínculos de unión entre ambas visiones.

Tras el análisis de las políticas lingüísticas en Brasil, en el tercer capítulo nos situamos en un contexto específico transfronterizo, el Estado de Acre, para indagar si los planteamientos de enseñanza-aprendizaje de español contemplan una atención a las especificidades de su contexto marcado por el carácter transfronterizo.

El cuarto capítulo contempla la descripción del método que hemos elegido para desarrollar la investigación. Retomamos en este bloque los objetivos definidos para el reto propuesto; presentamos la metodología de la investigación, los instrumentos utilizados, la selección de los informantes y la obtención y tratamiento de los datos así como el procedimiento de análisis.

El quinto capítulo está dedicado al análisis e interpretación de los datos con la presentación y discusión de los resultados respectivamente. Presentamos también, en

este mismo capítulo, las limitaciones para el desarrollo de la investigación y análisis del alcance del trabajo.

Las conclusiones se plantean en el sexto capítulo. Presentamos, también, en este mismo capítulo, las recomendaciones y sugerencias para los lectores de este texto.

Este documento se cierra con las referencias bibliográficas y los apéndices.

CAPÍTULO 1

1. EL CONTEXTO TRANSFRONTERIZO: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

En este capítulo, la finalidad reside en comprender la definición conceptual del término “contexto transfronterizo” y descripción de las características propias de este contexto. Teniendo en cuenta que el escenario de esta investigación es el Estado de Acre (Brasil), igualmente describimos las características de este espacio a modo de contextualización. La comprensión de estos aspectos resulta importante en este trabajo porque buscamos identificar de qué modo las políticas lingüísticas contemplan las peculiaridades del contexto transfronterizo.

Entender cómo es y qué pasa en un contexto transfronterizo, posibilita pensar que se trata de un espacio marcado por prácticas sociales donde las características principales están señaladas por las discontinuidades pero también por las complementariedades.

1.1 Sobre el concepto de contexto transfronterizo

Entender la noción de contexto transfronterizo requiere acudir a otros conceptos como por ejemplo: frontera y fronterizo.

En base a las concepciones diccionarizadas, el término “frontera” se define como “Línea divisoria que señala la separación entre dos países, territorio próximo a esta línea²”, “Límite entre dos estados, límite entre dos territorios, límite en que se acaba una cosa y comienza otra, límite del cual no se puede o no se debe pasar³”.

² Sánchez, A. (2001). *Gran diccionario de uso del español actual*. Alcobendas-Madrid: SGEL.

³Seco, M. Olimpia, A. y Ramos G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S. A.

Ya el término “fronterizo” está concebido como lo que está “Aplicado a lo que está situado a la frontera entre dos países o estados o próximo a ella⁴”. Igualmente se dice del término fronterizo aquello que es “De la frontera, que se encuentra en la frontera, que tiene frontera⁵”.

“Transfronterizo” está compuesto del prefijo “trans” que significa “al otro lado” o “a través de” más el término “fronterizo”. En este orden, implica decir que transfronterizo es algo “Relativo o perteneciente a lo que se lleva a cabo o tiene lugar más allá de la(s) frontera(s) de un determinado país⁶”; o lo “Que funciona a uno y otro lado de la frontera⁷”, “que opera por encima de las fronteras⁸”.

En este orden, a nuestro parecer, el término frontera está definido conceptualmente de forma bastante restringida. Limitada por dar una definición más bien espacial que no encierra, a nuestro entender, toda la significación perteneciente a la palabra. Sin embargo, observando el conjunto de conceptos referente a los términos frontera – fronterizo – transfronterizo, a través de los dos últimos, especialmente, podemos tener una visión un poco más ampliada de los elementos que están implicados en este espacio. Mientras la definición de frontera tiene como palabras claves “línea y límite”, los términos fronterizo y transfronterizo encierra una definición un poco más completa, más allá de una categoría espacial, es decir, reconocer que se trata no solo de “rupturas” pero lo que está “relativo a él”, o más allá de él.

⁴ Sánchez, A. (2001). *Gran diccionario de uso del español actual*. Alcobendas-Madrid: SGEL.

⁵ Seco, M. Olimpia, A. y Ramos G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S. A.

⁶ Sánchez, A. (2001). *Gran diccionario de uso del español actual*. Alcobendas-Madrid: SGEL.

⁷ Seco, M. Olimpia, A. y Ramos G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S. A.

⁸ Real Academia española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A.

La explicación presentada anteriormente, sobre todo en lo que se refiere al término frontera, representa la definición tradicional que de acuerdo con Cariño, González, Castro y Ojeda (2000): “indica la demarcación geográfica-política entre un país y otro” (p. 145).

Estos mismos autores discuten esta definición y apuntan la necesidad de pensar la frontera desde otros ámbitos, como por ejemplo desde el punto de vista histórico, económico, político y cultural. Para ellos, “no es posible estudiar la frontera como algo inerte y unilateral, sino como el resultado de las complejas relaciones de los hombres” (p. 145).

Arriaga-Rodríguez (2012) resume en “espacio absoluto” y “espacio socialmente construido” todas las definiciones de frontera antes mencionadas. Como “espacio absoluto” de la perspectiva tradicional, define frontera desde el ámbito de la Geografía, Política e Historia. Sin embargo, frontera como “espacio socialmente construido” es, para este autor, una “construcción de las prácticas sociales” (p. 73).

Partiendo de estas aportaciones, nos parece también bastante acertada la exposición que presenta Sturza (2006). Para esta autora, frontera no está solo marcada por límites geográficos, sino por el contenido social. Para ella, frontera “[...] *se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações*” (p. 26).

De este modo, considerando lo expuesto, concebimos como contexto transfronterizo, un espacio marcado por la fluidez; marcado por la presencia del “yo”, pero también del “otro” y sus multiplicidades. Desde esta perspectiva, comprendemos este espacio como lugar de “encuentro” donde personas, lenguas, culturas, costumbres se entrecruzan y consecuentemente forman “lo nuevo”.

1.2 Características del contexto transfronterizo

Entendemos el contexto transfronterizo como un lugar de confluencia, es decir, como un espacio que va más allá de los límites donde lenguas, culturas y costumbres se encuentran.

Naturalmente, ante situaciones de diversidad lingüístico-cultural existen constantes movimientos e interacciones entre los individuos y las comunidades. Estas manifestaciones son resultantes de la dinámica social. La fluidez de esta dinámica puede ser afectada cuando individuos de una comunidad no interaccionan o se organizan.

Por esta razón, la organización de la sociedad y el lenguaje son elementos importantes para garantizar la dinámica social entre los individuos que interactúan entre sí. En este orden, un contexto transfronterizo presenta su dinámica social cuya evolución estará relacionada con la organización e interacción por medio de la lengua.

De igual modo, en un contexto marcado por la diversidad lingüístico-cultural es necesario que los individuos lleven a cabo acciones conjuntas a través de la cooperación, la cual permite mayor fluidez entre sus miembros, posibilitando la integración a través de una convivencia más armoniosa y solidaria.

De esta forma, entendemos que en un espacio donde se realizan prácticas comunes y existe interacción, cooperación e integración hay entre los individuos una correspondencia mutua.

Teniendo en cuenta lo expuesto y la concepción de contexto transfronterizo que orienta nuestras reflexiones, presentamos los elementos claves que lo caracteriza:

- Confluencia (lugar de prácticas comunes)

- Dinámica social (movimientos e interacciones entre los individuos)
- Cooperación (acciones conjuntas)
- Integración (convivencia y solidaridad)
- Interdependencia (correspondencia mutua)

Así pues, podemos entender que un contexto transfronterizo es un espacio que emerge en un medio natural marcado por las relaciones entre los individuos que allí transitan. Por ende, construyen una forma dinámica para llevar a cabo las relaciones y comprenderse buscando desarrollar acciones que visen cooperar, integrar y formar una comunidad más tolerante, consciente mutuamente.

Pasamos ahora a presentar características de un ejemplo concreto de contexto transfronterizo.

1.3 Ejemplo de un contexto transfronterizo: El Estado de Acre

Una vez que hemos definido el concepto de contexto transfronterizo presentamos algunos aspectos pertinentes al espacio transfronterizo delimitado para esta investigación. Tratamos de presentar las características históricas, físicas, demográfica, económica e, igualmente, las características lingüístico-culturales del individuo del Estado de Acre.

1.3.1 Características históricas y físicas

Acre es el más reciente Estado anexado al territorio brasileño. El proceso de indexación, aunque sea reciente, se ha realizado con los modos más antiguos de dominación de territorios. La lucha armada entre brasileños y bolivianos, conocida como Revolución Acreana o Guerra del Acre, estuvo vinculada a la abundante vegetación gomífera (la jeringa) existente en aquella faja territorial entre Brasil y

Bolivia. Con una duración de cuatro años, (1899 – 1903), los brasileños salen victoriosos y “conquistán” al último fragmento territorial que actualmente conforma el Estado de Acre.

Este mismo territorio, escenario de luchas armadas, constituyó también en otros tiempos asunto diplomático entre España y Portugal en 1750 con el Tratado de Madrid y, más adelante en 1777, con el Tratado de San Ildefonso. En ambos tratados se discutían sobre las líneas divisorias entre las colonias pertenecientes a estos dos países. Según Tocantins (2001), en estos tratados se reconocían el derecho de España sobre las tierras que hoy constituyen el Estado de Acre.

De acuerdo con Corrêa, Ferreira, Corrêa, Araújo, y Damasceno (2012), en ocasiones posteriores, bajo decisiones de las nuevas naciones, Brasil y Bolivia, se reconoce el derecho boliviano sobre las tierras acrianas. Tal como se demuestra en el siguiente fragmento:

“no século XIX com a independência dos países da América, estes acordos passaram a ser realizados diretamente entre as novas nações; é o caso do Acre, entre Brasil e Bolívia. Os dois países assinaram, em 1867, na tentativa de demarcar a fronteira, o Tratado de Ayacucho, em que o Brasil reconhecia o direito boliviano sobre o território do Acre” (p. 21).

Conocido como “la última frontera brasileña”, el Estado de Acre es incorporado al territorio brasileño primeramente como Estado Independiente, en 1903; como Territorio Federal en 1904; y casi medio siglo después, en 1962, pasa a la categoría de Estado de Acre.

Con una geografía muy particular, el Estado de Acre limita con dos fronteras nacionales – dos Estados brasileños, Rondonia y Amazonas – e internacionalmente con Perú y Bolivia. Localizado en la Amazonía brasileña al norte de Brasil, su extensión

territorial es de 164.221,36 Km² lo que corresponde a 1,92% de la extensión del territorio nacional.

De los 22 municipios, más de la mitad son ciudades fronterizas con Perú y Bolivia. Es cierto que en algunos de esos municipios son fronteras vacías de presencia humana, motivo por el cual consideramos como escenario de esta investigación aquellas ciudades fronterizas en las que hay un contingente de población intenso y donde existe como elemento separador apenas una calle o un río. Tal es el caso de las ciudades de Brasileia, que es bifronteriza con Perú y Bolivia, Eptaciolandia y Plácido de Castro que hacen frontera con Bolivia y Assis Brasil con la frontera peruana. Señalamos en la figura 1, correspondiente al mapa del Estado de Acre, aquellas ciudades que cumplen las condiciones indicadas.



FIGURA 1: Límites fronterizos del Estado de Acre⁹.

⁹Imagen de mapa do Estado do Acre. Retirado de: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa-do-acre/#more-125>. Acceso en: 21 de mayo de 2014.

1.3.2 Características demográficas y económicas

La formación demográfica en el Estado de Acre está directamente relacionada con los aspectos históricos y económicos de la región. En el sentido histórico, esto es debido a las masivas corrientes migratorias de otras regiones del país. Primero los nordestinos¹⁰ durante la primera y segunda etapa de la extracción en aquella región de la goma elástica (caucho) procedente de los abundantes árboles gomíferos llamados *seringueira*¹¹. Y, posteriormente, por los grandes estancieros del Sur del país, los cuales implantan la cultura de la ganadería en el Estado.

La composición demográfica actual de Acre, de acuerdo con el último censo de 2010 es de 733, 559 habitantes. El Estado está conformado, en su mayoría, por nordestinos. Además de ellos, que configuran la base demográfica, están los *sulistas*¹², los indígenas que actualmente representan una pequeña parte de la población. Y, especialmente en las ciudades limítrofes, nos encontramos con población de bolivianos y peruanos que residen en un margen brasileño. El contacto entre las familias que viven en este margen de la frontera es inevitable lo que configura un escenario en que resalta la mezcla de costumbres, culturas y lenguas.

La economía acriana estuvo pautaada, en su apogeo, por la extracción de la goma elástica. Actualmente la práctica de la extracción, tanto de goma como de castaña, se

¹⁰ Los nordestinos, provenientes de la Región Nordeste del país, migraron masivamente hacia la Región Norte del País, en especial hacia el Estado de Acre, por dos motivos: el primero de ellos por la castigadora sequía que alcanzó la región en el período que comprende la transición entre el siglo XIX y el siglo XX; el segundo está relacionado con la extracción del látex (goma elástica) del árbol de la jeringa abundante en la región que servía como “material bélico” durante la Segunda Guerra Mundial. Los “Soldados da borracha” como eran llamados, fueron los “ocupantes” de las tierras que hasta entonces pertenecían a Bolivia y también los que “lucharon” por el territorio.

¹¹ La (*hevea brasiliensis*), popularmente conocida como “*seringueira*” es el árbol que da origen al caucho – goma elástica. Árbol típico de la Amazonía y abundante especialmente en la franja fronteriza de Brasil, Bolivia y Perú.

¹² Los *sulistas* son provenientes del Sur del país. Alcanzaron la región Norte del País y también el Estado de Acre para implantar la cultura de la ganadería después de la crisis de la goma elástica.

mantiene de forma muy tímida y predomina la ganadería, agricultura, comercio y también el turismo.

La práctica del comercio y del turismo en Acre está estrechamente relacionada con los países vecinos, Perú y Bolivia. Por un lado, por la zona franca de libre comercio en la región y por otro, por ser el Estado de Acre una vía de acceso al Océano Pacífico.

En cada una de las ciudades limítrofes o villas hay una zona comercial, reglamentada en el país, que dispone de miles de productos los cuales llegan directamente a los hogares o a las tiendas brasileñas y que posteriormente serán vendidos en todos los rincones del Estado. Además de esta práctica, existen muchos vendedores peruanos y bolivianos ambulantes que atraviesan todo el Estado para ofrecer sus productos por las calles, ya sea en los puntos comerciales ya sea en zonas de viviendas.

Esta es, sin duda, una de las prácticas que favorece en gran medida el contacto entre las poblaciones brasileña, boliviana y peruana.

1.3.3 Características lingüístico-culturales

El portugués brasileño es la lengua predominante en el Estado de Acre, sin embargo no es la única que se habla allí. Hay que considerar las lenguas indígenas brasileñas habladas en la región, aunque sea por una minoría, el español de la frontera, las lenguas indígenas bolivianas y peruanas y el “portuñol” que es la lengua común entre los habitantes de las ciudades fronterizas, de los comerciantes y turistas brasileños que acuden a la zona franca del comercio de Cobija¹³. Es importante considerar esta variedad porque la comunicación se da indistintamente entre las numerosas familias que viven allí, que alternan entre el portugués y el español, cuya constitución familiar es la

¹³ Cobija es la capital del Departamento de Pando – Bolivia. Situada al norte amazónico y hace frontera con Brasileia y Etipaciolandia, ciudades brasileñas. Esta zona está marcada económicamente por una zona franca de libre comercio ZOFRACOBIJA.

mezcla del padre boliviano, la madre brasileña, (o vice-versa) e hijos que están en el “entre-lugar”¹⁴.

Aunque el proceso de “conquista” del territorio acriano¹⁵ no haya sido de forma pacífica, la relación entre los brasileños y bolivianos en esta parte del continente sigue de forma armónica. La estrecha relación de convivencia, en especial en las ciudades limítrofes, revela una relación armoniosa que ya dura más de un siglo la cual hace que los individuos que viven en este espacio tengan una característica singular.

Según Sturza (2006, p. 29), al referirse a espacios de frontera, aporta que la “fluidez de las relaciones sociales posibilita el surgimiento de un espacio de interacciones en la frontera”.

El individuo del espacio transfronterizo al Norte de Brasil (Estado de Acre frontera con Bolivia y Perú) vive en este espacio de interacción marcado por el contacto de lenguas, culturas y costumbres. Los individuos que transitan de un lado a otro de la frontera, ya sea por razones personales, comerciales, turísticas, estudiantiles crean mecanismos para facilitar la comunicación. Así, es común ver a la gente, niños, jóvenes y adultos alternando entre las lenguas allí predominantes, el portugués y el español, pero también es común una alternancia entre la lengua aymara y el español, lenguas de los nativos del altiplano, comerciantes bolivianos que transitan de un lado a otro de la frontera vendiendo sus productos o en las tiendas en la ciudad boliviana de Cobija.

Es cierto que del lado brasileño y en la zona comercial de Cobija se escucha con más frecuencia el portugués. Lipski (2009), dice: “de hecho en esta zona se escucha más el idioma portugués que el español durante el horario comercial” (p. 3). Los comerciantes

¹⁴El entre-lugar es un término utilizado por Santiago (1978) que significa el lugar de interacción. El entre-lugar en la perspectiva de este autor no es el lugar de aquí tampoco de allí sino el de la confluencia, el que genera lo nuevo, con sus discontinuidades pero también con sus complementariedades.

¹⁵El territorio acriano, actual Estado de Acre, fue el último fragmento territorial anexado al Brasil tras la guerra conocida como “Revolução Acreana” o “La guerra del Acre” entre Brasil y Bolivia.

bolivianos aprenden el portugués brasileño y lo matizan con aspectos de la lengua española. Según el mismo autor, “algunos cobijeños hablan el portugués a la perfección, sobre todo los que están casados con brasileños, o que han vivido por tiempos prolongados en Brasil” (p. 6).

Entre otros aspectos, lo que hace más singular a estas regiones de frontera, es sin duda esta coexistencia de lenguas y las capacidades de los individuos que viven allí para asimilar la lengua, la cultura y costumbres del “otro”. El contacto lingüístico es una práctica constante entre los habitantes de las ciudades fronterizas. Los bolivianos alcanzan altos niveles de dominio en la lengua portuguesa mientras el aprendizaje de español por parte de los brasileños en esta zona está comprometido por unas actitudes lingüísticas negativas, en especial entre los jóvenes.

Podemos concluir que el individuo y el espacio transfronterizo del Estado de Acre está caracterizado de forma especial por el contacto con las lenguas, culturas y costumbres de diversos pueblos y especialmente de los países hispanohablantes como Bolivia y Perú.

En el capítulo siguiente presentaremos las políticas lingüísticas educativas en la perspectiva de Europa y del Mercosur. Igualmente, presentamos los planteamientos con respecto a la enseñanza-aprendizaje de ELE acudiendo a la política del Instituto Cervantes y la normativa oficial que regula esta enseñanza en el ámbito brasileño.

CAPÍTULO 2

2. LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCATIVAS

En este capítulo tenemos por finalidad indagar en los planteamientos de enseñanza-aprendizaje de lenguas con la finalidad de identificar si existe una política lingüística que atienda a las especificidades de los contextos transfronterizos, donde la movilidad es más intensa y los individuos presentan una apertura de mente mayor en virtud del contacto lingüístico-cultural. Acudimos a las políticas lingüísticas de la Comisión Europea por el posicionamiento defensivo al plurilingüismo y la competencia intercultural y también desde las perspectivas planteadas por el Mercosur. Así mismo, indagamos en los planteamientos de enseñanza-aprendizaje de ELE desde la perspectiva de la política del Instituto Cervantes como también en las directrices oficiales que regulan la enseñanza-aprendizaje de ELE en Brasil.

2.1 Las políticas lingüísticas educativas en la perspectiva de la Comisión Europea

La Comisión Europea ha tenido mucho interés en promover las lenguas extranjeras. De hecho, el año 2001 se estableció como el año europeo de las lenguas. Fue este año cuando se plantearon documentos como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (en adelante MCERL), el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)¹⁶. Posteriormente, en el año 2005, se publica la “*Guide for the development of language education policies in Europe*”¹⁷.

El MCERL es un documento que tiene por finalidad unificar directrices para el aprendizaje y enseñanza de lenguas y se configura también como material de apoyo

¹⁶El Portafolio – PEL es un instrumento, resultado de las políticas lingüísticas en Europa, con el cual los estudiantes europeos reúnen informaciones con respeto a su vida estudiantil.

¹⁷Este documento, tiene por finalidad promover una transformación en la forma de pensar con respeto a las políticas lingüísticas educativas junto a los países que componen la Unión Europea.

para la actividad del docente. Creado por el Consejo de Europa, tiene por objetivo “conseguir una mayor unidad entre sus miembros” (p.2).

Entre los principios del Consejo Europeo, con respeto a la política lingüística, está el fomento del plurilingüismo en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea. El plurilingüismo está definido en el MCERL (2002) como:

“La experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta la lengua de otros pueblos [...] el individuo no guarda estas lenguas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (p. 4).

El perfil del individuo que se espera para este pujante escenario europeo es de un individuo plurilingüe. También de acuerdo con Martín (2008), plurilingüismo es “la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas” (p. 414). De acuerdo con este autor:

“Para lograr el plurilingüismo es fundamental desarrollar tanto un repertorio lingüístico en el que se ejerciten todas las capacidades lingüísticas que posee el individuo, como de los mecanismos que faciliten la interacción de las competencias de las diferentes lenguas que está aprendiendo” (p. 414).

Según Guillén, (2005) es “importante para el ámbito educativo el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural porque estamos en una sociedad pluralista, multilingüe y multicultural, en función de los nuevos contextos sociales” (p.11).

No cabe duda que el perfil plurilingüe del individuo idealizado en los documentos del Consejo de Europa es el ideal para los sujetos que conviven en la actual sociedad

Europea, marcada por el contacto de lenguas como una práctica constante y, sobre todo en los días actuales, inevitable.

Las actuales orientaciones en la enseñanza de las lenguas en Europa ponen de manifiesto la necesidad del plurilingüismo, aspecto que ya se veía en el marco y que se definía como el conocimiento lingüístico que conforma una unidad para realizar el proceso de interacción.

Otro de los documentos sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas es la *Guide for the development of language education policies in Europe (2003)*. Esta guía tiene por objetivo “contribuir a una renovación del pensamiento en los estados miembros sobre las políticas lingüísticas educativas que llevan a cabo” y como principio “basarse en el plurilingüismo como un valor y una competencia” (p. 34 – Traducción nuestra).

Desde esta perspectiva, Beacco (2003), señala que el fomento del plurilingüismo es esencial porque los individuos plurilingües, con una competencia intercultural, son más tolerantes, respetuosos, y conscientes.

“The development of plurilingualism is not simply a functional necessity: it is also an essential component of democratic behaviour. Recognition of the diversity of speakers’ plurilingual repertoires should lead to linguistic tolerance and thus to respect for linguistic differences: respect for the linguistic rights of individuals and groups in their relations with the state and linguistic majorities, respect for freedom of expression, respect for linguistic minorities, respect for the least commonly spoken and taught national languages, respect for the diversity of languages in inter-regional and international communication. Language education policies are intimately connected with education in the values of democratic citizenship because their purposes are complementary: language teaching, the ideal locus for intercultural contact, is a sector in which education for democratic life in its intercultural dimensions can be included in education systems”.
(p. 35)

Así pues, ante lo anteriormente expuesto, observamos la presencia de una inquietud con respecto a la formación de individuos preparados para convivir en un mundo cada vez más plural. En este sentido, el compromiso de las políticas lingüísticas se traduce en acciones las cuales tienen como reto atender el principio de la diversidad.

2.2 Las políticas lingüísticas educativas en la perspectiva del Mercado Común del Sur

La enseñanza-aprendizaje de lenguas en Brasil en las últimas dos décadas está más bien relacionada con cuestiones de orden político, económico y geográfico. En lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje del ELE no es diferente, y está, sobre todo, influenciada por el acuerdo comercial Mercado común del cono sur (en adelante Mercosur), con la firma del Tratado de Asunción en el año de 1991, en Paraguay.

En este evento, los representantes políticos de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay firmaron un acuerdo de integración entre estos países del cono Sur. Bolivia y Chile firmaron el mismo acuerdo pero como países asociados y, posteriormente, entran como socios Perú, Colombia y Ecuador.

Los puntos entendidos como claves en el momento que nace el acuerdo de integración están más bien dentro de la temática económica. Según Andrés (2010) “*a área educacional não estava explicitamente incluída no escopo do Tratado de Assunção*” (p. 7). Sin embargo, la misma autora (2010) afirma que:

“a área educacional não estava explicitamente incluída no escopo do Tratado de Assunção. Entretanto, desde as negociações iniciais, a educação era compreendida pelos Estados Partes como instrumento central para a superação das disparidades regionais, a consolidação da democracia, o desenvolvimento econômico e social e a integração regional, Em outras palavras: os objetivos do Tratado de Assunção pareciam pressupor a existência de certas condições culturais e educacionais para serem atingidos.” (p.7).

Entendiendo la educación como una de las prioridades en este nuevo contexto, aunque no estaba explícita en los primeros documentos, el Consejo del Mercado Común, en menos de un año después, tras la configuración, crea el Sector Educativo del Mercosur – (en adelante SEM), cuyo objetivo es buscar la integración y el desarrollo de la educación en toda la región del Mercosur así como también en los países asociados.

Con el fin de comprender el funcionamiento de este sector presentamos en la figura 2 la estructura organizativa del SEM.

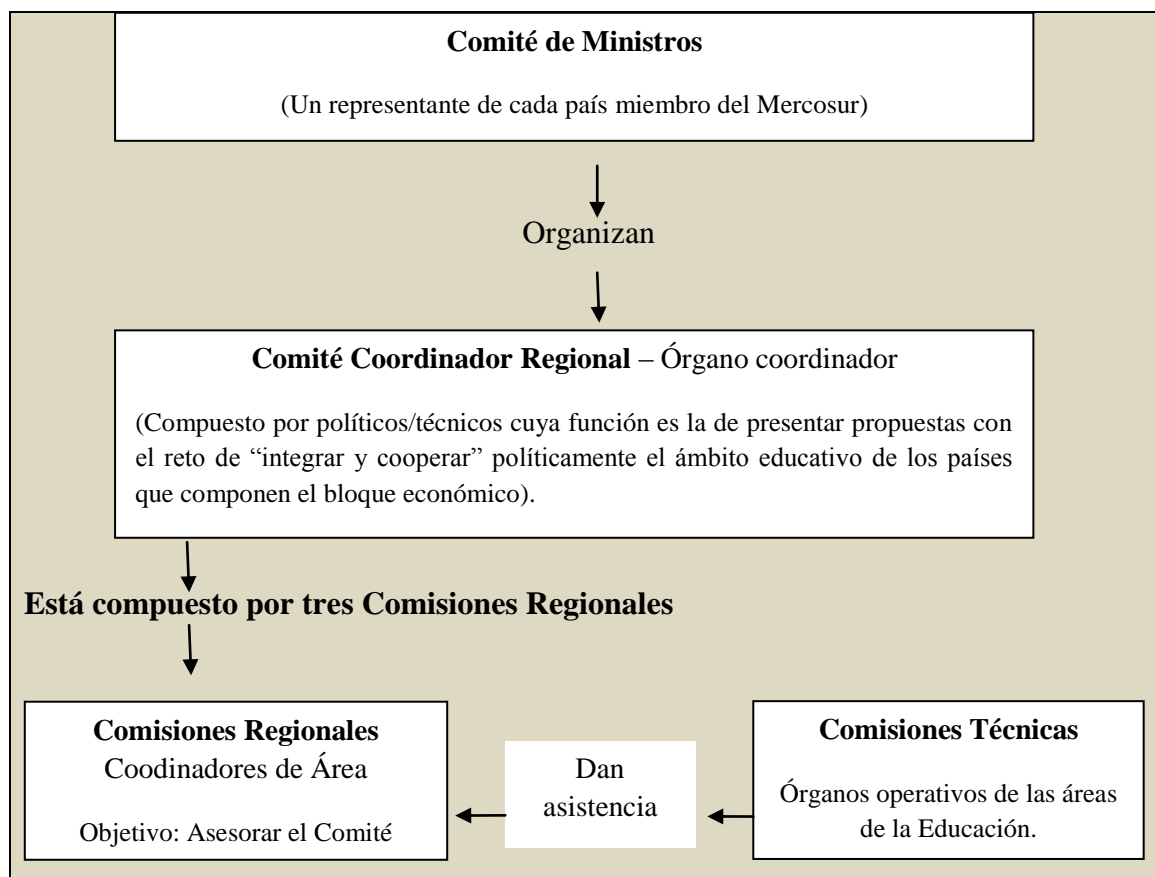


FIGURA 2 – Estructura organizativa del SEM¹⁸

¹⁸ Tomada de Fulquet, (2007, p. 161).

Según Andrés (2010), el SEM en su totalidad representaba la oportunidad para que los países del grupo caminaran hacia la construcción de un sistema educacional internacional de forma cooperativa.

Tras la firma del Tratado de Asunción (1991), los Ministros de Educación de cada país miembro del bloque económico, a través de un protocolo de intenciones, firman el primer “Plan de Acciones” con una duración de tres años, de 1992 a 1994. Este mismo Plan de Acciones se extiende para los próximos tres años, así que el primer plan comprende el período de 1992 a 1997 hasta la creación del segundo Plan de Acciones cuya duración es de tres años, de 1998 a 2000.

Casi diez años después de la creación del Mercosur y del SEM, se plantea una nueva organización para los Planes de Acciones que pasan a tener una duración de cinco años. De este modo, el tercer Plan de Acción fue organizado entre los años de 2001 – 2005, el cuarto entre los años de 2006 – 2010 y el Plan actual está en vigor desde 2011 hasta 2015.

El período comprendido entre 1992-1994 y 1995-1997, en realidad, configura el primer plan estratégico del SEM. Para esta primera etapa, el SEM ha establecido como puntos clave a ser atendidos:

- La formación de consciencia favorable al proceso de integración;
- La capacitación de recursos humanos para contribuir al desarrollo;
- La compatibilización y armonización de los sistemas educativos.

En lo que se refiere al primero punto, “la formación de consciencia favorable al proceso de integración”, caracterizada como una de las áreas prioritarias del SEM, está

la atención al aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur, en este caso, el portugués y el español.

De entre las decisiones tomadas por los ministros de educación desde el primer documento, el Plan de Acción 1992 – 1994 y los demás documentos firmados hasta el segundo Plan de Acción de 1998 – 2000, está la prioridad de políticas educativas de calidad.

En varios aspectos, el SEM alcanzó resultados positivos desde sus primeros años de creación hasta la actualidad. En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, la literatura sobre esta temática indica que hubo avances significativos con respecto a las cuestiones lingüísticas en el ámbito del sector educativo de los países que componen el Mercosur.

De las metas establecidas por el SEM referentes a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, algunas ya son realidades, como por ejemplo:

- Puesta en funcionamiento de programas de escuelas bilingües;
- Planes y programas de formación de profesores de español y portugués como segundas lenguas, funcionando en cada país de los estados miembros.
- Realización de, por lo menos, un seminario regional para reconceptualizar la noción y la definición de estatus de las lenguas en el contexto regional, para tratar la diversidad lingüística y cultural en el ámbito educativo.
- Organización de eventos para promover la concienciación sobre la diversidad lingüística y cultural en los sistemas educativos de los países de la región.
- Instalación de un foro de debate en la comunidad educativa sobre las problemáticas de la diversidad lingüística y cultural.

El avance, en cuanto a la oferta del ELE en todas las etapas de la Educación Básica, la implantación de los centros de lenguas, la formación de los profesores y debates para promover la concienciación lingüística ya es una realidad en algunos países del Mercosur, como por ejemplo en Brasil. Sin embargo, los planes de acciones no presentan ninguna mención con respecto a una enseñanza-aprendizaje de lenguas considerando el fomento del plurilingüismo y el desarrollo de la competencia intercultural.

Los retos propuestos en los Planes de Acciones presentan un discurso que va desde el aprendizaje de los idiomas del Mercosur al fortalecimiento de las zonas de frontera y la construcción de una identidad regional a través de programas, contando con la cooperación de los países miembros del bloque económico.

A modo de resumen, presentamos en la tabla 1 los objetivos estratégicos y los retos expuestos en los Planes de Acciones para la enseñanza-aprendizaje de lenguas entre los países que componen el Mercosur.

Planes de Acción	Objetivos estratégicos	Retos
1992 – 1994 1994 – 1997	Formación de la consciencia favorable al proceso de integración.	Aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur.
1998 - 2000	Desarrollo de una identidad regional por medio del estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de la integración.	Favorecimiento del aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur, mediante la aprobación de políticas adecuadas, el aprovechamiento del currículo escolar y el desarrollo de programas no convencionales de enseñanza.
2001 - 2005	El aprendizaje como proceso cultural: Lengua, Historia, Geografía, Cultura y nuevas tecnologías. La incorporación de proyectos y actividades relativos a la enseñanza de las Lenguas, de la Historia y de la Geografía del Mercosur que utilicen las nuevas tecnologías a la educación, reconociendo la importante dimensión política de estas áreas para la integración regional.	Tener consolidado la enseñanza sistemática del idioma oficial extranjero en todos los países.
2006 - 2010	Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.	Fomento de programas culturales, lingüísticos y educativos que contribuyan a construir una identidad regional y que fortalezcan las zonas de frontera. Promoción y difusión de los idiomas oficiales del Mercosur.
2011 - 2015	Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.	Fomento de programas que proporcionen el fortalecimiento de las zonas de frontera y la construcción de una identidad regional. Promoción y difusión de los idiomas oficiales del Mercosur.

TABLA 1 – Los objetivos estratégicos y los retos del SEM para el aprendizaje de lenguas¹⁹

Atendiendo a los retos presentados en los Planes de Acción del SEM, observamos que la mención al aprendizaje de lenguas hace apenas referencia a “las lenguas oficiales” del Mercosur y su inclusión en el currículo de la Enseñanza Secundaria de los países miembros y asociados del bloque.

¹⁹Datos tomados de los Planes de Acción del SEM.

Esta parte del plan operativo del documento actual nos llama la atención sobre todo en lo que se refiere al discurso planteado de las “acciones de respeto a la diversidad lingüística”.

Por el contenido del texto presentado en el objetivo específico del plan operativo y en las metas, podemos observar un discurso que reconoce la existencia de varias lenguas las cuales componen el mosaico lingüístico que caracteriza a los países del Mercosur. Sin embargo, el discurso predominante hace escasa referencia a las dos lenguas consideradas oficiales.

2.3 Los planteamientos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera

Este apartado tiene como propósito, por un lado, explorar los planteamientos de la política lingüística del currículo del Instituto Cervantes como documento de referencia para la enseñanza del español, así como las directrices oficiales que regulan la enseñanza-aprendizaje de ELE en Brasil. Por otro lado, pretende identificar en ambas disposiciones los puntos comunes y/o divergentes, así como las orientaciones que han seguido.

2.3.1 Orientaciones emanadas del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes es una institución española con más de dos décadas de existencia que tiene por finalidad la promoción y la difusión de la lengua y cultura española. Persiguiendo su objetivo principal, “contribuir universalmente a la enseñanza y el uso del español”, delinea unos objetivos los cuales están orientados tanto a la organización de cursos de lenguas, como a la expedición de certificación de diplomas de español como lengua extranjera (DELE), la actualización de métodos de enseñanza y la formación del profesorado y la difusión de la lengua y cultura entre otros aspectos.

La institución tiene sedes en todos los continentes y en casi una centena de países. En Brasil, por ejemplo, dispone de 8 sedes distribuidas en diferentes partes del país. En estas sedes, el Instituto Cervantes ha puesto en marcha un trabajo de difusión de la lengua española a través de los cursos de actualización para los profesores de ELE. Este trabajo sumado a la condición geográfica de Brasil, rodeado de países hispanohablantes, favorece la expansión de la lengua española configurando un nuevo escenario para la enseñanza de lenguas en Brasil.

Como institución de apoyo a la promoción y difusión de la lengua española, el Instituto Cervantes, de entre sus otras labores, elabora el *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* cuya finalidad es servir de referencia a los profesionales comprometidos con la enseñanza de esta lengua.

El documento está organizado en tres volúmenes, bajo la supervisión y colaboración de profesionales especializados y conocedores de la labor diaria en el proceso de enseñanza de la lengua española. Los apartados que conforman este documento son los siguientes:

- Objetivos generales
- Gramática
- Pronunciación y prosodia
- Ortografía
- Funciones
- Tácticas y estrategias pragmáticas
- Géneros discursivos y productos textuales
- Nociones generales
- Nociones específicas

- Referentes culturales
- Saberes y comportamientos socioculturales
- Habilidades y actitudes interculturales
- Procedimientos de aprendizaje

Tanto el Plan Curricular del Instituto Cervantes, como el MCERL, son documentos de referencias para profesores y otros profesionales involucrados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

En Brasil, estos documentos de referencia han sido objeto de debates tanto por parte de los profesores como de otros agentes implicados en la enseñanza del español. El principal tema de debate es la consideración de que estos documentos han sido diseñados teniendo en cuenta otra realidad. En este mismo orden, nos encontramos con el rechazo de los profesores por los materiales didácticos de lengua española que también están diseñados siguiendo las directrices de los documentos europeos.

De hecho, tanto en el MCERL como en Plan Curricular del Instituto Cervantes deja claro sus intenciones de orientar y no de prescribir, así como se establece en la siguiente cita:

“Hay que **dejar claro** desde el principio **que NO nos proponemos decir** a los profesores **lo que tienen que hacer** o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El *Marco común europeo de referencia* no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear” (MCERL, 2002, XI).

De igual modo, en la página web inicial del Instituto Cervantes se explícita que el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (2006)* es un documento de referencia:

“Será el documento de referencia no sólo de los equipos docentes de los más de 60 centros del Instituto Cervantes en Europa, América, Asia y África, sino para todos los profesionales relacionados con la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera [...] Los Niveles de referencia para el español no son un programa de lengua que pueda llevarse tal cual al aula. Las especificaciones de los inventarios requieren, por parte de cada profesional que las utilice, un tratamiento adecuado en relación con los fines que persiga, ya sea elaborar un programa, seleccionar el contenido de un examen, preparar materiales de enseñanza, verificar el nivel de competencia de un alumno, etc. En este sentido, el material que se incluye en la serie debe entenderse como un punto de partida para la preparación de programas, de acuerdo con las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje en particular, o para cualquier otra aplicación de las ya indicadas, pero teniendo siempre claro que es necesario un tratamiento de ajuste y adaptación por parte de quienes lo utilicen”.²⁰

Desde nuestro punto de vista, es importante considerar la posibilidad de un diálogo y de consultas a estos documentos, pues no se trata de prescripciones sino de referencias que pueden contribuir sirviendo como base teórica para la producción de otros documentos en Brasil. Así mismo, la realidad brasileña, por lo menos desde el punto de vista lingüístico, no es tan diferente de la europea teniendo en cuenta las diversas lenguas allí existentes.

2.3.2 La normativa oficial que regula la enseñanza-aprendizaje de español en Brasil

La importancia de la lengua española en el currículo de la Educación Básica²¹ en Brasil es evidente no solo por las relaciones políticas, económicas de este país con los demás países integrantes del bloque comercial Mercosur sino también por su trayectoria histórica y más aún por su localización geográfica.

²⁰Texto tomado de la página web del Instituto Cervantes. Retirado de: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm Acceso: 06 de junio de 2014.

²¹La Educación en Brasil está dividida en dos niveles: La Educación Básica y la Educación Superior. La Educación Básica está conformada a su vez por dos niveles, por un lado la Enseñanza Fundamental – del 1º al 9º año y, por otro, la Enseñanza Secundaria que está distribuida en tres series finales. De modo que la etapa de la Educación Básica tiene 12 años de duración. La edad inicial de los alumnos al ingresar en las escuelas suele ser entre 4 ó 5 y suelen concluir la Enseñanza Secundaria entre los 16 ó 17 años.

Rodeado por países hispanohablantes con los cuales comparte más de 12 mil kilómetros de frontera terrestre, Brasil es el mayor país de Sudamérica y es, a la vez, el único país que tiene como lengua oficial el portugués brasileño.

Innegablemente, la convivencia entre brasileños y los demás habitantes de los países fronterizos ha sido pacífica. En las áreas fronterizas, aunque las comunidades no adquirieron el dominio lingüístico en la “lengua del otro” crearon maneras para facilitar la comunicación. El “portuñol” o “fronterizo”, por ejemplo, es pues para unos una lengua, mientras que para otros es considerada un dialecto, o una variedad que sirve como canal de comunicación entre los habitantes de esas áreas más remotas del país.

Estas prácticas lingüísticas eran suficientes hasta hace poco tiempo cuando surge un nuevo escenario marcado por la emergencia de la globalización y por la necesidad del fortalecimiento de las economías tanto a nivel regional como a nivel internacional.

Este escenario exige cada vez más a personas capacitadas para actuar en el mercado laboral y preparar a las personas para esta realidad constituye una de las metas del SEM que, como hemos señalado anteriormente, constituye uno de los órganos creados con la finalidad de coordinar las políticas educativas en el ámbito del Mercosur.

Entre los retos del SEM, ya presentados en el apartado 2.2 de este capítulo, está el “fomento de programas culturales, lingüísticos y educativos que contribuyan a construir una identidad regional y fortalezcan las zonas de frontera” y en especial la “promoción y difusión de los idiomas oficiales del Mercosur”.

Los países integrantes del Mercosur buscan dar respuesta a lo establecido en los documentos del SEM, de modo que ejecutan leyes con vistas a la integración regional. Como ejemplo de esta integración, lo encuentra en las siguientes Leyes: la Ley n. 11.161, de 05 de agosto de 2005, en Brasil, que trata sobre la obligatoriedad de la

lengua española en la Educación Básica brasileña. Y en Argentina, la Ley n. 26.468, de 12 de enero de 2009, que reglamenta la inserción de la lengua portuguesa en la Educación Básica de aquel país.

Cristofoli (2012) en su análisis de los documentos del SEM y de las leyes que reglamentan la oferta del español en Brasil y del portugués en Argentina, por ejemplo, aporta que los países pueden aceptar o no las recomendaciones del SEM cuanto a “la incorporación de las lenguas del Mercosur” en virtud del principio de la autonomía de cada país.

Cierto es que, después de la creación de esta mencionada Ley en Brasil, el español ocupa un lugar destacado en lo que se refiere a las cuestiones lingüísticas. La oferta en las escuelas, en las Universidades para la formación de profesores, y por último, la creciente creación de los centros de lenguas es una muestra de ello.

Actualmente, la enseñanza-aprendizaje de ELE en Brasil está reglamentada por la Ley n. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Esta ley, ejecutada²² por el Presidente brasileño Luis Inácio Lula da Silva, guarda estrecha relación con las metas establecidas en los planes de acciones del SEM sobre el aprendizaje de lenguas en los países miembros del Mercosur.

Cabe resaltar, que otra ley anterior a esta servía como soporte jurídico para las decisiones referentes a la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la Educación Básica de Brasil.

²²Con la aplicación de Ley n. 11.161, de 05 de agosto de 2005 resulta obligatorio la oferta de la lengua española en la Enseñanza Secundaria. Esta Ley es una respuesta a las recomendaciones expuestas en los Planes de Acciones del SEM – Mercosur, u no deroga la ley anterior (n. 9.394 de 20 de diciembre de 1996).

Con la ejecución de la Ley n. 9.394 de 20 de diciembre de 1996, quedan establecidos las Directrices y Bases (en adelante LDB) de la Educación Nacional brasileña vigente actualmente. La LDB es el documento que regula la educación en Brasil.

Este documento está constituido por casi una centena de artículos y está organizada en partes que establecen las normativas en cuanto a sus principios, derechos, organización y niveles que incluye la educación básica, profesional, superior, y especial.

Sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas, la Ley n. 9.394 dice en su párrafo 5° del artículo 26:

“Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Esta Ley hace referencia a la oferta de una “lengua extranjera” moderna, mientras que la Ley n. 11.161 hace referencia a la obligatoriedad de la “lengua española” como componente curricular para las cuatro etapas finales de la Enseñanza Fundamental y para las tres etapas de la Enseñanza Secundaria. Mientras la Ley n. 9.394 hace referencia a una lengua extranjera, la Ley n. 11.161 establece qué lengua será ofrecida, en este caso, la lengua española. Lo que es común en ambas leyes es que la oferta de la lengua tiene un carácter obligatorio para el centro educativo, pero es opcional para el alumno.

El derecho a aprender una lengua extranjera amparada legalmente fue un avance significativo puesto que en las dos LDB brasileñas anteriores, la primera de Ley 4.024 de 20 de diciembre de 1961 y la segunda Ley 5.692 de 11 de agosto de 1971, no hacía ninguna mención al aprendizaje de lenguas.

Teniendo en cuenta que la obligatoriedad de oferta de la enseñanza del español es relativamente nueva, nos preguntamos, ¿qué lenguas extranjeras eran enseñadas entonces en un contexto donde la coexistencia del portugués y del español, además de otras lenguas indígenas, era y sigue siendo evidente? ¿Bajo qué argumentos se ofertaban tales lenguas?

El francés, el inglés y el alemán fueron las lenguas extranjeras que tradicionalmente se ofrecieron en el currículo de la Educación Básica en Brasil. Según Soares (2012), “Solamente en 1942, a partir del *Decreto Ley 4244*, la enseñanza del español se incorpora al currículo obligatorio de las escuelas brasileñas (p. 90) y eso ocurre para sustituir al alemán debido a “reformulaciones que vinculan la enseñanza a una cuestión nacionalista” (p. 90). El mismo autor explica que lo ocurrido se debe “al hecho de que Brasil formaba parte de “los aliados” en la II Guerra Mundial, por lo que el español pasa a ocupar el lugar de otras lenguas como el alemán y el italiano” (p. 90).

Actualmente, además de las leyes normativas presentadas anteriormente, el documento de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Brasil son los Parámetros Curriculares Nacionales (en adelante PCNs).

Los PCNs componen el grupo de documentos oficiales que, en su caso específico, no tienen como característica reglamentar sino más bien servir de referencia para la educación en Brasil. Los PCNs, como anteriormente se ha dicho, fueron creados para servir de “soporte”, “referencia” para los sujetos implicados en el proceso de enseñanza en el contexto brasileño. Cada cuaderno o volumen fue elaborado con la finalidad de presentar sugerencias de los conocimientos básicos que deben ser garantizados al final de la formación escolar básica del alumno.

Los PCNs para lengua extranjera establecen tres aspectos claves de referencia para el aprendizaje de estas lenguas, tal y como muestra la figura 3.

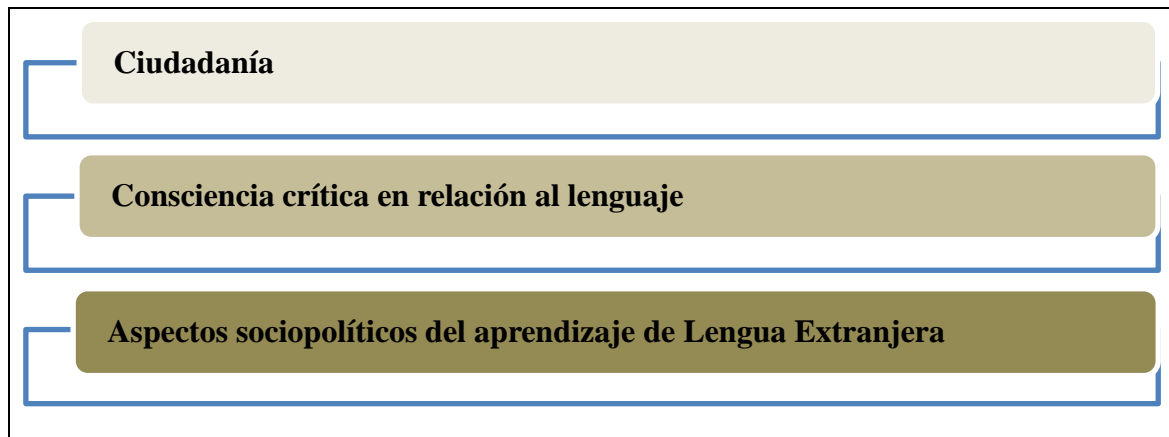


FIGURA 3 – Aspectos claves de referencia para el aprendizaje de lenguas según los PCNs²³

La LDB no especifica en ningún momento qué lenguas deben ser ofrecidas para la comunidad escolar. Ya en los PCNs está planteado el discurso en el cual la elección de una u otra forma debe de estar relacionada con las características “sociales, culturales, e históricas” de la comunidad escolar y, sobre todo, con el “interés de la comunidad”. En estos mismos documentos también se explicita que el contexto no puede ser ignorado y que el reto de la educación en Brasil es un compromiso con la “educación y el trabajo”, de modo que es esa la realidad que se debe tener en cuenta a la hora de elaborar el currículo de lenguas.

Los criterios básicos para la inclusión de una lengua en el currículo según los parámetros de referencias de Brasil son los que mostramos en la figura 4.

²³ Tomado de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2008, p. 15). Traducción Nuestra.

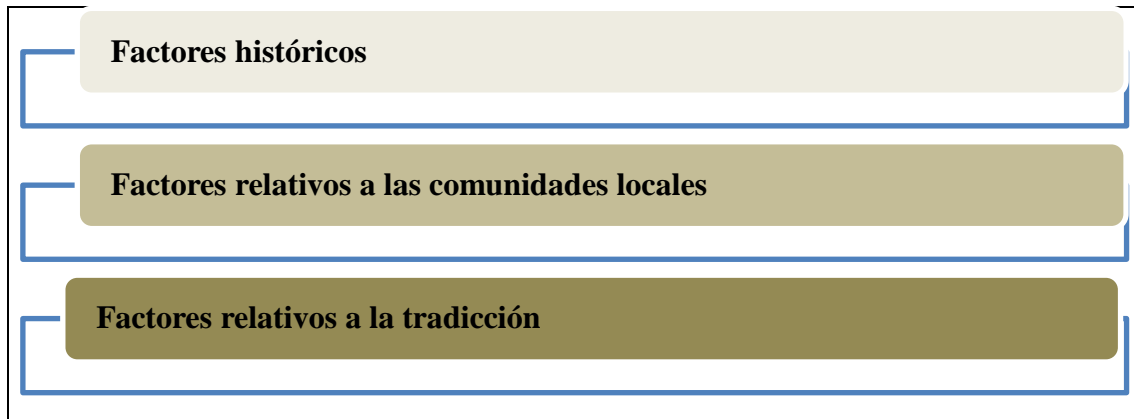


FIGURA 4 – Criterios para la inclusión de las lenguas extranjeras en el currículo según los PCNs²⁴

De ese modo, el propio PCNs deja claro que la elección de las lenguas debe realizarse conforme a las necesidades de la comunidad. Sin embargo, constantemente matiza la importancia del inglés y del español. Los argumentos presentados en el documento en favor de estas dos lenguas siempre están relacionados con cuestiones referidas a las necesidades del “mercado del trabajo”.

La oferta de la lengua española en Brasil es una necesidad, en especial en el currículo de la Educación Básica. Ocupar un lugar, sea de forma optativa u obligatoria, en el currículo se justifica desde cualquier ámbito. Por un lado, la necesidad se justifica por el aislamiento lingüístico-cultural en que se encuentra Brasil, estando este país rodeado por hablantes de la lengua española; de otro, se evidencia por las cuestiones económicas marcadas por el surgimiento de los bloques económicos.

2.4 A modo de conclusión

En este capítulo hemos presentado los planteamientos con respecto a las políticas lingüísticas tanto en las disposiciones oficiales para la enseñanza de lenguas en el ámbito europeo, como en la perspectiva del Mercosur. Buscamos observar qué directrices orientan estos documentos y qué aspectos son similares y/o diferentes.

²⁴ (Tomado de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2008, p. 22). Traducción Nuestra.

Hemos observado que tanto el MCERL como los Planes de Acciones del SEM presentan aspectos en común. Fulquet (2007) señala que el SEM tiene como reto la “construcción de un espacio regional educativo tendiente a favorecer el proceso de integración” (p. 18), mientras que en MCERL (2002) busca “Conseguir una mayor unidad entre sus miembros” (p. 2). En ambos, está presente el discurso de la conformación de unidad, es decir ambos objetivos traducen una política de integración, que en este caso, se refleja en el ámbito educativo y, consecuentemente, el planteamiento de enseñanza de lenguas.

Así mismo, con respecto a la orientación de los planteamientos, el MCERL desarrolla una política lingüística para contribuir al fomento del plurilingüismo y de la competencia intercultural como respuesta a la condición lingüística de Europa marcada por la diversidad de lenguas y culturas. En los Planes de Acciones del SEM, el planteamiento está orientado a una política a favor de la integración regional del respeto ante la diversidad. Sin embargo, no hemos identificado ningún concepto que exprese la defensa del plurilingüismo y de la competencia intercultural.

Con respecto al caso concreto de la enseñanza ELE, hemos indagado en los documentos emanados por el Instituto Cervantes y en las directrices que regulan la enseñanza de ELE en Brasil.

Desde nuestro punto de vista, los documentos analizados presentan aspectos divergentes en cuanto a su orientación y finalidades.

El currículo del Instituto Cervantes tiene como referencia clave el documento europeo de MCERL. Por esta razón, comparten las mismas orientaciones y perspectivas. Sin embargo, mientras tanto, la normativa brasileña que rige la enseñanza-aprendizaje

de ELE no especifica sus fuentes de orientación. El discurso que adopta comprende a la política lingüística del contexto del Mercosur.

Así mismo, los documentos difieren en cuanto a su estrategia didáctica. Mientras que el currículo europeo plantea estrategias orientadas a la comunicación, fomentando el plurilingüismo y la competencia intercultural y enfatizando la autonomía en el aprendizaje, los documentos brasileños reflejan el papel de la lectura como acceso a la lengua española.

En lo que respecta a la adopción de un enfoque metodológico, los documentos de Brasil presentan una visión socio-interaccionista de la lengua. Sin embargo, el Plan curricular del Instituto Cervantes no define el enfoque que debe adoptar, defendiendo la supremacía de un enfoque “eclectico”.

En aquel aspecto en el que hemos encontrado una mayor confluencia es en la importancia que ambos documentos conceden a la competencia pragmática. Tanto la perspectiva europea como la brasileña en la enseñanza de ELE considera esencial formar sujetos con una formación discursiva.

Dada la finalidad de este Trabajo Fin de Máster, el análisis de políticas lingüísticas adquiere su significado cuando se aplica a un contexto específico transfronterizo. Por esta razón, en el próximo capítulo observamos los planteamientos curriculares de la enseñanza de ELE en el Estado de Acre con una especial atención a los aspectos normativos y consideraciones metodológicas.

CAPÍTULO 3

3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO TRONSFROTERIZO DEL ESTADO DE ACRE

El análisis realizado a las políticas lingüísticas de Brasil pone de manifiesto que no existe referencias al contexto transfronterizo. Por esta razón, en el tercer capítulo, nos situamos en un contexto transfronterizo, el Estado de Acre. Nuestra intención es comprobar si en los planteamientos curriculares de la ELE, propias del Estado de Acre, contemplan una atención a las especificidades del contexto transfronterizo.

3.1 Aspectos normativos

Comentamos anteriormente que la LDB es un documento normativo, y los PCNs, a su vez, son documentos que sirven como referencias para que los Estados y Municipios brasileños construyan sus propios currículos. En los PCNs para la Enseñanza Fundamental está explícita la finalidad del documento, cuando señala: *“Este documento procura ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras”* (PCN EF, p. 19).

Una de las características de los PCNs es justamente el carácter de libertad para que las instancias menores puedan adaptar sus currículos a la realidad a la que están sometidos.

En el Estado de Acre, las disposiciones oficiales que sirven de referencias para los profesores de ELE son las Orientaciones Curriculares Estaduales (en adelante OCEs). La primera versión de las OCEs fue elaborada en 2005. La versión vigente de las OCEs para la Enseñanza Fundamental y para Enseñanza Secundaria fue reformulada en el año 2010 y puestas a disposición de todos los centros educativos que ofrecen la Educación Básica Obligatoria en el Estado de Acre. Estas orientaciones son también conocidas

como Cuadernos de Orientación Curricular y están organizadas en dos volúmenes: uno que atiende a la Enseñanza Fundamental y otro a la Enseñanza Secundaria.

Estos dos documentos configuran, en parte, nuestro material de análisis para esta investigación. La figura 5, demuestra cómo está establecida la relación de interdependencia entre las disposiciones oficiales a nivel nacional y a nivel de Estado.

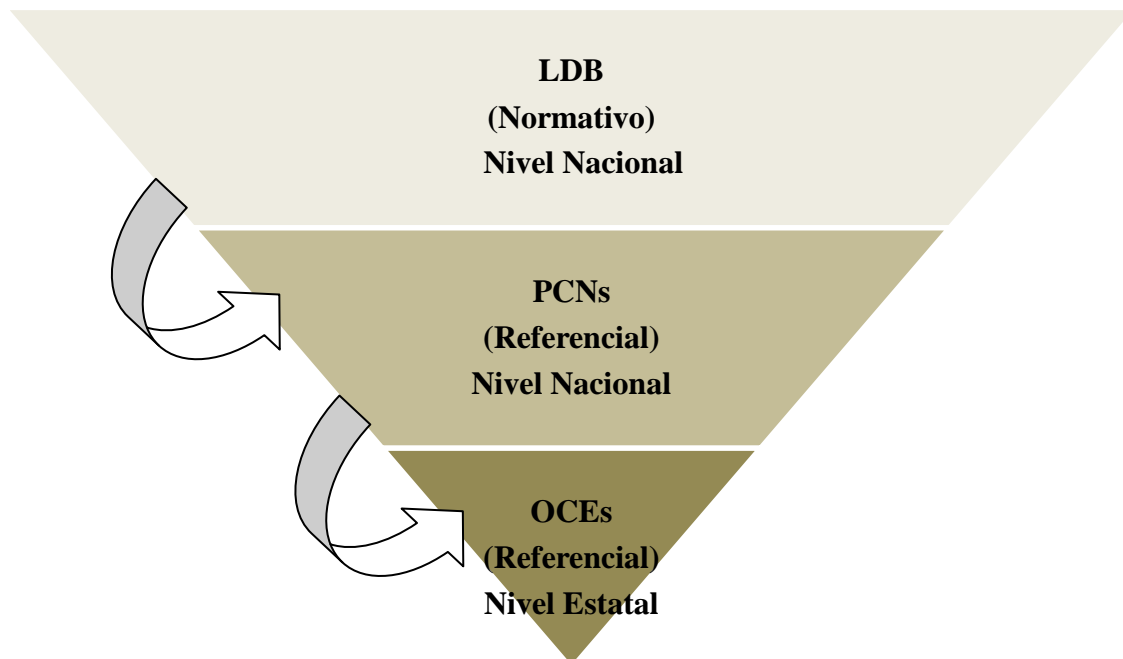


FIGURA 5 – Niveles de concreción de disposiciones oficiales: de lo nacional a lo estatal

Las OCEs para los profesores de ELE en el Estado de Acre también ofrecen una estructura muy similar a las de los PCNs. Es también un material que no tiene carácter prescriptivo sino más bien orientador. Orientador porque sirven de parámetros a las comunidades escolares que, a su vez, tienen autonomía para adaptarse a su realidad escolar y, en consonancia, al entorno.

El documento de la OCEs señala en su primera parte que su finalidad es la de servir de apoyo/referencia para la concreción curricular, es decir, se reconoce el carácter flexible que da margen a las adaptaciones a nivel de Estado, de municipio y a nivel de comunidad escolar.

De este modo, las OCEs sirven como parámetro para que la escuela elabore su plan pedagógico. Una vez materializada la propuesta curricular del centro educativo, el profesor, basándose en todos los documentos anteriores de referencia, elabora su planificación de curso y de clase.

Estos niveles de concreción curricular desde directrices a nivel de Estado (regional) hasta la programación del aula se muestra en la siguiente figura:



FIGURA 6 – Estructura de los niveles de concreción curricular

Una vez que hemos presentados las orientaciones de la enseñanza de ELE en el Estado de Acre así como su organización, pasamos a analizar, en el siguiente apartado, las consideraciones metodológicas de la ELE en este Estado transfronterizo.

3.2 Consideraciones metodológicas

La finalidad de este apartado es indagar en si los planteamientos metodológicos de la ELE del Estado de Acre contemplan las características del contexto transfronterizo para potenciar su enseñanza-aprendizaje.

En la perspectiva de Martín (2008), el método está concebido como “un conjunto de procedimientos para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos” (p. 358).

En las OCEs, la opción metodológica deriva de la visión socio-interaccionista de la lengua. Desde esta perspectiva, se interpreta que las referencias curriculares para la enseñanza de ELE consideran el entorno y el contexto donde se realiza el proceso de enseñanza de lenguas.

En esta perspectiva, se concede una especial atención a la lengua como vector de cultura, tal y como se recoge en la siguiente apreciación de las OCES (2010):

“O estudo de línguas estrangeiras tem uma conotação muito mais ampla do que a aprendizagem de um código através de regras gramaticais e de frases soltas. A ideia subjacente a essa concepção é a de que a língua é permeada de signos culturais e que, portanto, a aprendizagem fica favorecida quando se está imerso no “caldeirão cultural” do povo que a usa. Se “a língua e o vetor privilegiado da cultura” e se aprendemos uma língua na interação com outros usuários, falantes ou escritores, e preciso garantir que, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos tenham acesso aos conteúdos culturais dos povos que dela se utilizam, podendo participar de situações comunicativas reais, em que usarão todo o conhecimento de que dispõem - conhecimento de mundo, da língua materna, dos textos -, ampliando-o, a medida que interagem com os interlocutores”. (p. 22).

Estas orientaciones conciben que el aprendizaje de lenguas resulte más efectivo cuando hay contacto con hablantes de la lengua meta. Así mismo, señalan la importancia del acceso a la cultura y la participación en interacciones comunicativas reales.

Sin embargo, aunque resalta la importancia de este contacto e interacciones, reconoce la existencia de problemas que dificultan llevar a cabo, tales como: la

“distribución de la carga horaria para las clases de lenguas, el número de alumnos en el aula, la falta de materiales didácticos y la formación deficiente de los profesores” (p. 21).

Esta problemática, según los expertos que elaboraron el documento se debe a la dificultad de “contacto entre los interlocutores”.

Ante esta situación, se opta por presentar una enseñanza de lenguas, en este caso de ELE, por medio de la lectura. El argumento presentado en las OCEs (2010), para defender una atención especial a la lectura es:

“não apenas porque o desenvolvimento da competência leitora consiste em um objetivo educativo dos mais primordiais, mas também porque a exposição dos alunos à linguagem escrita torna mais possível o contato dos alunos como o uso social que se faz da língua. Essa perspectiva, no entanto, não exclui o aprimoramento das habilidades orais ou da competência escritora. Apenas vê no ensino da leitura um meio de possibilitar ao aluno uma experiência significativa de acesso a conteúdos culturais e linguísticos” (p. 21).

Podemos interpretar que los expertos que elaboraron las OCEs no han tenido en cuenta las características de la comunidad que está situada en un contexto de frontera. De igual modo, no tuvieron en cuenta que el currículo tenía como finalidad servir de soporte a los profesores que ejercen sus prácticas en una región de frontera.

Así pues, para la promoción de una enseñanza de lenguas con enfoque en la lectura, las OCEs proponen que sean utilizadas las siguientes estrategias didácticas:

- Organización del currículo teniendo en cuenta los géneros textuales;
- Articulación de los contenidos en torno a proyectos educativos.

En cuanto a la primera estrategia didáctica, el argumento en las OCEs (2010) y en el propio documento de referencias para la enseñanza-aprendizaje de ELE a nivel

nacional, reside en que a través de los textos los alumnos tienen “contacto con unidades lingüísticas completas”. En la misma dirección, argumentan que a través del contacto con textos, en especial los originales, “los alumnos tienen la posibilidad de conocer aspectos relativos a las prácticas culturales de los pueblos que tienen la lengua extranjera la cual se enseña como lengua materna” (p. 23)

En cuanto a la segunda estrategia didáctica, ésta se justifica por la importancia que tienen los proyectos en la participación efectiva de los alumnos y la interacción con otras realidades culturales. Así pues, las OCEs (2010) justifican que:

“A opção por projetos comunicativos como a principal modalidade organizativa dos conteúdos se justifica em função de requererem a ativa participação dos alunos, de dinamizarem a interação e de estimularem a compreensão das relações existentes entre os diferentes conteúdos ensinados. No processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, realizar projetos “para fora dos muros da escola” consiste em uma iniciativa fundamental porque promove o contato com interlocutores variados e possibilita a convivência com realidades culturais diversas, favorecendo que o aluno atue em um contexto social mais amplo e, ao mesmo tempo, construa ou exercite valores como a tolerância e o respeito à diferença” (p. 23).

En esta perspectiva, enseñar una lengua extranjera utilizando como estrategia didáctica los proyectos comunicativos en los cuales se buscan la efectiva participación efectiva de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de promover la interacción con otras realidades culturales, implica asumir una práctica didáctica que va más allá del ámbito del centro escolar.

Así pues, entendemos que las estrategias didácticas para llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje de lenguas presentadas en estos planteamientos no son excluyentes y posibles de ser realizadas de forma concomitante. Sin embargo, si bien reconocen la imposibilidad de exponer a los alumnos a situaciones de interacción con

otras realidades por los varios problemas, anteriormente mencionados, reconocen que el aprendizaje de una lengua resulta más efectivo cuando “existe la interacción entre alumnos y los demás hablantes o escritores de esta lengua” (p. 22).

CAPÍTULO 4

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, damos cuenta de la metodología de la investigación. Para ello, en primer lugar, planteamos los objetivos que guiarán nuestra investigación, objetivos que definimos tras el estudio teórico conceptual presentado en los capítulos precedentes.

Teniendo en cuenta estos objetivos adoptamos el enfoque metodológico como adecuado para la consecución de este estudio. Esto nos lleva a dar cuenta del proceso de recogida de datos en cuanto a las técnicas e instrumento utilizados, los participantes de las entrevistas y el proceso de categorización para el análisis de los datos.

4.1 Objetivo general y objetivos específicos de la investigación

En nuestro recorrido por comprender la problemática de las políticas lingüísticas educativas en contextos transfronterizos, en especial en la frontera norte de Brasil – Estado de Acre, cuyo planteamiento conceptual ya hemos abordado en el apartado 1.1 del capítulo anterior, establecemos para nuestro estudio empírico el siguiente objetivo general:

- Indagar hasta qué punto existe una toma de conciencia del potencial plurilingüe del estudiante que participa en un contexto transfronterizo.

Para responder a este objetivo general establecemos los siguientes objetivos específicos:

- Indagar en las políticas lingüísticas educativas con el fin de identificar los planteamientos de enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- Identificar los rasgos de educación plurilingüe en las políticas lingüísticas educativas del Estado de Acre.

- Analizar la presencia del contexto transfronterizo en las políticas lingüísticas educativas del Estado de Acre.
- Analizar la atención al contexto transfronterizo en el currículo de ELE en la Educación Básica del Estado de Acre.
- Analizar las representaciones de los agentes implicados en la enseñanza de ELE en el Estado de Acre con respecto a la atención que prestan en sus decisiones curriculares al contexto transfronterizo.

4.1.1 El ámbito de la investigación y definiciones conceptuales de los términos claves de la investigación

En la concepción de Boutet (1989, citado en Camps, 2004), la Didáctica de la Lengua se ocupa de estudiar “un conjunto complejo de procesos de enseñanza de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza” (p. 1).

Según Salvador, Rodríguez y Bolívar (2004) la Didáctica de la Lengua “[...] no es solo el territorio de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, es también el territorio de la enseñanza-aprendizaje del sujeto que usa la lengua y el territorio de la enseñanza-aprendizaje de la sociedad en la que interacciona el sujeto por medio del uso de la lengua”. (p. 165).

Para estos autores, el marco de esta disciplina tiene sus bases en la tríada lengua/sujeto/sociedad y sus interrelaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En estas interrelaciones que la Didáctica, de acuerdo con estos autores mencionados anteriormente, intervienen para “la construcción del yo” y para la “configuración de identidad en y por el discurso” (p. 171).

Para esta investigación, que enmarcamos en el área de la Didáctica de las lenguas, buscamos establecer interrelaciones entre los tres elementos mencionados. Así, la lengua constituye para nosotros el ELE desde la política lingüística educativa y las disposiciones oficiales; el sujeto lo constituye el individuo que aprende ELE y que vive en un contexto transfronterizo; y por último, la sociedad lo constituye el propio contexto transfronterizo con sus rasgos y peculiaridades que hemos mencionado en el capítulo anterior.

Cuando nos referimos al término de política lingüística, acudimos a distintos autores, entre ellos Calvet (2007) quien nos aporta que aborda decisiones relativas a relaciones, lengua y sociedad.

La literatura que trata de esta temática generalmente asocia política lingüística con actividades relativas al Estado mediante una relación de interdependencia lengua-sociedad. Esta concepción está normalmente relacionada con términos tales como: social, público, urbano y, principalmente, poder. En este sentido, Abellán (2004, citado en Soares, 2012), nos concreta que “para unos la política consiste esencialmente en la lucha por el poder, mientras que para otros el término denota la acción colectiva dirigida a la consecución del bien común” (p. 33).

La concepción de política por la que hemos optado en esta investigación es la aportada por Soares (2012), entendida como un “conjunto de acciones ideológicamente orientadas hacia la toma de decisiones a favor de un grupo [...]” (p. 39).

En este sentido, entendemos por Política lingüística educativa aquel conjunto de toma de decisiones referente a la enseñanza-aprendizaje de lenguas en contextos educativos.

Cuando nos referimos a disposiciones oficiales, damos cuenta de aquellos documentos fuentes primarios que contemplan los planteamientos educativos de las lenguas extranjeras, es especial ELE. Bajo el término disposiciones oficiales, entendemos los siguientes documentos normativos:

- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación;
- Planes de Acciones del sector educativo del Mercosur;
- Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español;
- *Lei de Directrizes e Bases*;
- *Parâmetros Curriculares Nacionais*;
- *Orientações Curriculares Estaduais*.

Cuando nos referimos a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, tomamos la definición de Gargallo (2004), quien la define como un “proceso complejo por el que un individuo interioriza, de forma gradual, los mecanismos necesarios (lingüísticos, extralingüísticos y culturales) que le permitirán actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística” (p. 28).

Para nuestra investigación nos centramos en el español como lengua extranjera. Utilizamos el acrónimo ELE por ser el que utiliza el Instituto Cervantes y aquellos profesionales dedicados al mundo de la producción del conocimiento de la Lengua Española.

Y finalmente, cuando nos referimos al contexto transfronterizo, acudimos a términos como frontera, fronterizo, todos ellos desarrollados conceptualmente en el capítulo 1. Nuestra opción para esta investigación es la concepción aportada por Sturza (2006) y Arriaga-Rodríguez (2012).

4.1.2 Una breve revisión de investigaciones sobre la enseñanza de español como lengua extranjera en zonas de frontera en Brasil

Una vez definidos los conceptos claves que guiarán nuestro TFM, revisamos brevemente aquellas investigaciones que sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE se han realizado en un contexto de zona de frontera en Brasil.

De este modo, nos aportará una visión sobre el estado de la cuestión que nos permitirá tomar decisiones posteriores.

Acudimos a investigaciones tanto en la perspectiva de la Didáctica de la Lengua como en distintas disciplinas de referencia como aquellas que dialogan con la Didáctica de la Lengua.

Estas investigaciones se han realizado principalmente a raíz de la creación del Mercosur. Ha sido, de hecho, la creación de una política común lo que ha propiciado las recientes investigaciones.

Tradicionalmente los estudios sobre las políticas lingüísticas educativas, en especial en lo que se refiere a la enseñanza del español, se han concentrado principalmente en la frontera Sur de Brasil, (límitrofe con Argentina, Uruguay y Paraguay) y de forma más tímida en la fronteras Norte de Brasil (límitrofe con Perú, Bolivia y Venezuela).

Esta es una de las razones por la cual hemos querido centrarnos en esta zona Norte para nuestra investigación, precisamente por la escasez de estudios.

Entre las investigaciones referentes a las políticas lingüísticas educativas, diversidad lingüística y entornos fronterizos de los países miembros y asociados del Mercosur, destacamos el de Barrios (2011), por tratar la diversidad lingüística en el sistema educativo de Uruguay y la de Sturza (2006) por presentar importantes estudios

referentes al “cruzamiento lingüístico” resultado efectivo de las prácticas lingüísticas propias del espacio fronterizo, Brasil/Uruguay. Esta autora centra su tesis en el “espacio de enunciación fronterizo” y las lenguas que allí permean.

Los estudios de Brovotto (2010) también forma parte de la literatura en torno a la temática de las políticas lingüísticas educativas de los países abarcados por el Mercosur. La discusión presentada por la autora hace referencia a la educación en el contexto fronterizo desde las perspectivas lingüísticas. Centra su análisis en los programas educativos elaborados específicamente para la región fronteriza Brasil/Uruguay.

Muller (2005, 2008 y 2009) desarrolla importantes investigaciones en Brasil desde los ámbitos de la Lingüística y Sociolingüística. Sus más significativos trabajos guardan relación con la promoción y pluralidad lingüísticas brasileñas. Para este autor, las políticas lingüísticas son las “intervenciones” del Estado, es decir, la planificación lingüística. En su concepción, “intervención” significa un trabajo elaborado en “conjunto con las comunidades lingüísticas”. La defensa de este autor está, sobre todo, en la pluralidad lingüística de Brasil, y en especial en el reconocimiento de las diversas lenguas sacrificadas en detrimento del portugués.

Además de las investigaciones anteriormente presentadas, nos parece pertinente abordar los estudios de Linpsk (2009). Aunque la temática no es precisamente sobre la que nos ocupamos en este momento, por abordar este autor un análisis lingüístico. Lo apuntamos, sin embargo, como referencia en nuestro trabajo ya que es el único autor que presenta datos sobre la región de frontera, la que constituye contexto de esta investigación. Su aportación consiste en establecer un panorama de los estudios del contacto lingüístico en cuatro zonas de frontera en Brasil con los demás países

hispanohablantes para un posterior análisis comparativo de las manifestaciones lingüísticas en estos espacios.

Por último, consideramos importante mencionar dos autores cuyas investigaciones guardan relación muy estrecha con nuestro estudio. Cristofoli (2008, 2012), por ejemplo, presenta algunas discusiones referentes a las políticas educativas sobre la enseñanza del español y del portugués, consideradas lenguas oficiales, en los países miembros del Mercosur, centrándose en Brasil y Argentina. La autora presenta un estudio sobre las leyes que reglamentan la obligatoriedad de oferta de estas lenguas en dichos países además de un detallado estudio sobre los planes de acciones para la educación. Busca la autora en estos trabajos interpretar que acciones, influencias y tendencias se ven traducidas en los documentos normativos así como su organización en el currículo.

En esta misma línea, Cristofoli (2010) en su tesis doctoral titulada: “*Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços e percalços*”, se centra en la evolución de la enseñanza del español y del portugués a través de un estudio comparativo entre la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina. Para ello, analiza los documentos de Mercosur y las disposiciones oficiales de ambos países mediante un análisis de contenido.

Otra importante contribución por la similitud con nuestro propio estudio dentro del ámbito de la educación es la aportación de Soares (2012).

Este autor analiza documentos brasileños con respecto a las políticas lingüísticas para las lenguas extranjeras, centrándose en especial en lengua española y los compara con el documento europeo – MCERL. El autor realiza un análisis documental a través de la

técnica de análisis de contenido en torno a los componentes curriculares de dichos documentos. Su finalidad es indagar en aquellos aspectos similares y diferentes.

La aproximación a esta literatura nos ha permitido acudir a una abundante bibliografía en lo que se refiere a investigaciones sobre políticas educativas para la enseñanza del ELE en Brasil, especialmente en las dos últimas décadas. Estos estudios han focalizado la atención en aspectos relacionados con el proceso, la metodología, los contenidos, observando, sin embargo, que muy pocas investigaciones han estudiado el contexto. Por lo tanto, nos proponemos dar cuenta de la problemática que se deriva de la enseñanza-aprendizaje de ELE en las zonas de frontera.

4.2 La definición del método de investigación

Buscamos en esta investigación, desde un paradigma interpretativo, comprender e interpretar los hechos. Esta comprensión de los hechos en un contexto social es posible, según Batthyány y Cabrera (2011) “a través de una interacción empática entre investigador y objeto de investigación” con el apoyo de técnicas cualitativas. (p. 77).

La figura 7 abajo presenta las características fundamentales de la investigación cualitativa según las aportaciones de Batthyány y Cabrera (2011).



FIGURA 7 – Aspectos que caracterizan la investigación cualitativa

De acuerdo con estas autoras (2011, pp. 78, 79), la metodología cualitativa está caracterizada por la perspectiva interpretativa que consiste en la acción del investigador inmerso en un contexto social (natural). Para tanto, el investigador recoge múltiples datos y luego tratarlos a través de un análisis inductivo construyendo “patrones y temas”. Los participantes por su vez tienen su debida importancia en este proceso porque es de ellos que emergen esos datos. El proceso final es la emergencia de un diseño flexible que está en constante construcción.

4.3 La investigación en el ámbito educativo

Según Bisquerra (2009) la investigación educativa “es un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación” (p.37). En otras palabras, la investigación en el ámbito educativo es la aplicación de un “proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa”. (p. 37, 38).

En este orden, la investigación que proponemos se encierra en el ámbito educativo y tiene como finalidad, a través de una forma organizada empíricamente, dar a conocer los problemas relacionados con las políticas lingüísticas educativas para ELE en escuelas de frontera, buscando presentar propuestas para la mejora en la gestión del aula, coordinación de los centros y diseños de las propuestas curriculares, con el fin último de garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de calidad.

4.4 La recogida de los datos: técnicas e instrumentos

Para la obtención de la información, utilizamos el método de análisis documental y también a través de entrevistas. En cuanto al análisis de los documentos, nos basamos en un análisis interno, es decir, realizando una interpretación personal mediante el

contacto con las unidades de significación encontradas en dichos textos. Como técnica de investigación utilizamos el análisis de contenido, tanto para los datos recogidos en los documentos como para aquellos recogidos en la entrevista.

Los datos recogidos de análisis para esta investigación corresponden, por una parte, a dos documentos normativos (OCEs) de Enseñanza Secundaria del Estado de Acre los cuales dispone la Secretaría Estadual de Educación. Por otra parte, los datos corresponden a las transcripciones de las entrevistas que se realizaron a profesores de ELE, coordinadores de centros educativos y a expertos en políticas lingüísticas del Estado de Acre.

Accedemos a los documentos normativos curriculares (OCEs), en su versión digitalizada, en Febrero de 2014, a través de la coordinación responsable para el área de lenguas extranjeras (área de lengua española) de la Secretaría Estadual de Educación en Acre.

La finalidad es analizar la adecuación de estos documentos de política lingüística educativa al contexto específico de frontera con respeto al planteamiento lingüístico. Para tanto, tras la lectura de los documentos, centramos nuestra atención para el análisis sobre los elementos del currículo y nos apoyamos en los contenidos presentados.

En lo que se refiere a las entrevistas, éstas fueron realizadas del 28 al 30 de abril de 2014. Se grabaron en audio en el lugar y horario de trabajo de los participantes los cuales habían sido contactados previamente por la entrevistadora unos minutos antes de realizar la entrevista, establecimos un diálogo previo con el fin de explicarles en qué consistía la investigación el tipo de pregunta que se iba a realizar. Cada entrevista estructurada con los informantes profesores tuvo una duración de media de 15 a 35 minutos y la recogida con los coordinadores y expertos entre 5 y 12 minutos.

Para el primero grupo de informantes, los profesores, realizamos un total de 9 preguntas, todas contestadas por los informantes; para el segundo grupo de informantes, los coordinadores, realizamos 5 preguntas también contestadas por todos los participantes de este grupo. Y para el tercero grupo de informantes, fueron elaboradas 4 preguntas y todas contestadas debidamente por los expertos en políticas lingüísticas.

Disponemos, al final de este texto, (Ver apéndice 4) una tabla con la clasificación de las preguntas que se realizaron a cada uno de los grupos de informantes.

4.5 Los participantes de la investigación

Los sujetos participantes en esta investigación son un total de 8. Todos los informantes están implicados en el sistema de la Educación Básica obligatoria en el Estado de Acre - Brasil. Los informantes se agrupan en tres tipos: por un lado, están profesionales del área de Lengua Española los cuales trabajan como profesores de ELE en escuelas de frontera, un total de 3, por otro lado, están coordinadores de los centros educativos donde imparten clases estos profesores, también un total de 3. Y por último, los expertos en políticas lingüísticas para el área de lenguas en la Secretaría Estadual de Educación del también del Estado de Acre, con un total de 2.

Para la selección del primer grupo de informantes, los profesores, utilizamos como criterios básicos: estar actuando como profesores de ELE en la Educación Básica (Enseñanza Fundamental y/o Enseñanza Secundaria) en escuelas de las ciudades fronterizas entre Brasil, Bolivia y/o Perú.

Para este mismo grupo de informantes definimos como criterio de exclusión para la selección de los informantes a los profesores que estén trabajando con otras asignaturas diferentes del ELE, que no estén impartiendo clases en las etapas de la Educación

Básica del Estado como en centros de lenguas y a los profesores que no estén ministrando clases en las escuelas de frontera.

En cuanto a la selección del segundo grupo de informantes, es decir, de los coordinadores, utilizamos básicamente los mismos criterios. Estar coordinando un centro educativo en el que ofrece la Educación Básica obligatoria y estar actuando como coordinador pedagógico de profesores de ELE en las escuelas de frontera. Hemos elegido como criterio de exclusión para los participantes de este grupo de informantes aquellos que trabajen en centros educativos que ofrecen otra modalidad de enseñanza distinta de la Educación Básica, los que coordinan profesores de áreas diferentes de ELE y aquellos que trabajen en centros que no esté en área de frontera.

Por último, para el grupo de expertos, consideramos a aquellos profesionales que participaron de forma directa o indirectamente en la construcción de las orientaciones curriculares para el área de lenguas del Estado de Acre. Definimos como informantes de este grupo aquellos que participaron como miembros del equipo de construcción de las propuestas curriculares o aquellos que participaron como técnico colaborativo a través de sugerencias para la elaboración de la propuesta final. Como criterio de exclusión para los informantes de este grupo definimos a los que no participaron en la elaboración de las propuestas de orientaciones curriculares para el área de lenguas.

Con un carácter más ilustrativo presentamos en la tabla 2 los criterios de selección y exclusión de los tres grupos de informantes.

Participantes Criterios	PROFESORES	COORDINADORES	EXPERTOS
Inclusión	Actuar como profesor de ELE	Actuar como coordinador	Haber participado en la elaboración de las propuestas curriculares para el área de lenguas
	En escuelas de fronteras	En escuelas de fronteras	
	Actuar como profesor en centros que ofrecen la Educación Básica	Coordinar centros que ofrecen la Educación Básica	
Exclusión	Actuar como profesor de asignaturas diferentes de ELE	Trabajar en centros educativos que ofrecen otra modalidad de enseñanza distinta de la Educación Básica	No haber participado en la formulación de las propuestas curriculares para el área de lenguas
	Actuar en otra modalidad de enseñanza que no sea la Educación Básica	Coordinar profesores de áreas diferentes de ELE.	
	Actuar en escuelas que no estén en zona de frontera	Trabajar en centros que no estén en área de frontera	

TABLA 2 – Criterios de inclusión y exclusión de los informantes

4.6 El proceso de categorización para el análisis de los datos

De acuerdo con los objetivos planteados para llevar a cabo esta investigación formulamos dos tipos de categorías que organizamos en las tablas 3, 4, 5 y 6.

Un tipo de categoría es el que se define para el análisis de las Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Secundaria de la disciplina de ELE del Estado de Acre. La finalidad del análisis es indagar en la adecuación de estos documentos de política lingüística educativa al contexto específico de frontera con respecto al planteamiento lingüístico.

Para la elaboración del sistema de categorías de este primer tipo procedemos de forma inductivo-deductiva, es decir, las categorías emergieron del propio material de

análisis, de un marco teórico y documentos de referencia como son el MCERL y los PCNs.

Mostramos en la tabla 3 las categorías y sub-categorías y sus respectivos códigos.

CONTENIDOS			
COD.	CATEGORIAS	COD.	SUB-CATEGORIAS
(HC)	Habilidades comunicativas	(HC1)	Expresión oral
		(HC2)	Expresión escrita
		(HC3)	Expresión oral y escrita
		(HC4)	Comprensión lectora
		(HC5)	Comprensión auditiva
(CCL)	Competencias comunicativas de la lengua	(CCL1)	Lingüísticas
		(CCL2)	Sociolingüísticas
		(CCL3)	Pragmáticas
(CS)	Competencias sociales	(CS1)	Competencias socioculturales
		(CS2)	Competencias interculturales
		(CS3)	Competencias metaculturales
		(CS4)	Competencias co-culturales

TABLA 3 – Categorías para el análisis de las Orientaciones Curriculares

Pasamos a definir cada una de estas categorías y sub-categorías desde los referentes teóricos que han contribuido a nuestra concepción.

- Habilidades comunicativas

La habilidad comunicativa se concibe como la capacidad de comprensión producción de un discurso oral y de igual modo en la modalidad escrita. Bajo la categoría “habilidades comunicativas” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de las actividades básicas de comprensión y expresión (oral y escrita). Por lo que, dentro de

esta categoría establecimos las siguientes sub-categorías: expresión oral, expresión escrita, comprensión lectura y comprensión auditiva.

Según el MCERL (2002), la expresión puede ser tanto en el plan de la lengua oral como en la escrita. Expresarse oralmente es el acto en el cual “el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes” y la expresión escrita como la producción de “un texto escrito que es leído por uno o más lectores consiste en la expresión escrita” (p. 61, 64). En otras palabras, se entiende por expresión oral como la acción comunicativa del individuo al producir un discurso oral y por expresión escrita se entiende como aquella acción comunicativa del individuo al producir un texto. Con respecto a la comprensión de lectura, está definido por OCDE (2009, p. 14) citado por Solé (2012, p. 49) como “[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” y la comprensión auditiva, está definido por Martín (2008) como “la destreza lingüística la que se refiere a la interpretación del discurso oral” (p. 13).

El concepto tomado como base es el establecido en el MCERL (2002), si bien nos basamos en otros referentes.

La elección de esta categoría se da en función de comprender que el currículo de lenguas debe presentar, también, en sus componentes, elementos para desarrollar las habilidades lingüísticas comunicativas que estén relacionadas con expresión y comprensión oral y escrita, en especial un currículo diseñado para regiones en que el contacto con la lengua meta es intenso.

Comprendemos las habilidades comunicativas como de gran importancia en el aprendizaje de una LE y de igual modo deben estar contempladas en el currículo y en

especial en aquellos pensados para la enseñanza de lengua en una región de frontera, como es el caso que tratamos en esta investigación. Los individuos de las zonas fronterizas desarrollan, aunque de forma inconsciente, una competencia comunicativa proveniente de la interacción entre las lenguas. De este modo, partiendo de la comprensión de la necesidad de estas estrategias de comunicación en el currículo, la establecemos como categoría tras la lectura y análisis de los documentos.

- Competencias comunicativas de la lengua

Según Martín (2008):

“La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación” (p. 90).

De este modo, bajo la categoría “Competencias comunicativas de la lengua” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de conocimientos, destrezas y habilidades referentes a los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. Por lo que, dentro de esta categoría establecemos las siguientes sub-categorías: lingüística, sociolingüística y pragmática.

Bajo la sub-categoría “lingüística” recogemos aquellos enunciados relativos al uso de la gramática y sus componentes: léxico, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Martín (2008) define la competencia lingüística como “el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no solo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad” (p. 95).

Bajo la sub-categoría “sociolingüística” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de la dimensión social de la lengua. Aspectos relacionados a los factores de comportamiento tanto de orden lingüístico como sociocultural. El MCERL (2002), presenta una serie de componentes que hacen parte de esta competencia, como lo son: “Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro y dialecto y acento” (p. 116).

Y, bajo la sub-categoría “pragmática” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de los aspectos discursivos y funcionales del texto. Según las aportaciones de Martin (2008) es “la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado en diferentes situaciones de comunicación” (p. 93). El modo “eficaz” y “adecuado” de las aportaciones de este autor se traduce en las palabras de Gargallo (2004) como la “habilidad para lograr un discurso que esté cohesionado, coherente, adecuado en cuanto al registro y correcto en relación al uso del código” (p. 37).

- Competencias sociales

Por último, bajo la categoría “Competencias sociales” se recogen aquellos enunciados que dan cuenta de un conocimiento y asociación de la cultura de la lengua meta, el acceso a la cultura a través de documentos y la creación de acciones colectivas. Por lo que, dentro de esta categoría establecemos las siguientes sub-categorías: competencia sociocultural, competencia intercultural, competencia metacultural y competencia co-cultural.

Bajo la sub-categoría “competencia sociocultural” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de los elementos relacionados a cultura y sociedad. El MCERL (2002)

define por competencia sociocultural el “conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (p. 100).

Bajo la sub-categoría “competencia intercultural” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de la actividad de asociar las culturas de la(s) lengua(s) meta con la propia lengua. La competencia intercultural en MCERL (2002) está definida como la capacidad del individuo de comunicarse en la lengua meta buscando asociar las culturas de origen y extranjera, utilizando estrategias adecuadas para intermediar en el diálogo y promover la interacción (p. 102).

Estas dos competencias están subentendidas en el MCERL (2002) como una de las competencias generales, el conocimiento declarativo (saber).

Bajo la sub-categoría “competencia metacultural” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de las estrategias para la aproximación de la cultura a través del contacto con fuentes documentales. En Puren (2006), la competencia metacultural está definida como la “capacidad para movilizar conocimientos” (p. 61). Consiste en la movilización de estos conocimientos culturales desde los documentos/textos.

Finalmente, bajo la sub-categoría “competencia co-cultural” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de la utilización de estrategias para formular actividades conjuntas. De acuerdo con las aportaciones de Puren (2006) esta competencia incide en la “capacidad para elaborar con los demás unas concepciones y los valores contextuales indispensables para el trabajo común” (p.62).

Entendemos que un currículo de ELE el cual busca el desarrollo de la competencia social, es decir de la competencia sociocultural, intercultural, metacultural y co-cultural es un currículo capaz de promover la competencia pluricultural de los alumnos. Entendemos, también, que un currículo diseñado para una región de frontera, como el

caso del currículo de ELE del Estado de Acre, debe no apenas promover esta competencia en los estudiantes de esta región como también aprovechar el potencial de este espacio para el desarrollo de dicha competencia.

El segundo tipo de categorización para el análisis lo definimos de los datos obtenidos en las entrevistas. Las categorías que componen este sistema emergieron de forma inductiva, teniendo en cuenta que la formulación de ellas se dio a partir de las preguntas elaboradas para las entrevistas y del propio texto de análisis, es decir, de las transcripciones de las entrevistas.

En las tablas 4, 5 y 6 presentamos las categorías definidas para el análisis de las entrevistas con los tres grupos de informantes. La tabla 4 corresponde a aquellas categorías que emergieron de las entrevistas con el primer grupo de informantes, los profesores.

PROFESORES			
COD.	CATEGORIAS	COD.	SUB-CATEGORIAS
(GE)	Gestión del proceso de la enseñanza-aprendizaje de ELE	(GE1)	Utilización del espacio
		(GE2)	Diseño de actividades
		(GE3)	Desarrollo de la conciencia intercultural
(GI)	Gestión de intercambios/movilidad de estudiantes	(GI1)	Participación en proyectos
		(GI2)	Valoración de las actividades de intercambio
		(GI3)	Percepción de apoyo institucional
(GC)	Gestión de las orientaciones curriculares	(GC1)	Percepción de los elementos del currículo
		(GC2)	Aportaciones al currículo

TABLA 4 – Categorías y sub-categorías para el análisis de las entrevistas de los profesores de ELE en las escuelas de frontera en el Estado de Acre

Tras la presentación de las categorías y sub-categorías para el análisis de las entrevistas con los profesores, pasamos a la definición conceptual de cada una de ellas.

- Gestión del proceso de la enseñanza-aprendizaje de ELE

Bajo la categoría “Gestión del proceso de la enseñanza-aprendizaje de ELE” recogemos aquellos enunciados referentes a la figura del profesor de ELE y su función como gestor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto de frontera marcado por su especificidad. Con la finalidad de observar como los profesores de ELE de una escuela de frontera gestionan el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta el espacio en que ejecutan sus acciones, establecimos tres sub-categorías: utilización del espacio, diseños de actividades y desarrollo de la conciencia intercultural.

Bajo la sub-categoría “utilización del espacio” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de comprender como el profesor de ELE gestiona el proceso de enseñanza en un espacio de frontera y lo utiliza como potencial para desarrollar las habilidades de sus alumnos.

Bajo la sub-categoría “diseño de actividades” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de explicar las actividades desarrolladas por los profesores de ELE en escuelas de frontera para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.

Por último, bajo la sub-categoría “desarrollo de la conciencia intercultural” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de expresar de qué forma los profesores de ELE desarrollan la conciencia intercultural en los alumnos de escuelas de frontera.

- Gestión de intercambios/movilidad de estudiantes

Bajo la categoría “Gestión de intercambios/movilidad de estudiantes” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de explicar cómo y en qué medida el profesor

gestiona las actividades de movilidad e intercambios en el ambiente fronterizo para potenciar el aprendizaje de sus alumnos. Por lo que, dentro de esta categoría, establecimos las siguientes sub-categorías: participación en proyectos, valoración de las actividades de intercambio y percepción de apoyo institucional.

Buscamos en la sub-categoría “participación en proyectos” recoger aquellos enunciados que dan cuenta de comprender si los profesores organizan y ejecutan proyectos de intercambio lingüístico y cultural fuera de la escuela buscando potenciar las habilidades de sus alumnos y cuántos suelen hacer.

Bajo la sub-categoría “valoración de las actividades de intercambio” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de traducir la valoración de los profesores con respecto a estas actividades de intercambio lingüístico-cultural en los espacios comunicativos de la frontera

Finalmente, bajo la sub-categoría “percepción de apoyo institucional” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de demostrar el apoyo que reciben los profesores por parte de la coordinación inmediata, o instancias superiores para la realización de proyectos con el objetivo de potenciar el aprendizaje de sus alumnos en lengua extranjera.

- Gestión de las orientaciones curriculares

Por último, bajo la categoría “Gestión de las orientaciones curriculares” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de la percepción de los profesores sobre los elementos del currículo y las aportaciones realizadas en el currículo de ELE por dichos profesores. Para tanto, establecimos dos sub-categorías: “percepción de los elementos del currículo” y “aportaciones al currículo”.

Bajo esta primera sub-categoría, recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de demostrar cuáles son las percepciones de los profesores con respeto a la metodología presentada en el currículo, si están diseñadas buscando contemplar actividades de inmersión cultural.

Finalmente, para completar la tabla de categorías establecidas para el análisis de las entrevistas con los profesores, definimos la sub-categoría “aportaciones al currículo”. Bajo esta sub-categorías, buscamos recoger aquellos enunciados que dan cuenta de expresar qué otros elementos agregan los profesores en los componentes curriculares que den cuenta de potenciar el aprendizaje de sus alumnos.

Aun sobre el segundo tipo de categorización elaborado para esta investigación, cuya finalidad es el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, presentamos las categorías que hemos establecido para el análisis de las entrevistas con el segundo grupo de informantes, los coordinadores. Las categorías que componen este sistema emergieron de forma inductiva, haya vista que la formulación de ellas se dio a partir de las preguntas elaboradas para las entrevistas y del propio texto de análisis, las transcripciones de las entrevistas.

En la tabla 5 describimos las categorías y las sub-categorías para el análisis de las entrevistas de los coordinadores.

COORDINADORES			
COD.	CATEGORIAS	COD.	SUB-CATEGORIAS
(CP)	Coordinación con profesores	(CP1)	Percepción de la función como coordinador
		(CP2)	Percepción de las limitaciones/dificultades
		(CP3)	Conocimiento de la existencia de proyectos en su centro educativo
(PP)	Promoción de proyectos de intercambio	(PP1)	Valoración de proyectos de intercambio
		(PP2)	Contribución a la mejora de la formación del estudiante

TABLA 5 – Categorías y sub-categorías para el análisis de las entrevistas de los coordinadores de las escuelas de frontera en el Estado de Acre

Para el análisis de las entrevistas concedidas por los coordinadores establecimos dos categorías: coordinación de profesores y promoción de proyectos de intercambio

- Coordinación con profesores

Bajo la categoría “coordinación con profesores” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de entender qué percepción tienen los coordinadores de su función y de las limitaciones para realizarla como también el conocimiento de la existencia de proyectos en su centro educativo. Con la finalidad de indagar en estos aspectos establecimos las siguientes sub-categorías: percepción cuanto a la función como coordinador, percepción de las dificultades/limitaciones y conocimiento de la existencia de proyectos en su centro educativo.

En la sub-categoría “percepción cuanto a la función como coordinador” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de entender la percepción del coordinador sobre el desempeño de su función en las actividades organizadas en el centro escolar.

Buscamos, también, bajo la sub-categoría “percepción de las dificultades/limitaciones” recoger aquellos enunciados que dan cuenta de comprender a qué se deben las dificultades/limitaciones encontradas por los coordinadores para ejecutar su función en cuanto al apoyo que esperan los profesores para realizar proyectos de intercambio.

Por último, bajo la sub-categoría “conocimiento de la existencia de proyectos en su centro educativo” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de demostrar el conocimiento de los coordinadores en lo que se refiere a la existencia de proyectos de intercambio en su centro educativo.

- Promoción de proyectos de intercambio

Bajo la categoría “Promoción de proyectos de intercambio” recogemos aquellos enunciados que dan cuenta de entender cómo valoran y cómo perciben aquellas actividades de intercambio lingüístico-cultural en la formación del alumno. Por lo que, dentro de esta categoría, establecimos dos sub-categorías: valoración de proyectos de intercambio y contribución a la mejora de la formación del estudiante.

Cuanto la categoría “valoración de proyectos de intercambio” buscamos recoger aquellos enunciados que dan cuenta de percibir qué valoración tienen los coordinadores con respecto a la promoción de proyectos de intercambio lingüístico-culturales en la frontera.

Y, finalmente, bajo la sub-categoría “contribución a la mejora de la formación del estudiante” recogemos los argumentos enunciados por los coordinadores que dan cuenta de demostrar su percepción sobre la contribución que las actividades de intercambio lingüístico-culturales para la mejora en la formación de los alumnos de ELE.

Para finalizar el segundo tipo de categorización que hemos definido para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, presentamos en la tabla 6 las categorías establecidas para el análisis de las entrevistas realizadas con los expertos.

De igual modo que en las dos tablas anteriores, las categorías que componen este sistema emergieron de forma inductiva, teniendo en cuenta que la formulación de ellas se dio a partir de las preguntas elaboradas para las entrevistas y del propio texto de análisis, las transcripciones de las entrevistas.

EXPERTOS			
COD.	CATEGORIAS	COD.	SUB-CATEGORIAS
(CE)	Consideraciones del entorno	(CE1)	Percepción de las necesidades del entorno
		(CE2)	Percepción de las características del entorno
(CM)	Consideraciones de la metodología docente	(CM1)	Atención a la integración del alumnado
		(CM2)	Atención a la especificidad de la escuela de frontera

TABLA 6 – Categorías y sub-categorías para el análisis de las entrevistas de los expertos en políticas lingüísticas del área de lenguas del Estado de Acre

- Consideraciones del entorno

Bajo la categoría “consideraciones del entorno” nos propusimos a recoger aquellos enunciados que traducen las percepciones sobre las características y necesidades del entorno de los expertos en políticas lingüísticas los cuales participaron en la construcción del currículo para la ELE en el Estado de Acre. Para tanto, establecimos dos sub-categorías: percepción de las necesidades del entorno y percepción de las características del entorno.

En lo que se refiere a la sub-categoría “percepción de las necesidades del entorno” recogemos las unidades de análisis que dan cuenta de comprender las percepciones de los expertos con respecto a la adecuación de las orientaciones curriculares de ELE a las necesidades del entorno.

Y, bajo la sub-categoría “percepción de las características del entorno” agrupamos aquellos enunciados que dan cuenta de explicar qué percepción tienen los expertos si al formular el currículo ELE para el Estado de Acre, tuvieron en cuenta las características del entorno para el cual fue diseñado.

- Consideraciones de la metodología docente

Y, por fin, bajo la categoría “Consideraciones de la metodología docente” reunimos aquellos enunciados que dan cuenta de las percepciones de la metodología y, finalmente, sus creencias con respecto a la política lingüística. Por lo que, para esta última categoría, establecimos las siguientes sub-categorías: atención a la integración del alumnado y atención a la especificidad de la escuela de frontera.

Bajo la sub-categoría “atención a la integración del alumnado” recogemos las percepciones de los expertos sobre la metodología planteada en el currículo de ELE como favorable para la integración del alumnado en el espacio en que viven.

Y bajo la sub-categoría “atención a la especificidad de la escuela de frontera” buscamos unir aquellas unidades de análisis que dan cuenta de comprender las creencias de los expertos con respecto a la necesidad de una política lingüística específica para las regiones de frontera.

En este capítulo hemos presentado los objetivos y el ámbito definidos para esta investigación. Dimos cuenta de las definiciones conceptuales de términos claves

referentes a este estudio y discurrimos brevemente en el estado de cuestión de las investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE en contextos regiones de frontera en Brasil. Además, nos dedicamos a presentar el proceso de recogida de los datos, las técnicas y los instrumentos, los participantes de la investigación y finalizamos con el proceso de categorización para el análisis de los datos.

CAPÍTULO 5

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La finalidad de este capítulo es presentar el análisis de los datos. Para ello, presentamos inicialmente el proceso de tratamiento y análisis de los datos, la interpretación de los resultados y finalizamos este capítulo con las limitaciones para el desarrollo de la investigación y análisis del alcance del trabajo.

Los datos con los cuales realizamos el análisis fueron recogidos utilizando el análisis documental y entrevista, tal como describimos en el capítulo anterior, y como técnica de investigación, utilizamos el análisis de contenido.

Para el tratamiento de los datos utilizamos el programa informático de análisis cualitativo Nud*ist VIVO 8.0 (QSR Internacional Pty Ltd., 2008), con lo cual realizamos el proceso de codificación de acuerdo con las categorías que hemos establecido previamente. Además del programa mencionado, utilizamos las hojas de cálculo de Excel para la generación de gráficas de frecuencia. Tras el proceso de codificación interna de los datos, la presentación se da del siguiente modo: código categoría, código de la sub-categoría del que se extrae el dato y la referencia en el documento.

Tras las lecturas de los textos y procedimientos preparatorios para empezar el análisis, nos centramos en relacionar las unidades de análisis y las categorías establecidas, tanto aquellas relativas al documento como aquellas generadas tras la transcripción de las entrevistas. Una vez percibido y definido el eje entre las categorías y las unidades de análisis, seleccionamos los elementos que permiten entender las características del currículo de ELE para la Enseñanza Secundaria en el Estado de Acre. La finalidad es comprender qué aspectos de este currículo considera las características

de un contexto fronterizo que atienda a sus especificidades, reconociendo este espacio como potencial para el desarrollo de la competencia plurilingüe del alumno allí inmerso.

5.1 Tratamiento y análisis de los datos

Teniendo en cuenta las categorías formuladas, y buscando entender de qué modo las políticas lingüísticas contemplan las peculiaridades del contexto transfronterizo en la perspectiva del plurilingüismo, enfocamos nuestro análisis desde dos perspectivas: por un lado, los contenidos distribuidos en el currículo de ELE para la Enseñanza Secundaria en el Estado de Acre que dan cuenta de potenciar las competencias plurilingüe e intercultural en los individuos de zonas de frontera, y, por otro, las percepciones de los profesores, coordinadores y expertos, sobre el currículo diseñado para estas zonas y las estrategias que utilizan didácticas presentan para aprovechar el potencial del contexto de frontera en el aprendizaje de los alumnos.

Buscando dar una respuesta a las categorías, enfocamos la atención a los contenidos del currículo y a las respuestas de los informantes que dan cuenta de reforzar lo establecido en esta investigación.

5.1.1 Análisis del componente curricular “contenidos”

En cuanto al componente curricular “contenidos”, buscamos observar cuáles están direccionados a las competencias básicas para el desarrollo del plurilingüismo. De acuerdo con Soares (2013), el análisis de los contenidos es:

“importante para comprender las propuestas que plantean los documentos oficiales, que son resultados de la actuación política y la planificación lingüísticas en dos contextos diferentes. Además [...] hacer explícitas estas cuestiones contribuye a que todos aquellos que estamos implicados en la difusión y enseñanza del español en Brasil, brasileños o extranjeros, podamos entender mejor las necesidades e intereses de los estudiantes de español brasileños, así como las necesidades formativas de los docentes de ELE” (p. 251).

La elección para observar los rasgos de la educación plurilingüe en las OCEs de ELE para la Enseñanza Secundaria en el Estado de Acre se debe a la estrecha relación entre contenidos, objetivos y propuestas de actividad. Y tal como menciona las propias OCEs “el contenido está potencialmente en el objetivo, una vez que es el que define lo que es necesario enseñar y está potencialmente en las propuestas de actividades a la medida que ellas son formas de abordarlos” (p. 16). De este modo, nos centramos en el componente curricular “contenidos” para el análisis en esta investigación.

En lo que se refiere a los contenidos del currículo y su clasificación dentro de las categorías y sub-categorías, comprendemos que muchos de ellos pueden guardar relación con más de una de las categorías. Por ello, decidimos anidarlos en aquellas categorías que presentan elementos que guardan una relación con su objetivo. Cabe resaltar que realizamos primero una clasificación de los contenidos de acuerdo con las actividades comunicativas de la lengua que aquí hemos categorizado como “habilidades comunicativas de la lengua”. Disponemos, al final de este texto, (Ver apéndice 1) una lista con la clasificación de los contenidos de acuerdo con sus categorías, tal como el presentado en el documento (OCEs).

En lo que se refiere a la primera categoría de análisis, “habilidades comunicativas”, observamos aquellos contenidos que tienen por finalidad el desarrollo de la expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva.

En la figura 8 demostramos la distribución de los contenidos del currículo de ELE de la Enseñanza Secundaria de acuerdo con la categoría de análisis “Habilidades comunicativas” y sus sub-categorías.

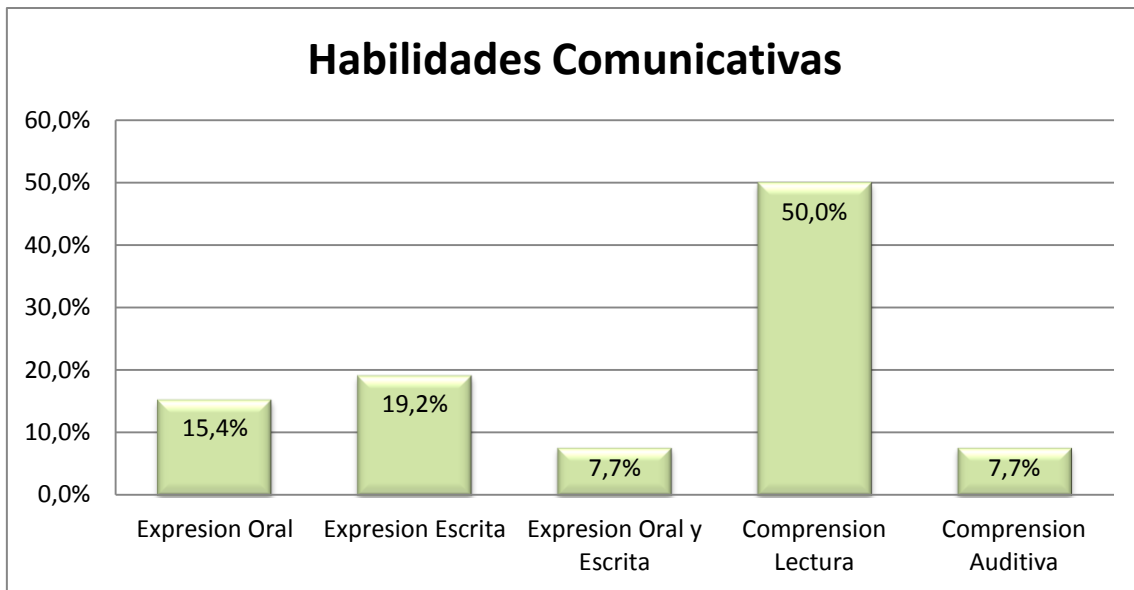


FIGURA 8 – Gráfica de distribución de los contenidos de las OCEs en las “Habilidades comunicativas”

Tal y como lo demuestra la figura 8, observamos un énfasis al contenido dirigido a la “comprensión lectura”, mientras que la “comprensión auditiva” y la “expresión oral” tienen una menor incidencia.

Esta realidad tiene su justificación en el enfoque didáctico planteado en las OCES (2010), cuya estrategia principal es promover la aproximación de los alumnos a una lengua extranjera a través del contacto con diferentes tipos de texto. Por otro lado, estos documentos declaran que aunque el enfoque es sobre la lectura, no se debe excluir las demás habilidades como se demuestra en el siguiente fragmento: “Esta perspectiva, sin embargo, no excluye el desarrollo de las habilidades orales o de la escrita. Apenas ve en la enseñanza de la lectura u medio de posibilitar al alumno una experiencia significativa de acceso a los contenidos culturales y lingüísticos” (p. 21).

De este modo, en cuanto a los contenidos destinados al desarrollo de las habilidades comunicativas, percibimos que la mayor parte de ellos están focalizados en la comprensión de lectura, seguido de la expresión escrita. Los contenidos destinados al desarrollo de habilidades orales tanto de comprensión como de expresión se contemplan

de igual forma en el currículo. De hecho, las orientaciones curriculares traducen la necesidad de focalizar estas habilidades, en especial la expresión oral. Sin embargo, sus recomendaciones se orientan a que sean realizadas en el aula como una extensión de la realidad. Tal como podemos ver en el siguiente aserto de las OCEs (2010):

[...] criar situações em que eles possam interagir, em que a sala de aula seja como uma extensão da realidade cotidiana; proporcionar situações em que a interação não seja apenas de caráter assimétrico mas, principalmente, que haja intercâmbio entre os pares; incentivar os alunos a analisarem seu percurso pessoal de aprendizagem para poder compreendê-lo e potencializá-lo (p. 22).

Además, cabe resaltar que la necesidad de atención a esta habilidad también es percibida en los comentarios de los profesores para quienes entienden que es necesario emplear más estrategias para alcanzar la habilidad de expresión oral.

[...] Creo que está faltando dar énfasis en la práctica oral, la oralidad. Creo que es necesario más contacto con la cultura fronteriza. Realmente vemos eso en la práctica. Eran necesarios proyectos aislados, no aislados pero que enfatice más la oralidad [...].
CG/CG2/IP3-1

Una vez realizado el procedimiento de distribución de los contenidos con respeto a las actividades comunicativas, observando la atención a las habilidades en las destrezas de expresión (oral y escrita) y de comprensión (lectura y auditiva), pasamos a la distribución de los contenidos de acuerdo con competencias.

De un número total de 52 contenidos, 36 están dirigidos al logro de las competencias comunicativas de la lengua y 16 a las competencias sociales.

En lo que respecta a la segunda categoría de análisis, “competencias comunicativas de la lengua”, mostrada en la figura 9, observamos que el 69,3% de los contenidos están

direccionados a esta competencia. Los contenidos están distribuidos, en su mayoría, en torno a la sub-categoría “sociolingüística”, seguido de la “pragmática” y “lingüística”.

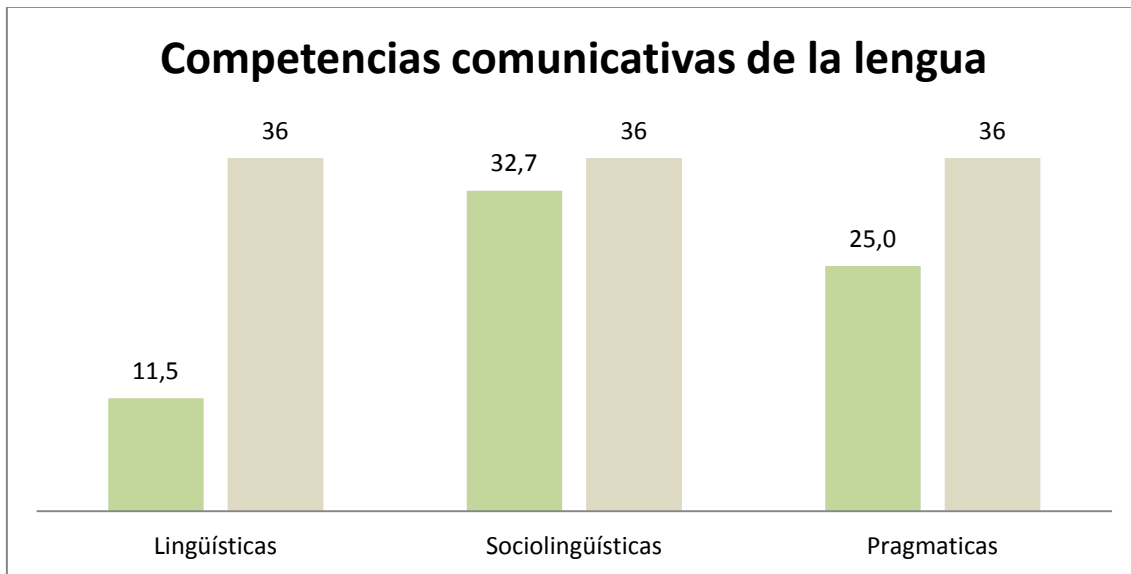


FIGURA 9 – Gráfica de distribución de los contenidos de las OCEs en las “Competencias comunicativas de la lengua”

En cuanto a la competencia sociolingüística, un 32,7% de los contenidos en las OCEs están destinados al desarrollo de esta competencia. De hecho, la mayor parte de los contenidos están relacionados con las variaciones lingüísticas y las expresiones que caracterizan las diferentes lenguas y culturas como demuestran los siguientes fragmentos:

Identificación de las marcas fonéticas en las variaciones lingüísticas y reconocimiento de las variaciones fonéticas decurrentes de factores geográficos y culturales; CCL/CCL2/CCL2-4

Escucha y análisis de textos (canciones) que revelen expresiones propias de las diversas culturas y grupos sociales hablantes de la lengua española; CCL/CCL2/CCL2-12

Además, cabe resaltar, que los profesores de ELE afirman realizar cambios en el currículo para desarrollar la competencia sociolingüística, es decir, realizan

adaptaciones para adecuar a la realidad de sus alumnos buscando atender las necesidades de frontera.

Con certeza. Cambiando un poco del contenido. Por ejemplo estamos trabajando la cuestión del transporte, la ciudad... orientamos para las diversas posibilidades de vocabulario. Relacionamos el uso de una palabra en Bolivia, en México la misma palabra, esta variedad lingüística de país a otro. Entonces intentamos aproximar a nuestra frontera. Eso hacemos paralelo en nuestro plan de clase [...]. GE/GE2/IP3-1

En cuanto a los contenidos destinados a la competencia pragmática, éstos ocupan el 25,0% en el currículo de ELE. El desarrollo de esta competencia está justificado en el enfoque metodológico adoptado por las OCEs (2010), el cual explicita la importancia de crear “situaciones propuestas en sala de clase que busquen garantizar al alumno el dominio o control del discurso y, por medio de él, se convierta en sujeto discursivo por medio de otra lengua” (p. 21) como lo demuestra los siguientes fragmento:

Identificación de las características expresivas de un texto y de los efectos de sentido que ellas causan en el lector. Frases apelativas; CCL/CCL3/CCL3-11

Participación en situaciones comunicativas orales (simuladas o próximas de situaciones reales) del cotidiano; CCL/CCL3/CCL3-7

Los contenidos direccionados a la organización y estructuración del discurso, parece ser una de las prioridades de las orientaciones curriculares de ELE para la Enseñanza Secundaria en el Estado de Acre. Eso puede estar en parte relacionado con el hecho de entender que los alumnos ya presentan una competencia en el dominio de la escritura, o al hecho de coincidir con el propósito de la Enseñanza Secundaria en Brasil en lo que se refiere a la preparación de los alumnos para los exámenes nacionales que exigen la competencia discursiva.

En lo que se refiere a la competencia lingüística, las OCEs no presentan muchos contenidos sueltos sino que están dentro de otras competencias. Apenas el 11, 5% de los contenidos contemplan esta competencia.

Los profesores afirman que buscan no trabajar de forma intensa en clase la parte gramatical, pero que sí lo hacen tanto de forma contextualizada como también de forma aislada.

[...] Y variamos... Intentamos no trabajar siempre la gramática, a veces trabajamos la gramática globalizada, dentro del contexto, a veces trabajamos de forma aislada [...].
GE/GE2/IP3-2

En la categoría “competencias sociales” identificamos aquellos contenidos de las OCEs que están dirigidos a esta competencia. Buscamos percibir aquellos contenidos que están dirigidos a promover el alcance del conocimiento de la sociedad y de la cultura de la lengua española, aquellos que promuevan la capacidad en los alumnos de intercambiar los conocimientos entre lengua materna y la lengua meta, además de ser capaces de extraer conocimientos de la lengua española buscando en textos originales y ser capaces de desarrollar estrategias conjuntas para la solución de problemas comunes.

El porcentaje de los contenidos dirigidos a esta categoría es de 30, 7%. La figura 10 demuestra la distribución de los contenidos en las sub-categorías definidas.

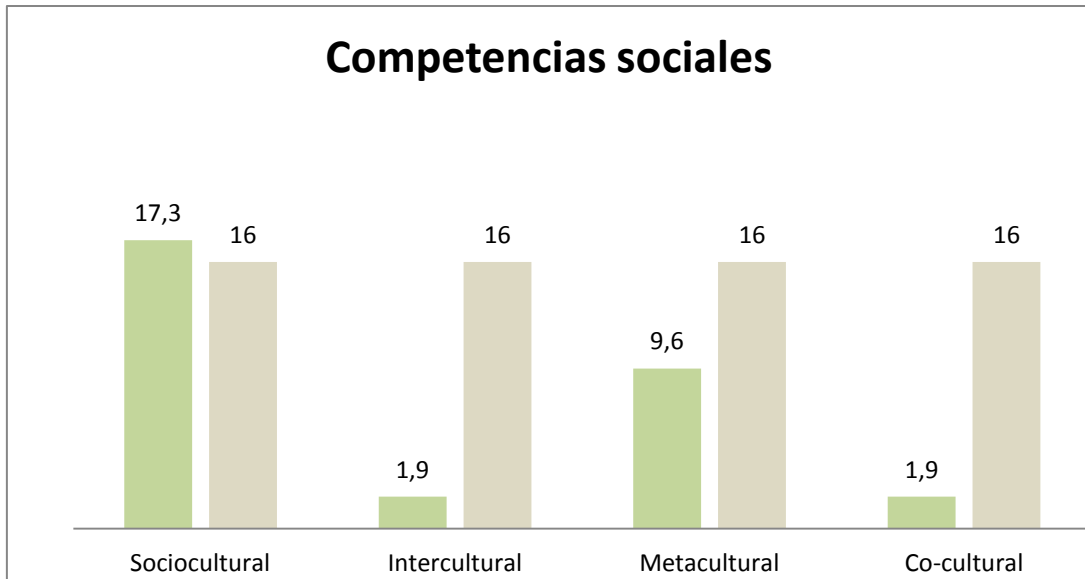


FIGURA 10 – Gráfica de distribución de los contenidos de las OCEs en las “Competencias sociales”

En lo que se refiere a la categoría “competencias sociales” observamos que la mayor parte de los contenidos en las OCEs de ELE del Estado de Acre están distribuidos en la sub-categoría “competencia sociocultural”. Esos contenidos tienen como foco el desarrollo del conocimiento de los elementos socioculturales de las comunidades de lengua española, como lo son:

Investigación en fuentes diversas con el objetivo de conocer los alimentos consumidos, su importancia social y cultural, los rituales practicados las creencias practicadas y vestuario; CS/CS1/CS1-5

Identificación de las relaciones entre la vida y la obra del autor y el contexto histórico y social en que vive; CS/CS1/CS1-7

Además, cabe resaltar que los profesores señalan en su discurso que intentan promover la aproximación cultural de sus alumnos a la cultura de la comunidad de la lengua meta. Según ellos, muestran estos conocimientos a través de la música y de la danza de las comunidades cercanas de los países vecinos, Bolivia y Perú. Presentamos las siguientes afirmaciones que corrobora lo declarado por los profesores:

[...] Sí. A veces buscamos insertar la cuestión de la danza. En Bolivia hay un grupo de danzas típicas y cuando presentamos proyectos en la escuela invitamos a ellos para que se presenten en las actividades culturales de la escuela [...]. GE/GE2/IP1-1

[...] Como tenemos aquí cerca Bolivia para nosotros trabajar esta cuestión de música es bien fácil, podemos irnos allá y conversar con ellos y enterar sobre la música de suceso ahora, y ellos acaban sabiendo porque van a las discotecas de Bolivia y a ellos les gustan también [...]. CG/CG2/ IP1-2

En lo que respecta a la distribución de contenidos destinados a la “competencia intercultural”, percibimos aquellos que dan cuenta de desarrollar aptitudes en los alumnos, como por ejemplo, dar a conocer un determinado contenido de la cultura y compararlo con el de la lengua materna. Reconocemos que puede haber contenidos como aquellos destinados a la competencia sociocultural los cuales presentan de forma subentendida el desarrollo de esta competencia. Sin embargo, notamos la presencia de un contenido favorable al desarrollo de la competencia intercultural, que se explicita en forma de actitud, de respeto a los demás, tal y como lo expresado en el siguiente contenido:

Respeto a la diversidad presente en los diferentes pueblos hablantes de la lengua española;
CS/CS2/CS2-1

Cabe resaltar que los profesores argumentan que intentan construir un diálogo con los alumnos arraigando actitudes de respeto hacia las culturas de los países vecinos y hacia la tolerancia a las diferencias.

[...] Tienen que valorar el español no es apenas por que se habla en Bolivia, el español se habla en todo el mundo. De ahí hago trabajos en grupos [...]. GE/GE3/IP2-2

[...] Ellos explican la cultura, busca una curiosidad de cada país y en eso ellos aprenden que son diferentes las culturas de cada país, en España, Perú y Bolivia. Y, al final a ellos les gusta y aprenden que las culturas son diferenciadas que tenemos que respetar y que depende de donde vayan la pronuncia va a ser diferente. Intentamos hacer esta adaptación un cambio para que ellos entiendan esa diferencia [...]. GE/GE3-IP2-3

En cuanto a la “competencia metacultural” notamos que algunos contenidos están dirigidos al desarrollo de esta competencia en las OCEs de ELE para la Enseñanza Secundaria. Como la estrategia didáctica del currículo es la presentación de la lengua y la cultura de una lengua extranjera a través de la lectura, se presentan algunos contenidos que están orientadas hacia la aproximación a esos elementos a través de documentos auténticos, como es el caso de obras literarias:

Participación en seminario sobre obras de autores consagrados de la literatura de la lengua española a partir de lectura de textos bibliográficos y expositivos; CS/CS3/CS3-3

Identificación, a partir del contacto con textos, temas relacionados a la forma de ver y sentir el mundo latinoamericano. CS/CS3/CS3-4

Identificación de características sociales y culturales vehiculadas en textos literarios leídos; CS/CS3/CS3-5

Finalmente, en lo que se refiere a la sub-categoría “competencia co-cultural”, percibimos en la OCEs un contenido que va dirigido a esta competencia:

Participación activa en situaciones comunicativas cotidianas correlacionadas a temas actuales (ahorro de agua y energía, prevención de enfermedades epidémicas en la comunidad); CS/CS4/CS4-1

La promoción de debates en grupos sobre la creación de acciones colectivas es uno de los propósitos de la Educación Básica en Brasil, tal como se presenta en las OCEs (2010):

“Promover situações que incentivem a participação dos alunos em atividades comunitárias e que lhes permitam compreender as problemáticas que afetam os diferentes grupos de pessoas, comprometendo-os com propostas que extrapolem os limites da sala de aula e “ganhem a rua”: campanhas na comunidade, correspondência com os meios de comunicação emitindo opinião sobre os problemas que lhes preocupam, intercâmbio com outras instituições” [...] (p.10).

La evidencia de los escasos contenidos orientados al desarrollo de esta competencia, pone de manifiesto la necesidad de establecer más oportunidades para que los alumnos puedan realizar conjuntamente discusiones y acciones en beneficio de la comunidad. En este sentido, comprendemos que la enseñanza-aprendizaje de lenguas en un contexto de frontera, en la perspectiva del plurilingüismo, no sólo favorece el manejo lingüístico sino también la comprensión de la diversidad entre distintas comunidades. Así mismo, creemos que estas acciones no pueden limitarse a espacios cerrados como los muros de la escuela sino poner en contacto a las lenguas de la comunidad cuyos problemas comparten.

Observamos que las OCEs presentan como uno de sus propósitos promover situaciones en que los alumnos puedan ser capaces de pensar actuar desde el común acuerdo, de modo que las acciones se reflejen en las comunidades. Sin embargo, observamos la escasa existencia de contenidos favorables al desarrollo de actividades de esta naturaleza.

5.1.2 Análisis de las entrevistas

Los datos organizados procedentes de las entrevistas con los profesores, coordinadores y expertos han sido categorizados tomando por base las preguntas informativas de la entrevista.

Entendemos que todos los juicios de valores, emitidos por los participantes que conforman las unidades de análisis en esta investigación, son de fundamental importancia para la interpretación y conclusión de los resultados. Sin embargo, presentamos los más relevantes en esta parte del trabajo para efecto del análisis. Para acceder a la tabla completa de las unidades de análisis (Ver apéndice 2).

Indagamos cuestiones relativas a la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor desde la utilización del espacio, diseño de actividades y el desarrollo de la conciencia intercultural.

En nuestra indagación sobre la utilización del espacio de frontera como potencial medio para el desarrollo de las habilidades lingüístico-culturales de los alumnos, los profesores se manifiestan utilizando los siguientes argumentos:

No. Frecuentemente no. Por el hecho de locomoción, la cuestión de control de los alumnos que son 35. Para llevar tendría que ser 2 o 3 turmas, tendrían que ser intercambio de 2 o 3 días extra-clase [...]. GE/GE1/IP1-1

[...] y por la cuestión de los alumnos no expresar ganas de estar en contacto directamente con Bolivia, por recelo, ellos son medios apáticos en este sentido, algo prejuiciosos [...]. GE/GE1/IP1-2

Utilizamos, pero no siempre, hasta porqué los libros que tenemos no potencializan ese lado de frontera, es de un modo general [...]. GE/GE1/IP1-3

Los profesores argumentan que la dificultad para la no utilización de este espacio está relacionada con los medios de transporte y con el exceso de alumnos. Entienden que eso afectaría la rutina de clase normal y que necesitarían de clases extras para realizarlo.

Otro factor mencionado se refiere a las actitudes lingüísticas por parte de los alumnos. Creen que estas actitudes comprometen este tipo de actividades, por el hecho de que los alumnos no presentan interés en realizar actividades de esta naturaleza.

Otro aspecto que merece la atención es el de la utilización del libro didáctico. Los profesores argumentan que el material didáctico que disponen no atiende a las necesidades de sus alumnos y que tanto el libro escolar como las OCEs presentan líneas comunes de trabajo.

[...] El libro viene con una y otra cosa, habla de uno u otro país pero siempre con la realidad de España. De Bolivia, por ejemplo, estoy hablando de mi realidad, frontera Brasileia y Cobija que es ciudad de Bolivia es diferente la realidad. ¿Usamos los libros? Usamos. Tenemos que cumplir la carga horaria. Pero hago muchas adaptaciones. Por

ejemplo: si el libro presenta un país, yo puedo colocar otro, Perú que está aquí cerca, Chile, Bolivia. Yo siempre hice adaptaciones y hago hasta hoy porque el libro no suple mi necesidad de frontera [...]. CG/CG1/IP2-2

[...]Utilizamos, pero no siempre, hasta porqué los libros que tenemos no potencializan ese lado de frontera, es de un modo general [...]. GE/GE1/IP2-1

[...] Ahora tenemos una dificultad de acompañar porque si vamos acompañar tenemos de hacer una planificación fuera del material que tenemos en mano, este material, el libro didáctico. Si yo trabajo lo que está en el referencial tengo que poner el libro en un cajón y no es posible. El tiempo a veces es poco, y el libro auxilia mucho porque es un material ya listo, acabado, ya es una planificación, incluso, pues tú apenas añade algo. Claro que utilizamos otras cosas también pero utilizamos lo que hay [...]. CG/CG1/IP3-2

Observamos, en cuanto a la adaptación del material didáctico, que no hay consenso entre los profesores, puesto que uno de los informantes cree que este material está adaptado al contexto fronterizo. Como lo demuestra en el siguiente fragmento:

El libro que estamos usando también está bien adaptado. Nosotros adaptamos porque las orientaciones son solo orientaciones eso no quiere decir que tenemos de trabajar todo el material, y nosotros adecuamos. El libro es muy bueno, contempla mucho esta cuestión de la inmersión cultural [...]. GC/GC1/IP2-2

Sin embargo, el mismo informante, cuando se refiere a qué aspectos del libro utiliza, cita una serie de actividades generales que no presentan relaciones con los aspectos de la lengua y de la cultura de la comunidad fronteriza, como se demuestra en la siguiente afirmación:

[...] Trabajamos mucho esta cuestión del texto, de lectura, de entrevistas, diálogos entre parejas, de la producción de videos en que ellos mismos actúan, organizan utilizando la tecnología hasta porque ellos solo quieren estar en eso, en el móvil, en la computadora... es interesante trabajar con parodia. Al final del libro tiene las orientaciones para trabajar con los juegos, para aprender los números, me parece muy bueno, la cuestión de los rompecabezas [...]. GC/GC1/IP2-3

Además de los puntos abordados anteriormente, los profesores argumentan la dificultad de acceso al país vecino por falta de transporte y también por el exceso de la carga horaria al atender más de una escuela. El argumento siguiente refuerza lo anteriormente declarado:

[...] Acordamos de ir a Bolivia, ver las cartas, conversar con los cocineros y tener el contacto directo con la cuestión de las comidas típicas... Esta cuestión de cultura usamos más el internet. La cultura utilizamos no de la frontera sino de los países hablantes. Que ofrecen de música, de gastronomía, de costumbres... Y... para ir todos es necesario el transporte, el autobús no entra, tendría que hacer grupos aislados, a veces el tiempo no es suficiente, por la mañana estoy en otro lugar [...]. GE/GE1/IP3-2

En nuestra indagación con respecto a los “diseños de actividades”, para favorecer la inmersión cultural, los profesores contestan que realizan cambios en el material de referencia propuesto y que realizan actividades con el objetivo de proporcionar la inmersión de los alumnos a la cultura de los países vecinos. Los siguientes fragmentos demuestran que lo hacen a través de la aproximación a la danza y la variación lingüística:

Sí. A veces buscamos insertar la cuestión de la danza. En Bolivia hay un grupo de danzas típicas y cuando presentamos proyectos en la escuela invitamos a ellos para que se presenten en las actividades culturales de la escuela [...]. GE/GE2/IP1-1

Sí. Con certeza. Estamos abiertos a los cambios. Lo que no cabe en la frontera nosotros hacemos cambios en los planes de clases para que conozcan más de nuestra frontera, porque vivimos en la frontera [...]. GE/GE2/IP2-1

Con certeza. Cambiando un poco del contenido. Por ejemplo estamos trabajando la cuestión del transporte, la ciudad... orientamos para las diversas posibilidades de vocabulario. Relacionamos el uso de una palabra en Bolivia, en México la misma palabra, esta variedad lingüística de país a otro. Entonces intentamos aproximar a nuestra frontera. Eso hacemos paralelo en nuestro plan de clase [...]. GE/GE2/IP3-1

En cuanto a la sub-categoría “desarrollo de la conciencia intercultural”, los profesores argumentan que buscan concienciar a sus alumnos con respeto a la diversidad regional.

[...] Lo hacemos con respeto al idioma. Presentamos las reuniones de la ONU y las lenguas habladas en estas reuniones [...]. GE/GE3/IP1-1

[...] Y esta cuestión... más básica como hacer compras en Bolivia por el hecho de saber el español es difícil de ser engañado en términos de precios, de compras, de calidad [...]. GE/GE3/IP1-2

Sí. Busco internalizar, colocar en la mente de ellos que el español no es solo Bolivia [...] Tienen que valorar el español no es apenas por que se habla en Bolivia, el español se habla en todo el mundo. De ahí hago trabajos en grupos [...]. GE/GE3/IP2-1

[...] Ellos explican la cultura, buscan una curiosidad de cada país y en eso ellos aprenden que es diferente las culturas de cada país, en España, Perú y Bolivia y al final a ellos les gusta y aprenden que las culturas son diferenciadas que tenemos que respetar y que depende de donde vaya la pronuncia es diferente. Intentamos hacer esta adaptación un cambio para que ellos entiendan esa diferencia [...]. GI/GI1/IP2-3

[...] Siempre trabajamos... el porqué de estudiar español. ... porqué estudiar español en las escuelas... hay que estudiar español, especialmente aquí en la frontera... en Brasil todos los países fronterizos hablan español, tiene este intercambio económico, social, cultural con esos países...y ellos entendieron esta importancia y porque se apropiar de esta cultura, de este conocimiento...abre oportunidades de trabajos, hay más chances de entrar en el mundo del mercado de trabajo, acceso a la cultura [...]. GI/GI1/IP3-1

En cuanto a la “Gestión de intercambios/movilidad de estudiantes”, otra de nuestras categorías de análisis en este grupo de informantes, observamos aspectos relacionados con “Participación en proyectos”, “Valoración de las actividades de intercambio” y “Percepción de apoyo institucional”.

La primera sub-categoría, “participación en proyectos” surge de la indagación realizada en el momento de la entrevista con respeto al desarrollo de proyectos de intercambio lingüístico y cultural realizados fuera de la escuela para potenciar las habilidades en ELE. Los informantes expresan que no realizan actividades de intercambio lingüístico. Las actividades se realizan en el centro escolar y los proyectos allí desarrollados son en su mayoría elaborados en conjunto con otros profesores, de forma interdisciplinar.

[...] Nosotros no buscamos realizar fuera de la sala de clase, nosotros hacemos muchos trabajos en conjunto aquí en la escuela, Lengua Portuguesa con Artes, con Sociología, para trabajar los comportamientos [...]. GI/GI1IP1-1

[...] No. El año pasado trabajamos proyectos pero no fuera de la escuela. Es claro que algunas acciones del proyecto eran fuera de la escuela pero la cumbre del proyecto era en la escuela. De forma interdisciplinar [...]. GI/GI1/IP3-1

Los profesores argumentan que existen muchos factores que dificultan el desarrollo de proyectos de esta naturaleza, como por ejemplo la carga horaria, cumplir con las normas de las secuencias didácticas expuestas en el libro y el número elevado de

alumnos:

[...] Ya hicimos. Actualmente no, por cuenta de la reforma de la escuela, de la transición, de la inundación [...] cuando lo hacemos es de forma interdisciplinar, y si hacemos solo es una vez al año porque la carga horaria es inmensa y es difícil terminar un libro, es muchísimo cobrado, muchas turmas, un aula con 35 a 40 alumnos. Es difícil trabajar, tiene de hacer milagros [...]. GI/GI1/IP2-1

En lo que concierne a la “Valoración de las actividades de intercambio”, los profesores valoran como positivo este tipo de actividades y creen que los alumnos que realizan un contacto más frecuente con los nativos demuestran resultados más satisfactorios en las clases de ELE.

Nosotros intentamos incentivar de la mejor manera posible por el hecho de que estamos en la frontera realmente, estamos en constante comunicación y estar adquiriendo conocimiento, cultura [...]. GI/GI2/IP1-1

Ella trae beneficios sí. Y en especial aquí que es Brasileia. Tener aquí Cobija... y ahora tenemos aquí facultades de medicina, facultades de todas áreas. Ellos vienen de São Paulo, Rio de Janeiro, de Rio Branco, la capital de Acre, aquí mismo de Brasileia para hacer medicina [...]. GI/GI2/IP2-1

Ella es beneficiosa en el sentido del trabajo, del estudio, de la comunicación [...]. GI/GI2/IP2-2

Sí, trae beneficio. Es difícil percibir... En algunos alumnos en sala de clase podemos ver el beneficio, el que tiene contacto y el que no tiene contacto [...]. GI/GI2/IP3-1

En cuanto a la sub-categoría “Percepción de apoyo institucional”, en nuestra indagación sobre el apoyo por parte de su coordinación inmediata, o instancias superiores para la realización de proyectos, los profesores argumentan que sí disponen de este tipo de apoyo aunque sea de forma limitada:

A la medida del posible sí. Conseguimos el apoyo sí. Para los proyectos, la cuestión del material, los alumnos también ayudan. Los coordinadores en lo que ellos pueden orientar también [...]. GI/GI3/IP1-1

En parte... Hay la contribución pero...todo es muy burocrático. Sabe que cualquier cosa que hacemos y más cuando es en espacio público todo es a través de documentos, tiene un proceso, de forma muy anticipada... se va solicitar un autobús así de inmediato no [...]. GI/GI3/IP3-1

Tenemos apoyo sí, ellos valoran mucho los proyectos [...]. GI/GI3/IP3-2

Por otro lado, creen que es necesaria una postura más efectiva del coordinador para la realización de proyectos:

[...] Creo que lo que debía ser hecho en relación a la coordinación debería existir un coordinador específico para cada área pues no lo tenemos, la realidad nuestra es diferente. Tenemos un coordinador o dos para administrar todas las asignaturas, varias áreas [...]. GI/GI3/IP1-2

[...] El apoyo es poco, más así en la cuestión de material. Pero el que se ocupa mismo es el profesor y el alumno. También los profesores nos reunimos y elaboramos los proyectos [...]. GI/GI3/IP2-1

[...] la coordinadora pedagógica a veces revisa, a veces da unas orientaciones, a veces opina para mejorar. La dificultad es exactamente la falta de apoyo [...]. GI/GI3/IP2-2

Otro factor que presenta los profesores como falta de apoyo está relacionado con la burocracia para la realización de actividades de esta naturaleza. Se refieren a la falta de diálogo entre los representantes de las ciudades fronterizas y secretarías de educación para facilitar el tránsito del grupo de alumnos entre los países.

Una vez necesitamos un autobús para ir a Cobija hacer una visita... entonces el autobús no puede ir hasta allá. El autobús no puede salir de la escuela con los alumnos y atravesar la frontera por cuestiones burocráticas de frontera. [...]. GI/GI3/IP2-3

[...] A veces no hay autobús disponible, y es una serie de cuestiones burocráticas. Salir con un grupo de alumnos para otro país sin un respaldo es difícil, porque es mucha responsabilidad... entonces el profesor piensa que es mejor no hacer [...]. GI/GI3/IP2-4

[...] Buscamos trabajar el lado lingüístico mismo, las culturas de Bolivia, Brasil y Perú pero para ir allá queda difícil por las cuestiones burocráticas y si va sin ningún respaldo es mejor que uno no vaya [...]. GI/GI3/IP2-5

Por último, en cuanto a la “Gestión de las orientaciones curriculares”, buscamos observar aspectos concernientes a “Percepción de los elementos del currículo” y “Aportaciones al currículo”. En estas dos sub-categorías buscamos analizar la percepción de los profesores con respecto a la metodología expresada en el currículo y a los elementos que los docentes incorporan para potenciar el aprendizaje de sus alumnos.

En cuanto a las “percepciones de los elementos del currículo”, los profesores creen que las OCEs presentan elementos que favorecen la inmersión cultural de sus alumnos, pero argumentan que es necesario adaptarlos a su realidad.

Creo que sí. Me parece importante...Nosotros adaptamos porque las orientaciones son solo orientaciones eso no quiere decir que tenemos de trabajar todo el material, y nosotros adecuamos [...]. GC/GC1/IP1-1

Bien, esas orientaciones curriculares, esas referencias que ellos nos envían están hechas de un modo general, entonces... yo hago muchas adaptaciones. Porque no da para trabajar, estoy en otra realidad. Tengo que trabajar con la realidad de mi alumno, no con la realidad de España [...]. GC/GC1/IP2-1

Sobre las “aportaciones al currículo”, los profesores contestaron que realizan actividades que busquen potenciar el aprendizaje de sus alumnos. Afirman que los cursos de formación continuada para los profesores de ELE organizados por la Secretaría Estadual de Educación ofrecen varios recursos para ayudar en la práctica docente.

[...] Nosotros siempre estamos haciendo los cursos de formación continuada por la Secretaria de Educación y en estas orientaciones, en estos cursos, nosotros encontramos muchos materiales buenos y necesarios para trabajar [...]. GC/GC2/IP1-1

[...] Como tenemos aquí cerca Bolivia para nosotros trabajar esta cuestión de música es bien fácil, podemos irnos allá e conversar con ellos y enterar sobre la música de sucesos ahora y ellos acaban sabiendo porque van para las discotecas de Bolivia y a ellos les gustan también [...]. GC/GC2/IP1-2

[...] Generalmente hago... Generalmente trabajo mucho con canciones, a ellos les gustan. A través de ellas puede mostrar las diferentes culturas también [...]. GC/GC2/IP2-1

Los profesores reconocen que las políticas de formación empleadas por la Secretaría Estadual de Educación a través de los cursos de formación continuada, cursos de actualización de los profesores, son importantes para ayudar a la inserción de nuevas prácticas en el aula. Así mismo, entienden que es necesario prácticas que busquen desarrollar la expresión oral de los alumnos y consideran que el ambiente fronterizo es un potencial medio para desarrollar tales habilidades.

Creo que está faltando dar énfasis en la práctica oral, la oralidad. Creo que es necesario más contacto con la cultura fronteriza. Realmente no vemos eso en la práctica [...]. GC/GC2/IP3-1

[...] Eran necesarios proyectos aislados, no aislados, pero que enfatizen más la oralidad, porque vemos que ellos saben escribir y entienden, no escribe muy bien... pero un setenta por cien que usamos es la oralidad [...]. GC/GC2/IP3-2

[...] Eso se aprende en la práctica, entonces llevarlos a provechar esta frontera aquí...cuando van solos hablan en portugués y esto no sirve...hay que hacer el intercambio, llevarlos para las escuelas, para la facultad, para el museo, para comprar, pedir en un restaurante, pedir una habitación en un hotel, hacer una reserva en una agencia de viajes [...]. GC/GC2/IP3-3

Al analizar los datos que dan cuenta de las percepciones de los coordinadores observamos aquellos aspectos relativos a la “percepción de la función como coordinador”, “percepción de la limitaciones/dificultades” y “conocimiento de la existencia de proyectos”.

El primero aspecto que indagamos es el referente al apoyo dado a los profesores en la elaboración y ejecución de proyectos. En este aspecto, los coordinadores manifiestan que apoyan a los profesores pero reconocen sus limitaciones debido a la dificultad para orientar a los profesores de las disciplinas específicas como es el caso de la lengua. Reconocen, también, que estas iniciativas deben partir del coordinador si el profesor no presenta propuestas de esta naturaleza.

[...] El apoyo en el sentido de elaborar proyectos, el apoyo durante el desarrollo ellos tienen. Tanto por parte de coordinación pedagógico como los auxilios en las formaciones continuadas o técnicos de la Secretaria ellos reconocen que existen este apoyo [...]. CP/CP1/IC1-1

[...] Muchas a través de sugerencias de situaciones aprendizajes, existe este apoyo de la Secretaría, de la Formación Continuada y del coordinador pedagógico pero no existe es la presentación de un proyecto así para el coordinador [...]. CP/CP1/IC1-2

[...] Es necesario alguien con experiencia que explique cómo debe ser hecho. Él necesita de esa información, de cómo elaborar, de cómo colocar en práctica. Creo que el trabajo del coordinador es pensar en esta propuesta, el coordinador es que debe hacer eso ya que no tiene esta iniciativa el profesor [...]. CP/CP1/IC1-3

[...] el proyecto es elaborado en conjunto con todas las disciplinas, la escuela elabora el proyecto interdisciplinar en el cual la disciplina de Lengua Española tiene su contribución y la escuela ha dado el apoyo en el material, es claro que no tenemos tanto material

diversificado en la asignatura de Lengua Española... dentro de nuestra limitación [...]. CP/CP1/IC2-1

[...] Tenemos. Generalmente ellos tienen bastante apoyo. Cuando ellos llegan con una idea analizamos las ideas que ellos traen y el apoyo necesario siempre damos a ellos. Es bueno explicitar que la escuela ofrece el material didáctico y ellos trabajan con este material didáctico y siempre traen una novedad de acuerdo con la región para estar incluyendo de acuerdo con la frontera en que vivimos [...]. CP/CP1/IC3-1

Además del aspecto anterior, indagamos en las dificultades que encuentran los docentes para la realización de estos proyectos y a qué consideran que se deben estas dificultades. Buscamos observar las percepciones de los coordinadores con respecto a las limitaciones/dificultades. En este sentido, los coordinadores manifiestan las mismas percepciones que los profesores, apuntando que las prácticas están comprometidas en su mayor parte por la carga horaria que tienen los profesores, con las dificultades de organizar actividades dentro de una carga horaria de dos horas semanal. Entienden que al dedicar parte de su carga horaria para trabajar con los proyectos en los que se hace efectiva la inmersión de los alumnos perjudica la carga horaria y el avance de las unidades didácticas del libro.

[...] Creo que la primera y mayor dificultad es la carga horaria. Carga horaria de español con 80 horas, en el caso de la enseñanza fundamental dos encuentros, dos horas por semana, creo que es el mayor impedimento [...]. CP/CP2/IC1-1

[...] Porque para ellos relacionar las capacidades, el libro didáctico, el proyecto y colocar eso en práctica es la mayor dificultad... ¿cómo colocar eso dentro de esta carga horaria que se convierte en pequeña? [...]. Esta es la mayor dificultad. Hay otra que es la cuestión del auxilio. Es necesario alguien con experiencia que explique cómo debe ser hecho [...]. CP/CP2/IC1-2

[...] La principal dificultad es la carga horaria que debe de ser cumplida. Y si se dedica bastante a los proyectos eso perjudica la carga horaria de ellos [...]. CP/CP2/IC2-1

Cuando indagamos en si los profesores de ELE presentan proyectos de intercambio lingüístico-cultural en la frontera, buscábamos observar si el coordinador tiene conocimiento de la existencia de proyectos de intercambio en el centro educativo. A este respecto, dos de los coordinadores dicen que no tienen conocimiento formal de la

existencia de esos proyectos fuera del espacio escolar y que aquellos que se realizan en el centro educativo tienen un carácter interdisciplinar.

No. Hasta el momento no tengo conocimiento de ningún proyecto que haya sido presentado... pero creo que exista, que el profesor ya está realizando en sala de clase pero que no hay divulgación. Existe proyectos pero en sala de clase [...]. CP/CP3/IC1-1

No. Específicamente un proyecto elaborado por los profesores de ELE no hay, pero la escuela trabaja con proyectos interdisciplinarios en que los profesores contribuyen con la disciplina de ellos junto a los demás profesores [...]. CP/CP3/IC2-1

Por otro lado, uno de los coordinadores afirma que sus profesores realizan actividades de esta naturaleza aunque haya varias dificultades.

[...] Sí, mismo considerando las dificultades que tuvimos [...] porque aquí tenemos turno mañana, tarde y noche, entonces no tenemos apenas 1 profesor, tenemos 3 del área, entonces esos tres profesores, principalmente el profesor "X" él trabaja mucho con intercambio [...]. CP/CP3/IC3-1

Para finalizar el análisis de las entrevistas con los coordinadores, con la categoría "Promoción de proyectos de intercambio" buscamos identificar en estos profesionales la "valoración de proyectos de intercambio" así como la "contribución a la mejora de la formación del estudiante".

En este orden, los coordinadores afirman que no existe duda sobre la importancia de la promoción de actividades de esta naturaleza. Reconocen que el espacio en el que viven es propicio para desarrollar prácticas de inmersión acudiendo a los proyectos de intercambio por tratarse de una zona de frontera con el contacto inevitable entre los brasileños, bolivianos y peruanos.

[...] Primeramente, no tengo duda. Es necesario, principalmente para Acre, aquí es un área de frontera y la frontera es inmensa. Necesitamos realmente. Por más que... voy a repetir lo que he hablado antes, que los profesores ya hacen eso en el aula [...]. PP/PP1/IC1-1

[...] en teoría, cuando ellos están en las formaciones continuadas ellos dicen que ya han hecho eso...aquello...Pero comprobar eso en la práctica se queda difícil [...] Pero cuando es realizado, es gano es mucho en la situación de aprendizaje...la práctica en sala de clase es importante [...]. PP/PP1/IC1-2

[...] Muy importante, hasta por el hecho de sernos vecinos aquí en la frontera. Con certeza es hasta vergonzoso nuestros alumnos de Enseñanza Secundaria no comprender la lengua ya que convivimos con los bolivianos diariamente, en las compras, y tiene intercambio directo. Nosotros brasileños visitamos bastante la ciudad vecina de Cobija y tiene ese intercambio económico [...]. PP/PP1/IC2-1

Así mismo, los coordinadores señalan que los proyectos de intercambio son importantes porque además de que las clases son más atractivas y dinámicas es una forma de ocupar parte de la carga horaria que de otro modo estaría destinada al uso de las clases magistrales.

[...] Es muy importante, a pesar de tenernos una rutina muy corrida mas... es súper importante. ¿Por qué? Va a contribuir, favoreciendo al aprendizaje de los alumnos. PP/PP1/IC3-1

[...] Porque cuando tiene una carga horaria de 80 clases durante el año lectivo es bueno que el profesor esté elaborando proyectos con el objetivo de dinamizar estas clases para que puedan convertirse más atractivas, más motivadores, para que los alumnos puedan aprender y divertirse, se divirtiendo incluso [...]. PP/PP1/IC3-1

Finalmente, en cuanto a la “contribución a la mejora de la formación del estudiante”, los coordinadores presentan un discurso unánime valorando los proyectos de intercambio como importantes para la formación del alumnado. Entienden que el hecho del contacto directo con la lengua y la cultura contribuye a su formación porque un trabajo exclusivo en el aula es más difícil lograr el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural.

[...] No existe duda ninguna con relación a eso. Es necesario. Es importante. Es importantísimo, al estudiar una lengua extranjera estamos siempre estudiando la cultura de aquel pueblo y no hay algo mejor que explorar esta cuestión de la frontera aquí en nuestro Estado [...] Bolivia, Perú como no explorar eso. Entonces tenemos allí un recurso maravilloso que es la frontera, que debería ser explorado más [...]. PP/PP2/IC1-1

[...] Mucho. Contribuye sí. Por la visita que tenemos directo, nuestros alumnos hacen Universidad en la ciudad vecina entonces cuanto más intercambio con certeza iría contribuir bastante, porque nuestros alumnos no irían tener esta dificultad con la lengua que ellos tienen, que es una barrera [...]. PP/PP2/IC2-1

[...] Contribuyen. Contribuyen, auxilia la cuestión de la comunicación porque cuando el alumno está inserido en un proyecto [...] él se suelta, se comunica con mayor facilidad. Es mucho más fácil percibir y acompañar el aprendizaje del alumno cuando él está envuelto e interesado en la parte ejecutora del proyecto porque es mucho más difícil encontrar eso en el aula trabajando solo la cuestión gramatical, traducción de texto [...] El aprendizaje

significativo ella acontece a partir del momento que él se comunica con el idioma, que él comprende, en la hora de la lectura, de comunicarse verbalmente, etc. [...]. PP/PP2/IC3-1

En el análisis de los datos relativos a las “Consideraciones del entorno” y las “Consideraciones de la metodología docente” extraído de las entrevistas con los expertos, buscamos verificar en qué medida los expertos observaron las necesidades y características del entorno para la construcción de las OCEs. También, nos interesa sus consideraciones a cerca de la metodología en el sentido de la integración del alumnado y sus percepciones con respecto a la aplicación de una política lingüística educativa específica para las escuelas de frontera.

En lo que se refiere a la “percepción de las necesidades del entorno”, los informantes, expertos que participaron del proceso de elaboración de la OCEs, afirman que no tuvieron en cuenta las necesidades del entorno, aunque señalan que esta consideración compete al profesor. De toda forma, afirman que, no consideraron en el momento de la elaboración de la propuesta, el material que tuvieron como apoyo fueron los PCNs, un documento que es referencia para todo el ámbito nacional.

Va a quedar al encargo del profesor complementar, insertar en el trabajo propuesto, en las orientaciones, para buscar suplir estas necesidades más relacionadas a las cuestiones de frontera, por ejemplo [...]. CE/CE1/IE1-2

No está totalmente fijo en este trabajo, en las orientaciones en Acre [...]. CE/CE1/IE1-3

Considerando el primero momento en que fue trabajado, no teníamos nada. Entonces trabajamos los PCNs, colocamos sugerencias aquí para el Estado de Acre, que en nuestra sugerencia sería interesante ser trabajado en los referenciales, pero en aquel momento, en ningún momento, fue citado trabajar las cuestiones de frontera [...]. CE/CE1/IE2-1

[...] Entonces no fue citado, no exploramos nada de eso. Pero en aquel momento los PCNs fue muy importante para nosotros considerando que no teníamos nada de referencia hasta aquel entonces [...]. CE/CE1/IE2-2

Por otro lado, indagamos con respecto a las características del entorno, es decir si tuvieron en cuenta las peculiaridades de las escuelas en un espacio de frontera, con su realidad social diferente de otros centros escolares. Los expertos reconocen que no

observaron las características del entorno para pensar y construir las OCEs en Estado de Acre. Afirman que sus observaciones están ancladas en el contexto social general brasileño y su relación con los demás países que lo rodean en especial aquellos que constituyen el bloque comercial Mercosur.

No hubo en la elaboración de las orientaciones estas observaciones in loco [...]. CE/CE2/IE1-1

No se realizó una investigación durante el proceso de elaboración de la propuesta curricular en estas regiones de frontera, por ejemplo [...]. CE/CE2/IE1-2

[...] Que la organización curricular de lengua extranjera en la cual están basadas las orientaciones actuales se fundamentó en el documento nacional que fueron los PCNS... el español en el currículo ... se debe a factores históricos ... factores económicos entre Brasil y los países integrantes del Mercosur. Pero no fueron incluidos, por ejemplo aquí en Acre, observaciones de este entorno fronterizo, este documento nacional es para cualquier lugar de Brasil. Entonces aquí podría haber sido observadas pero un fueron [...]. CE/CE2/IE1-3

Fijate. No consideramos exactamente el espacio frontera aquí en Acre [...]. CE/CE2/IE2-1

[...] Consideramos la cuestión en general, cultura de MERCOSUR para ser explorado más, que debería ser acrecentado en los referenciales, pero no específico a nuestra frontera sino de forma general (Mercosur) [...]. CE/CE2/IE2-2

Indagamos, igualmente, sobre sus concepciones con respecto a la elaboración del material y su contribución a la integración del alumnado y la necesidad de una política lingüística educativa específica para estas escuelas de frontera. Los expertos reconocen que los elementos del currículo expuestos en las OCEs no contribuyen de forma significativa a la integración del alumnado en este contexto de frontera. Según afirman, los documentos referenciales no tienen carácter de propuesta, y si lo hacen, no está de forma clara, porque dificultaría el trabajo del profesor. Reconocen que unas propuestas de actividades más claras y específicas contribuirían a la integración del alumnado.

[...] No. Infelizmente no hay propuestas de actividades en este sentido, ni en el referencial antiguo ni en las orientaciones curriculares actuales [...]. CM/CM1/IE1-1

[...] Podría, pues cuando propone de forma explícita eso favorece más para que el profesor realice, promueva esta integración, cuando está como propuesta de actividad [...]. CM/CM1/IE1-2

[...] Infelizmente no hay propuestas de actividades específicas en este sentido. Entonces lo que las orientaciones curriculares propone y el antiguo referencial curricular tenía como propuesta es la contextualización siempre, siempre contextualizar el contenido. Entonces eso ya favorecería “el profesor” el alumno si en esta región de frontera él promovería esta contextualización [...]. CM/CM1/IE1-3

[...] Favorece. Pero las actividades necesitan ser empleadas. Tiene sugerencias mínimas... que el profesor en sala de clase es que debe hacer la diferencia [...]. CM/CM1/IE2-1

De este modo, percibimos que las propuestas pedagógicas presentadas en las OCEs están más bien centradas en el aula. Es decir, una propuesta de integración en que la lengua y la cultura van hacia al encuentro del alumno, como demuestran los siguientes fragmentos:

[...] Como una de las sugerencias es traer el hablante para el aula, las personas de la frontera para sala de clase para el alumno hacer entrevistas. [...]. CM/CM1/IE2-2

[...] Y otra sugerión es en cuanto a la cultura de esos países como lo que ha sido publicado como periódicos y revistas y traer para sala de clase, trabajar más la cuestión de la lengua extranjera aquí próximo de nuestro Estado de Acre [...]. CM/CM1/IE2-3

Por último, al indagar en las percepciones de los expertos sobre la importancia de una política lingüística educativa específica para las escuelas de frontera, los informantes reconocen que es un paso importante y necesario. Creen que las escuelas de frontera, y sus situaciones peculiares, pueden aprovechar más las características de este espacio. No solamente contribuyen al conocimiento de la lengua y cultura del otro, sino también a la comprensión de diferencias y similitudes existentes entre las lenguas y culturas en relación.

[...] Creo que sí. Cuanto más próximo de la realidad del alumno, cuanto más relacionado al contexto en que el alumno vive [...] será más significativo para ellos aprender esta lengua extranjera [...]. CM/CM2/IE1-1

[...] Con certeza. Tenemos allí esta posibilidad. Es nuestra realidad de frontera. Nuestro alumno tiene conocimiento por la televisión, por los vecinos, por personas que son nativos de allá y por qué no trabajar en sala de clase la lengua del otro y porque no conocer tanto el espacio, la historia, la geografía, Tenemos infinitas posibilidades [...]. CM/CM2/IE2-1

5.2 Interpretación de los resultados

Tras el análisis de las OCEs de ELE para La Enseñanza Secundaria en el Estado de Acre, observamos que estos documentos siguen las mismas orientaciones que los documentos de referencias nacionales, los PCNs, cuya característica curricular es la propuesta de una enseñanza-aprendizaje de lenguas teniendo como base los géneros textuales.

En cuanto al análisis de la primera categoría, podemos interpretar que los contenidos propuestos en el currículo coinciden con su propósito de garantizar a los alumnos el acceso a las prácticas del lenguaje por medio de la lectura. Por otro lado, percibimos la evidencia de la necesidad de trabajar actividades y estrategias que brinden la expresión oral. Cabe mencionar que percibimos también en el discurso del profesorado que ésta es una de las debilidades de los alumnos.

Otro factor que llama la atención es el referente a deficiencia de contenidos orientados al desarrollo de la comprensión auditiva. Creemos que por tratarse de un espacio donde los alumnos están normalmente en situación de contacto con la lengua meta, los profesores pueden apoyarse de estrategias para potenciar las habilidades con respecto a la comprensión auditiva.

En cuanto a la categoría “competencias comunicativas de la lengua” percibimos que la mayor parte de los contenidos está orientada al desarrollo de la competencia sociolingüística. Nos llama la atención esa distribución de contenidos porque de cierto modo el currículo contempla la necesidad de trabajar las variedades lingüísticas, lo que lleva a una actitud de conciencia y respeto hacia la lengua y cultura de otras comunidades. De igual modo, nos llama la atención el hecho de que los profesores

intentan hacer adaptaciones en el currículo empleando términos que retraten la realidad lingüístico-cultural de los países vecinos aunque sean acciones pulverizadas.

Por otro lado, percibimos que aquellos contenidos orientados a la competencia lingüística, si bien tenemos conciencia de que los contenidos gramaticales se presentan dentro de otros contenidos, ya no constituyen la prioridad en el currículo, sino que viene a servir a los propósitos del discurso. Ante ello, interpretamos que las OCEs se han desprendido de la cultura de la enseñanza de lenguas que ha tenido por mucho tiempo la enseñanza de la gramática como foco.

Y con respecto a aquellos contenidos destinados al alcance de las competencias sociales, percibimos que se presentan de forma más tímida teniendo en cuenta la distribución de aquellos contenidos que van hacia las competencias comunicativas.

Así mismo, notamos que las competencias sociales, la más atendida en el currículo de ELE para la Enseñanza Secundaria, es la competencia sociocultural. Por un lado o en su gran mayoría, la presentación de los conocimientos socioculturales se da mediante el contacto con textos de diversos géneros pero tras el análisis de las percepciones de los profesores, interpretamos que los esos profesionales utilizan estrategias para presentar algunos aspectos de la cultura de los países vecinos, como la música y la danza.

Tras lo observado, podemos interpretar que el OCEs de ELE para la Enseñanza Secundaria presenta un fallo al no presentar contenidos más específicos para trabajar la competencia sociocultural y sobre todo aquellos contenidos que busquen aprovechar el potencial que ofrece la región de frontera. Entendemos que en estos espacios de contacto de lengua y culturas, la enseñanza de lenguas no puede convertirse en una práctica del enseñar solamente mostrando cómo viven las comunidades de la lengua

meta sino aprovechando que están inmersos en este contexto y aprender viviendo con estas comunidades.

De igual modo, creemos que son necesarios más contenidos que promuevan la competencia intercultural y co-cultural. Entendemos que un currículo de lenguas debe partir de un mínimo de contenidos que promueva situaciones en que los alumnos actúen con los demás para y por fin comprender y aceptar al otro y a sí mismos.

Con respeto a las declaraciones de los profesores sobre la percepción del currículo, de las estrategias por ellos utilizadas para la realización de actividades aprovechando el espacio en donde ejecutan sus clases y del apoyo recibido para la realización de tales prácticas y su importancia en la formación del alumnado, ellos declaran que no realizan actividades fuera del espacio escolar. Apenas uno de los profesores afirma ya haber realizado estas prácticas de intercambio.

Interpretamos, tras las declaraciones de los profesores que ellos consideran muy importante las actividades de intercambio e incluso perciben en el aula aquellos alumnos que mantienen un contacto más directo con las comunidades vecinas. Sin embargo, argumentan que resulta difícil realizar dichos intercambios por motivos como el acceso, porque no cuenta con apoyo de transporte, los grupos numerosos y la carga horaria. De igual modo, interpretamos también que los profesores están preocupados por salir de su rutina diaria de clase. Se sienten más cómodos trabajando las unidades didácticas presentadas en el libro y tienen una intensa preocupación por cumplir lo propuesto en este material didáctico, incluso se sienten más cómodos porque para ellos este material “auxilia mucho porque es un material ya listo, acabado”.

Por otro lado, pudimos percibir que los profesores realizan algunas adaptaciones en el currículo insertando elementos de la lengua y cultura de las comunidades de los

países con los cuales hacen frontera. Interpretamos que estas actitudes contribuyen de forma muy significativa para la formación del alumnado en el sentido de que pueden comprender mejor el mundo en que viven y presentar actitudes más positivas con respeto a la lengua y cultura de las comunidades que los rodea.

En lo que se refiere a las indagaciones realizadas con los coordinadores, deducimos que falta un diálogo entre estos profesionales y los profesores puesto que mencionan no tener conocimiento de la existencia de proyectos. Sin embargo, comprenden que estas actividades ocurran. De todo modo, los coordinadores son unánimes en declarar que no hay proyectos específicos en la disciplina de lengua española. Los proyectos que ellos conocen son proyectos interdisciplinarios cuyas acciones se dan en el centro escolar.

En nuestro análisis, percibimos también que los coordinadores reconocen que el apoyo dado a los profesores es limitado. Por un lado, porque entienden que no puede contribuir mucho dado a su formación genérica y, por otro, por las propias limitaciones de apoyo al material didáctico y de logística.

Así mismo, interpretamos en el discurso de los coordinadores una conciencia de lo importante que son las actividades de intercambio para la formación de los alumnos. Incluso, tienen conciencia de que una enseñanza de lengua que no va más allá del salón de clase resulta difícil para promover la enseñanza de lenguas en la perspectiva del plurilingüismo.

Por último, interpretamos en el discurso de los expertos que no han tomado en cuenta las especificidades y características del contexto de frontera para la elaboración del currículo para esta región. Se basaron en los parámetros que sirven para el ámbito nacional y también las condiciones social, histórica y económica de Brasil y los países del Mercosur. Por otro lado, analizamos en el discurso de los expertos un

posicionamiento favorable a la existencia de una política lingüística específica para las regiones de frontera. A nuestro parecer, políticas lingüísticas en este sentido no son difíciles y tampoco imposibles, dada la libertad que tienen los Estados de adaptar sus currículos de acuerdo con la comunidad, y de igual modo, los centros escolares cuya autonomía para les permite adecuarse a las comunidades las cuales atienden.

5.3 Limitaciones para el desarrollo de la investigación y análisis del alcance del trabajo

En este apartado nos proponemos dar cuenta de aquellas limitaciones de la investigación y también presentar un análisis del alcance de este trabajo.

Uno de los factores que ha contribuido a las limitaciones en esta investigación está relacionado directamente con el tiempo. Consideramos que éste ha sido corto, teniendo en cuenta las dimensiones del análisis de las OCES que corresponde a los currículos de la Enseñanza Fundamental y Secundaria y debido a la extensión de los propios currículos y de los componentes del currículo. Por esta razón, optamos por seleccionar las OCEs de la Enseñanza Secundaria y apenas el componente curricular contenidos.

Otra de las limitaciones que podemos aportar está relacionada con la distancia. Y debido a que la investigación está situada en el contexto brasileño, tuvimos la necesidad de trasladarnos allí para recolectar datos con los informantes. Por esta limitación, no pudimos realizar observaciones en el aula de los profesores y extender las entrevistas a los alumnos para poder contrastar las informaciones obtenidas de documentos.

Como dificultad para realizar esta investigación podemos citar la clasificación de los contenidos. La dificultad en anidar los contenidos en las categorías establecidas se dio en función de que muchos de ellos están dirigidos al desarrollo de más de una competencia. De modo que optamos por clasificarlos observando aquellos enunciados

que dan cuenta de aproximar más de una categoría y observando su clasificación de acuerdo con los objetivos, teniendo en cuenta el cuadro presentado en los documentos.

Así mismo, a pesar de las limitaciones y dificultades planteadas en el momento de realizar el proceso de investigación, anteriormente destacadas, entendemos que este trabajo nos ha permitido avanzar en la comprensión del problema.

Como punto de avance, podemos destacar que tras el análisis de los documentos y de las entrevistas con los informantes, percibimos que el currículo de ELE para la Enseñanza Secundaria del Estado del Acre no incluye el contexto transfronterizo para potenciar en proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Sí es cierto que hay unas acciones aisladas una vez al año como indica estos profesionales pero no lo son suficientes desde nuestra concepción para el aprendizaje en la perspectiva del plurilingüismo.

Creemos que se hace necesaria una política que se traduzca en currículos que sean más acordes a la realidad de los alumnos de un contexto transfronterizo y tengan en cuenta los factores externos que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Evidentemente, reconocemos que es necesario ampliar las investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas en otras etapas de la educación, como por ejemplo en la Educación Fundamental, para la obtención de datos que evidencian la realidad de la enseñanza de ELE en las regiones de fronteras en Brasil, con lo que respeta las adecuaciones del currículo y las prácticas utilizadas por los profesores de ELE en las escuelas de frontera.

CAPÍTULO 6

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

En este capítulo presentamos las conclusiones obtenidas a lo largo del estudio planteado en esta investigación. Así mismo, realizamos algunas recomendaciones que puedan servir de reflexión tanto para reconsiderar una propuesta curricular que atienda las especificidades del contexto transfronterizo como para proponer la integración entre las comunidades estudiantiles que residen en este espacio.

Hemos enfocado esta investigación en las políticas lingüísticas educativas de la enseñanza de ELE en contextos de frontera, en especial en el contexto transfronterizo del Estado de Acre – Brasil, el cual constituye el espacio en el que ubicamos nuestra investigación.

Dadas las características del contexto transfronterizo y en particular por el rasgo del plurilingüismo de sus individuos, acudimos a las políticas lingüísticas educativas de la Comisión Europea por su posicionamiento defensivo al plurilingüismo y la competencia intercultural. Así mismo, acudimos a las perspectivas planteadas por el Mercosur y, la política del Instituto Cervantes así como las directrices oficiales que regulan la enseñanza-aprendizaje de ELE en Brasil.

Tras el análisis realizado en estos documentos, concluimos que, aunque los documentos brasileños siguen los principios planteados en los Planes de Acciones del SEM cuya orientación favorece la integración regional y el respeto ante la diversidad, sin embargo, no ponen de manifiesto la defensa de una enseñanza de lenguas que

contribuya al fomento del plurilingüismo, tal y como se ha presentado y defendido en los documentos europeos.

En este mismo orden, el análisis realizado a las políticas lingüísticas de Brasil nos permite identificar que los planteamientos presentados hacen referencia a una enseñanza de lenguas para todo el ámbito nacional sin tener en cuenta las diferencias existentes en cada región. Si bien, estos documentos dejan claro su característica como material de apoyo y referencia. Además, señalan que los Estados tienen autonomía para adaptar sus diseños teniendo en cuenta la realidad a la cual están sometidos.

El análisis de los documentos oficiales nos permite a concluir que:

- La política lingüística que plantea los documentos del Mercosur atiende a la diversidad pero no favorece el plurilingüismo;
- Las directrices oficiales plantean una enseñanza de lenguas igual para todo el ámbito nacional sin tener en cuenta las diferencias de cada región;
- El currículo de ELE del Estado de Acre se orienta principalmente hacia la lectura como habilidad comunicativa, adoptando un enfoque didáctico que tiene en cuenta los géneros textuales.

El análisis que hemos realizado en las OCEs del Estado de Acre nos permite concluir que:

- En cuanto al desarrollo de las “habilidades comunicativas”, el contenido que se prioriza es la comprensión de lectura, seguido de la expresión escrita y, en menor incidencia, aquellos orientados a la expresión oral y comprensión auditiva.

El análisis de los contenidos orientados a las “competencias comunicativas de la lengua” nos permite concluir que:

- Los contenidos de las OCEs están, en su mayoría, distribuidos buscando atender el componente sociolingüístico con la finalidad de sensibilizar a los alumnos para las convenciones sociales de la lengua;
- Con una menor incidencia los contenidos se orientan al desarrollo de la competencia pragmática, a través del dominio del discurso desde el punto de vista de su función y la organización;
- Escasamente se encuentra contenidos orientados a la competencia lingüística. Se percibe, por lo tanto, una ruptura con la tradición de enseñanza de lenguas basada en la gramática.

El análisis de los contenidos orientados a las “competencias sociales” nos permite concluir que:

- Los contenidos están dirigidos, en su mayor parte, al desarrollo de la competencia sociocultural y metacultural;
- Los contenidos dirigidos al desarrollo de la competencia intercultural y co-cultural son prácticamente inexistentes. Por esta razón, no dan cuenta de propiciar la capacidad en los alumnos de relacionar las culturas de la lengua extranjera y de la lengua materna, conocimientos que favorezcan la percepción y la comprensión para la formación de una consciencia intercultural.
- Escasamente se perciben contenidos en las OCEs que buscan capacitar a los alumnos para la concebir y ejecutar acciones conjuntas.

El análisis de las percepciones de los profesores sobre el desarrollo de habilidades comunicativas en la enseñanza de ELE nos permite a concluir que:

- Los profesores reconocen que es necesario plantear algunas estrategias didácticas para desarrollar las habilidades lingüísticas orales de sus alumnos. Desde nuestro punto de vista, es importante plantear estrategias didácticas que aprovechen el potencial lingüístico y cultural de las zonas de frontera para desarrollar las habilidades comunicativas del alumnado, dadas las condiciones de interacción constante en esos lugares;
- Los profesores argumentan que al trabajar los contenidos sobre las competencias comunicativas de la lengua, suelen realizar las adaptaciones en el currículo y emplean las expresiones utilizadas en los países vecinos buscando atender la realidad de sus alumnos;
- En cuanto a la competencia social, los profesores señalan que intentan incorporar elementos de la cultura de los países vecinos como la música y la danza, aunque sean en acciones aisladas.

El análisis de las percepciones de los profesores sobre la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y la utilización del espacio para potenciar las habilidades de los alumnos, nos permite concluir que:

- Raramente los profesores desarrollan actividades aprovechando el espacio para potenciar las habilidades de los alumnos. Como argumento señalan que se debe a la carga horaria, el número de alumnos, las actitudes negativas de los alumnos y principalmente la dificultad de acceso por cuestiones burocráticas. Así mismo, señalan los profesores que diseñan algunas actividades para favorecer la inmersión de sus alumnos en la cultura de los países vecinos buscando presentar la danza y la música.

El análisis de las percepciones de los profesores sobre la gestión de intercambios de movilidad de los estudiantes, nos permite concluir que:

- No se realizan actividades de interacción de los alumnos con las comunidades de la lengua meta, limitándose a seguir el material didáctico y a simulaciones de prácticas orales dentro del aula. Si bien, los profesores suelen realizar proyectos interdisciplinarios en el centro escolar y que éstos suelen suceder una vez al año;
- Aunque no se realizan actividades organizadas que pongan a los alumnos en interacción con las comunidades de la lengua meta, los profesores evalúan tales actividades como importantes y que traen beneficios para la formación del alumnado. De modo que, desde nuestra perspectiva, comprendemos que para que los profesores evalúen estas actividades como positivas y consideren importantes en la formación del alumnado es fundamental que organicen dichas actividades;
- Ven como problema mayor para realizar estas actividades la ausencia de diálogo entre los representantes de la educación entre las ciudades transfronterizas. Esta falta de diálogo, convierte más burocrático que de costumbre el acceso de los grupos de estudiantes;
- No hay un diálogo entre las instituciones escolares y otros órganos gubernamentales de las comunidades del área transfronteriza en el sentido de viabilizar la interacción entre las comunidades escolares.

El análisis de las percepciones de los profesores sobre el apoyo recibido para la realización de proyectos de movilidad, nos permite concluir que:

- La mayor parte de los profesores reclaman más apoyo de los coordinadores con respecto a la orientación para la ejecución de los proyectos de movilidad. Por otro

lado, los coordinadores afirman apoyar a los profesores, incluso entienden que si el profesor no presenta estos proyectos cabe al coordinador plantear las propuestas. Ante ello, constatamos la ausencia de diálogo entre esos profesionales;

- Presentan las mismas concepciones de dificultades para la realización de los proyectos de movilidad. Tanto profesores como coordinadores presentan un discurso semejante, apuntando los problemas que impiden la realización de proyectos, de los cuales citan: la carga horaria, el número de alumnos y la burocracia para movilizar a los alumnos para las comunidades vecinas.

En cuanto a la percepción de los coordinadores sobre la importancia de los proyectos de movilidad para el desarrollo del aprendizaje de los alumnos, el análisis e interpretación de los datos nos permite concluir que:

- Señalan de forma unánime que son importantes para la formación del alumnado. Aunque esos profesionales ven problemas para la ejecución de los proyectos, consideran que es esencial tener en cuenta el medio en el que se encuentran los alumnos y argumentan que es mucho más difícil lograr aprendizajes significativos solamente en el aula.

En cuanto a la percepción de los expertos sobre las necesidades y características del entorno, nos permite concluir que:

- No tuvieron en cuenta esos elementos para la elaboración del currículo de ELE en la Enseñanza Secundaria del Estado de Acre. Si bien, señalan los expertos tuvieron en cuenta la condición de Brasil como país miembro de Mercosur. Por otro lado, creen que es necesario una política lingüística específica para estas regiones de frontera, señalando la necesidad de un currículo que atienda a las

especificidades de un espacio transfronterizo y consecuentemente, que sea acorde con las necesidades de los alumnos que viven allí.

6.2 Recomendaciones

Teniendo en cuenta la autonomía que tienen los Estados para diseñar sus propios currículos, recomendamos la reformulación de las OCEs de ELE en el estado de Acre para la consideración del contexto transfronterizo, teniendo en cuenta sus características y especificidades.

Dadas las políticas de integración y cooperación entre los países vecinos que favorecen la libre circulación, recomendamos que exista un diálogo entre las autoridades para que se pueda dinamizar la interacción en el ámbito educativo.

Recomendamos la creación de un simposio coordinado por el equipo docente de las escuelas de frontera en el cual los alumnos puedan exponer trabajos realizados en el aula y que pueden discutir temas que sean de su interés.

Recomendamos que haya un diálogo más estrecho entre profesores y coordinadores para que puedan discutir, planear y ejecutar acciones específicas para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos de ELE utilizando los espacios comunes de interacción entre las comunidades brasileña, boliviana y peruana.

Recomendamos la invitación a nativos que representen los diferentes segmentos de la sociedad para exponer temas de la cultura y cotidianos, buscando relacionar la realidad de ambas comunidades. Sugerimos que esta acción esté organizada por profesores y coordinadores y que forme parte de un calendario escolar del área de lengua española.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés, A. (2010). *A educação superior no setor educacional do MERCOSUL*. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca. Recuperado de: file:///C:/Users/Docente/Downloads/educacao_superior_andres%20(4).pdf.

Acceso: 12 de febrero de 2014.

Arriaga-Rodríguez, J. C. (2012). El concepto frontera en la geografía humana. *Perspectiva Geográfica*. Vol, 17 (pp. 71- 97) ISSN: 0123-3769. Recuperado de: http://www.academia.edu/3401285/El_concepto_frontera. Acceso: 18 febrero 2014.

Barrios, G. (2011). El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008). *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade de Santa Maria*. Vol. 21 n. 42 (pp. 15-44). Recuperado de: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras> Acceso: 10 de diciembre de 2013.

Batthyány, K. y Cabrera, M. (Coord.) (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Universidad de la República, Montevideo – Uruguay.

Beacco, J. C. y Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Recuperado de: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>. Acceso: 26 de mayo de 2014.

- Bisquerra, R. A. (Coord.) (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, SA.
- Brovetto, C. (2010). Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. *Pro-Posições, Campinas*, v. 21, n. 3 (63), (pp. 25-43). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a03.pdf> Acceso: 14 de diciembre de 2013.
- Calvet, J. L. (2007). *As políticas lingüísticas*. (Trad. Oliveira Duarte, I., Tenfen, J. y Bagno, M). São Paulo: Parábola; Florianópolis: IPOL.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje* n. 32, (p. 1-21). Recuperado de: <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CD> Acceso: 21 de marzo de 2014.
- Cariño, M.; González, L. A.; Castro, E. y Ojeda, E. (2000). Vieja y nuevas concepciones de frontera: Aportes teóricos y reflexiones sobre la historia sudcaliforniana. *Estudios Fronterizos*, Vol, 1, n. 2 (pp. 143-182).
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (versión castellana), Instituto Cervantes, Madrid.
- Corrêa, A. C. F., Ferreira, D. S., Corrêa, E. M., Araújo, F. A., y Damasceno, L. P. (2012). Acre: Entre o fuzil e a borracha. *Revista Discente Expressões Geográficas*, Vol. 06 (PP. 19-40).
- Cristofoli, M. S. (2008). Políticas educacionais, o ensino de línguas estrangeiras (português e espanhol) e MERCOSUL Educacional: primeiras aproximações.

ANPEDSUL – VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (p. 1–7).

Recuperado de: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Politica>.

Acceso: 17 de diciembre de 2013.

Cristofoli, M. S. (2010). *Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços e percalços*. (Tesis Doctoral). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26479>. Acceso: 17 de diciembre de 2013.

Cristofoli, M. S. (2012). Políticas para a educação básica e as línguas estrangeiras nos documentos do Brasil, Argentina e Mercosul educacional. *ANPEDSUL – IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. (p. 1–15). Recuperado de: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php>. Acceso: 17 de diciembre de 2013.

Fulquet, G. A. (2007). El Proyecto Educativo para el MERCOSUR y los Debates en torno a la Internacionalización de la Educación Superior. *Centro Argentino de estudios internacionales*. Recuperado de: <http://www.iadb.org/intal/intalcdi/PE.pdf>
Acceso en: 7 de marzo de 2014.

Gargallo, I. S. (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, S. L.

Glissant. É. (2005). *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF.

Guillén, C. D. (2005). *Los aspectos socioculturales y el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas*. En González, Andrés y Luis Marigómez. (Comps.),

La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras desde una perspectiva Europea (pp. 9-31). España: Ministerio de Educación y Ciencia. Omagraf, S.L.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Populacional 2010*.

Recuperado de: <http://censo2010.ibge.gov.br/> Acceso en: 07 febrero 2014.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/ Acceso en 10 de mayo de 2014.

Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005 (2005). Dispõe sobre o ensino da língua espanhola na Educação Básica. Brasília: Presidência da República. (Diário Oficial da União 8.82005). Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acceso: 10 de diciembre de 2013.

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República.

Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acceso: 10 de diciembre de 2013.

Ley n. 26.468, de 12 de enero de 2009 (2008, 17 de diciembre). Establece la enseñanza obligatoria del portugués en las escuelas argentinas. Buenos Aires: Senado y

Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Recuperado de:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13516.pdf>. Acceso en: 10 de diciembre de 2013.

Lipski. J. M. (2009). *Cruzando fronteras/cruzando lenguas*. Retirado de:

<http://www.personal.psu.edu/jml34/cruzando.pdf> Acceso en: 04 de abril de 2014.

- Martín, E. P. (2008). *En el diccionario de términos clave de ELE*. SGEL: Alcobendas, España.
- Muller, G. O. (2005). Política Linguística na e para além da Educação Formal. *Estudos Lingüísticos* XXXIV (p. 87-94). Recuperado de: <http://etnolingüística.wdfiles.com/local--files/> Acceso: 02 de febrero de 2014.
- Muller, G. O. (2008). *Plurilingüismo no Brasil*. UNESCO/IPOL: Brasília, Brasil. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images>. Acceso: 03 de marzo de 2014.
- Muller, G. O. (2009). Plurilingüismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, n. 7, (p.p. 19-26). Recuperado de: <http://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acceso: 14 de febrero de 2014.
- Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental (2010). Caderno 1 – Língua Espanhola – Série Caderno de Orientação Curricular. Governo do Estado do Acre. Secretaria do Estado de Educação. Rio Branco, Acre, Brasil.
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2010). Caderno 1 – Língua Espanhola – Série Caderno de Orientação Curricular. Governo do Estado do Acre. Secretaria do Estado de Educação. Rio Branco, Acre, Brasil.
- Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. (2008). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn>. Acceso: 10 de diciembre de 2013.

Plan de Acción del Sector Educativo del MERCOSUR (1998 – 2000). Recuperado de:
http://www.mercosur.int/msweb/Normas/normas_web. Acceso: 14 de diciembre de 2014.

Plan de Acción del Sector Educativo del MERCOSUR (2001 – 2005). Recuperado de:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000655.pdf>. Acceso: Acceso: 14 de diciembre de 2014.

Plan de Acción del Sector Educativo del MERCOSUR (2006 – 2010). Recuperado de:
<http://www.universitariosmercosur.org/sitio/imagenes> Acceso: 14 de diciembre de 2014.

Plan de Acción del Sector Educativo del MERCOSUR (2010 – 2015). Recuperado de:
<http://www.sic.inep.gov.br/es-ES/plano-2011-2015.html>. Acceso: 14 de diciembre de 2014.

Puren, Christian. (2006). *Una nueva evolución en la Didáctica de las lengua-culturas: del enfoque por tareas y enfoque comunicativo a la “perspectiva co-accional*. (pp. 47-62). Recuperado de: <http://www.christianpuren.com/app/download>. Acceso: 01 de junio de 2014.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A.

Ribeiro, N. (2008). *O Acre e seus heróis: contribuição para a história do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2008. (Coleção Documentos para a História do Acre; v.7).

- Salvador, F. M.; Rodríguez, J. L. D. y Bolívar, A. B (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. II. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, A. (2001). *Gran diccionario de uso del español actual*. Alcobendas-Madrid: SGEL.
- Santiago, S. (2000). *Uma literatura nos trópicos. O entre-lugar do discurso latino-americano*. Rio de Janeiro: Editora Rocco.
- Seco, M. Olimpia, A. y Ramos G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S. A.
- Soares, R. de O. (2012). *Los parámetros y orientaciones curriculares para la enseñanza de E/LE en Brasil: análisis comparativo con el MCR y significado para la formación del profesorado*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Ibero-americana de Educação*. N. 59 (PP. 43-61). Recuperado de: <http://www.rioei.org/rie59a02.pdf>
Acceso en: 18 de marzo de 2014.
- Sturza, E. R. (2006). *Línguas de fronteiras e políticas de línguas: uma história das ideias linguísticas*. (Tesis Doctoral). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Tocantins, L. (2001). *Formação Histórica do Acre*. Ed.4°. Brasília: Senado Federal.

8. APÉNDICES

APÉNDICE 1

UNIDADES DE ANÁLISIS CORRESPONDIENTES AL COMPONENTE CURRICULAR “CONTENIDOS”

UNIDADES DE ANÁLISIS CORRESPONDIENTES AL COMPONENTE CURRICULAR “CONTENIDOS”

CATEGORÍA 1 – HABILIDADES COMUNICATIVAS

HC	HC1	HC1-1	Conocimiento y uso de los pronombres de tratamiento adecuados a la situación comunicativa: tuteo, voseo, vosotros, usted, ustedes;
		HC1-2	Participación en situaciones comunicativas diversas las cuales revelen simetría o asimetría de tratamiento;
		HC1-3	Identificación de las marcas fonéticas, morfológicas y sintácticas correlacionadas con la existencia de variaciones lingüísticas;
		HC1-4	Participación en situaciones comunicativas orales que simulen situaciones cotidianas en las cuales presenten falsos cognatos y palabras heterotónicas y heterogénicos;
		HC1-5	Participación en situaciones comunicativas orales (simuladas o próximas de situaciones reales) del cotidiano;
		HC1-6	Dramatizaciones/lectura dramática de secuencias dialogadas
		HC1-7	Participación en seminario sobre obras de autores consagrados de la literatura de la lengua española a partir de lectura de textos bibliográficos y expositivos;
		HC1-8	Participación activa en situaciones comunicativas cotidianas correlacionadas a temas actuales (ahorro de agua y energía, prevención de enfermedades epidémicas en la comunidad);
	HC2	HC2-1	Identificación de los posibles efectos de sentido que pueden ser obtenidos a través de la adjetivación;
		HC2-2	Utilización de formas lingüísticas adecuadas para que los textos presenten elementos de cohesión y articulación (los signos de puntuación, los pronombres interrogativos, los pronombres posesivos las conjunciones);
		HC2-3	Producción de textos escritos que relatan las situaciones comunicativas vividas;
		HC2-4	Composición de texto a fin de que su intencionalidad quede clara;
		HC2-5	Utilización de la variación lingüística adecuada al vehículo de comunicación y al texto a ser producido;
		HC2-6	Revisión de los elementos de coherencia del texto elaborado, considerando que su sentido es producido en el proceso de enunciación (conectivos para explicar o exponer, expresiones que revelen acuerdo y desacuerdo);
		HC2-7	Escrita de sinopsis de las leyendas leídas en el aula empleando (conjunciones, artículos, pronombres, marcadores temporales);
		HC2-8	Producción de un glosario;
		HC2-9	Utilización de los conocimientos que constan en los cuadros de sistematización para la revisión de los textos escritos producidos;
		HC2-10	Producción escrita de textos atentando para las reglas gramaticales

		aprendidas;
HC3	HC3-1	Empleo adecuado de elementos característicos de las diferentes variaciones lingüísticas en la producción oral y escrita;
	HC3-2	Elaboración de textos (orales y escritos) que transmiten a los compañeros de clase u otros interlocutores el sentido atribuido a la lectura de obras literarias;
	HC3-3	Utilización adecuada de la lengua en la producción de textos orales y escritos (entrevistas y transcripción de secuencias dialogadas de películas); en función del interlocutor, del público lector, del género, de los propósitos y del nivel de formalidad;
	HC3-4	Identificación de la necesidad de coherencia y cohesión textual en las producciones orales y escritas;
HC4	HC4-1	Identificación de las formas de tratamiento usadas en lengua española según la relación que se establece entre sus interlocutores;
	HC4-2	Identificación de falsos cognatos y de vocablos (heterogénicos, heterosemánticos y heterotónicos);
	HC4-3	Análisis de textos escritos y orales de los cuales se observa el uso de determinados verbos de cambio);
	HC4-4	Análisis de refranes (proverbios) – género de la tradición oral basado en expresiones que se perpetúan a lo largo de los tiempos como recurso retórico en diversos contextos;
	HC4-5	Lectura y apreciación de fábulas, leyendas y partes de obras clásicas de la literatura de la lengua española;
	HC4-6	Apreciación estética de textos literarios en lengua española (prosa y poesía);
	HC4-7	Identificación de obras significativas de Literatura Española e Hispanoamericana;
	HC4-8	Identificación de elementos cohesivos en recetas (marcadores de orden y de tiempo);
	HC4-9	Deducción de reglas gramaticales a partir del análisis de un texto (pronombres, sustantivos);
	HC4-10	Organización y sistematización del conocimiento gramatical construido por medio de análisis y reflexión sobre la lengua;
	HC4-11	Identificación en textos orales y escritos, las marcas lingüísticas que expresan opinión o intención de quien los producen (expresiones que revelen entendimiento y sentimiento);
	HC4-12	Identificación, en textos diversos, de elementos que revelan que esos textos proponen una reflexión sobre el contexto social en que fueron producidos;
	HC4-13	Identificación, a partir de la lectura de mitos y leyendas de pueblos precolombinos, de elementos de la narrativa pertenecientes a la tradición oral;
	HC4-14	Identificación de componentes simbólicos pertenecientes a los mitos estudiados así como de los elementos morales reguladores de los pueblos precolombinos;

		HC4-15	Identificación, a partir del contacto con textos, temas relacionados a la forma de ver y sentir el mundo latinoamericano;
		HC4-16	Identificación de características sociales y culturales vehiculadas en textos literarios leídos;
		HC4-17	Comparación de diferentes usos del discurso en momentos históricos diferentes y en contextos sociales también diferentes;
		HC4-18	Investigación en fuentes diversas con el objetivo de conocer los alimentos consumidos, su importancia social y cultural, los rituales practicados las creencias practicadas y vestuario;
		HC4-19	Respeto a la diversidad presente en los diferentes pueblos hablantes de la lengua española;
		HC4-20	Análisis de la elección lexical realizada por el autor de un enunciado para verificar cuanto de la elección es un elemento significativo para inferir la intencionalidad del texto;
		HC4-21	Identificación de las características expresivas de un texto y de los efectos de sentido que ellas causan en el lector. Frases apelativas;
		HC4-22	Comprensión del lenguaje figurado y observación de los efectos de sentido de su uso;
		HC4-23	Apreciación de la producción literaria de autores de la lengua española;
		HC4-24	Identificación de las relaciones entre la vida y la obra del autor y el contexto histórico y social en que vive;
		HC4-25	Reconocimiento de la producción académica con respeto a obra de un determinado autor de la lengua española;
		HC4-26	Conocimiento de diferentes puntos de vista a respecto de la obra de un determinado autor de lengua española;
	HC5	HC5-1	Identificación de los interlocutores a partir de marcas lingüísticas presentes en varias secuencias dialogadas (películas, cuentos, viñetas);
		HC5-2	Distinción de las características de las variaciones lingüísticas a partir del análisis de textos publicitarios;
		HC5-3	Análisis del papel que desempeña el audiovisual en la publicidad;
		HC5-4	Escucha y análisis de textos (canciones) que revelen expresiones propias de las diversas culturas y grupos sociales hablantes de la lenguas española;

CATEGORÍA 2 – COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA

CCL	CCL1	CCL1-1	Escrita de sinopsis de las leyendas leídas en el aula empleando (conjunciones, artículos, pronombres, marcadores temporales);
		CCL1-2	Dramatizaciones/lectura dramática de secuencias dialogadas;
		CCL1-3	Deducción de reglas gramaticales a partir del análisis de un texto (pronombres, sustantivos);
		CCL1-4	Utilización de los conocimientos que constan en los cuadros de

		sistematización para la revisión de los textos escritos producidos;
	CCL1-5	Producción escrita de textos atentando para las reglas gramaticales aprendidas;
	CCL1-6	Organización y sistematización del conocimiento gramatical construido por medio de análisis y reflexión sobre la lengua;
CCL2	CCL2-1	Identificación de las formas de tratamiento usadas en lengua española según la relación que se establece entre sus interlocutores;
	CCL2-2	Conocimiento y uso de los pronombres de tratamiento adecuados a la situación comunicativa: tuteo, voseo, vosotros, usted, ustedes;
	CCL2-3	Participación en situaciones comunicativas diversas las cuales revelen simetría o asimetría de tratamiento;
	CCL2-4	Identificación de las marcas fonéticas, morfológicas y sintácticas correlacionadas con la existencia de variaciones lingüísticas;
	CCL2-5	Identificación de falsos cognatos y de vocablos (heterogénicos, heterosemánticos y heterotónicos);
	CCL2-6	Análisis de textos escritos y orales de los cuales se observa el uso de determinados verbos de cambio);
	CCL2-7	Identificación de los interlocutores a partir de marcas lingüísticas presentes en varias secuencias dialogadas (películas, cuentos, viñetas);
	CCL2-8	Distinción de las características de las variaciones lingüísticas a partir del análisis de textos publicitarios;
	CCL2-9	Empleo adecuado de elementos característicos de las diferentes variaciones lingüísticas en la producción oral y escrita;
	CCL2-10	Identificación de los posibles efectos de sentido que pueden ser obtenidos a través de la adjetivación;
	CCL2-11	Análisis de refranes (proverbios) – género de la tradición oral basado en expresiones que se perpetúan a lo largo de los tiempos como recurso retórico en diversos contextos;
	CCL2-12	Escucha y análisis de textos (canciones) que revelen expresiones propias de las diversas culturas y grupos sociales hablantes de la lengua española;
	CCL2-13	Participación en situaciones comunicativas orales que simulen situaciones cotidianas en las cuales presenten falsos cognatos y palabras heterotónicas y heterogénicos;
	CCL2-14	Utilización de la variación lingüística adecuada al vehículo de comunicación y al texto a ser producido;
CCL2-15	Identificación en textos orales y escritos, las marcas lingüísticas que expresan opinión o intención de quien los producen (expresiones que revelen entendimiento y sentimiento);	
CCL2-16	Identificación, en textos diversos, de elementos que revelan que esos textos proponen una reflexión sobre el contexto social en que fueron producidos;	

		CCL2-17	Comparación de diferentes usos del discurso en momentos históricos diferentes y en contextos sociales también diferentes;
	CCL3	CCL3-1	Utilización adecuada de la lengua en la producción de textos orales y escritos (entrevistas y transcripción de secuencias dialogadas de películas); en función del interlocutor, del público lector, del género, de los propósitos y del nivel de formalidad;
		CCL3-2	Utilización de formas lingüísticas adecuadas para que los textos presenten elementos de cohesión y articulación (los signos de puntuación, los pronombres interrogativos, los pronombres posesivos las conjunciones);
		CCL3-3	Producción de textos escritos que relatan las situaciones comunicativas vividas;
		CCL3-4	Identificación de elementos cohesivos en recetas (marcadores de orden y de tiempo);
		CCL3-5	Revisión de los elementos de coherencia del texto elaborado, considerando que su sentido es producido en el proceso de enunciación (conectivos para explicar o exponer, expresiones que revelen acuerdo y desacuerdo);
		CCL3-6	Composición de texto a fin de que su intencionalidad quede clara;
		CCL3-7	Participación en situaciones comunicativas orales (simuladas o próximas de situaciones reales) del cotidiano;
		CCL3-8	Producción de un glosario;
		CCL3-9	Identificación de la necesidad de coherencia y cohesión textual en las producciones orales y escritas;
		CCL3-10	Análisis de la elección lexical realizada por el autor de un enunciado para verificar cuanto de la elección es un elemento significativo para inferir la intencionalidad del texto;
		CCL3-11	Identificación de las características expresivas de un texto y de los efectos de sentido que ellas causan en el lector. Frases apelativas;
		CCL3-12	Comprensión del lenguaje figurado y observación de los efectos de sentido de su uso;
		CCL3-13	Análisis del papel que desempeña el audiovisual en la publicidad;

CATEGORÍA 3 – COMPETENCIAS SOCIALES

CS	CS1	CS1-1	Apreciación estética de textos literarios en lengua española (prosa y poesía);
		CS1-2	Identificación de obras significativas de Literatura Española e Hispanoamericana;
		CS1-3	Identificación, a partir de la lectura de mitos y leyendas de pueblos precolombinos, de elementos de la narrativa pertenecientes a la tradición oral;
		CS1-4	Identificación de componentes simbólicos pertenecientes a los mitos estudiados así como de los elementos morales reguladores de los

		pueblos precolombinos;
	CS1-5	Investigación en fuentes diversas con el objetivo de conocer los alimentos consumidos, su importancia social y cultural, los rituales practicados las creencias practicadas y vestuario;
	CS1-6	Apreciación de la producción literaria de autores de la lengua española;
	CS1-7	Identificación de las relaciones entre la vida y la obra del autor y el contexto histórico y social en que vive;
	CS1-8	Reconocimiento de la producción académica con respeto a obra de un determinado autor de la lengua española;
	CS1-9	Conocimiento de diferentes puntos de vista a respecto de la obra de un determinado autor de lengua española;
CS2	CS2-1	Respeto a la diversidad presente en los diferentes pueblos hablantes de la lengua española;
CS3	CS3-1	Lectura y apreciación de fábulas, leyendas y partes de obras clásicas de la literaria de la lengua española;
	CS3-2	Elaboración de textos (orales y escritos) que transmiten a los compañeros de clase u otros interlocutores el sentido atribuido a la lectura de obras literarias;
	CS3-3	Participación en seminario sobre obras de autores consagrados de la literatura de la lengua española a partir de lectura de textos bibliográficos y expositivos;
	CS3-4	Identificación, a partir del contacto con textos, temas relacionados a la forma de ver y sentir el mundo latinoamericano;
	CS3-5	Identificación de características sociales y culturales vehiculadas en textos literarios leídos;
CS4	CS4-1	Participación activa en situaciones comunicativas cotidianas correlacionadas a temas actuales (ahorro de agua y energía, prevención de enfermedades epidémicas en la comunidad);

APÉNDICE 2

UNIDADES DE ANÁLISIS CORRESPONDIENTES A LOS DATOS TOMADOS DE LAS ENTREVISTAS

UNIDADES DE ANÁLISIS CORRESPONDIENTES A LOS DATOS TOMADOS DE LAS ENTREVISTAS CON PROFESORES

GE	GE1	IP1-1	[...] No. Frecuentemente no. Por el hecho de locomoción, la cuestión de control de los alumnos que son 35. Para llevar tendría que ser 2 o 3 turmas tendrían que ser intercambio de 2 o 3 días extra-clase [...].
		IP1-2	[...] y por la cuestión de los alumnos no expresar ganas de estar en contacto directamente con Bolivia, por recelo, ellos son medios apáticos en este sentido, algo prejuiciosos [...].
		IP2-1	[...] Utilizamos, pero no siempre, hasta porqué los libros que tenemos no potencializan ese lado de frontera, es de un modo general [...].
		IP3-1	[...] Bueno, en parte. Intento, intentamos, pero hay dificultad. Actualmente cuando pido una práctica tengo que estar cobrando siempre y a veces no sale casi nada [...].
		IP3-2	[...] Acordamos de ir a Bolivia, ver las cartas, conversar con los cocineros y tener el contacto directo con la cuestión de las comidas típicas... Esta cuestión de cultura usamos más el internet. La cultura utilizamos no de la frontera sino de los países hablantes. Qué ofrecen de música, de gastronomía, de costumbres... Y ... para ir todos es necesario el transporte, el autobús no entra, tendría que hacer grupos aislados, a veces el tiempo no es suficiente, por la mañana estoy en otro lugar [...].
	GE2	IP1-1	[...] Sí. A veces buscamos insertar la cuestión de la danza. En Bolivia hay un grupo de danzas típicas y cuando presentamos proyectos en la escuela invitamos a ellos para que se presenten en las actividades culturales de la escuela [...].
		IP2-1	Sí. Con certeza. Estamos abiertos a los cambios. Lo que no cabe en la frontera nosotros hacemos cambios en los planes de clases para que conozcan más de nuestra frontera, porque vivimos en la frontera [...].
		IP3-1	[...] Con certeza. Cambiando un poco del contenido. Por ejemplo estamos trabajando la cuestión del transporte, la ciudad... orientamos para las diversas posibilidades de vocabulario. Relacionamos el uso de una palabra en Bolivia, en México la misma palabra, esta variedad lingüística de país a otro. Entonces intentamos aproximar a nuestra frontera. Eso hacemos paralelo en nuestro plan de clase [...].
		IP3-2	[...] Y variamos... Intentamos no trabajar siempre la gramática, a veces trabajamos la gramática globalizada, dentro del contexto, a veces trabajamos de forma aislada [...].
	GE3	IP1-1	[...] Lo hacemos con respeto al idioma. Presentamos las reuniones de la ONU y las lenguas habladas en estas reuniones [...].
IP1-2		Y esta cuestión... más básica como hacer compras en Bolivia por el hecho de saber el español es difícil que ser engañado en términos de precios, de compras, de calidad [...].	
IP2-1		[...] Sí. Busco internalizar, colocar en la mente de ellos que el español no es solo Bolivia [...].	
IP2-2		[...] Tienen que valorar el español no es apenas por que se habla en Bolivia, el español se habla en todo el mundo. De ahí hago trabajos en grupos [...].	

		IP2-3	[...] Ellos explican la cultura, busca una curiosidad de cada país y en eso ellos aprenden que es diferente las culturas de cada país en España, Perú y Bolivia y al final a ellos les gusta y aprenden que las culturas son diferenciadas que tenemos que respetar y que depende de donde vaya la pronuncia va a ser diferente. Intentamos hacer esta adaptación un cambio para que ellos entiendan esa diferencia [...].
		IP3-1	[...] Siempre trabajamos... el porqué de estudiar español. ... porqué estudiar español en las escuelas... hay que estudiar español, especialmente aquí en la frontera [...] en Brasil todos los países fronterizos hablan español, tiene este intercambio económico, social, cultural con esos países...y ellos entendieron esta importancia y porque se apropiar de esta cultura, de este conocimiento... abre oportunidades de trabajos, hay más chances de entrar en el mundo del mercado de trabajo, acceso a la cultura. Y dentro... un contenido que ya trabajé... Trabajamos proyectos culturales, si se interesa más por la cultura, buscamos... como danza, el año pasado trabajamos las danzas típicas [...].
GI	GI1	IP1-1	[...] Nosotros no buscamos realizar fuera de la sala de clase, nosotros hacemos muchos trabajos en conjunto aquí en la escuela, Lengua Portuguesa con Artes, con Sociología, para trabajar los comportamientos [...].
		IP1-2	[...] El proyecto de la escuela son varios. No consigo acordarme cuantos. [...].
		IP1-3	[...] Y cuando tiene el “Show de Talentos” hay presentaciones de danza en español, inglés y portugués, los tres idiomas y más la profesora de Artes ya este año fue sobre el cine. [...].
		IP2-1	[...] Ya hicimos. Actualmente no, por cuenta de la reforma de la escuela, de la transición, de la inundación [...] cuando lo hacemos es de forma interdisciplinar, y si hacemos solos es una vez al año porque la carga horaria es inmensa y es difícil terminar un libro, es muchísimo cobrado, muchas turmas, un aula con 35 a 40 alumnos. Es difícil trabajar, tiene de hacer milagros [...].
		IP3-1	[...] No. El año pasado trabajamos proyectos pero no fuera de la escuela. Es claro que algunas acciones del proyecto eran fuera de la escuela pero la cumbre del proyecto era en la escuela. De forma interdisciplinar [...].
		GI2	IP1-1
IP2-1	[...] Ella trae beneficios sí. Y en especial aquí que es Brasileia. Tener aquí Cobija y ahora tenemos aquí facultades de medicina, facultades de todas áreas. Ellos vienen de São Paulo, Rio de Janeiro, de Rio Branco, la capital de Acre, aquí mismo de Brasileia para hacer medicina [...].		
IP2-2	[...] Ella es beneficiosa en el sentido del trabajo, del estudio, de la comunicación [...].		
IP3-1	[...] Sí, trae beneficio. Es difícil percibir un poquito. En algunos alumnos en sala de clase podemos ver el beneficio, el que tiene contacto y el que no tiene contacto [...].		
GI3	IP1-1	[...] A la medida del posible sí. Conseguimos el apoyo sí. Para los proyectos, la cuestión del material, los alumnos también ayudan. Los coordinadores en lo que ellos pueden orientar también [...].	
	IP1-2	[...] Creo que lo que debía ser hecho en relación a la coordinación debería existir un coordinador específico para cada área pues no lo tenemos, la	

			realidad nuestra es diferente. Tenemos un coordinador o dos para administrar todas las asignaturas, varias áreas [...].
		IP2-1	[...] El apoyo es poco, más así en la cuestión de material. Pero el que se ocupa mismo es el profesor y el alumno. También los profesores nos reunimos y elaboramos los proyectos [...].
		IP2-2	[...] la coordinadora pedagógica a veces revisa, a veces da unas orientaciones, a veces opina para mejorar. La dificultad es exactamente la falta de apoyo [...].
		IP2-3	[...] Una vez necesitamos un autobús para ir a Cobija hacer una visita... entonces el autobús no puede ir hasta allá. El autobús no puede salir de la escuela con los alumnos y atravesar la frontera por cuestiones burocráticas de frontera. [...].
		IP2-4	[...] A veces no hay autobús disponible, y es una serie de cuestiones burocráticas. Salir con un grupo de alumnos para otro país sin un respaldo es difícil, porque es mucha responsabilidad... entonces el profesor piensa que es mejor no hacer [...].
		IP2-5	[...] Buscamos trabajar el lado lingüístico mismo, las culturas de Bolivia, Brasil y Perú pero para ir allá queda difícil por las cuestiones burocráticas y si va sin ningún respaldo es mejor que uno no vaya [...].
		IP3-1	[...] En parte... Hay la contribución pero...todo es muy burocrático. Sabe que cualquier cosa que hacemos y más cuando es en espacio público todo es a través de documentos, tiene un proceso, de forma muy anticipada... se va solicitar un autobús así de inmediato no...
		IP3-2	[...] Tenemos apoyo sí, ellos valoran mucho los proyectos [...].
GC	GC1	IP1-1	[...] Creo que sí. Me parece importante. El libro que estamos usando también está bien adaptado. Nosotros adaptamos porque las orientaciones son solo orientaciones eso no quiere decir que tenemos de trabajar todo el material, y nosotros adecuamos. El libro es muy bueno, contempla mucho esta cuestión de la inmersión cultural.
		IP1-2	[...] Trabajamos mucho esta cuestión del texto, de lectura, de entrevistas, diálogos entre parejas, de la producción de videos en que ellos mismos actúan, organizan utilizando la tecnología hasta porque ellos solo quieren estar en eso, en el móvil, en la computadora... es interesante trabajar con parodia. Al final del libro tiene las orientaciones para trabajar con los juegos, para aprender los números, me parece muy bueno, la cuestión de los rompecabezas [...].
		IP2-1	[...] Bien, esas orientaciones curriculares, esas referencias que ellos nos envían es hecha de un modo general entonces, en verdad, yo hago muchas adaptaciones. Porque no da para trabajar, estoy en otra realidad. Tengo que trabajar con la realidad de mi alumno, no con la realidad de España [...].
		IP2-2	[...] El libro viene con una y otra cosa, habla de uno u otro país pero siempre con la realidad de España. De Bolivia, por ejemplo, estoy hablando de mi realidad, frontera Brasileia y Cobija que es ciudad de Bolivia es diferente la realidad. ¿Usamos los libros? Usamos. Tenemos que cumplir la carga horaria. Pero hago muchas adaptaciones. Por ejemplo: si el libro presenta un país, yo puedo colocar otro, Perú que está aquí cerca, Chile, Bolivia. Yo siempre hice adaptaciones y hago hasta hoy porque el libro no suple mi necesidad de frontera [...].

	IP2-3	[...] Trabajamos mucho esta cuestión del texto, de lectura, de entrevistas, diálogos entre parejas, de la producción de videos en que ellos mismos actúan, organizan utilizando la tecnología hasta porque ellos solo quieren estar en eso, en el móvil, en la computadora... es interesante trabajar con parodia. Al final del libro tiene las orientaciones para trabajar con los juegos, para aprender los números, me parece muy bueno, la cuestión de los rompecabezas [...].
	IP3-1	[...] Si. Ellas están bastante direccionadas a las investigaciones de campo, a la cultura popular, las expresiones idiomáticas, ellos enfatizan mucho las variedades lingüísticas dentro del propio español.
	IP3-2	[...] Ahora tenemos una dificultad de acompañar porque si vamos acompañar tenemos de hacer una planificación fuera del material que tenemos en mano, este material, el libro didáctico. Si yo trabajo lo que está en el referencial tengo que poner el libro en un cajón y no es posible. El tiempo a veces es poco, y el libro auxilia mucho porque es una material ya listo, acabado, ya es una planificación, incluso, pues tú apenas añade algo. Claro que utilizamos otras cosas también pero utilizamos lo que hay [...].
GC2	IP1-1	[...] Nosotros siempre estamos haciendo los cursos de formación continuada por la Secretaria de Educación y en estas orientaciones, en estos cursos, nosotros encontramos muchos materiales buenos y necesarios para trabajar [...].
	IP1-2	[...] Como tenemos aquí cerca Bolivia para nosotros trabajar esta cuestión de música es bien fácil, podemos irnos allá e conversar con ellos y enterar sobre la música de suceso ahora y ellos acaban sabiendo porque van para las discotecas de Bolivia y a ellos les gustan también [...].
	IP2-1	[...] Generalmente hago... Generalmente trabajo mucho con canciones, a ellos les gustan. A través de ellas puede mostrar las diferentes culturas también [...].
	IP2-2	[...] Uso también, muchas personas critican, pero uso el dictado. Para la percepción, la dicción. [...] Hago también el deletreando, “como el <i>soletrando de Luciano Huck</i> ” [...].
	IP3-1	Creo que está faltando dar énfasis en la práctica oral, la oralidad. Creo que es necesario más contacto con la cultura fronteriza. Realmente vemos eso en la práctica [...].
	IP3-2	[...] Eran necesarios proyectos aislados, no aislados pero que enfatizen más la oralidad de ellos porque vemos que ellos saben escribir y entienden, no escribe muy bien pero un setenta por cien que usamos es la oralidad [...].
	IP3-3	[...] Eso se aprende en la práctica, entonces llevarlos a provechar esta frontera aquí y llevarlos... cuando ellos van hablan en portugués y esto no sirve... hay que hacer el intercambio, llevarlos para la escuela, para la facultad, para el museo, para comprar, pedir en un restaurante, pedir un habitación en un hotel, hacer una reserva en una agencia de viajes... cosas así que es difícil [...].
	IP3-4	[...] Sacarlos de aquí y organizarlos porque son grupos numerosos, atender uno a uno, es difícil, no es fácil, en la enseñanza regular no es fácil [...].

UNIDADES DE ANÁLISIS CORRESPONDIENTES A LOS DATOS TOMADOS DE LAS ENTREVISTAS CON COORDINADORES

CP	CP1	IC1-1	[...] El apoyo en el sentido de elaborar proyectos, el apoyo durante el desarrollo ellos tienen. Tanto por parte de coordinación pedagógico como los auxilios en las formaciones continuadas o técnicos de la Secretaría ellos reconocen que existen este apoyo [...].
		IC1-2	[...] Muchas a través de sugerencias de situaciones aprendizajes, existe este apoyo de la Secretaría, de la Formación Continuada y del coordinador pedagógico pero no existe es la presentación de un proyecto así para el coordinador [...].
		IC1-3	[...] Es necesario alguien con experiencia que explique cómo debe ser hecho. Él necesita de esa información, de cómo elaborar, de cómo colocar en práctica. Creo que el trabajo del coordinador es pensar en esta propuesta, el coordinador es que debe hacer eso ya que no tiene esta iniciativa el profesor [...].
		IC2-1	[...] el proyecto es elaborado en conjunto con todas las disciplinas, la escuela elabora el proyecto interdisciplinar en el cual la disciplina de español tiene su contribución y la escuela ha dado el apoyo en el material, es claro que no tenemos tanto material diversificado en la asignatura de español ... dentro de nuestra limitación [...].
		IC3-1	[...] Tenemos. Generalmente ellos tienen bastante apoyo. Cuando ellos llegan con una idea analizamos las ideas que ellos traen y el apoyo necesario siempre damos a ellos. Es bueno explicitar que la escuela ofrece el material didáctico y ellos trabajan con este material didáctico y siempre traen una novedad de acuerdo con la región para estar incluyendo de acuerdo con la frontera en que vivimos [...].
	CP2	IC1-1	[...] Creo que la primera y mayor dificultad es la carga horaria. Carga horaria de español con 80 horas, en el caso de la enseñanza fundamental dos encuentros, dos horas por semana, creo que es el mayor impedimento [...].
		IC1-2	[...] Porque para ellos relacionar las capacidades, el libro didáctico, el proyecto y colocar eso en práctica es la mayor dificultad... ¿cómo colocar eso dentro de esta carga horaria que se convierte en pequeña? [...] . Esta es la mayor dificultad. Hay otra que es la cuestión del auxilio. Es necesario alguien con experiencia que explique cómo debe ser hecho [...].
		IC2-1	[...] La principal dificultad es la carga horaria que debe de ser cumplida. Y si se dedica bastante a los proyectos eso perjudica la carga horaria de ellos [...].
		IC2-2	[...] Y otra cosa que yo atribuyo es el material “paradidáctico” que la escuela no ofrece. No es que la escuela no ofrezca, es porque no tenemos. No sé si es la realidad de otras escuelas pero el material “paradidáctico” de lengua española que se encuentra es el libro didáctico del alumno y textos complementares que se busca en el internet, ese es que el apoyo [...].
		IC3-1	Las dificultades principales que considero que nuestra escuela tiene es referente a la cuestión del acceso a internet, por ejemplo, hasta hoy, [...] no tenemos señal de internet entonces dificulta automáticamente la investigación principalmente considerando los alumnos que viven en zona rural, tenemos mucho [...].

		IC3-2	[...] también la falta de diccionario, la escuela no tiene porque no tiene recursos propios, va a comenzar a tener recurso este año, incluso en el plan de acción de la escuela ya tiene inserido 30 diccionarios de lengua española para que ellos tengan la oportunidad de buscar [...].	
	CP3	IC1-1	[...] No. Hasta el momento no tengo conocimiento de ningún proyecto que haya sido presentado pero creo que exista, que el profesor ya está realizando en sala de clase pero que no hay divulgación. Existe proyectos pero en sala de clase [...].	
		IC2-1	[...] No. Específicamente un proyecto elaborado por los profesores de español no hay, pero la escuela trabaja con proyectos interdisciplinarios en que los profesores contribuyen con la disciplina de ellos junto a los demás profesores [...].	
		IC3-1	[...] Sí, mismo considerando las dificultades que nosotros tuvimos [...] porque aquí tenemos turno mañana, tarde y noche, entonces no tenemos apenas 1 profesor, tenemos 3 del área, entonces esos tres profesores, principalmente el profesor "X" él trabaja mucho con intercambio [...].	
PP	PP1	IC1-1	[...] Primeramente no tengo duda. Es necesario, principalmente para Acre, aquí es un área de frontera y la frontera es inmensa. Necesitamos realmente. Por más que... voy a repetir lo que he hablado antes, que los profesores ya hacen eso en el aula [...].	
		IC1-2	[...] en teoría, cuando ellos están en las formaciones continuadas ellos dicen que ya han hecho eso...aquello...Pero comprobar eso en la práctica se queda difícil.	
		IC1-3	[...] Pero cuando es realizado, es gano es mucho en la situación de aprendizaje...la práctica en sala de clase es importante [...].	
		IC2-1	[...] Muy importante, hasta por el hecho de sernos vecinos aquí en la frontera. Con certeza es hasta vergonzoso nuestros alumnos de enseñanza secundaria no comprender la lengua ya que convivimos con los bolivianos diariamente, en las compras, y tiene intercambio directo. Nosotros brasileños visitamos bastante la ciudad vecina de Cobija y tiene ese intercambio económico [...].	
		IC3-1	[...] Es muy importante, a pesar de tenernos una rutina muy corrida mas... es súper importante. ¿Por qué? Va estar contribuyendo, favoreciendo el aprendizaje de los alumnos.	
		IC3-2	[...] Porque cuando tiene una carga horaria de 80 clases durante el año lectivo es bueno que el profesor este elaborando proyectos con el objetivo de dinamizar estas clases para que puedan convertirse más atractivas, más motivadores, para que los alumnos puedan aprender y divertir, se divirtiendo incluso [...].	
		PP2	IC1-1	[...] No existe duda ninguna con relación a eso. Es necesario. Es importante. Es importantísimo, al estudiar una lengua extranjera estamos siempre estudiando la cultura de aquel pueblo y no hay algo mejor que explorar esta cuestión de la frontera aquí en nuestro Estado [...] Bolivia, Perú como no explorar eso. Entonces tenemos allí un recurso maravilloso que es la frontera, que debería ser explorado más [...].
			IC2-1	[...] Mucho. Contribuye sí. Por la visita que tenemos directo, nuestros alumnos hacen Universidad en la ciudad vecina entonces cuanto más intercambio con certeza iría contribuir bastante, porque nuestros alumnos no irían tener esta dificultad con la lengua que ellos tienen, que es una barrera [...].

		IC3-1	[...] Contribuyen. Contribuyen, auxilia la cuestión de la comunicación porque cuando el alumno está inserido en un proyecto [...] él se suelta, se comunica con mayor facilidad. Es mucho más fácil percibir y acompañar el aprendizaje del alumno cuando él está envuelto e interesado en la parte ejecutora del proyecto porque es mucho más difícil encontrar eso en el aula trabajando solo la cuestión gramatical, traducción de texto [...] El aprendizaje significativo ella acontece a partir del momento que él se comunica con el idioma, que él comprende, en la hora de la lectura, de comunicarse verbalmente, etc. [...].
--	--	-------	---

UNIDADES DE ANÁLISIS CORRESPONDIENTES A LOS DATOS TOMADOS DE LAS ENTREVISTAS CON EXPERTOS

CE	CE1	IE1-1	Puedo responder que parcialmente sí. Fue considerado pero no totalmente [...].	
		IE1-2	[...] Va a quedar al encargo del profesor complementar, inserir en el trabajo propuesto, en las orientaciones, para buscar suplir estas necesidades más relacionadas a las cuestiones de frontera, por ejemplo [...].	
		IE1-3	[...] No está totalmente fijo en este trabajo, en las orientaciones en Acre [...].	
		IE2-1	[...] Considerando el primero momento en que fue trabajado, no teníamos nada. Entonces trabajamos los PCNs, colocamos sugerencias aquí para el Estado de Acre, que en nuestra sugestión sería interesante ser trabajado en los referenciales, pero en aquel momento, en ningún momento, fue citado trabajar las cuestiones de frontera [...].	
		IE2-2	[...] Entonces no fue citado, no exploramos nada de eso. Pero en aquel momento los PCNs fue muy importante para nosotros considerando que no teníamos nada de referencia hasta aquel entonces [...].	
		CE2	IE1-1	No hubo en la elaboración de las orientaciones estas observaciones in loco [...].
	IE1-2		[...] No se realizó una investigación durante el proceso de elaboración de la propuesta curricular en estas regiones de frontera, por ejemplo [...].	
	IE1-3		[...] Que la organización curricular de lengua extranjera en la cual están basadas las orientaciones actuales se fundamentó en el documento nacional que fueron los PCNS trabaja con el español en el currículo, él es diversificado y se debe a factores históricos que es en función de los factores económicos entre Brasil y los países integrantes del Mercosur. Pero no fueron incluidos, por ejemplo aquí en Acre, observaciones de este entorno fronterizo, este documento nacional es para cualquier lugar de Brasil. Entonces aquí podría haber sido observadas pero un fueron [...].	
	IE2-1		[...] Fíjate... No consideramos exactamente el espacio frontera aquí en Acre [...].	
	IE2-2		[...] Consideramos la cuestión en general, cultura de los países del Mercosur para ser explorado más, que debería ser acrecentado en los referenciales, pero no específico a nuestra frontera sino de forma general (Mercosur) [...].	
	CM		CM1	IE1-1

		referencial antiguo ni en las orientaciones curriculares actuales [...].
	IE1-2	[...] Podría, pues cuando propone de forma explícita eso favorece más para que el profesor realice, promueva esta integración. Cuando está como propuesta de actividad [...].
	IE1-3	[...] Infelizmente no hay propuestas de actividades específicas en este sentido. Entonces lo que las orientaciones curriculares propone y el antiguo referencial curricular tenía como propuesta es la contextualización siempre, siempre contextualizar el contenido. Entonces eso ya favorecería “el profesor” el alumno si en esta región de frontera él promovería esta contextualización [...].
	IE2-1	[...] Favorece. Pero las actividades necesitan ser empleadas. Tiene sugerencias mínimas... que el profesor en sala de clase es que debe hacer la diferencia [...].
	IE2-2	[...] Como una de las sugerencias es traer el hablante para el aula, las personas de la frontera para sala de clase para el alumno hacer entrevistas [...].
	IE2-3	[...] Y otra sugerencia es en cuanto a la cultura de esos países como lo que ha sido publicado como periódicos y revistas y traer para sala de clase, trabajar más la cuestión de la lengua extranjera aquí próximo de nuestro Estado de Acre [...].
	CM2	
	IE1-1	[...] Creo que sí. Cuanto más próximo de la realidad del alumno, cuanto más relacionado al contexto en que el alumno viva [...] más significativo será para ellos aprender esta lengua extranjera.
	IE2-1	[...] Con certeza. Tenemos allí esta posibilidad. Es nuestra realidad de frontera. Nuestro alumno tiene conocimiento por la televisión, por los vecinos, por personas que son nativos de allá y por qué no trabajar en sala de clase la lengua del otro y porque no conocer tanto el espacio, la historia, la geografía, Tenemos infinitas posibilidades[...].

APÉNDICE 3

FORMULARIO DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Investigación aplicada a la Educación

CONTRATO DE ENTREVISTA

Consentimiento Informado

Este documento es requisito para la investigación que desarrollamos y cuya finalidad es de carácter exclusivamente académica. El trabajo de investigación que se desarrolla se centra en el análisis de políticas lingüísticas educativas para la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto transfronterizo del Estado de Acre – Brasil, con el fin de conocer la percepción de los docentes, coordinadores y expertos hacia la construcción y ejecución de políticas lingüísticas educativas para la enseñanza del español como lengua extranjera, estrategias de enseñanza de ELE en estos contextos y resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1. Equipo de personas que desarrolla la investigación:

Paloma Castro Prieto (Investigadora y Profesora en la FEyTS): pcastro@dyl.uva.es

Maristela Alves de Souza Diniz (Estudiante de Máster): malvesdiniz1@gmail.com

2. Instrumentos y técnicas de recogida de datos a utilizar:

Entrevista

a. Temporalización: a minutos.

b. Recogida de datos: ____ de _____ de 2014.

c. Análisis de datos: de 2014.

3. Qué participación se pide:

Responder a las interrogantes planteadas por el entrevistador.

Aprobación o visto bueno de la transcripción de la entrevista.

Autorización del uso de la información transcrita para fines de investigación.

4. Condiciones de la participación:

Se garantiza el anonimato del informante y su situación en la UVa, y la estricta confidencialidad de los datos proporcionados frente a otras instancias e informantes.

La información expresada será utilizada solo por los responsables, exclusivamente con fines investigativos.

5. Publicidad y audiencias:

Una vez negociado el informe final, se hará público, en primera instancia, a las personas directamente implicadas y luego al resto de la comunidad universitaria.

En Rio Branco - Acre, Brasil a de de 2014.

Nombre y Firma del informante

Fdo. Entrevistadora: Maristela A. de S. Diniz Fdo. Asesora TFM: Paloma C. Prieto

APÉNDICE 4

FORMULARIO PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social Máster en Investigación aplicada a la Educación

ENTREVISTA ESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES, CORDINADORES Y EXPERTOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA – ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL ESTADO DE ACRE - BRASIL

El trabajo de investigación que se desarrolla se centra en el análisis de políticas lingüísticas educativas para la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto transfronterizo del Estado de Acre – Brasil, con el fin de conocer la percepción de los docentes, coordinadores y expertos hacia la construcción y ejecución de políticas lingüísticas educativas para la enseñanza del español como lengua extranjera, estrategias de enseñanza de ELE en estos contextos y resultados de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

El contenido de esta entrevista formará parte del informe de investigación a presentar y cuya finalidad es de carácter exclusivamente académico.

Nombre del entrevistado(a): _____

Fecha: _____ Hora: _____

Entrevistador: _____

PROFESORES

1 - ¿Utiliza el espacio fronterizo para potenciar las habilidades lingüístico-culturales de sus alumnos?

2 - ¿En sus planificaciones diseña actividades orientadas a favorecer la inmersión cultural de sus alumnos?

3 - ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar la conciencia intercultural de sus alumnos?
¿De qué forma lo hace?

4 - ¿Desarrolla proyectos de intercambio lingüístico y cultural fuera de la escuela buscando potenciar las habilidades de sus alumnos? ¿Cuántos anualmente?

5 - ¿Cuenta con el apoyo de su coordinación inmediata, o instancias superiores para la realización de proyectos cuyo objetivo es potenciar el aprendizaje de sus alumnos en lengua extranjera?

6 - ¿Cómo valoras estas actividades de intercambio lingüístico-cultural en los espacios comunicativos de la frontera?

7 - ¿Considera que la experiencia de intercambio lingüístico es beneficiosa para la formación de sus alumnos? ¿En qué sentido?

8 - ¿Cree que el Cuaderno de Orientación Curricular orienta para una metodología que contemple actividades de inmersión cultural? ¿Cuáles?

9 - Teniendo en cuenta que el Cuaderno de Orientación Curricular, ¿qué otros elementos agrega en los componentes curriculares que den cuenta de potenciar el aprendizaje de sus alumnos?

COORDINADORES

- 1 - ¿Presentan los profesores de Español como lengua extranjera proyectos de intercambio lingüístico-cultural en la frontera?
- 2 - ¿Disponen los docentes de apoyo por parte de coordinación inmediata o instancias superiores para la realización de dichos proyectos de intercambio lingüístico-cultural en la frontera?
- 3 - ¿Qué tipo de dificultades encuentran los docentes para la realización de estos proyectos? ¿A qué consideran que se debe estas dificultades?
- 4 - ¿Cómo valora el hecho de promover proyectos de intercambio lingüístico-culturales en la frontera?
- 5 - ¿Considera que estos proyectos contribuyen para la formación de los alumnos?

EXPERTOS

- 1 - ¿Considera que las Orientaciones Curriculares elaboradas para los profesores de español como lengua extranjera responden a las necesidades del entorno?
- 2 - ¿Cuándo de la elaboración de las Orientaciones Curriculares para la enseñanza/aprendizaje de ELE fueron observadas el entorno como espacio-frontera?
¿En qué sentido?
- 3 - ¿Considera que las Orientaciones Curriculares, en lo que se refiere a las actividades, favorece a la integración del alumnado en el espacio-frontera en el que vive?
- 4 - ¿Cree que es importante una política lingüística específica para las escuelas de frontera?