

ENTREVISTA | ENTREVISTA | INTERVIEW

CONSIDERACIONES SOBRE
EL ESCENARIO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN
BRASIL SEGÚN LA VISIÓN DEL PROFESOR
ANTONIO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR



Entrevista concedida a **Glauber Lima Moreira**, **Gretel Eres Fernández** y **Valdecy de Oliveira Pontes** *

El entrevistado, Antonio Ferreira da Silva Júnior, posee el curso de Grado en Letras con doble titulación (Portugués/Español), Maestría y Doctorado en Letras Neolatinas por la *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ). Hizo la Especialización en Lengua Española por la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (UERJ). Silva Júnior realizó dos estancias postdoctorales:

* **Sobre los entrevistadores:** Glauber Lima Moreira es profesor de Lengua Española de la Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) en el Curso de Bacharelado em Turismo. Es doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Hizo su carrera en Letras Portugués y Español y el Máster en Lingüística Aplicada en la Universidade Estadual do Ceará (UECE). Actúa como investigador en los Grupos de investigación: Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Turismo (EITUR/UFDPAr), Lexicologia, Terminologia e Ensino (LETENS/UECE) y Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Léxico e de Espanhol como Língua Estrangeira (GREPELE/UFDPAr). E-mail: glauberlimamoreira@hotmail.com. Gretel Eres Fernández posee el título de Doctora en Ciencias de la Educación (1998) por la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo (FEUSP), misma institución en la que cursó la Maestría (1992). Realizó estudios posdoctorales en 2009 en la Universidad de Murcia (España). Es Profesora Doctora jubilada por la FEUSP, en donde ingresó el año 1988. E-mail: igmefern@usp.br. Valdecy de Oliveira Pontes realizó Estancia Postdoctoral en Estudios de la Traducción (UFSC), doctorado en Lingüística (UFC), máster en Lingüística Aplicada (UECE), licenciatura en Letras – Portugués - Español (UFC). Profesor del Curso de Letras-Español (UFC) y del Programa de Posgrado en Lingüística – PPGL - UFC. Investigador del grupo de investigación Lenguas e Historia (CNPq). E-mail: valdecy.pontes@ufc.br.

Lingüística Aplicada en la *Pontificia Universidade Católica de São Paulo* (PUC-SP) y Educación en la *Universidade de São Paulo* (USP). Actualmente, es profesor de Lengua Española de la UFRJ, donde imparte clases en el *Colégio de Aplicação* y como docente permanente del Postgrado en Letras Neolatinas de la Facultad de Letras. Tiene experiencia en Lingüística Aplicada con énfasis en los siguientes temas: formación de profesores de español, autobiografías docentes y enseñanza de español en la educación profesional.

En esta entrevista, Antonio Ferreira da Silva Júnior, en la primera parte, relata la situación de la enseñanza de la lengua española en el contexto brasileño, además de comentar sobre las certificaciones internacionales, tales como, DELE, CELU y SIELE y, también, sobre cómo las instituciones de la lengua española – RAE, ASALE, Instituto Cervantes, por ejemplo – actúan en la divulgación y en el fomento del conocimiento de la referida lengua. Por último, preguntamos sobre el español estándar, el español neutro y el español como lengua franca. En la segunda parte, el texto proporciona una discusión sobre la enseñanza híbrida/remota, en el ámbito de la pandemia, y sus implicaciones para la enseñanza presencial. En la tercera y última parte, tratamos, con el entrevistado, sobre las unidades didácticas, enfoque principal del dossier temático. En este sentido, Silva Júnior analiza su conceptualización, los modelos de unidad didáctica, sus características en los diferentes contextos de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) e, incluso, la utilización de las unidades didácticas y la autonomía del aprendiente de ELE.

Glauber Lima Moreira (GLM), Gretel Eres Fernández (GEF), Valdecy de Oliveira Pontes (VOP): Vd. trabajó en diferentes instituciones brasileñas durante mucho tiempo y, por esta razón, tiene una significativa experiencia con la enseñanza del español en nuestro país. Considerando el conocimiento que tiene de nuestra realidad, ¿cómo analiza la situación del español en Brasil a lo largo del tiempo?

Antonio Ferreira da Silva Júnior (AFSJ): Pienso que vale exponer, brevemente, al lector mi experiencia laboral en la ciudad de Río de Janeiro como una forma de demostrarle desde dónde hablo en esta entrevista y cuáles fueron/son mis vivencias profesionales. Comencé a actuar con el español cuando todavía estaba en los últimos períodos de la carrera de Letras en cursos libres. Tras recibir el título, me puse a impartir clases en colegios privados con grupos de enseñanza primaria y secundaria. También tuve la oportunidad de enseñar la lengua y sus literaturas en un curso de Grado en el interior del estado de Río de Janeiro. Después de una larga experiencia en los sistemas particulares de enseñanza, empecé a actuar en instituciones públicas como profesor temporario y efectivo de español en las carreras superiores de Letras, Turismo, Procesos Químicos Industriales, Derecho y en la enseñanza básica con grupos regulares y de formación técnica. También trabajé con español para fines profesionales a distancia durante mucho tiempo, antes de ese escenario de enseñanza remota que se instaló tras la pandemia de Covid-19. Revisitar esa trayectoria me enseña claramente la carencia del debate académico en mi formación inicial sobre el tema de las políticas lingüísticas de modo que evaluara con mayor criticidad la relación entre la historia del español en Brasil y la deseada actuación política para el profesor de lenguas.

La pregunta me llevó a pensar un poco sobre mis estudios iniciales en la carrera de Letras en una universidad pública federal ubicada en Río de Janeiro en 1999. Al mismo tiempo que escuchaba en los pasillos que mi generación – aquella que comenzaría a actuar profesionalmente con la lengua española en los años 2000 – aprovecharía los logros del acuerdo del Mercosur y la presencia del incremento del capital de las empresas españolas (que se insertaron en Brasil tras el referido convenio), tampoco reflexionábamos críticamente a respecto del impacto de las políticas lingüísticas en nuestra actuación profesional y su relación con la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil. Pauta que hoy se hace más presente en los cursos y eventos de formación continua.

El cuestionamiento de la pregunta también me conduce al diálogo con un pensamiento del lingüista aplicado Almeida Filho (2015), que problematiza la ausencia de debate en la formación de profesores sobre el histórico de las políticas de inserción de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos. Es decir, en la opinión del investigador, el profesor de lenguas poco sabe a respecto del histórico de su profesión y las políticas educacionales que rigen el sistema escolar a lo largo de su carrera. Pienso que sea fundamental incluir ese debate de modo más crítico luego en los primeros períodos del curso de Grado, porque también comparto

con el pensamiento del lingüista aplicado Hilario Bohn (2000) cuando él defiende que solo podemos transformar una realidad educacional y actuar sobre ella si la conocemos de manera crítica.

Conforme señala la investigadora de enseñanza de español Eres Fernández (2018), la historia del español en Brasil es un recorrido de altibajos donde no siempre se valoró su presencia en el currículo. Eso lo podemos comprobar con el retraso en la implementación de todos los proyectos de ley que tramitaron en Brasil, desde el presidente Juscelino Kubitschek en 1958 (SILVA JÚNIOR, 2019b), en defensa del español. Creo que en Brasil tuvimos algunos intentos para la inserción definitiva del español en los sistemas de enseñanza, sin embargo, por otro lado, esos ensayos no superaron los discursos que todavía circulan sobre el idioma y los intereses económicos del mercado neoliberal con la presencia única del inglés. Es decir, se puede comprender que hubo una intención a lo largo del tiempo para la inclusión y permanencia del español en las escuelas – como, por ejemplo, la firma de la Ley nº 11.161/2005, la publicación del capítulo destinado al estudio del español en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* - OCEM (BRASIL, 2006) y la participación del idioma en el *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD) – pero también se nota una falta de planificación lingüística o de continuidad para desarrollar políticas públicas y lingüísticas.

Algunos estudios como el de Lorencena Souza (2017) problematizan algunas de las creencias que alejan el brasileño al estudio del español. Rescato aquí, según el autor, algunos de esos impedimentos para la efectividad de la enseñanza del idioma en Brasil: (a) el hecho de considerarse una lengua fácil, transparente y sin necesidad de formalización; (b) la lentitud e indiferencia del gobierno en relación al Tratado de Asunción (1991); (c) las incoherencias y las dudas decurrentes del texto legal de la Ley nº 11.161/2005; (d) el poco espacio plurilingüe para la enseñanza de lenguas a partir de los gobiernos dictatoriales; (e) la imagen de lengua de peligro y de atraso debido a algunos episodios históricos de corrientes de izquierda en Latinoamérica; (f) la vinculación de la noción de hispano como algo de poca importancia y poco valor en el imaginario social; (g) el impacto de la prensa en reforzar el alcance del inglés y su papel en la ciencia y de borrar el protagonismo de las otras lenguas extranjeras. Creo que esos aspectos todavía se mantienen en el imaginario de las entidades, espacios públicos y demás agentes que construyen y planifican muchas de las políticas para la promoción del español, por lo tanto, es necesario que ocurra el debate en la comunidad profesional sobre dichas representaciones con el fin de cambiar esas visiones hacia la lengua y su presencia en el país. Creo que nos podemos avanzar en la inserción del idioma si no promovemos una reflexión sobre su prestigio y el relieve que recibe el español en Brasil por la cercanía física, lingüística y cultural a algunos países que rodean nuestro territorio geográfico y simbólico.

Por fin, creo que siempre sea un buen ejercicio realizar un análisis más reflexivo y crítico del contexto histórico y social donde queremos instalarnos profesionalmente para intervenir sobre él. En mi opinión, eso aún es insuficiente en las carreras de Letras teniendo en cuenta que es un debate que poco se accede en la formación inicial.

GLM, GEF, VOP: *Las certificaciones internacionales, como el DELE, el CELU o el SIELE (o incluso para otros idiomas), aunque siguen siendo reconocidas, al parecer, ya no tienen la misma importancia que tenían antes. ¿Es cierto? ¿Qué opina?*

AFSJ: Nuevamente recurro a la época de la carrera de Letras para defender mi punto de vista sobre ese tema. Claro está que los exámenes CELU y SIELE son más recientes temporalmente y presentan una concepción teórica distinta entre ellos y en comparación al DELE. No obstante, creo que todavía ellos se acercan en el imaginario de los brasileños por las creencias que se construyeron con el paso del tiempo sobre dichas certificaciones en los cursos superiores de Letras.

En tiempos que los debates sobre las perspectivas decoloniales (KLEIMAN, 2013) están reivindicando cada vez más espacio en los diferentes contextos académicos y, principalmente, en el escenario educacional, entiendo que en la formación de profesores esos exámenes llegaron por primera vez reforzando el papel colonialista que España ejercía (y tal vez aún ocupe) en la estructura formativa de las carreras de Letras en Brasil. Para mí, en Brasil, esos exámenes no se restringen solamente a un certificado que declara que alguien está apto lingüísticamente a vivir una experiencia de intercambio o de trabajo en algún país hispanico, sino un sello que funciona como un diferencial para docentes de español en el mercado.

Cabe señalar que hay una carencia histórica cuando el tema es la internacionalización entre Brasil y países de lengua española, en particular, experiencias de intercambio estudiantil con Latinoamérica. Eso demuestra tal vez porque esas certificaciones ocuparon un papel distinto en Brasil. Sobre los intercambios, siguen existiendo hasta hoy más convenios y becas con España, que ya demostró al mundo que la lengua española funciona como materia prima en el conjunto económico del país. Además, para el gobierno español invertir en acuerdos y tratados con países subdesarrollados es una experiencia económicamente interesante para un país con rastro histórico colonizador.

Pienso que el propósito de lograr la aprobación en esos exámenes se entendió de modo equivocado en Brasil. Acceder a esos exámenes ya era algo excluyente porque no todos tenían dinero o apoyo financiero de las instituciones para prestarlos, teniendo en cuenta la realidad de la enseñanza pública brasileña. Segundo, durante mucho tiempo, la aprobación era una estampilla que diferenciaba al proponente de los demás convirtiéndolo en la copia de un hablante ideal del idioma español, algo que en tiempos de teorías translingües (ZOLIN-VESZ, 2016) no hay más como admitir.

Otro aspecto de una falta de comprensión del papel de esos certificados es que fueron comparados a los diplomas de las carreras de Letras. Era bastante común encontrar clasificados de empleos en Brasil donde se requerían solamente maestros de español resguardados por esos exámenes, incluso, en las llamadas de las convocatorias para puestos públicos de profesores de español en los Institutos Federales, que aceptaban esos títulos como muestra de la habilidad lingüística del candidato. Por eso, es cierto afirmar que esos exámenes refuerzan que lo meramente lingüístico y aquello que es certificado por un órgano extranjero puede ser más reconocido que una formación nacional en una institución superior brasileña. Vale comentar aún que algunas universidades brasileñas también utilizaron la certificación para dispensar algunas asignaturas de español del curso. Eso también sería más una muestra de cómo el imaginario colonial se involucra en las prácticas universitarias de nuestro país.

A pesar de estudios que examinan tales exámenes (SANTOS, 2012), en un análisis general de las pruebas, no siempre el candidato más preparado consigue aprobarse, sino aquel que también es capaz de administrar su tiempo y el psicológico para lidiar con el ritual de las etapas y el esquema de las actividades de la evaluación. Por eso, en mi opinión, esos exámenes exigen que candidato ejercite tal género discursivo y entrene situaciones para poner en práctica su conocimiento sistémico sobre la lengua. Por lo expuesto, puedo decir que no soy a favor del examen como una marca que genera binarismos como el mejor/el peor profesional o el más/el menos habilitado lingüísticamente para enseñar el español, sino entiendo que la certificación tiene un público previsto y que debe ser requerido para acceder a universidades extranjeras como cualquier examen internacional.

Otro aspecto que merece una atención es la creciente oferta de esos exámenes en algunas escuelas privadas y públicas (después de la conclusión de la enseñanza secundaria o como una meta de la escuela para ese nivel). Ese gesto demuestra notoriamente el poder comercial y los peligros de la magia de la globalización (BOHN, 2000) en el escenario educacional, o sea, cómo el mercado financiero está interesado en la enseñanza de lenguas. Claro que es peligroso generalizar tales prácticas pedagógicas, pero sabemos que los objetivos de los exámenes de certificación son distintos a la función educacional y el compromiso social que asume la asignatura de lenguas extranjeras en la escuela brasileña.

GLM, GEF, VOP: *¿Cómo analiza la colaboración de las instituciones como RAE, ASALE, Consejería de Educación, para el fomento del conocimiento del español y su enseñanza en Brasil?*

AFSJ.: También pienso que la atribución de esas instituciones se confunde en algún momento de la historia para el público brasileño, principalmente, cuando pensamos el rol que ocupa la Consejería de Educación. Creo que, actualmente, está evidente la función de la RAE y la ASALE en acompañar los usos lingüísticos del español en los distintos contextos sociales y el intento de analizar e involucrar las necesidades lingüísticas de los usuarios del idioma, incluso a través de una mirada que considera la heterogeneidad de las comunidades de habla del español. En los últimos años, con el avance de la Internet y el acceso a las redes sociales, es incuestionable como la Real Academia Española y la Asociación de las Academias de Lengua Española se han acercado más de los usuarios comunes, es decir, de aquellos que no tienen interés teórico en profundizar aspectos del lenguaje. Un ejemplo de esa introducción en los últimos años está en el debate de esos órganos en la incorporación al español de nuevos repertorios

lingüísticos tras el contacto lingüístico en la pandemia, la facilitación a la comprensión social del lenguaje neutro o no sexista, a la promoción de los diccionarios panhispánicos, al lenguaje artificial de los ordenadores etc.

Otro aspecto bastante relevante para el público experto en el ámbito lingüístico, educacional e, incluso, periodístico es la participación de esos órganos en la organización de los Congresos Internacionales sobre la Lengua Española. Sobre el último evento, que se realizó en Córdoba-Argentina, hice una síntesis crítica sobre la función de esos eventos, los principales temas y algunas carencias/ausencias de interlocuciones (SILVA JÚNIOR, 2019a).

Ahora a respecto de la Consejería de Educación, no podemos olvidar que es una institución que representa en Brasil el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España y tiene un plan de metas a desarrollarse, entre ellas está la promoción del español en los sistemas educativos. En Brasil esa presencia viene reforzándose desde la instalación de los Institutos Cervantes en finales de los años 1990, la publicación de Anuales sobre distintos temas con la participación en el comité del profesorado de las universidades públicas brasileñas, la oferta de becas de estudios para estudiantes y profesores, los antiguos cursos presenciales de actualización para profesores, la instalación de algunos Centros de Recursos Didácticos en las Universidades, el programa de doctorado docente en las instituciones de enseñanza superior, los Seminarios de Dificultades del español para profesores en el Colegio Miguel de Cervantes en *São Paulo* etc.

Por lo relatado, es bastante activa la historia de la Consejería en Brasil, pero, al mismo tiempo, de algunos ruidos. Tal vez en algunos momentos de la historia de la enseñanza de español en Brasil faltó a la Consejería comprender el papel que diferencia un órgano extranjero y la función que ocupan las universidades brasileñas que disponen de expertos calificados y recursos propios para formar sus profesores. Entre algunos proyectos responsables por los conflictos entre la Consejería y la comunidad de hispanistas brasileños está el interés en formar profesores de español por medio de una plataforma digital del Instituto Cervantes y una asociación entre el gobierno de São Paulo, el Banco Santander y el Portal *Universia* (Proyecto Oye, año 2006) tras la oficialización del español por la ley nº 11.161/2005. Otro ejemplo está en los múltiples acuerdos firmados con las rectorías de universidades brasileñas para la promoción del español, que no siempre cuentan con el conocimiento y el apoyo de los departamentos de Español.

Como último ejemplo que rescato como una acción colectiva muy grave por parte de las entidades españolas, ya que ese acto infiere en la promoción de la política lingüística de Brasil por instituciones ajenas, está en la participación de la Consejería en la edición en coautoría con una editorial española y el Instituto Cervantes de un documento que se llama *La Nueva BNCC y la enseñanza del español*, publicado el 2019. Delante de una realidad histórica brasileña que acaba por valorizar una visión eurocéntrica de formación y frente a la carencia de apoyo e inversión de gobiernos latinoamericanos para la promoción del español en Brasil, muchos profesores sin analizar la cuestión desde una mirada crítica acaban por exaltar las acciones de la Consejería y poco valorar el intento de las universidades públicas en discutir y buscar herramientas para pensar la enseñanza de español desde y para Brasil.

GLM, GEF, VOP: *Mucho ya se ha hablado del español estándar, del español neutro o del español como lengua franca y sabemos que hay muchas controversias sobre el asunto. ¿Cabe esa discusión en los días actuales?*

AFSJ: Por supuesto que tales discusiones son fundamentales. Cuando pienso en esas adjetivaciones hacia la lengua, siempre recuerdo las aportaciones del sociolingüista Francisco Moreno Fernández en su libro *Qué español enseñar*, cuando el experto propone una discusión y hace una ironía con clasificaciones como: español de mi tierra, de Almodóvar y de Disneylandia. Como se trata de un tema amplio y que puede verse desde distintos lentes teóricos, no hay espacio aquí para distinguir las designaciones empleadas por Moreno Fernández, pero se queda la recomendación de una lectura que puede facilitar al lector iniciante sobre el asunto y la crítica al posible español neutral o estándar. Sobre ese tema también cabe recuperar las OCEM (BRASIL, 2006), ya que el texto legal orienta que dejemos la mera cuestión de nomenclatura de lado y pensemos una forma más coherente de enseñanza para los estudiantes brasileños, a partir de un abordaje más pedagógico para invitar al estudio de una lengua tan plural y

heterogénea. Con eso en mente, pienso que surgen los conceptos de lengua internacional y franca, que también se diversifican en las publicaciones científicas.

Al analizar tales nomenclaturas y el documento vigente de política educacional en Brasil – la *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL, 2018), se percibe en el texto la preferencia por el uso de la perspectiva de lengua franca que, según algunas teorías, es aquella visión de lengua que la entiende como la suma de los diferentes repertorios lingüísticos que el usuario va incluyendo en su rutina comunicativa. Además, tal comprensión propone que no exista un único acento a ser preferible o adoptado en las situaciones comunicativas, porque lo que se debe valorizar es el hecho de comunicarse utilizando todas las estrategias lingüísticas posibles por parte del sujeto. A partir de esa noción, algunos constructos teóricos tienen que revisarse como la propia noción de lengua, la clasificación estándar/neutra y la concepción de modelo de hablante nativo y las estrategias de enseñanza. Por eso, me parece que el tema se convierte cada vez más importante y actual en un momento de discusiones sobre los individuos translingües y la conciencia plurilingüe al aprender un idioma.

GLM, GEF, VOP: *Con la pandemia se han incrementado muchísimo las clases virtuales (síncronas y asíncronas) y la enseñanza remota, así como la híbrida, por lo que se nota en varios países y contextos, ya es una realidad permanente. Frente a esto, ¿quisiéramos conocer su opinión sobre algunos aspectos específicos.*

Todos – profesores y estudiantes – nos hemos tenido que adaptar sobre la marcha a esta nueva forma de estudiar y aprender. ¿Cuáles considera que hayan sido las principales dificultades? ¿Se han superado?

AFSJ: Brasil es un país que siempre tuvo dificultades para incluir con eficiencia las nuevas tecnologías en el sistema educativo reglado. Incluso en la educación superior la realidad no es tan distinta frente a la falta inversión de recursos con el paso del tiempo. Mucho antes de la pandemia ya carecíamos de recursos impresos, digitales y libros didácticos de español en las escuelas públicas como una forma de disminuir la distancia entre los sistemas público y privado. Muchos son históricamente los obstáculos a enfrentarse. El tamaño territorial, la desigualdad social, la falta de recursos financieros y humanos, la ausencia de formación continua de los docentes y las tasas de analfabetismo de la población brasileña son algunas de las razones que demuestran la dificultad de planificación de cualquier proyecto educativo en larga escala en ámbito nacional. Con la pandemia esas diferencias se ampliaron, no obstante, demandaron rápidos estudios y adaptaciones del sistema educacional.

Muchos sistemas educacionales de los estados consiguieron diseñar propuestas y proyectos viables frente a la crisis sanitaria, pero otros no lograron avanzar y el resultado fue el alejamiento de muchos estudiantes de las escuelas. Eso no ha ocurrido únicamente en Brasil, sino en otras partes del globo. La pandemia provocó impactos, primordialmente, en el sistema público de enseñanza, por eso, demasiadas son las realidades actuales en nuestro país que están en búsqueda de sanar las dificultades de aprendizaje. Entre los desafíos de todo ese proceso, pienso que la primera gran dificultad fue cambiar la mentalidad de los docentes y los estudiantes para enseñar y aprender a través de la pantalla de un ordenador o móvil, considerando sus dificultades de acceso y dominio de las herramientas tecnológicas. Vale observar que la facilidad de manejar las computadoras también no implicó en un proceso de aprendizaje libre de dificultades e incertidumbres por parte de los estudiantes. Seguro que de ambos los lados resultó necesario un tiempo para adaptarse a la realidad que se instauró debido al distanciamiento físico ocasionado por la pandemia de Covid-19. Sin embargo, no es cierto afirmar que todos se adaptaron en algún momento. De parte de los profesores, acompañamos muchos casos y relatos de enfermedad, depresión, estrés, ansiedad etc.

Ya de los estudiantes, tuvimos conocimiento de algunos que solo accedían a las salas virtuales, pero poco o nada realizaron a lo largo de los dos años de formación frente a la pantalla. La experiencia educacional en la pandemia puede haber revelado la falta de organización, motivación y autonomía para llevar a cabo los estudios.

También se puso en evidencia que los aprendices de la sociedad 5.0 (ANDRADE, 2020) demandan la mediación de un profesor. La enseñanza emergencial remota me ha enseñado que muchos estudiantes no consiguen avanzar solos en el aprendizaje a partir de un guión de estudios dirigidos. Otro punto que merece una reflexión especial fue el papel ocupado por las familias en el acompañamiento de sus hijos. Muchos responsables no hacían otra cosa que reclamar de las propuestas pedagógicas diseñadas

por la escuela y que sus hijos iban a perjudicarse debido a la falta de contenidos, sin darse cuenta que todos los individuos, en diferentes ámbitos, tendrían pérdidas de múltiples naturalezas. Igualmente expresaban su preocupación exclusiva con los contenidos y las pruebas de selectividad a las universidades. Poco o casi nada al respecto de la carencia afectiva de los estudiantes del espacio escolar comparecía en los discursos de los familiares. Tal vez la propia familia tenga generado más estrés a ese proceso o creado una narrativa de dificultad o de imposibilidad de aprendizaje por parte de sus propios hijos. Pienso que todavía muchas de las dificultades de ese período remoto se mantienen en la nueva realidad presencial y necesitamos poner en práctica un plan de acompañamiento de esos jóvenes.

GLM, GEF, VOP: *Está claro que la gran mayoría del profesorado no estábamos preparados para una situación como esa y al principio no supimos muy bien qué hacer. De ahí que no se notaran cambios metodológicos significativos en las clases virtuales. ¿Qué consecuencias Vd. considera que esa falta de ajuste metodológico haya producido para el aprendizaje?*

AFSJ.: Realmente fue poco tiempo que tuvimos para asimilar la propia enfermedad, los cambios en las relaciones humanas y las nuevas demandas al proponer un nuevo proyecto pedagógico, siendo que ese no solo representaba una mera transposición del contenido y estrategias de las antiguas clases presenciales al nuevo formato demandado con clases síncronas y asíncronas.

En el campo de las lenguas extranjeras ya no es considerado un asunto sencillo el docente asumir con clareza y criticidad un abordaje teórico y práctico que oriente su trabajo pedagógico (ALMEIDA FILHO, 2012), luego me parece que no hubo cambios tan efectivos en relación a esa cuestión debido al poco tiempo para la reflexión sobre las concepciones metodológicas que serían más efectivas para el trabajo remoto. Lo que observé fue, simplemente, la introducción de estrategias y recursos para generar más dinamismo a las clases remotas debido a la carga horaria reducida y a otros formatos didácticos que se impusieron en esa enseñanza. La falta de reflexión sobre la adaptación de los principios metodológicos a la nueva realidad impuesta puede haber generado más exclusiones en el contexto escolar, aislado a los estudiantes de la asignatura y provocado la no identificación o falta de comprensión de la propuesta planificada.

GLM, GEF, VOP: *Una cosa, como sabemos, fue el momento inicial de la pandemia, que nos modificó la vida de la noche a la mañana. Pero ahora, al regresar a las clases presenciales, no podemos afirmar que todo seguirá como era antes. ¿Qué cambios considera imprescindibles?*

AFSJ: De hecho, la escuela actual ya no es la misma que antes de la pandemia y ese nuevo escenario exige cambios por parte de toda la comunidad escolar. A seguir, destaco algunos aspectos que pude identificar junto a mis grupos y compañeros de trabajo desde febrero de 2022, cuando retorné a la enseñanza presencial con estudiantes de Secundaria en una escuela pública federal considerada como referencia para la pasantía de futuros profesores. Uno de los impactos observados fue la falta de madurez y postura de los jóvenes para comportarse en clase durante los casi cien minutos. La verdad es que, antes de instalarse la pandemia, muchos de esos estudiantes estaban en la enseñanza primaria y conviviendo con ciertas cuestiones pertinentes a sus edades. El tiempo que estuvieron cerrados en el hogar y sin la convivencia social seguramente resultó dañoso para la comprensión y el rescate de la función de la escuela en sus vidas.

Otros destaques observados en ese primer semestre presencial que requieren un cambio en el trabajo pedagógico individual y colectivo se resumen al siguiente aspecto: preocuparse con la sociabilidad y las cuestiones emocionales (estudiantes que no consiguen mantener la concentración en clase, retrasos consecutivos para llegar a la escuela, retorno agitado al aula tras los intervalos, uso excesivo del celular en sala de clase, falta de organización para los estudios, falta de seguridad y ansiedad delante de las evaluaciones, necesidad de reaprender sobre el convivio colectivo en el espacio compartido de clase y para la realización de actividades en grupo). También he percibido que los estudiantes consiguen expresarse mejor oralmente y tienen bastante dificultad de manifestarse y organizar el pensamiento por escrito. Los jóvenes presentan dificultades para realizar lectura y posicionarse críticamente frente a textos más extensos. Se pone como un desafío pedir que desconecten de sus móviles para

realizar ejercicios de comprensión lectora o concentración para involucrarse a la hora de los debates en clase. Muchos estudiantes también perdieron la práctica de estudiar con el apoyo de libros impresos y reclaman cuando el docente entrega un material impreso con más de dos páginas. Además, les falta organización para archivar los materiales y realizar las actividades del hogar. Un aspecto raro en este período se dio cuando muchos alumnos me pidieron que suspendiera el uso de diapositivas, computadoras y hojas impresas para utilizar la pizarra como forma de organizar y exponer el texto y los contenidos de la asignatura. Pienso que los cambios necesarios a la nueva escuela presencial van presentándose diariamente y resultan más fáciles si son discutidos de manera también colectiva y junto a los aprendices. Las ideas anteriores son algunos ejemplos a partir de mi experiencia docente en una determinada realidad. Hay que considerarse que cambios son imprescindibles en cada comunidad respetando el modo como cada realidad organizó su rutina pedagógica.

GLM, GEF, VOP: *El concepto de unidad didáctica ha cambiado mucho a lo largo del tiempo y según la teoría que tomemos como base. ¿Hay algún modelo o concepto que Vd. considere más eficaz para el momento actual?*

AFSJ: En un artículo publicado el 2020 (SILVA JÚNIOR, 2020), discuto la diferencia entre los conceptos de unidad y secuencia didácticas y expongo un ejemplo de unidad didáctica sobre el contexto de la pandemia a partir de la explotación didáctica del género canción. Defiendo que dichas expresiones, para referirse al material didáctico, no son términos sinónimos y opto por la denominación de las unidades didácticas. Primero hay que pensar que el concepto de material didáctico busca ser una sucesión de actividades con el fin de promover el aprendizaje. Para Almeida Filho (2012), esa secuencia se define en cuatro etapas: (a) reflexión inicial, (b) selección y producción de materiales, (c) planificación de la clase y diálogo con el abordaje y, por último, (d) evaluación. Otro concepto que también contribuye para mi comprensión de material didáctico es el propuesto por Paraquett (2006), pues la investigadora lo define como la base de textos que funcionan como apoyo discursivo para el trabajo del profesor de lenguas, de modo que el salón de clase se convierta en un espacio de promoción a la criticidad. Ya las unidades didácticas funcionan como un bloque de actividades que se organizan previamente a partir de los siguientes momentos: pensar los objetivos de la clase, elegir temas y textos, proponer ejercicios y, por fin, una actividad evaluativa reflexiva (MATOS, 2014). Las experiencias de los aprendices también deben considerarse a lo largo de todo el trabajo en la unidad. La diferencia principal en relación al modelo de las secuencias diseñadas por autores de la Universidad de Ginebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) está en la ausencia de una actividad inicial de producción escrita u oral para la elaboración de los bloques de actividades. De ese modo, la unidad didáctica posee un esquema más flexible donde el docente puede realizar adaptaciones y repensar estrategias como forma de analizar los distintos perfiles de aprendizaje de sus estudiantes. La nomenclatura del material didáctico debe ser una opción del propio docente de manera a dialogar con sus creencias, abordajes teóricos, objetivos de enseñanza y contexto de actuación.

GLM, GEF, VOP: *Si tenemos en cuenta la diversidad de contextos de enseñanza y aprendizaje (enseñanza reglada “fundamental/média”, enseñanza superior, enseñanza con fines específicos, academias de idiomas; enseñanza presencial/virtual/híbrida, por ejemplo), ¿qué características generales deberían tener las unidades didácticas (si es que las hay)?*

AFSJ: Creo que la primera tarea sería aclarar teóricamente el concepto de unidad didáctica porque pienso que dicha expresión se naturalizó en las publicaciones y prácticas escolares y muchos profesores la emplean sin conocer sus bases teóricas. También suelen utilizar secuencia didáctica como término sinónimo, sin embargo hay muchas cuestiones teóricas que diferencian tales concepciones. También vale recordar que no todos los profesores organizan sus materiales didácticos bajo la denominación de unidades didácticas. ¿De dónde posiblemente surge el esquema de las unidades didácticas? Me parece que dos fueron los movimientos en Brasil que auxiliaron la producción de materiales. La primera influencia surgió bajo el enfoque comunicativo que, normalmente, organizaba sus unidades con la siguiente estructura: actividad de calentamiento, la exposición de la situación comunicativa principal, actividades orales y de léxico a asimilarse, la presentación y sistematización del contenido gramatical, tópico cultural y, por fin, alguna actividad evaluativa de producción oral o escrita. Otra corriente importante para una nueva disposición de las actividades didácticas fue la teoría sociointeraccional de lectura que propuso el diseño de unidades de trabajo organizadas por ejercicios de prelectura (explotando el conocimiento previo de los estudiantes sobre el género discursivo o la

temática de la clase), lectura (la presentación del tema, de los géneros discursivos elegidos y las actividades de lectura y gramática contextualizada) y postlectura (acceso a nuevos textos para proposición de actividades reflexivas con foco en la producción escrita u oral). El modelo propuesto por Isabel Solé (1994) todavía tiene gran repercusión en el diseño de materiales didácticos bajo otras perspectivas metodológicas, como por ejemplo la literacidad crítica. Conocer las necesidades de los estudiantes para diseñar materiales adecuados a tales demandas, bajo principios teóricos del abordaje defendido por el docente, son características basales de las unidades didácticas. Organizar el material con foco en un tema, incluyendo múltiples textos y una actividad reflexiva final son elementos que caracterizan y definen las unidades didácticas, conforme mi punto de vista.

GLM, GEF, VOP: *Si asociamos la situación de la enseñanza durante la pandemia, la situación actual y el papel que juegan las actividades en el proceso de aprendizaje, quizás podamos decir que algo que la pandemia nos dejó muy claro es que necesitamos fomentar la autonomía del estudiante, es decir, hay que enseñarlos a aprender. ¿Vd. está de acuerdo con eso? En caso afirmativo, ¿considera que las unidades didácticas pueden ser un camino eficaz?*

AFSJ: Estoy totalmente de acuerdo que cabe al docente facilitar estrategias pedagógicas para fomentar la autonomía de los aprendices, pero eso no es una tarea simple. Mi experiencia profesional en el contexto remoto y la nueva realidad presencial me dice que promover la autonomía seguirá siendo un desafío, principalmente, en tiempos que los alumnos están desmotivados, incluso porque el modelo de escuela tradicional parece no encajarse más en aquello que les provoca ganas. Para promocionar la autonomía el profesor debe mostrar a sus estudiantes nuevos caminos y pienso que eso inicia cuando ya los invita a participar en la producción de los temas del material didáctico a crearse para las clases. Como dije antes, las unidades didácticas deben moldarse a las necesidades, los estilos y los ritmos de aprendizaje individuales. Además, factores como personalidad, experiencias compartidas, conocer sus propias creencias y el contexto socio histórico también son elementos que influyen el desarrollo de actitud y autonomía del estudiante. Creo que la unidad didáctica comprendida como un recurso para capacitar el aprendiz a analizar de modo crítico los diferentes discursos sociales dialoga con la comprensión de Pennycook (1997) para la promoción de la autonomía. Según el lingüista aplicado, la autonomía solo es posible cuando el sujeto se vuelve como autor de su propio mundo, volviéndose aprendiz y usuario autónomo de la lengua y, todavía, garantiza el derecho a su voz en la interacción con el otro. De ahí se percibe el ejercicio crítico propuesto por las unidades didácticas que pueden contribuir como un aparato analítico en las experiencias con el lenguaje.

REFERENCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Notas para uma política de ensino de línguas. *Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 124- 136, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2012.
- ANDRADE, E. S. Desenvolvimento sustentável e sociedade 5.0: rumo à felicidade e ao bem-estar. *Revista Eletrônica Humanitaris*, v. 2, n.2, p. 6-25, 2020.
- BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.
- BRASIL. MEC/Consed/Undime. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

ERES FERNÁNDEZ, G. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, C. (org.). *La lengua española en Brasil*. Enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2018. p. 9-18.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente - Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LORENCENA SOUZA, H. D. La reforma de la enseñanza media y la muerte de la pluralidad lingüística en la educación brasileña. *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. v. 1. p. 175-183.

MATOS, D. C. V. S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abelache*, ano 4, n. 6, p. 165-185, 2014.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros S.L., 2007.

PARAQUETT, M. Gêneros discursivos em contextos de aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 4., 2006, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UERJ/ABH, 2006. p. 83-89.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (org.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997. p. 35-53.

SANTOS, L. R. *DELE e CELU: duas visões sobre a proficiência em espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado (Estudos da Linguagem). 142f. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2012. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/8143>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SILVA JÚNIOR, A. F. Unidade didática para a aula de espanhol no contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Linguagens & Letramentos*, v. 5, p. 76-102, 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1432>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SILVA JÚNIOR, A. F. 'El español no existe' - Algunos registros del Congreso Internacional de la Lengua Española. *Blog Santillana Español*. São Paulo: Santillana, 2019a. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/sem-categoria/el-espanol-no-existe-algunos-registros-del-congreso-internacional-de-la-lengua-espanola/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SILVA JÚNIOR, A. F. El proyecto de Juscelino Kubitschek para la equidad entre el español y las otras lenguas extranjeras. *Recopilación Espacio Santillana Español*, São Paulo: Santillana, dp. 8 - 13, 2019b.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. 4. ed. Barcelona: Graó, 1994.

ZOLIN-VEZ, F. Por uma pedagogia translíngua para o ensino de línguas. In: JESUS, D. M; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 143-155.



Recibido el 17/07/2022. Aceptado el 18/07/2022.