

 <p>OCNOS Revista de Estudios sobre Lectura</p>	<p>Ocnos Revista de Estudios sobre lectura <a href="http://ocnos.revista.uclm.es/">http://ocnos.revista.uclm.es/</a></p>	 <p>Open Access Full Text Article</p>
--	--	--

## Consideraciones sobre lectura y dimensión intercultural: los programas de español en las universidades portuguesas

### Considerations about Reading and Intercultural Dimension: Spanish Language Programmes in Higher Education in Portugal

**Beatriz Moriano Moriano**

*CETAPS-FCSH*

*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

**Fecha de recepción:**

21/12/2015

**Fecha de aceptación:**

11/05/2016

**ISSN:** 1885-446 X

**ISSNe:** 2254-9099

**Palabras clave**

Lectura; interculturalidad; programas de lenguas extranjeras; Español; enseñanza universitaria; Portugal.

**Keywords**

Reading; Interculturality; Second Language Programs; Spanish; Higher Education, Portugal.

**Correspondencia:**

[beatrizmoriano@gmail.com](mailto:beatrizmoriano@gmail.com)

#### Resumen

En este artículo nos proponemos dar respuesta a dos interrogantes que hasta el momento no han sido objeto de investigación: a) por un lado, cuáles son los documentos oficiales que regulan la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) en Portugal para el ámbito universitario, y, por otro, b) qué perspectivas teórico-prácticas ofrecen sobre lectura y dimensión intercultural. Tras contextualizar los estudios del Español en Portugal y llevar a cabo una búsqueda bibliográfica que nos permita situar estos dos conceptos en un marco general desde las directrices oficiales, elaboraremos un análisis crítico de los datos obtenidos siguiendo un paradigma de análisis cualitativo. Con esta investigación pretendemos completar las perspectivas sobre la enseñanza universitaria de ELE en Portugal<sup>1</sup>.

#### Abstract

This paper aims to address two hitherto unresearched issues: a) first, which policy documents regulate Spanish as a Second Language teaching in Higher Education in Portugal and, second, b) which theoretical-practical perspectives do they offer regarding reading and interculturality. After having described Spanish language studies in their academic context in Portugal and having presented some bibliographical research allowing us to reflect on these two concepts from the perspective of the policy documents, we will carry out a qualitative analysis of the data. Therefore, with this research, we hope to shed more light on Spanish as a second language teaching in higher education in Portugal.

Moriano Moriano, B. (2016). Consideraciones sobre lectura y dimensión intercultural: los programas de Español en las universidades portuguesas. *Ocnos*, 15 (1), 132-148. doi: 10.18239/ocnos\_2016.15.1.933

## Introducción

El presente trabajo analiza los documentos oficiales que regulan la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) en el ámbito universitario portugués como indicadores de las orientaciones de esta disciplina en Portugal; tanto de determinadas concepciones teóricas, metodológicas y de enfoques adoptados, como de toma de decisiones sobre las prácticas docentes. Entre lo que indican los documentos oficiales y lo que se lleva a la práctica, en la realidad de las aulas, siempre cabe cierta distancia. Sin embargo, estos documentos proporcionan una base para la orientación de docentes y discentes que pauta líneas de actuación pedagógica reguladas por determinados presupuestos teóricos. De manera que podemos considerarlos como “expresión de un paradigma en particular”, en el sentido de “conjunto de ideas, pruebas y formas de hacer que caracterizan a una comunidad de especialistas que comparte teorías, investigaciones y prácticas” (Breen, 1987a, p.50). Con este artículo, encuadrado en una investigación más amplia que explora lectura y dimensión intercultural, queremos contribuir a suplir la falta de estudios que examinen estos materiales en el ámbito universitario y exploren las perspectivas y los modelos de trabajo propuestos para la enseñanza de ELE en Portugal.

Fundamentan nuestro análisis la actividad de comprensión escrita como proceso complejo, dinámico e interactivo (Acquaroni, 2000; Cassany, 2006; Sanz-Pastor, 2006; entre otros) y el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural como propuesta abarcadora, que concibe la enseñanza-aprendizaje de lenguas como proceso continuo de interacción cultural (Byram, 1997).

## Panorama de la enseñanza de ELE en las universidades portuguesas

Para comprender los resultados de nuestra investigación en su contexto, se hace necesario un recorrido por la enseñanza de ELE en el sistema educativo portugués.

La presencia del Español en Portugal en la educación primaria y secundaria es “relativamente reciente” (Ministerio de Educación, 2014, p. 443) o, dicho de otro modo, ha experimentado una “introducción tardía” (Duarte, 2008, p. 29), al contrario de lo que se podría pensar: “Aunque por la cercanía geográfica, pared con pared, y compartiendo las fronteras más antiguas de Europa, se pudiera pensar que el estudio del español en Portugal es de larga tradición, nada más lejos de la realidad” (Madrona, 2014, pp. 444-445). En esta etapa de educación básica, el Español data de principios de los años noventa. Por su parte, en lo que respecta a la Educación Superior, no es una disciplina mucho más antigua, pues inicia su andadura dos décadas antes, con un desarrollo en varias fases delimitadas (Ponce de León, 2009, pp.120-122): a) se estrena en los años setenta como asignatura optativa en las universidades de Oporto, Coímbra y Lisboa; b) se establece en los ochenta como variante principal de carreras con planes de estudio en lengua española; c) en los años noventa recibe el impulso de la introducción experimental de la asignatura en la Educación Primaria y Secundaria, lo que conlleva una ampliación progresiva de la oferta lectiva a otras universidades. Una vez extendida la enseñanza de esta disciplina en el ámbito universitario, en torno a 2006, se produce la adscripción de Portugal al Espacio Europeo de Educación Superior y con ella la reestructuración de los planes de estudio. En esta fase se afianzan los estudios hispánicos en la Educación Superior. No obstante, tal consolidación no está exenta de numerosos desafíos que merecen atención pues, como veremos, ayudan a comprender los resultados del análisis de programas.

Hoy en día el Español está presente en la mayor parte de las universidades públicas portuguesas como asignatura de libre opción o como opción principal en carreras de lenguas y literaturas o estudios de traducción. Estas últimas tienen carácter bidisciplinar, de manera que en ellas el Español es una de las dos lenguas principales o troncales. Asimismo, tal y como predecía Ponce de León (2009, p.123),

se encuentran en pleno funcionamiento los estudios de segundo ciclo que forman a profesores, traductores y futuros investigadores en áreas de literaturas y culturas hispánicas.

Según los datos ofrecidos en *El español: una lengua viva. Informe 2015*, del Instituto Cervantes, el número aproximado de estudiantes de español en el ámbito universitario es de 4850 (2015, p.10). Por otra parte, la Consejería de Educación, en *La enseñanza de la lengua española en Portugal. Informe 2015* indica que el número de profesores de Español en las universidades públicas portuguesas es de 63 docentes, de los cuales 1 es profesor catedrático; 4, titulares; 4, auxiliares y 54 son lectores (2015, p.7)

Es innegable que en los últimos años la evolución de esta disciplina ha experimentado un crecimiento exponencial en todos los niveles educativos, hasta el punto de situarse como “la segunda lengua más estudiada en las universidades portuguesas” (Ministerio de Educación, 2014, p. 448). Sin embargo, y a pesar de que actualmente se considera que los estudios hispánicos se han consolidado en el sistema educativo portugués, se reconocen síntomas de que estos no pasan por su mejor momento debido al descenso considerable del número de alumnos (Ministerio de Educación, 2014), un fenómeno que se explica, entre otras razones, por las medidas de ajuste económico y la falta de perspectivas laborales. La reducción drástica de plazas de Español convocadas por parte del Ministerio Portugués para docentes en escuelas portuguesas afecta gravemente a la educación superior, provocando la pérdida de alumnos en ambos ciclos educativos<sup>2</sup>.

Asimismo, la crisis económica actual ha dejado en suspenso numerosos retos asociados al crecimiento del Español en Portugal. Y es que los estudios hispánicos no se han fraguado en departamentos propios sino de lenguas románicas, sujetos a otros intereses dominantes. Esta ausencia de departamentos de Español en las universidades portuguesas (Ministerio de Educación, 2014; Saracho y Vigón, 2009), junto con la escasez de profesores titulares especia-

listas en estudios hispánicos (Ponce de León, 2009), y las limitaciones presupuestarias de las instituciones superiores, han influido negativamente en la toma de decisiones de relevancia, impidiendo la contratación de nuevos docentes cuando el número de alumnos lo justificaba.

En consecuencia, como señalábamos anteriormente, el perfil del profesorado universitario de ELE responde a una mayoría con categoría de lector, no integrada en la carrera docente y cuya condiciones laborales están marcadas por la inestabilidad de los vínculos contractuales y la necesidad de conciliar docencia, actividades extracurriculares e investigación de tercer ciclo.

En relación con los planes de formación de docentes, las posibilidades de formación continua se han ampliado respecto a los últimos diez años (Lloret, 2009; Martín, 2012; Tobar, 2015). Existen algunos programas de doctorado con variantes en Español<sup>3</sup>. Asimismo, las universidades portuguesas y la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal impulsan cursos de formación en el ámbito de ELE, a menudo en colaboración con el Instituto Cervantes de Lisboa y con el sector editorial. De modo que el dinamismo en la promoción de esta disciplina es creciente, a pesar de la escasez de medios. El docente de ELE en Portugal puede consultar publicaciones especializadas, asistir a congresos de enseñanza de ELE, seminarios o jornadas didácticas y acceder a una programación cultural cada vez más diversificada.

Por todo ello, se puede considerar que los estudios hispánicos han afianzado su presencia en el ámbito universitario portugués: forman parte de los planes de estudio de las universidades públicas en varios ciclos de enseñanza, dan señales de dinamismo mediante la organización de actividades de extensión cultural y de formación de docentes y, hasta hace poco, presentaban datos de crecimiento progresivo. A pesar de haber logrado ocupar un lugar de referencia como área de estudio, el Español continúa enfrentándose a antiguos retos agravados por la crisis actual.

En lo que respecta al perfil del alumnado, nos encontramos con unas actitudes muy marcadas hacia el Español como Lengua Extranjera. Está muy arraigada la representación del Español como lengua fácil, cuyo estudio no es necesario:

La mayoría de los estudiantes que se acercan al español como lengua extranjera en Portugal no lo hacen por un interés real, sino porque vienen bajo el preconcepción de que el español es una lengua que poco se diferencia del portugués y donde tendrán que trabajar poco para superar esta asignatura (Saracho y Vigón, 2009, p.781).

Tales prejuicios tienen raíces históricas<sup>4</sup> que generan la idea de que “todos los portugueses saben español” (Madrona, 2014, p. 116), lo que también nos recuerdan Boal (2009) y Martín (2012):

Ni que decir tiene que en Portugal ha habido un constante interés por la lengua española y que el conocimiento del español, en mayor o menor grado, siempre fue un prurito de los portugueses, que se esforzaban en utilizarlo tan pronto como descubrían que su interlocutor hablaba esta lengua (Martín, 2012, p.138).

Para nuestro análisis, y en relación con el perfil del alumno al que se destinan los programas de Español, no podemos olvidar:

- a) la afinidad lingüística entre español y portugués, que facilita las actividades de comprensión y permite realizar determinadas tareas de comprensión general con ventaja respecto a otros aprendices de ELE, situando al alumno lusohablante en un nivel de falso principiante (Boal, 2009; Natel, 2003; Sobrín, 2011; Vigón, 2004 y 2005).
- b) la sobrevaloración de la competencia comunicativa por parte del alumno y la desatención hacia un ingrediente de esta: la corrección lingüística. Para el alumno lusohablante de ELE, el hecho de ser comprendido en un intercambio comunicativo en español es garantía de corrección y de adecuación lingüística, lo que, evidentemente, no siempre sucede<sup>5</sup> debido a las zonas de interferencias entre ambas lenguas (Boal, 2009; Vigón, 2004 y 2005).

c) la pervivencia de estereotipos y prejuicios negativos hacia lo español en Portugal, alimentados por unas relaciones históricas que favorecerían el sentimiento antiespañol y la imagen de España como amenaza (Ponce de León, 2006 y 2009).

A pesar del arraigo de estas representaciones, cada vez más la imagen de la lengua española en Portugal se actualiza y se empieza a valorar como vehículo de comunicación para el ámbito internacional (Martín, 2012; Ministerio de Educación, 2014):

La sociedad portuguesa ha cambiado su percepción respecto a España y a la lengua española en las últimas décadas. En la actualidad se reconoce la utilidad de su aprendizaje como lengua internacional cuyo conocimiento puede aportar ventajas prácticas en el mundo contemporáneo (Martín, 2012, p. 139).

A partir de lo aquí expuesto, nos preguntamos: ¿qué tipo de programas surgen para satisfacer las necesidades de este tipo de alumno?, ¿cómo se manifiestan estas especificidades en los programas de ELE?, ¿podrían influir las circunstancias económicas y las condiciones laborales del profesorado en la calidad de los programas? Veremos algunas hipótesis en la discusión de los resultados.

## Corpus y método

Nuestro corpus está formado por los programas de Español de nueve universidades públicas portuguesas, instituciones con grados o licenciaturas cuyo denominador común es la presencia de la lengua española como asignatura troncal o como variante principal en los planes de estudio. Cada licenciatura comprende un ciclo de tres años académicos divididos en seis semestres. En los programas de lengua se da una progresión en seis niveles, de modo que cada uno de ellos se corresponde con un semestre.

Como dificultad en la investigación bibliográfica, hemos de señalar que no todos los programas de Español en las universidades públicas portuguesas se pueden consultar en las



páginas web de los departamentos de lenguas, por lo que se ha hecho necesaria la colaboración de docentes y responsables de esta asignatura para la recogida de datos que completan este panorama<sup>6</sup>. Como es sabido, debemos considerar que algunos de estos programas se encuentran en estos momentos en proceso de reforma por la acreditación de la *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)*, por lo que pueden ser sufrir alteraciones y actualizaciones en un futuro no muy lejano.

Los programas analizados proceden de las siguientes universidades:

- Universidade da Beira Interior. Programas: de Espanhol I a Espanhol VI. Licenciatura en Estudos Portugueses e Espanhóis.
- Universidade de Aveiro. Programas: de Espanhol I a Espanhol VI. Licenciaturas en Línguas, Literaturas e Culturas; Línguas e Relações Empresariais; Línguas e Estudos Editoriais.
- Universidade de Coimbra. Programas: Espanhol I, II y III. Espanhol 3, 4, y 5. Licenciaturas: Línguas Modernas; Turismo e Lazer.
- Universidade de Évora. Programas: de Língua Espanhola I a VI. Licenciatura: Línguas, Literaturas e Culturas.
- Universidade de Lisboa. Programas: de Espanhol A2.1 a Espanhol C2. Licenciaturas: Línguas, Literaturas e Culturas; Tradução.
- Universidade do Algarve. Programas: de Língua e Cultura Espanhola I a Língua e Cultura Espanhola VI. Licenciatura: Línguas, Literaturas e Culturas.
- Universidade do Minho. Programas analizados: Espanhol 1 a 4, Espanhol A2-B2. Licenciaturas: Línguas Aplicadas; Línguas e Relações Internacionais.
- Universidade do Porto. Programas: de Espanhol A1 a Espanhol B2.2. Licenciatura: Línguas, Literaturas e Culturas.
- Universidade Nova de Lisboa. Programas: de Espanhol A2 a Espanhol B2. Licenciaturas: Línguas, Literaturas e Culturas; Tradução.

Para sistematizar los datos recogidos, hemos empleado el siguiente esquema de análisis de contenido, siguiendo una metodología de corte cualitativo (Ritchie y Lewis, 2003). Como forma de preservar el anonimato, los datos que ilustran los resultados obtenidos se asocian siempre al nivel/los niveles de lengua del programa de origen y no a la universidad de la que proceden.

### **Esquema de análisis**

#### *Aspectos generales*

1. Número de créditos ECTS.
2. Niveles de partida y de llegada.
3. ¿Alude al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCER) como documento de referencia?
4. ¿Alude a las cuatro actividades de la lengua (comprensión/expresión/interacción/mediación; orales y escritas), según el MCER?
5. Dentro de la misma institución, ¿los programas siguen el mismo enfoque metodológico?

#### *Análisis de la comprensión escrita*

1. ¿Los objetivos de lectura se corresponden con los descriptores de nivel que recomienda el MCER?
2. ¿Cómo se califica la actividad/el proceso de comprensión escrita?
3. ¿Qué tipo(s) de textos se proponen para las actividades de lectura?
4. ¿Se mencionan especificidades de los estudiantes de ELE en Portugal en relación con la comprensión escrita?
5. ¿Hay lecturas extensivas? En caso afirmativo, ¿las lecturas extensivas son auténticas, graduadas o canónicas, adaptadas?
6. ¿Cómo se evalúa/n y qué peso tiene/n la/s lectura/s extensiva/s entre los componentes de evaluación? ¿Cómo se evalúa la comprensión escrita?
7. ¿Qué tipo de entradas presenta la bibliografía?
8. Otras observaciones:

### *Análisis de la dimensión intercultural*

1. ¿Hay referencias a un enfoque intercultural?
2. ¿Se especifican contenidos culturales o socioculturales diferentes para cada nivel?
3. ¿Se observa progresión de dificultad en relación con las habilidades interculturales, para cada nivel?
4. ¿Qué tipo de actividades se proponen para trabajar aspectos culturales/interculturales?
5. ¿Se mencionan especificidades de los estudiantes de ELE en Portugal en relación con la dimensión intercultural?
6. En la práctica, ¿hay tareas de investigación relacionadas con las habilidades interculturales?
7. ¿Cómo se evalúan algunos aspectos de la dimensión intercultural? ¿Qué peso tienen los aspectos culturales entre los componentes de evaluación?
8. Otras observaciones:

## **Resultados obtenidos**

### *Los documentos reguladores oficiales de la enseñanza de ELE en Portugal*

Para desvelar el primer interrogante acudimos al *Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior*, de la Direcção Geral do Ensino Superior del Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que nos muestra la trayectoria que Portugal ha seguido desde que en 2005 comenzó el proceso de adaptación del sistema educativo portugués al Espacio Europeo de Educación Superior. A través de esta sección web podemos confirmar que, en lo que respecta a la Educación Superior, y en consecuencia a la enseñanza de lenguas extranjeras en este contexto, Portugal se rige por las recomendaciones del Consejo de Europa. Ningún decreto ley publicado por el Gobierno Portugués hace referencias explícitas a la didáctica de las lenguas extranjeras en el contexto institucional de la Educación Superior. De manera que la adecuación al Proceso de Bolonia del sistema

educativo portugués presupone la consideración del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* como base para la elaboración de programas de lenguas extranjeras en el ámbito universitario. Esta deducción se asienta en el carácter del MCER como documento cuyo fin es “proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa.” (Consejo de Europa, 2002, p.1), y se confirma a través de varias fuentes indirectas.

La primera de ellas es *El mundo estudia español 2014*, un informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el que se observa una descripción sobre el sistema educativo en Portugal que atiende a cada uno de sus niveles, con menor énfasis en las enseñanzas universitarias que en lo relativo a las enseñanzas de primaria y secundaria. No obstante, esta menor atención, se apunta a una cuestión clave para resolver nuestro primer interrogante: “La enseñanza universitaria está plenamente adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior” (2014, p.439) y “Los programas de Lengua Española están adaptados generalmente al Marco Común de Referencia Europeo” (2014, p.444).

La segunda de las referencias indirectas nos la ofrece un artículo de Ponce de León (2009):

En efecto, la reestructuración de las antiguas licenciaturas y la creación de otras nuevas, ha provocado la consolidación de la enseñanza de la lengua –cuyos niveles se han adecuados a las recomendaciones sugeridas por el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas–, de la literatura, de la cultura y de la lingüística españolas (p.122).

Con esta búsqueda concluimos que los documentos que regulan la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Portugal son: el MCER, documento que proporciona orientaciones generales, y los programas de Español de los departamentos de lenguas de las universidades portuguesas, como especificaciones de este.

## **Perspectivas teórico-prácticas de los programas de Español en Portugal**

### *Resultados del análisis de aspectos generales*

Centrándonos en primer lugar en los resultados del análisis general de los programas, nos encontramos con varias tendencias destacables:

En lo referente a los puntos 1 y 2, la carga de trabajo asociada a los programas varía de 6 créditos ECTS, la más habitual, a 5 y 4 créditos (esta última, excepcionalmente), mientras que el número de horas lectivas previstas, en cambio, se aproxima a las 60 horas para todos los programas. Este aspecto no resultaría tan llamativo si no fuera porque además se acompaña de una estructuración de niveles de lengua que presenta modelos de progresión muy divergentes entre sí: desde un nivel de partida A1 (primer semestre) a un nivel de llegada C1-C2 (sexto semestre), desde un nivel A2 a un C2, o bien desde un A1 a B2.2. Tal y como apuntábamos anteriormente, el variado abanico de niveles que encontramos se distribuye siempre a lo largo de seis semestres lectivos, dejando entrever muy distintas percepciones de las capacidades de aprendizaje de español por parte del alumnado lusohablante. A lo largo de seis semestres, y según estos programas, el desarrollo de competencias comunicativas en español puede sufrir variaciones considerables en función de la universidad portuguesa en la que el alumno curse sus estudios, al menos oficialmente. Sería recomendable observar si el número de horas de trabajo autónomo (no siempre especificadas en los programas<sup>7</sup>) está de acuerdo con las recomendaciones del MCER de “ser prudentes a la hora de estimar el tiempo medio necesario para conseguir determinados objetivos” (García-Santa-Cecilia, 2003, p.23). Como complemento de esta situación, cabe señalar que, en algunos programas, los niveles de partida y de llegada o no se especifican, o son imprecisos (“equivale grosso modo, a un nivel C2”; “Atingir o nível C1-C2”), cuestión que nos lleva directamente al siguiente punto.

3) La gran mayoría de los programas, salvo excepciones, se acoge al MCER como docu-

mento de referencia para el diseño curricular, aunque no siempre resulte fácil reconocerlo en la práctica por diversos motivos. Además del desajuste de niveles de lengua, avalan esta idea otros argumentos que presentamos a continuación:

Si, por un lado, en la descripción general del funcionamiento de las asignaturas, los programas de Español abogan por el desarrollo de la competencia comunicativa para determinado nivel del MCER como objetivo fundamental de enseñanza-aprendizaje, por otro, al precisar los objetivos de trabajo, observamos algunos desajustes entre objetivos generales y específicos, así como cierta falta de articulación entre objetivos y contenidos. En otras palabras, en un mismo programa se afirma que el objetivo fundamental es el desarrollo de la competencia comunicativa de acuerdo con el MCER, y, al mismo tiempo, se declara que se trabajará exclusivamente la competencia lingüística a través de contenidos funcionales, gramaticales y léxicos. En los programas de ELE analizados, está muy presente el paradigma tradicional de diseño, que aboga por programas de tipo formal (Breen, 1987a), gramatical (García-Santa-Cecilia, 2000) o parcial (MCER, 2002), centrados en la especificación de contenidos gramaticales y léxicos, frente a otros paradigmas alternativos de tipo global, que consideran la lengua como vehículo para la comunicación.

Ejemplos de esta falta de coherencia entre la supuesta adscripción al MCER y el desarrollo de algunos programas son los siguientes:

El objetivo principal de la asignatura durante este semestre se centrará en la consecución del aprendizaje por parte del alumno de una gramática básica que le permita un mínimo dominio del sistema lingüístico español y un desarrollo aceptable en su competencia comunicativa. (Nivel A1-A2)

Esta unidade curricular destina-se aos estudantes que pretendem desenvolver e consolidar a sua competência comunicativa escrita e oral e adquirir a capacidade de compreender tópicos gramaticais (subdivisão do nível A2 do QECR). (Nivel A2)

*Objetivos de Ensino:* Elegir y emplear correctamente los contenidos léxicos, gramaticales y sintácticos, necesarios para desenvolverse adecuadamente en las diferentes situaciones comu-

nicativas del español, en un nivel de principiante. (Nivel A1+)

Programa sucinto: La Unidad Curricular aborda fundamentalmente contenidos gramaticales, funcionales y léxicos de la lengua española correspondientes a un nivel de lengua A2, según el Marco Común Europeo de Referencia. (Nivel A2)

Como vemos, de muchos de estos programas se desprende la idea de que dominar una lengua consiste en dominar la competencia lingüística y, en particular, la gramatical y la léxica, en desacuerdo con las directrices del MCER, que recomienda un enfoque global e integrador de enseñanza: "Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la conciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.)" (Consejo de Europa, 2002, p.7). No olvidemos que, según el MCER, las subcompetencias gramatical y léxica son solo una parte de la competencia lingüística, formada también por otras subcompetencias como la semántica, fonológica, ortográfica, ortoépica, y que, en un nivel superior, esta competencia lingüística constituye una parte de la competencia comunicativa, junto con la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Todo ello sin dejar de lado las competencias generales (conocimientos declarativos, habilidades interculturales, competencia existencial, capacidad de aprender, etc.), que se articulan de forma conjunta en el aprendizaje de una lengua extranjera, de acuerdo con el MCER.

Tal desajuste entre directrices oficiales y propuestas programáticas podría explicarse por varios motivos, entre ellos, por la existencia de una tradición de metodologías de corte estructuralista en la enseñanza de lenguas, y por las creencias docentes sobre las características específicas del alumnado lusohablante de Español. Dado el perfil del alumnado que apuntábamos anteriormente, subyace la idea de que el estudiante de ELE en Portugal desarrolla la competencia comunicativa por sí solo, sin esfuerzo, apoyado en la proximidad lingüís-

tica, y necesita dedicar las prácticas del aula a actividades formales de gramática y léxico para completar con ello su proceso de aprendizaje. En cualquier caso, solo en algunas de las universidades se justifican las decisiones programáticas de adecuar la enseñanza de ELE a las especificidades de aprendices de una lengua próxima, y en ningún caso se justifica la perspectiva parcial adoptada en algunos programas<sup>8</sup>.

4) Continuando con los aspectos que merecen reflexión por la relación que establecen con el MCER, podemos apuntar otra contradicción. Una visión tradicional de las actividades de la lengua lleva a algunos programas a plantear la práctica exclusiva de la comprensión y expresión oral y escrita, sin considerar las actividades de interacción y de mediación (oral/escrita), que se recogen de manera sistemática en una minoría de programas. Si bien el lugar que ocupa la mediación entre las actividades de la lengua ha sido marginal en la enseñanza de LE hasta la actualidad, no ha sufrido la misma desatención la interacción, actividad de la lengua plenamente integrada en los programas de LE y en la realidad de las prácticas en el aula. Por estos motivos, la ausencia de dos de las cuatro actividades de la lengua en la mayoría de los programas resulta muy significativa. Veamos cómo se manifiesta esta desatención:

Durante este periodo de enseñanza-aprendizaje, se buscará en el alumno el desarrollo y la superación de las cuatro destrezas básicas de la lengua, basándose en la indispensable adquisición de las nociones gramaticales: comprensión auditiva, comprensión textual, expresión oral y expresión escrita. (Nivel inicial, no especificado)

O objetivo atingir o nível A2 do QCER, aproveitando as similitudes espanhol português. Pretende-se desenvolver uns níveis básicos de compreensão e expressão orais e escritas, de conhecimentos socioculturais e de estratégias de autonomia por meio do trabalho em quatro áreas. (Nivel A2)

A dinâmica em sala de aula consiste em aulas participativas em que se fomentam as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e todas as competências identificadas no QCERL. (Nivel intermedio, no especificado)



5) Por último, interesa añadir que las orientaciones metodológicas de los programas dentro de una misma universidad pueden ser muy divergentes. Parece existir libertad de cátedra en lo que respecta a los planteamientos didácticos y metodologías de enseñanza, lo que conlleva cierta falta de coordinación y de unificación de líneas pedagógicas. En una misma institución, es posible encontrar programas que se declaran basados en el enfoque comunicativo, junto con otros que siguen el enfoque por tareas, los métodos estructurales o el método de gramática y traducción. Esta cuestión no sería digna de interés si no se tratara de un tipo de programas, el de lenguas extranjeras, caracterizado por la relación de continuidad. Es decir, que implica progresión de dificultad por niveles de competencias.

Cerramos el análisis de aspectos generales con una última consideración general: identificamos algunos casos de falta de claridad, precisión, y rigor conceptual en la redacción de los programas. Una mezcla de conceptos que se relacionan con el MCER, pero que van más allá de la (in)coherencia con este documento: mezcla de objetivos con contenidos; repetición de ciertos contenidos; programas incompletos (carentes de contenidos, bibliografía y métodos de evaluación), o el caso de un programa de lengua dedicado a prácticas de traducción general.

Tras este panorama general, pasamos a analizar cómo todas estas cuestiones afectan de manera particular a la teoría y práctica de la comprensión escrita y de la dimensión intercultural.

#### *Resultados del análisis de la comprensión escrita*

La comprensión escrita es una actividad de la lengua presente en la mayor parte de los programas de español. En sintonía con la visión tradicional de la comprensión y expresión oral/escrita como únicas actividades de la lengua, esta surge como actividad “receptiva”, “básica”, y, por tanto fundamental, unidireccional, pasiva y poco compleja en algunos programas:

“Serão desenvolvidas de forma integrada as competências receptivas e produtivas descritas no QECR para os níveis B2 e C1, respetivamente”. (Espanhol B2.2.)

1) Aunque los objetivos de lectura se corresponden con los descriptores de nivel del MCER, podemos seleccionar ejemplos de formulación inadecuada de objetivos por motivos variados, como:

- objetivo demasiado exigente para el nivel del programa en cuestión. Inadecuado por exceso: se pretende que el alumno sea capaz de comprender textos escritos “de complejidade média” (Nivel A1).
- objetivo demasiado poco exigente para el nivel del programa en cuestión. Inadecuado por defecto: “Esta UC pretende proporcionar ao aluno as ferramentas para desenvolver as competências de comunicação oral e escrita em situações simples” (Nivel B2).
- descripción imprecisa de objetivos: “Comprender textos de complejidad media sobre temas trabajados en clase” (Nivel A2); “Ser capaces de extraer de los textos información concreta. Ser capaces de enfrentarse a textos auténticos producidos por hablantes nativos en un nivel de lengua estándar” (Nivel A2-B1).
- ausencia de progresión de dificultad. Empleo de los mismos objetivos de comprensión escrita para tres programas diferentes: “Será capaz de leer textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad o que le resultan de interés” (Niveles A2 y B1).

2) Por otra parte, verificamos que los términos que más se asocian a la actividad de comprensión escrita son “lectura obligatoria” o “control de lectura”. Estas expresiones, aplicadas a las lecturas extensivas en particular, ilustran a la perfección la relación de tensión que se establece entre las actitudes hacia la comprensión escrita por parte del alumno de ELE en Portugal y las reacciones tradicionales por parte del sistema universitario en el que el alumno se inscribe. Conviene anotar que, en algunos programas, el alumno puede elegir una

de entre dos opciones para su lectura obligatoria. Sin embargo, no deja de resultar llamativo que una actividad placentera e instructiva se plantee de un modo coercitivo.

En ocasiones, leer también puede traducirse como una actividad ajena a comprender y analizar con sentido crítico, pues, como vemos, se presenta en una secuencia separada de otras actividades cognitivas: “lectura, comprensión y crítica de textos adecuados al nivel básico” (Nivel A1-A2). Tal vez este sea un indicio de lectura como sinónimo de prácticas de lectura en voz alta.

En otros casos, las prácticas de comprensión escrita parecen distar mucho de los planteamientos constructivistas que contemplan la lectura desde una dimensión multimodal (Acquaroni, 2000), según los cuales esta actividad va más allá de la mera descodificación unidireccional del significado del texto y requiere un proceso profundo de interpretación de los múltiples sentidos, con técnicas y objetivos de aproximación diversos. Por el contrario, los indicios parecen apuntar a técnicas de comprensión de textos desde una perspectiva puramente lingüística:

Se potenciarán en este nivel tanto actitudes como capacidades críticas adecuadas para la explicación, comentario y reproducción de textos orales y escritos que se planteen en el aula, para que el alumno adquiera una competencia lingüística muy alta tanto en la comprensión como en la expresión oral y escrita. (Nivel C1+).

Cabe la duda de si la reproducción de textos alude al papel del alumno o bien a la actividad de selección de textos por parte del profesor.

En contraposición con estos datos, también encontramos indicios de un modelo de comprensión escrita que reconoce el componente sociocultural en la construcción de los significados del texto (Cassany, 2006) y plantea técnicas cooperativas para desarrollar las capacidades de comprensión en torno a estos: “Nas aulas TP serão explorados colaborativamente conceitos, ideias e factos relativos à dimensão sociocultural da língua-alvo em actividades que

privilegiarão a oralidade, a leitura e a escrita” (en la sección de metodología).

3) La selección textual, cuando se especifica, muestra un conjunto de textos variados y auténticos y resulta orientativa para el alumno; le permite formarse una idea concreta del tipo de textos que será capaz de entender cuando concluya el nivel: “anécdotas breves; biografías breves y sencillas; folletos o anuncios publicitarios relacionados con viajes; cuentos breves; diarios breves y pautados; noticias actuales breves y sencillas; postales, cartas y mensajes electrónicos informales; recetas” (Nivel A2).

4) En cuanto al perfil del estudiante lusohablante de ELE en este contexto de enseñanza-aprendizaje, es posible percibir algunas creencias del profesorado de ELE en Portugal relacionadas con la didáctica de la comprensión escrita, de entre las que destacan:

- la necesidad de poner el foco de la enseñanza en la forma: “Contraste lexical e gramatical entre o Português e o Espanhol relativamente aos textos e as actividades da aula” (Espanhol A2.1); “Se insistirá en uno de los principales objetivos de la enseñanza de ELE a alumnos portugueses: hacerlos conscientes de las interferencias positivas y negativas de ambas lenguas, en todos los aspectos de la lengua: léxico, gramatical, estructuras morfo-sintácticas, etc.” (Espanhol B1); “Ortografía y acentuación: se prestará atención a los errores que los alumnos portugueses cometen en español” (Espanhol A1-B1).
- la necesidad de enfatizar las actividades de producción frente a las de comprensión, derivada de la facilidad inicial para la comprensión escrita y del desequilibrio de niveles de comprensión y producción: “Nas aulas trabalhamos todas as actividades comunicativas de língua (expressão oral e escrita, interação oral e escrita, compreensão leitora e mediação), mas as actividades de produção serão destacadas por serem as que os alunos apresentem maiores dificuldades” (Nivel B2.2.)

Quizás este último aspecto explique que entre los objetivos enunciados para un nivel A2 estén comprender las expresiones más habituales de la vida cotidiana, pero también “noticias e información de prensa escrita”, sin otros matices o consideraciones más adecuadas a un nivel en el que el usuario de la lengua “comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente o cotidiano, relacionado con el trabajo”, según el descriptor que proporciona el MCER para el nivel A2 (Consejo de Europa, 2002, p.71).

Pero, sin duda, el caso más destacado en la cuestión del desequilibrio de niveles es la estructuración de todos los programas de Español de una universidad mediante un sistema doble, con niveles diferenciados para comprensión y producción. De este modo, en cada semestre, los alumnos alcanzan un nivel de comprensión por encima del de producción. En el primer semestre, deben llegar a un nivel de comprensión oral y escrita A2 y de producción oral y escrita A1. En el sexto semestre, concluyen la licenciatura con un nivel C1 de comprensión y B2.2 de producción. Esta estructuración en dos niveles deja de lado la interacción y la mediación y concentra las prácticas de evaluación en las dos destrezas tradicionales (comprensión y expresión).

5) La mayor parte de las universidades propone lecturas extensivas en sus programas. Podemos distinguir tres grandes grupos al respecto: a) universidades donde se realizan lecturas extensivas en todos los niveles de lengua; b) universidades donde se realizan lecturas extensivas a partir de un nivel B1; c) la inclusión de lecturas extensivas no se produce en todos los programas de la misma institución, parece depender del criterio del docente responsable de la asignatura.

Forman parte de muchos programas de Español las lecturas extensivas de textos literarios auténticos de narrativa española contemporánea, presentes desde los niveles iniciales, con una única excepción para un programa de nivel A1 en el que se propone una

lectura graduada. Aunque en menor medida, también se incorporan obras de literatura hispanoamericana, y no faltan otros tipos de texto como textos divulgativos sobre la lengua<sup>9</sup>.

6) En lo referente a la evaluación de la comprensión escrita, nuestro análisis demuestra prácticas variadas. Las opciones más recurrentes oscilan entre no especificar su papel en el método de evaluación, por un lado, y dedicarla exclusivamente a aspectos lingüísticos, por otro: “Exámenes escritos: 3 exámenes escritos (gramática, vocabulário e expressão escrita)” (Nivel A2.2). Otros programas separan los elementos de evaluación en función de las destrezas tradicionales, abarcando las actividades de comprensión oral/escrita y la expresión oral/escrita (con un 25% para cada una).

La evaluación de las lecturas extensivas, por su parte, se realiza mediante elaboración de trabajos o pruebas escritas con escaso valor en el conjunto de la evaluación: “Además, al final del año, el alumno deberá terminar, al menos, una lectura obligatoria de la cual tendrá que realizar un trabajo personal, lo que vendrá a reforzar tanto la comprensión lectora como la expresión escrita” (Nivel B2); “Trabajo sobre la lectura: 1.5 puntos” de un total de 20.

Asimismo, en ocasiones, la lectura extensiva constituye un instrumento para la evaluación de la oralidad y se realiza a través de una interacción oral entre parejas de alumnos o entre alumno y profesor. Como veremos a continuación, en estos casos, se transmite una idea unívoca y unidireccional del proceso de construcción de significados del texto. Leer equivale a desvelar el significado legitimado del texto objeto de evaluación; se entiende que existe un solo significado y que este es “correcto” o “incorrecto”.

La prueba oral sobre la lectura optativa es una prueba de control de lectura y de evaluación de la capacidad de interacción oral del alumno, por lo que se concede un 55% a la interacción oral y un 45% a la correcta lectura y comprensión del libro. (Niveles C1-C2).

En algunos casos, la lectura extensiva se evalúa doblemente, de forma oral y escrita, en un proceso que identifica el acto de lectura con una metáfora bélica y que coloca al alumno en una posición tensa y defensiva. Leer se traduce como acción instrumental que conduce a la demostración de conocimientos y de dominio de la lengua. (Niveles C1 y C2) Evaluación de la lectura mediante “Apresentação e defesa” ante el profesor: “Nesta prova, de carácter oral, única e irrepitível, o aluno terá que apresentar uma exposição relacionada com a leitura obrigatória e responder, quando for o caso, às questões colocadas pelo docente”. Igualmente, el alumno debe responder a un “Teste com perguntas sobre a leitura obrigatória”.

Incluso cuando las lecturas extensivas se evalúan mediante una prueba oral en parejas, no podemos distinguir con claridad si el encargado de guiar la discusión en torno al texto es el propio alumno o el profesor, aunque lo más probable es que se aluda al propio profesor: “En el examen oral se harán preguntas sobre dicha lectura” (Niveles A1-A2).

Por último, existen otras aproximaciones más tradicionales que evalúan la lectura mediante una prueba escrita compuesta por un “resumo e comentário de uma obra (literária, ensaística, entre outros) (20%)”.

7) Para concluir este apartado, consideramos el tipo de referencias bibliográficas que se recomiendan y observamos que abundan las gramáticas y diccionarios en ediciones en papel. Cuando la bibliografía incluye fuentes *on line*, los materiales de consulta se diversifican e incluyen recursos como el de la prensa digital.

### *Resultados del análisis de la dimensión intercultural*

Pasamos a analizar los puntos de vista que aportan los programas de ELE sobre la dimensión intercultural. Como veremos, las orientaciones sobre el desarrollo de las habilidades interculturales y la consciencia intercultural están presentes en la mayor parte

de los programas analizados, habitualmente de forma accesoria y poco consistente.

1) Existen referencias generales a la necesidad de adoptar un enfoque intercultural y desarrollar esta dimensión en el aula que, sin embargo, no tienen correspondencia con las especificaciones de los contenidos y la metodología. Se trata de alusiones puntuales, sin mayor desarrollo ni articulación didáctica: “Pretende-se ainda promover a aquisição e o desenvolvimento das destrezas, competências e conhecimentos necessários para os alunos se tornarem, não só agentes sociais, mas falantes interculturais e aprendizes autónomos” (Nivel B1).

2) Los contenidos socioculturales tienen un papel residual en los programas, más centrados en la especificación de contenidos gramaticales y léxicos que en los primeros. Y cuando estos aparecen, salvo excepciones, se produce una falta de sistematización: “La organización política: España y las autonomías; Recursos económicos; Principales agentes culturales; Tradiciones y fiestas populares; La imagen comercial de España en el extranjero; Curiosidades: dichos populares, expresiones, tiendas, envases, palabras con diferentes significados, gitanismos...” (Nivel A2/B1).

Escasean los programas que secuencian contenidos socioculturales de manera sistemática, precisa y con progresión por nivel de complejidad.

Por otra parte, hay programas cuya descripción de objetivos no contempla la dimensión intercultural, y que, en contrapartida, dan cuenta de contenidos aislados, abordados desde el contraste cultural. Se trata de indicios de prácticas esporádicas sobre aspectos interculturales que no se consideran desde la perspectiva teórica en ningún momento del programa: “Contraste entre la realidad laboral española y portuguesa” (Nivel A2).

3) En relación con las habilidades interculturales, algunos programas muestran un tímido intento de graduarlas de forma sistemática, en varios niveles de dificultad, en función de la



complejidad que entrañan determinadas destrezas y actitudes:

- “Ser capaz de desenvolver breves discursos escritos/orais sobre temas actuais, desenvolvendo uma actitude de abertura e curiosidade perante a diversidade cultural”. (Niveles A2.1 y A2.2)
- “Ser capaz de relacionar a cultura de origem com as culturas dos países de língua espanhola, desenvolvendo uma actitude de abertura e curiosidade perante a diversidade cultural”. (Niveles B1.1 y B1.2)
- “Ser capaz de relacionar a cultura de origem com as culturas dos países de língua espanhola, desenvolvendo uma atitude crítica e tolerante perante a diversidade cultural”. (Niveles B2.1 y B2.2)

4 y 6) Se da una estrecha relación entre los escasos programas que especifican contenidos socioculturales y la mención de actividades que incorporan aspectos socioculturales/interculturales. Entre estas actividades, destaca la elaboración de trabajos, que pueden encuadrarse en la categoría de “tareas de investigación”: “cada alumno realizará un pequeño trabajo sobre algún aspecto de la cultura española a determinar entre el alumno y la docente” (Niveles A2/B1). Asimismo, en la bibliografía específica de estos programas son señalables los enlaces a documentales y otras fuentes para investigar sobre el contenido cultural en cuestión. Como ejemplo, un programa de los niveles B1-B2 recoge cinco enlaces a documentales de cultura hispanoamericana.

5) Las características de los estudiantes de ELE en Portugal en relación con esta dimensión se ponen de relieve en dos casos: se advierte de la existencia de “ideas preconcebidas e homogeneizadoras” (nivel A1) como uno de los riesgos del aprendizaje de lenguas/culturas próximas; se llama la atención sobre la necesidad de atender a la comunicación como un fenómeno global, en el que intervienen factores culturales diferenciadores:

As barreiras da comunicação entre espanhol e português não estão apenas nas diferenças [sic]

gramaticais, lexicais ou fonéticas, é importante ter em atenção a bagagem cultural e conceitual [sic] dos falantes dum língua, diferente nos da outra. Alertar os nossos alunos neste sentido será outra estratégia de futuro sucesso comunicativo. (Nível A2).

7) Por último, la evaluación de la dimensión intercultural no se explicita o no se considera fundamental en la gran mayoría de los programas. La evaluación se centra en aspectos lingüísticos, salvo excepciones como esta: “Teste de conteúdos linguísticos e culturais (50%)” (Todos los niveles); y “Será avaliada a competência comunicativa do utilizador, a correção formal e a adequação, o uso de estratégias de aprendizagem, os conhecimentos sobre aspectos socioculturais do âmbito hispânico e a capacidade de reflexão crítica cultural” (Todos los niveles).

### Limitaciones de los programas y de la investigación

Debemos considerar que la falta de precisión en la formulación de algunos componentes de los programas podría atender a limitaciones formales, como es la necesidad de sintetizar objetivos generales y específicos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía en un modelo de formato fijo, de espacio limitado.

Mención aparte merecen otras cuestiones que, sin lugar a dudas, afectan a la elaboración de los programas: las sobrecarga de trabajo del profesorado de Español responsable del diseño de programas y la falta de consolidación de los docentes como agentes educativos. Hemos visto que muchos de estos programas no se encuentran articulados dentro de una misma institución, lo que puede ser reflejo de la inestabilidad laboral y, en consecuencia, de las dificultades de coordinación interna entre los docentes de un mismo grupo.

Otras perspectivas que podrían aumentar el alcance/interés de esta investigación serían triangular los resultados con los datos obtenidos en entrevistas a docentes responsables del diseño de programas y con la observación de aulas. De este modo estaríamos en condiciones

de responder a las siguientes preguntas: ¿cuál es la relación que establece el docente de ELE en Portugal con los programas de esta disciplina?, o ¿hasta qué punto coinciden las recomendaciones reflejadas en los programas con la realidad de las prácticas docentes?

Desde un enfoque de enseñanza plurilingüe, García Santa-Cecilia nos recuerda que sería interesante poner en relación estos programas con los de otras lenguas extranjeras en los mismos centros educativos y analizarlos en conjunto (2003, p.39). Un análisis de este tipo nos permitiría contrastar perspectivas teóricas y prácticas entre disciplinas de menor y mayor tradición académica en el sistema educativo portugués.

## Conclusiones

Los datos obtenidos indican la presencia de programas de tipo estructural, orientados hacia el producto (la gramática y el léxico), en combinación con algunos elementos de programas funcionales (enunciación de objetivos) y con escasa atención a los contenidos socioculturales y culturales y a la dimensión intercultural. Conviven con estos programas de tipo estructural y funcional algunos que se adscriben al enfoque por tareas, pero que no se diseñan en consecuencia.

La abundancia de programas en los que subyace un paradigma gramatical podría entenderse como reacción a la sobrevaloración de la competencia comunicativa y a la desatención hacia la corrección lingüística que caracterizan al alumno lusohablante de ELE. En cualquier caso, este desajuste choca con la voluntad de asociarse al MCER como documento de referencia y con los objetivos de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa y favorecer la formación global del alumno.

Si revisamos la clasificación de programas propuesta por el MCER teniendo en cuenta los resultados de nuestro análisis, podemos ver que:

Los programas de aprendizaje y las certificaciones pueden ser:

- *Globales*, que hacen que el alumno mejore en todas las dimensiones del dominio de la lengua y de la competencia comunicativa
- *Modulares*, que mejoran el dominio que el alumno tiene de la lengua en un área limitada y con una finalidad concreta
- *Ponderados*, que enfatizan el aprendizaje en direcciones determinadas y producen un «perfil» en el que se consigue un nivel más alto en algunas áreas de conocimientos y destrezas que en otras
- *Parciales*, que se responsabilizan sólo de determinadas actividades y destrezas (por ejemplo, la comprensión) e ignoran otras (Consejo de Europa, 2002, p.6).

A la luz de esta clasificación, constatamos la abundancia de programas más orientados hacia el tipo “parciales” y “ponderados” y la escasez de programas de tipo “globales”, y, ante este panorama, nos preguntamos: ¿están estos programas en condiciones de satisfacer las necesidades de los discentes? ¿Son efectivos en su función de orientar al alumno y al profesor?

Si bien es cierto que el MCER (2002) se reconoce como documento abierto, flexible y nada dogmático, los datos obtenidos ponen de manifiesto que la relación entre las directrices de este documento orientador y los programas de Español podría ser más armónica.

Los resultados del análisis del tratamiento de la comprensión escrita prueban que predomina una concepción tradicional de esta actividad de la lengua como destreza “receptiva”, pasiva y poco compleja, y dejan traslucir algunas prácticas de lectura sujetas a un proceso unívoco y de descodificación del significado legitimado del texto. Junto a estas prácticas conviven otras visiones más actuales que abogan por modelos de lectura más interactivos y colaborativos.

Respecto a la dimensión intercultural, los datos indican que este componente no es prioritario y está lejos de ser plenamente integrado en el diseño de programas de español. Esta situación se inscribe en un marco general en el que los esfuerzos institucionales europeos por integrar y difundir la dimensión intercultural se deparan con dificultades para llevarla a la realidad de las aulas, según Alonso y Fernández-Agüero (2013). En particular, la cuestión se encuadra en un contexto de enseñanza de ELE entre culturas

próximas en que tradicionalmente se han dado por supuestas las habilidades interculturales y, por ello, se han desatendido (Ponce de León, 2006; Madrona, 2013; Moriano, 2012).

Sería deseable que objetivos, contenidos, metodología y métodos de evaluación se articularan en distintos niveles de secuenciación programática de tipo “global”, encaminados hacia el desarrollo de los contenidos socioculturales y de la competencia comunicativa intercultural, en armonía con todos los componentes que integran la competencia comunicativa, partiendo de las recomendaciones del MCER y tomando en consideración el modelo de Competencia Comunicativa Intercultural enunciado por Byram (1997). Según este modelo, el concepto de competencia comunicativa del MCER se amplía hacia la interacción con la alteridad y activa un conjunto de actitudes, saberes, destrezas, habilidades y capacidad crítica cultural esencial para la formación integral del alumno, especialmente la del alumno universitario de lenguas extranjeras, para quien esta visión amplia y compleja de la lengua, entendida como un lugar desde donde se ve (críticamente) el mundo, debe prevalecer sobre una visión meramente instrumental de esta.

En suma, con esta investigación queremos aportar una reflexión que contribuya a desarrollar el diseño de programas de ELE, especialmente en lo que concierne a la lectura y a la interculturalidad, pues los resultados revelan algunas incoherencias que merecen ser estudiadas con detenimiento para lograr documentos más efectivos en su función orientadora y más equilibrados en su papel de abogar por una enseñanza global.

Compartimos la idea de Rahimpour (2010) de que debe ser el profesor de lenguas quien, con el apoyo de una formación adecuada, participe en el diseño de programas de enseñanza abiertos y negociables, y creemos, además, que este diseño debe realizarse de manera colaborativa y coordinada dentro de los grupos de Español, sin perder el MCER como documento

de referencia que nos pretende “alentar a que se adopte un enfoque transparente y coherente a la hora de identificar opciones y tomar decisiones” (Consejo de Europa, 2002 p.168). Pero si a los docentes de ELE en Portugal les corresponde este desafío, a las instituciones públicas les corresponde asegurar las condiciones para que este desafío se convierta en una práctica continua.

## Notas

**1** Los resultados preliminares de este trabajo de investigación fueron presentados como comunicación en el VI Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal que tuvo lugar en la Universidade do Porto (Portugal) del 25 al 27 de junio de 2015.

**2** Tal y como apunta el informe *El mundo estudia español 2014*, el profesorado de Español es un grupo más expuesto a las medidas de ajuste económico debido a la falta de incorporación plena al sistema educativo: “En el caso del español, al ser una lengua relativamente nueva en la Educación Primaria y Secundaria, hay muchos profesores que no han accedido aún a la categoría equivalente a funcionario y ven ahora peligrar su puesto de trabajo. No es este el caso de los profesores de francés e inglés que tienen más antigüedad y, por lo tanto, más estabilidad laboral” (Ministerio de Educación, 2014, p.436).

**3** Si bien el desafío radica, como decíamos anteriormente, en las dificultades de compaginar docencia e investigación, debido a la sobrecarga de trabajo y a la falta de condiciones.

**4** Ponce de León (2009) desarrolla esta idea con detalle.

**5** Especialmente a partir de los niveles iniciales. Según Vigón (2005), el proceso de aprendizaje para el perfil del alumno lusohablante se ve facilitado en los primeros niveles por la proximidad lingüística y dificultado por esta misma a partir de los intermedios: “Y es que realmente es verdad que trabajar con lenguas próximas favorece la adquisición en los primeros estadios, pero su utilidad irá disminuyendo rápidamente a medida que aumente la competencia de los estudiantes pudiendo incluso entorpecer el desarrollo de la Interlengua y además provocar su fosilización” (2004, p. 903).

**6** Aprovecho para agradecer la valiosa ayuda recibida al respecto y para señalar que, en este conjunto, ha resultado imposible recoger datos sobre la Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, la única institución pública que falta para completar el panorama nacional.

7 El Proceso de Bolonia concede protagonismo al alumno en el proceso de aprendizaje, considerándolo un sujeto activo y responsable de desarrollar trabajo autónomo (Leite y Ramos, 2014). La ausencia de especificación de número de horas de trabajo autónomo puede ser un indicio de limitación en la concreción del Proceso de Bolonia en lo que respecta al nuevo papel del alumno. Leite y Ramos (2014) analizan en profundidad esta y otras tensiones de la fase posterior a Bolonia en la educación superior en Portugal.

8 El MCER acepta la variedad de objetivos de enseñanza “en función de la mejor actuación en una o más actividades de lengua específicas” (Consejo de Europa, 2002, p. 134), pero tal énfasis en una determinada actividad debería estar declarada y “nunca puede ser total ni se puede conseguir independientemente de cualquier otro objetivo” (Consejo de Europa, 2002, p. 134).

9 Es el caso de *El dardo en la palabra*, de F. Lázaro Carreter.

## Referencias

- Acquaroni, R. (2000). Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas. *La comprensión lectora en el aula de E/LE, Carabela*, 48, 45-63.
- Alonso, I., & Fernández-Agüero, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural. En L. Ruiz de Zarobe, & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp.184-225). España: Portal Education.
- Boal, J. (2009). La enseñanza del español en Portugal en los niveles no universitarios. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado, & M. I. Fernández (Eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, 2, (pp. 115-118). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Breen, M. (1987a). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I). [Contemporary paradigms in syllabus design I] *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, 50-64 (1996).
- Breen, M. (1987b). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II). [Contemporary paradigms in syllabus design II] *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 52-73 (1997).
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Consejería de Educación. (2015). *La enseñanza de la lengua española en Portugal. Informe 2015. Escuelas públicas de Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria*. Madrid: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/informacion/informe-el-espa-ol-en-portugal-2015/>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Fernández-Vitores, D. (2015). *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Departamento de comunicación digital del Instituto Cervantes. Recuperado de [http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol\\_lengua-viva\\_20151.pdf](http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf)
- García-Santa-Cecilia, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- García-Santa-Cecilia, A. (2003). Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Tarbiya*, 33, 5-48. Recuperado de [http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2033%20\(filmar\).pdf](http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2033%20(filmar).pdf)
- Leite, C., & Ramos, K. (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 73-89. Recuperado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4923>
- Lloret, J. (2009). Programas de apoyo y promoción de la enseñanza del español en el sistema educativo portugués. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado, & M. I. Fernández (Eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, 2 (pp. 109-113). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Madrona A. (2014). “Não sejas caramelo”... ¿Qué contenido sociocultural se esconde tras este eslogan publicitario que sirve en Portugal para



- anunciar vuelos a numerosas ciudades españolas? En N. M. Contreras (Ed.), *Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 443-454). Jaén: Universidad de Jaén.
- Martín, J. M. (2012). La enseñanza del español en Lisboa. *Tejuelo*, 14, Año V, 137-143. Recuperado de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r14/11.pdf>
- Ministerio de Educación (2014). *El mundo estudia español 2014*. Biblioteca virtual redELE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2014.html>
- Moriano, B. (2012). Algunos apuntes sobre los estudios de interculturalidad en la enseñanza de ELE en Portugal. En E. Tovar (Coord.), *Actas del V Congreso del español en Portugal* (pp.26-46). Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/ActasVcongresoELEPortugal.pdf>
- Natel, T. B. T. (2003). La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje? En M. Pérez-Gutiérrez, & J. Coloma (Coords.), *Actas del XIII congreso internacional de ASELE* (pp. 825-832). Murcia: Universidad de Murcia.
- Ponce de León, R. (2006). Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal. En R. Bizarro (Org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 249-259). Porto: Areal Editores.
- Ponce de León, R. (2009). La enseñanza del español en la universidad portuguesa. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado, & M. I. Fernández, (Eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, vol.1, (pp. 119-125). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Rahimpour, M. (2010). Current trends on syllabus design in foreign language instruction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 1660-1664. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.254
- Ritchie, J., & Lewis, J. (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications.
- Sanz-Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Revista Carabela*, 59, 5-23.
- Saracho, M., & Vigón, S. (2009). Las universidades, los politécnicos y los profesores de español en Portugal. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado, & M. I. Fernández (Eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, 2, (pp. 779-791). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Sobrin, M. I. (2011). *(Algunas notas sobre) la pragmática en ELE en la enseñanza secundaria en Portugal*. Biblioteca virtual redELE, 12. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/IsabelSobrin.html>
- Tobar, E. (Coord.) (2015). *Guía para docentes y asesores españoles en Portugal*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/Gu-aDocentesAsesoresPortugal0/Gu%C3%ADaDocentesAsesoresPortugal.pdf>
- Vigón, S. (2004). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. En M. A. Castillo (Coord.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 903-914). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Vigón, S. (2005). La enseñanza del español en el sistema educativo portugués. En J. M. Izquierdo, O. Juan Lázaro, J. P. de Basterrechea, M. Alonso, R. Prieto, A. Mochón, L. Hyosang, & W. Altmann (Eds.), *I Congreso Internacional: el Español, lengua del futuro*. FIAPE. Biblioteca virtual redELE: Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005\\_ESP\\_05\\_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005\\_ESP\\_05\\_45Vigon.pdf?documentId=0901e72b80e4de22](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005_ESP_05_45Vigon.pdf?documentId=0901e72b80e4de22)