



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN

ENSEÑANZA/APRENDIZAJE
DEL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL: APROXIMACIÓN A LA
REALIDAD DEL CENTRO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL
DE VITÓRIA ESPÍRITO SANTO

TESIS DOCTORAL

Presentada por

Elizabeth Bourguignon de Araujo

Dirigida por el Dr.

Daniel González González

Granada, 2007

Granada, 2007

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

D. Daniel González González, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, profesor Titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, en calidad de Director de la tesis doctoral que presentan la Licenciada en Literatura y Lengua Española e Hispoamericana, Dña. Elizabeth Bourguignon de Araujo, bajo el título “Enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera en Brasil: aproximación a la realidad del centro de lenguas de la Universidad Federal de Vitória Espirito Santo.

HACE CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación

En granada, a 8 de enero de 2007

ÍNDICE

Índice de cuadros y tablas	05
Resumen	13
Resumo	15
Abstract.....	17
Agradecimientos	19
Introducción	25
PARTE I: MARCO TEÓRICO	33
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	35
0. Introducción	35
1. La enseñanza/aprendizaje de lenguas en el siglo XX	36
2. Análisis contrastivo, Interlengua y Análisis de errores	39
3. Aprendizaje de lenguas afines	44
3.1. <i>Delimitación de conceptos hacia la enseñanza de lenguas afines</i>	47
3.2. <i>La aparente proximidad del español y el portugués</i>	51
3.3. <i>El portuñol o “portunhol”</i>	54
4. Los conceptos de método y enfoque	58
5. Métodos en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras	61
5.1. <i>La enseñanza comunicativa</i>	67
5.1.2. Los programas nocional-funcionales	71
5.1.3. Otros programas de la enseñanza comunicativa	73
5.1.4. El enfoque por “tareas”: Un avance significativo en la enseñanza comunicativa.....	76
CAPÍTULO 2: EI ESPAÑOL EN BRASIL	81
0. Introducción.....	81
1. Causas de su desarrollo.....	83
1.1. <i>El sistema educativo brasileño</i>	88
1.2. <i>La enseñanza del español en Brasil</i>	97
1.3. <i>Las academias de idiomas y los centros de lenguas</i>	101
1.4. <i>Los estudios de español en la enseñanza superior</i>	103
1.5. <i>La formación de profesorado</i>	110
1.6. <i>Las asociaciones de profesores de español</i>	112
1.6.1. <i>La asociación brasileña de hispanistas</i>	115
1.7. <i>El Instituto Cervantes</i>	116
1.8. <i>El sector editorial: Instrumento contribuidor de la enseñanza del español</i>	119
1.8.1. <i>Un recorrido de la metodología usada en Brasil a través de los materiales didácticos</i>	121
PARTE II: MARCO METODOLÓGICO	131
CAPÍTULO 3: ESTUDIO EMPÍRICO	133
0. Introducción.....	133
1. Tipo de Estudio	135
2. Objetivos Científicos.....	136
3. Variables	137
3.1. <i>Variables del alumnado</i>	138
3.1.1. <i>Variables de identificación</i>	138

3.1.2. Variables de opinión.....	139
3.1.3. Variables de información.....	140
3.2. <i>Variables del profesorado</i>	141
3.2.1. Variables de identificación.....	141
3.2.2. Variables de opinión.....	142
3.2.2.1. Variables de información.....	143
3.2.2.2. Variables de acción.....	145
4. El Cuestionario.....	146
5. Metodología.....	149
5.1. <i>Población y muestra</i>	149
5.2. <i>Instrumento utilizado</i>	151
5.3. <i>Validez y fiabilidad</i>	152
6. Estudio estadístico.....	153
CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y CONCLUSIONES	155
1. Resultados.....	155
1.1. <i>Resultados del alumnado</i>	155
1.1.1. Descripción de las variables de identificación.....	155
1.1.2. Variables de opinión.....	159
1.1.3. Variables de información.....	164
1.2. <i>Resultados del alumnado por niveles de aprendizaje</i>	167
1.2.1. Resultados y descripción de las variables más relevantes del alumnado de nivel de aprendizaje básico.....	168
1.2.1.1. Variables de opinión.....	168
1.2.1.2. Variables de información.....	175
1.3.1. Resultados y descripción de las variables más relevantes del alumnado de nivel de aprendizaje intermedio.....	177
1.3.1.1. Variables de opinión.....	177
1.3.1.2. Variables de información.....	183
1.4.1. Resultados y descripción de las variables más relevantes del alumnado de nivel de aprendizaje avanzado.....	185
1.4.1.1. Variables de opinión.....	185
1.4.1.2. Variables de información.....	191
1.3. <i>Resultados del profesorado</i>	193
1.3.1. Descripción de las variables de identificación.....	193
1.3.2. Variables de opinión.....	196
1.3.3. Variables de información.....	202
1.3.4. Variables de acción.....	207
1.4. <i>Tablas de contigencia</i>	211
1.4.1. Correlación entre las variables del alumnado.....	212
1.4.1.1. Relación de la variable edad con otras variables.....	212
1.4.1.2. Relación de la variable nivel cultural entre hijos y padres.....	218
1.4.1.3. Relación de las variables nota y evaluación.....	219
1.4.2. Tablas de variables del profesorado.....	220
1.4.2.1. Relación de la variable nativo y no nativo con otras variables.....	220
2. Comentario de los resultados.....	232
2.1. <i>Comentario de los resultados del alumnado</i>	232
2.1.1. Edad.....	232
2.1.2. Motivación.....	235

...2.2. <i>La integración de las destrezas desde el punto de vista del alumnado</i>	238
...2.3. <i>Comentario de los resultados del profesorado</i>	239
2.3.1. <i>Libro de texto y enseñanza</i>	239
2.3.2. <i>Las destrezas</i>	241
2.3.3. <i>El profesor en el aula</i>	246
2.3.4. <i>Proyección de la LM en la L2</i>	250
3. <i>Conclusiones</i>	258
3.1. <i>Conclusiones del alumnado de nivel básico de aprendizaje</i>	258
3.2. <i>Conclusiones del alumnado de nivel intermedio de aprendizaje</i>	260
3.3. <i>Conclusiones del alumnado de nivel avanzado de aprendizaje</i>	261
3.4. <i>Conclusiones del resultado del alumnado de español</i>	262
3.5. <i>Conclusiones del resultado del profesorado de español</i>	263
4. <i>Recomendaciones</i>	266
5. <i>Consideración Final</i>	268
6. <i>Referencias Bibliográficas</i>	273
7. <i>Anexos</i>	293
Índice	295

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

Cuadro 1: Sistema Educativo Brasileño	90
Cuadro 2: Clasificación de las Instituciones de Enseñanza Superior de Brasil (IES).....	93
Cuadro 3: Número de candidatos en español y otras lenguas en el vestibular de la Universidad Federal de Espírito Santo/Brasil	108
Figura 1: Instituciones Superiores en Brasil.....	104
Figura 2: Titulaciones Específicas en Español	105
Figura 3: Titulaciones Portugués/Español o Viceversa	105
Figura 4. Titulaciones Diversas	106
Figura 5: Alumnado de español del Centro de Lenguas.....	150
Cuadro 4: Regiones y Provincias en que realizaron Congresos de profesores de español en Brasil.....	114
Cuadro 5: Posicionamiento ideal de los DELES en el contexto del marco de referencia	118
Cuadro 6: Producción Nacional/ Libro Texto	128
Cuadro 7: Número de alumnos del Centro de Lengua por lengua.....	135
Cuadro 8: Variables del alumnado de identificación.....	138
Cuadro 9: Variables del alumnado de opinión.....	139
Cuadro 10: Variables del alumnado de información.....	140
Cuadro 11: Variables del profesorado de identificación.....	141
Cuadro 12: Variables del profesorado de opinión	143
Cuadro 13: Variables del profesorado de información.....	143
Cuadro 14: Variables del profesorado de acción.....	145
Cuadro 15: Número de alumnos de español del Centro de Lengua que no contestaron el cuestionario	150
Gráficos de Resultados del alumnado.....	156
Gráfico 01: En qué nivel de español estás estudiando	156
Gráfico 02: Sexo	156
Gráfico 03: ¿Cuál es tu edad?	157
Gráfico 05: Estudio de los Padres.....	157
Gráfico 06: Tus estudios	158

Gráfico 07: Qué actividades te parecen más importantes para aprender español	159
Gráfico 08: Cómo juzgarías estas actividades	160
Gráfico 09: Cómo actúa tu profesor/ a hoy	161
Gráfico 10: Cómo actuaba tu profesor en el curso anterior	162
Gráfico 11: Qué actividades extraescolares te motivan más	162
Gráfico 12: El número de alumnos afecta tu aprendizaje	163
Gráfico 13: Crees que el tipo de evaluación del Centro de Lenguas es acorde con tus expectativas	163
Gráfico 14: Desde cuándo estudias español	164
Gráfico 15: Has viajado algún país de lengua española	164
Gráfico 16: Qué país has visitado	165
Gráfico 17: Por qué aprendes español	166
Gráfico 18: Tu nota vine siendo	166
Gráfico 19: Cursos	167
Gráficos de Resultados del alumnado: nivel básico	169
Gráfico 20: Básico – Qué actividades te parecen más importantes para aprender español	169
Gráfico 21: Básico – Cómo juzgarías estas actividades	170
Gráfico 22: Básico – Cómo actúa tu profesor hoy	172
Gráfico 23: Básico – Cómo actuaba tu profesor/a en el curso anterior	172
Gráfico 24: Básico – Qué actividades te motivan más	173
Gráfico 25: Básico – El número de alumnos en el aula afecta tu aprendizaje	173
Gráfico 26: Básico – Crees que el tipo de evaluación del Centro de Lenguas es acorde con tus expectativas	174
Gráfico 27: Básico – Has visitado algún país de lengua española	175
Gráfico 28: Básico – Por qué aprender español	176
Gráfico 29: Básico – Tu nota en español viene siendo	176
Gráficos de Resultados del alumnado: nivel intermedio	178
Gráfico 30: Intermedio – Qué actividades te parecen más importantes para aprender español	178
Gráfico 31: Intermedio – Cómo juzgarías estas actividades	180
Gráfico 32: Intermedio – Cómo actúa tu profesor hoy	181

Gráfico 33: Intermedio – Cómo actuaba tu profesor/a en el curso anterior ..	181
Gráfico 34: Intermedio – Qué actividades te motivan más	182
Gráfico 35: Intermedio – El número de alumnos en el aula afecta tu aprendizaje	182
Gráfico 36: Intermedio – Crees que el tipo de evaluación del Centro de Lenguas es acorde con tus expectativas	183
Gráfico 37: Intermedio – Has visitado algún país de lengua española.....	183
Gráfico 38: Intermedio – Por qué aprender español.....	184
Gráfico 39: Intermedio – Tu nota en español viene siendo.....	185
Gráficos de Resultados del alumnado: nivel avanzado	186
Gráfico 40: Avanzado – Qué actividades te parecen más importantes para aprender español	186
Gráfico 41: Avanzado – Cómo juzgarías estas actividades	188
Gráfico 42: Avanzado – Cómo actúa tu profesor hoy.....	189
Gráfico 43: Avanzado – Cómo actuaba tu profesor/a en el curso anterior....	189
Gráfico 44: Avanzado – Qué actividades te motivan más.....	190
Gráfico 45: Avanzado – El número de alumnos en el aula afecta tu aprendizaje	190
Gráfico 46: Avanzado – Crees que el tipo de evaluación del Centro de Lenguas es acorde con tus expectativas	191
Gráfico 47: Avanzado – Has visitado algún país de lengua española	191
Gráfico 48: Avanzado – Por qué aprender español	192
Gráfico 49: Avanzado – Tu nota en español viene siendo	193
Gráficos de Resultados del profesorado.....	194
Gráfico 50: Sexo	194
Gráfico 51: Nativo o no Nativo.....	194
Gráfico 52: ¿Cuántos años tiene impartiendo clases de español.....	195
Gráfico 53: Nivel académico	195
Gráfico 54: Cómo aprendió español	196
Gráfico 55: ¿Cuáles las destrezas que los alumnos brasileños presentan mayor o menor dificultad en su aprendizaje?	197
Gráfico 56: ¿En qué aspectos y en que medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna?	199
Gráfico 57: ¿Qué valora más en el aprendizaje de sus alumnos?	200

Gráfico 58: ¿Qué valora más en el aprendizaje del nivel básico?	200
Gráfico 59: ¿Qué valora más en el aprendizaje del nivel intermedio?	201
Gráfico 60: ¿Qué valora más en el aprendizaje del nivel avanzado?	201
Gráfico 61: ¿Vivió alguna vez en un país de habla española?	202
Gráfico 62: ¿En qué país vivió?	202
Gráfico 63: ¿Ha visitado algún país de habla española?.....	203
Gráfico 64: ¿Ha realizado algún curso en el Centro que trabaja?	203
Gráfico 65: ¿Ha realizado algún curso de español?	204
Gráfico 66: ¿Qué libro de texto usa y desde recientemente cuándo?	205
Gráfico 67: Cuál es la duración de sus clases.....	205
Gráfico 68: ¿Cuántas veces a la semana imparte clases?	206
Gráfico 69: Es miembro de la asociación de profesores de español de su región.....	206
Gráfico 70: ¿Cuál es el libro que utiliza en el aula?	207
Gráfico 71: ¿De qué tipo de material dispone en el aula o en el centro?	208
Gráfico 72: ¿Qué actividades se realizan en el aula?	209
Gráfico 73: ¿Qué tiempo dedica a la explicación teórica?	210
Gráfico 74: ¿Qué tiempo dedica a las actividades relacionadas con las cuatro habilidades?.....	211
Gráficos de Contigencia del alumnado	213
Gráfico 75: Edad x Estudios.....	213
Gráfico 76: Edad x Nota	214
Gráfico 77: Edad x Niveles de aprendizaje.....	214
Gráfico 78: Edad x Actividades que motivan.....	215
Gráfico 79: Edad x Has visitado a algún país de habla española	216
Gráfico 80: Edad x Por qué aprender español.....	218
Gráfico 81: Grado de Instrucción del alumnado y sus padres.....	219
Gráfico 82: Evaluación adecuada x Nota	220
Gráficos de Contigencia del profesorado	221
Gráfico 83: Nativo/No Nativo – Tiempo de experiencia.....	221
Gráfico 84: Nativo/No Nativo – Nivel académico	221
Gráfico 85: Nativo/No Nativo - ¿Ha vivido en algún país de habla española?	222
Gráfico 86: Nativo/No Nativo - ¿Ha visitado algún país de habla española?	222

Gráfico 87: Nativo/No Nativo - ¿Ha realizado algún curso en el centro que trabaja?	223
Gráfico 88: Nativo/No Nativo - ¿Ha realizado algún curso de español?	224
Gráfico 89: Nativo/No Nativo – Es miembro de la asociación de profesores de español	224
Gráfico 90: Nativo/No Nativo – Expresión escrita – Mayor o menor dificultad	225
Gráfico 91: Nativo/No Nativo – Comprensión escrita – Mayor o menor dificultad	226
Gráfico 92: Nativo/No Nativo – Expresión Oral – Mayor o menor dificultad .	226
Gráfico 93: Nativo/No Nativo – Comprensión Oral – Mayor o menor dificultad	227
Gráfico 94: Nativo/No Nativo – Proyección de la LM en L2/Pronunciación...	228
Gráfico 95: Nativo/No Nativo – Proyección de la LM en L2 /verbos	228
Gráfico 96: Nativo/No Nativo – Proyección de LM en L2 /sintética	229
Gráfico 97: Nativo/No Nativo – Proyección de LM en L2 /concordancia	229
Gráfico 98: Nativo/No Nativo – Proyección de la LM/ en L2 /vocabulario.....	230
Gráfico 99: Nativo/No Nativo – Proyección de la LM / en L2 /Falsos amigos	230
Gráfico 100: Nativo/No Nativo – Proyección de la LM/ en L2 /Palabras con varios significados	231
Gráfico 101: Nativo/No Nativo – Proyección de la LM / en L2 /Ortografía	231
Cuadro 16: Definición de las Actividades Comunicativas según el Marco Común Europeo	242
Cuadro 17: Repaso y conclusión de los objetivos propuestos	265
Tablas de Resultados índice de anexos	295
Cuadro 18: Instituciones Superiores en Brasil	307
Cuadro 19: Instituciones Superiores en Brasil que ofrecen el español.....	308
Cuadro 20: Currículo de la Universidade de Sao Paulo: Licenciatura de Letras/Español	318
Cuadro 21: Currículo de la Universidad del Espírito Santo: Licenciatura de Letras/Español	319
Cuadro 22: Libros de Texto utilizado en el Centro de Lenguas de la Universidade del Espirito Santo	320

RESUMEN

El tema de la tesis, **Enseñanza/aprendizaje del E/LE en Brasil: Aproximación a la realidad del Centro de Lenguas de la Universidad Federal de Vitória Espírito Santo**, discurre sobre un estudio descriptivo de caso que tiene como objetivo conocer, es decir; radiografiar la opinión de un grupo de profesores y alumnos sobre diversos aspectos de la enseñanza/aprendizaje del español en un Centro de Lenguas específico. Para lograrlo, recurrimos a cuestionarios aplicados a alumnos y profesores del centro involucrados con la lengua española y a la consulta de documentos diversos que orientan la expansión y el desarrollo del español en Brasil. Las necesidades percibidas de este estudio han sido elaboradas a partir de la relación entre el marco teórico, los datos obtenidos en el análisis de contenido de las entrevistas y la legislación educativa oficial. Por tanto, se trata de un estudio que se centra en relatar aspectos relevantes de la enseñanza de lenguas extranjeras y en el área de Didáctica de Lenguas, disciplina que desarrolla una visión epistemológica transversal, que le permite tener en cuenta las aportaciones de otras disciplinas, siempre parciales y modificables, a los problemas que han surgido, y surgen, en la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Palabras clave: profesores de español, análisis de necesidades, enseñanza comunicativa, reflexión sobre el contexto.

RESUMO

O tema da tese, **Ensino/Aprendizagem do E/LE no Brasil: Aproximação a realidade do Centro de Línguas da Universidade Federal de Vitória – Espírito Santo**; o discurso é sobre um estudo descritivo de caso que tem como objetivo conhecer, ou seja fazer uma radiografia da opinião de um grupo de professores e alunos com relação a diversos aspectos do ensino/aprendizagem do espanhol em um Centro de Línguas específico. Para alcançar tal objetivo utilizamos questionários que foram aplicados a alunos e professores do Centro envolvidos com a língua espanhola além de consultas a diversos documentos que orientam a expansão e o desenvolvimento do espanhol no Brasil. As necessidades percebidas nesse estudo foram elaboradas à partir da relação entre o marco teórico, os dados obtidos na análise do conteúdo das entrevistas e a legislação educacional oficial. Por tanto, trata-se de um estudo que se centra em relatar aspectos relevantes do ensino da língua estrangeira e na área da Didática de Línguas, disciplina que desenvolve uma visão epistemológica transversal; que lhe permite tomar em conta as contribuições de outras disciplinas, sempre parciais e modificáveis, aos problemas que surgem ou que surgiram no ensino/aprendizagem de línguas.

Palavra chave: professores de espanhol, análises de necessidades, ensino comunicativo, reflexão sobre o contexto.

ABSTRACT

The theme of this thesis, Teaching/learning of the E/LE in Brazil: Approximation to the reality of the Language Center in the Federal University of Vitoria Espírito Santo, concerns a descriptive case study. It has as its objective knowing the opinion of a group of professors and students concerning different aspects of the teaching/learning of Spanish in a specific Language Center. In order to achieve this, we used questionnaires prepared for students and professors who are involved with the Spanish language in the center; also, consulting different documents that orient the expansion and development of Spanish in Brazil. The perceived needs of this study have been elaborated from the starting point of the relationship between the theoretical context, the data obtained in the analysis of the content of the interviews, and the official educational legislation. Therefore, it deals with a study with a descriptive nature that centers in relating relevant aspects of teaching foreign language; and in the area of Language teaching, the disciplines that develop an epistemological transversal vision, that permit taking into account the contributions of other disciplines, always partial and modifiable, the problems that have come up, and will continue to arise in the teaching/learning of languages.

Key words: Spanish professors, needs analysis, communicative teaching, reflexion over the content.

AGRADECIMIENTOS

Mis primeras palabras de agradecimiento se las dedico a mi hermana mayor, Eveny Bourguignon de Araujo, las que relaciono con la historia de un bellissimo cuadro pintado entre el siglo XIV y XV de Albrecht Durër. Por de tras del famoso cuadro está la historia de una familia numerosa y pobre de Europa que no tenía condiciones para dar estudios a ningún hijo, sin embargo dos hermanos tomaron una decisión histórica en sus vidas ¡qué iban a estudiar! Se pusieron de acuerdo y decidieron que uno iría a las minas y mantendría el otro hasta el término de los estudios, así cuando uno terminara al otro haría lo mismo. Lanzaron suertes y Albercht fue el primero. Éste antes de terminar el curso ya vendía cuadros, lo que le convirtió en uno de los pintores más conocidos y famosos de su época. Un día ofreció una cena a su querido hermano y emocionado le dijo:

_ Hoy quiero homenajearte por tu esfuerzo y por el invertimiento que hiciste en mi vida, pues deseo darte los mismos privilegios para que logres el mismo éxito y subas los mismos escalones que yo.

También emocionado su hermano le contestó:

_ Hermano, no puedo más realizar tus sueños... Y le señalo sus manos y sus dedos dañados por un accidente en la mina. Aunque su hermano no pudiera más sostener un lápiz, le dijo:

_ Eso no importa más, quiero que sepas que tu éxito es el mío, que tu victoria y tu conquista son las mías. De ahí Albercht resuelve pintar un cuadro mundialmente conocido "Manos puestas", para homenajear a su hermano: que nos enseña una lección: Nadie vence en la vida sólo, pues necesitamos unos de los otros. Nuestra historia no es fiel a la del pintor alemán, pero el mismo desprendimiento, amor y sueño nos hacen personajes análogos.

Nadie edifica una familia sólo, necesitamos unos de los otros, pues ésta es la suma de los esfuerzos de cada uno para edificar y construir un hogar que alegre el corazón de Dios y bendiga a todos. Es ésta es la otra connotación que puedo ver a través de este cuadro, pues las manos representan la verdadera alabanza y adoración a Dios, la expresión de agradecerle por la familia que me dio. Por eso cito a mi adorable padre, Eduardo Lemos de Araujo Filho (In memoriam) y mi admirable madre, Albertina Elvira Bourguignon de Araujo, ésta la expresión viva de todo amor incondicional que un ser puede ofrecer.

Son muchas las personas que en mayor o menor medida y en un sentido u otro han participado con su apoyo y en ocasiones su trabajo en la colaboración de esta tesis doctoral. Por eso intentaré concretar aquí sus nombres, ya que creo justo que sean nombrados sin reservas. Por ello agradezco:

A mi familia, Eduardo (hermano), Débora (Cuñada), Raphael y Thiago (sobrinos), la comprensión mostrada en los momentos de encierro y aislamiento que este proyecto personal necesitó para seguir su curso fuera de mi país y lejos del cariño y amor de todos ellos. Además, agradezco a mis titos Délio (compañero de grandes aventuras) e Yara (mujer admirable) que con su apoyo financiero y humano siguen cuidando de mi madre y apoyándole como buenos hermanos. A mis primos Jamile, Ronaldo, Nelly y Natan que se alegran con mi éxito sosteniéndome con amor, peticiones y manteniéndome informada.

A mis hermanos y amigos Wolmar y Luciano, que con su amistad, comprensión y sobre todo amor incondicional me animaron a ser valiente, organizada, disciplinada, diferente y nadar contra la corriente.

A Catalina González Las mi directora de tesina y por un tiempo inigualable también mi directora de tesis, por sus consejos, colaboración y corrección en la elaboración de este trabajo, por su paciencia y enseñanza.

A mi director de tesis Daniel González por su calidad profesional y humana, por el ánimo, la fuerza emocional en los momentos límites, y por haber despertado en mí un interés cada vez mayor por el estudio de caso y su relación con la enseñanza.

A esta Universidad y Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, que en un principio a través de la profesora Cristina Valverde posibilitó nuestra venida, a algunos profesores, que en el primer año sirvieron de inspiración y ánimo, y a muchos funcionarios que día a día convirtieron nuestra investigación más amena.

A mi amigo Dr. Givaldo Mello Santana, que además de recibir de cerca o lejos su cariño y preocupación, leyó, opinó, y se entusiasmó con mi tema, ayudándome a “lidiar” con mis borradores.

A mi amigo Rafa (¡Tarugo!), por las mañanas de risa y conversaciones profundas, pero también por una amistad incondicional.

A las amigas Josely y Magali, por las celebraciones y por compartir momentos especiales.

A mis amigos brasileños, también estudiantes de doctorado, Railda Fernández y Edson Crisóstomo, que me ayudaron a describir el sistema educativo brasileño.

A Janice de Fátima, por el interés y colaboración en la corrección de la tesis.

A la familia Enrique, Cristina y Queque, por su valiosa ayuda en el cuidado lingüístico de ese trabajo.

A mi querida profesora Mirtes Caser, que desde la Universidad Federal de Espirito Santo (Brasil), hizo posible el acceso de documentos importantes para nuestra investigación.

A mis compañeros del centro de lenguas de la Universidad Federal de Espirito Santo (Brasil), que colaboraron con este trabajo a veces inspirándome (Danuza y Sandra, compañeras en la fe y grandes profesoras de inglés y Vanvan, amigo y gran profesor de español) y otros que posibilitaron información (Gisely, Cesario, Andrea, profesores y alumnos de español).

A Oseas y Carmen, compañeros de doctorado, por su colaboración en la formatación de la tesis.

A la comunidad de brasileños residentes en Granada, doctorandos y otros por representar la solidaridad, alegría y compañerismo de nuestro querido país.

A mi abuela de corazón, Constanca Fernández, por la oportunidad que me ha dado de servirle y ayudarme financieramente en mis gastos.

A mi amada familia De Deus Santos, Ricardo (Mi amigo del alma), sus padres Marcos Daniel y Valéria, por la ayuda financiera y amistad incondicional.

A mis amigos, José y Sara, que en el primer año en Granada nos ha enseñado un amor desprendido lo cual nos fortaleció muchísimo.

A los amigos que nos visitaron estos años, Tia Antonia, Valdir y Geovanina, que hicieron posible el término de otras etapas de esta investigación.

A los pastores Guillermo y Leila Blois, y Nelson y Claudia Nogueira, mis hermanos de la iglesia, (jóvenes y adultos), que siempre nos han apoyado espiritualmente, además demostrándonos el verdadero sentido de la palabra unidad.

A todos amigos/as que, en definitiva, directa o indirectamente, pusieron a mi alcance parte de su amor, cariño, paciencia, peticiones y voluntad para contribuir a la construcción y redacción de este trabajo.

Pero sobre todo a Dios, pastor y Señor de mi vida. “Da al sabio, y será más sabio, enseña al justo, y aumentará su saber. El temor de Jehová es el principio de la sabiduría; el conocimiento del Santísimo es la inteligencia”. (Proverbios 9: 9-10).

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo intenta colaborar, desde una perspectiva metodológica, con la reciente expansión del español en Brasil, tanto en el campo de la reflexión como en la práctica de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Aunque, cuantitativamente, el español y el portugués son dos de las lenguas más habladas, respectivamente con más de 350 y 200 millones, y a pesar de la vecindad geográfica se ha desamparado durante muchos años tanto la pedagogía del idioma vecino como la evolución reciente de su extensión. El MERCOSUR (integración de Argentina, Uruguay, Bolivia, Paraguay y Brasil) ha establecido en pocos años, además de otros factores, un aumento de los estudiantes que se preocupan por aprender correctamente español, impelidos por diferentes razones laborales, educativas, etc. No está de más recordar la demanda potencial de español en Brasil, que el director del Instituto Cervantes (El País: 2000) señaló:

El Congreso de los Diputados de Brasil discute en estos momentos el lugar que esa gran nación reservará al español en su sistema educativo. Se trata, sin duda alguna, de un hecho trascendental, de un acontecimiento mayor para la lengua española y para la integración de la Comunidad Iberoamericana de Naciones. Brasil es un país con casi 185 millones de habitantes, en el que el 85 por ciento de la población está alfabetizado y que tiene más de 50 millones de personas menores de 15 años. Se trata no sólo de una población joven, sino también urbana.

Proféticamente el director nos anticipaba lo que actualmente es sabido: que el español ocupa un lugar destacado en la enseñanza de lenguas extranjeras en los diferentes ámbitos de la enseñanza en Brasil. Pero no siempre esa tendencia y simpatía ha sido así. Debido a la proximidad del portugués al español, la lengua española ha ocupado una posición de lengua fácil, lo que durante mucho tiempo, en lo imaginario, el brasileño relacionó esta proximidad con la facilidad de adquirir la lengua. Los matices de esta relación empiezan en los años cuarenta y va hasta la

actualidad. Ubicar y relacionar la lengua española con las lenguas extranjeras en Brasil no constituye una tarea fácil. En los años cuarenta y cincuenta la lengua española se integra en el currículum escolar, sin embargo no obtuvo el éxito suficiente. Esta tendencia cambió en las sucesivas generaciones y aunque no arraigó en el primer intento, después hubo muchas personas de aquella década que establecieron un vínculo con la lengua. En ambientes más restringidos, es necesario reconocer que el español ocupó un papel fundamental como “lengua de lectura”. Según, Antonio Cândido¹ su generación usaba el español como lengua que auxiliaba en la lectura de textos importantes, puesto que no había traducción en lengua portuguesa. En su artículo “Os brasileiros e a nossa América”, señala:

Lengua de cultura, el español se tornó en este siglo indispensable a los brasileños que conocieron buena parte de la producción intelectual de que necesitaban a través de la mediación de editoriales de España, Argentina, Méjico, Chile que nos traían los textos de los filósofos, economistas, sociólogos, escritores (Candido,1993: 130).

Tal manifestación nos permite afirmar que el español funcionó para algunos brasileños como lengua instrumental, es decir, aunque no era suficientemente hablada, si se conocían los grandes autores de habla hispana. Por tanto a través de su transparencia, estableció un papel instrumental. Los filósofos Gobard (1972), Deleuze y Guattari (1977) destacan, según Celada (2002), el funcionamiento del modelo tetralingüístico como un desplazamiento unido a la idea del territorio y del sentido. Es decir, Celada, correlaciona la ocupación simbólica de valor instrumental

¹ SOUZA, Antônio Cândido de Mello nacido en Rio de Janeiro en 1918, es uno de los más reconocidos críticos y ensayistas brasileños. Es Profesor de Sociología y docente de Literatura Brasileña en la Facultad de Filosofía de la Universidad de São Paulo y en la Facultad de Filosofía de Assis. Colabora en varios sectores de distintas imprentas del mundo. Actualmente se encuentra en París. Su reconocimiento se basa en la profundidad con que sabe ubicar los temas para ser estudiados y por la honestidad y exactitud con que utiliza los documentos. Demuestra riguroso método de investigación literaria. Es autor de obras como: “*Formação da Literatura Brasileira - Momentos Decisivos*,” en dos tomos. (Ébion de Lima: "Lições de Literatut Brasileira"). “Introdução ao Método Crítico de Sílvio Romero”, 1945; “*Formação da Literatura Brasileira - Momentos Decisivo*” - 1957; “*Ficção e Confissão*”, 1956; “*O Observador Literário*”, 1959; “*Presença da Literatura Brasileira*” - 1964, “*Tese e Antitese*”, 1964.

de la lengua española en Brasil con el modelo tetralingüístico² ya que la lengua tiene capacidad de operar una territorialización cultural. Por tanto la lengua se basó en la práctica instrumental; entre otros factores, plasmó la “relación de familiaridad” con el español, que a menudo el brasileño invoca a través de canciones (tangos, boleros) o películas antiguas. No obstante, la ausencia de estudiarla como lengua la limitó a la práctica de lectura.

En el principio de los años 90, según Celada (2000) una frase ubicaba la relación del brasileño con el aprendizaje del español: “¿Aprender español?” ¿Para qué? La tendencia de lengua fácil se estereotipó todavía más en esta época. La consistencia del estereotipo parte de la premisa que ambas lenguas se parecen, se cualifica y se cuantifica. Tal semejanza, de acuerdo con los estudios lingüísticos, afirma que en el 90% de las palabras de ambas lenguas hay equivalencias. Se delimita el problema correspondiente al 10% restante, puesto que en este porcentaje se omiten los vocablos conocidos como falsos amigos. La diferencia está fundamentada en un plan léxico, es decir, en esos conocimientos que posibilitan dudas y engaño por su apariencia.

Sin embargo, aunque en los últimos años ha proliferado todo tipo de estudios sobre la pedagogía del español, en el caso concreto de la enseñanza para brasileños la bibliografía disponible es todavía mínima, además de la escasez de investigaciones centradas en el ámbito didáctico. Aún, constatamos en el anuario brasileño de estudios hispánicos que la mayoría de los trabajos científicos (tesis doctorales, tesinas y proyectos de investigación) se centran todavía en gran parte en el área de los estudios literarios o en el área de la lingüística.

Por ello, nuestro trabajo se centra en el área de **Didáctica de Lengua**: Como disciplina de intervención, su objetivo es alcanzar la mejora de la enseñanza y del

² En el modelo tetralingüístico establece:

- Una primera lengua, la vernácula, materna o territorial, va ligada a la figura de l'instituteur.
- Una segunda lengua la vehicular, urbana y a la vez cosmopolita, va ligada a la sociedad, al cambio comercial, la transmisión burocrática; se fundamenta en el ámbito espacial sincrónico de las urbes y su figura es la del profesor.
- La tercera lengua es la referencial, que opera en una territorialización cultural, es la lengua del sentido, de la cultura y de la inteligencia; la relaciona con el espacio del cosmos. Se vincula a la figura del académico.
- La cuarta lengua es la mítica, representa el horizonte de las culturas. Es la lengua de reterritorialización cultural, espiritual o religiosa y se ubica en el ámbito tiempo diacrónico del cielo; la figura con la cual se asocia es la del poeta.

El modelo relaciona un juego jerárquico de “lugares” que representa un saber que le es prestado o atribuido simbólicamente por el sujeto social. Es decir, las diversas lenguas se relacionan entre sí y todas se organizan en relación con la vernácula, prometiendo algo que aisladas no ofrecerían.

aprendizaje de una lengua extranjera. Así, partimos del principio de que toda investigación en esta área tiene por objetivo responder a estas preguntas en lo que se refiere a la problemática de enseñanza/aprendizaje de idiomas: ¿Dónde se enseña?, ¿A quién se enseña?, ¿Para qué se enseña?, ¿Qué se enseña?, ¿Cómo se enseña?, ¿Con qué se enseña? Y ¿Quién enseña?

Con todo, antes de que como profesora investigadora avanzáramos en tales interrogantes, las que nos han motivado a cuestionar e investigar tal problemática fueron ¿Cuál el peso del español en el conjunto de la Lengua Extranjera en Brasil? Y ¿Cuáles los aspectos relacionados con la enseñanza aprendizaje que afectan a mi misma y a mis alumnos en el aula?, nacen a partir de algunas comprobaciones y reflexiones durante nuestro recorrido discente y docente, es decir, nuestra práctica corriente en el aula y la reflexión sobre dudas y dificultades que asiduamente se nos plantean.

En 1999 cuando me licenciaba en Lengua y Literatura Española e Hispanoamericana a la vez que ya impartía clases en el Centro de Lenguas de la Universidad Federal del Espirito Santo indagaba si lo que sucedía en mi región y en mi ciudad ocurría lo mismo en todo el territorio brasileño. Es decir, será que el español irá o se está expandiendo sólo por un tratado económico (MERCOSUR), o será más una moda efímera lingüística o todavía cómo profesora de una lengua “menos hablada” que “el inglés universal” tendré que disfrutar de este momento mágico y apaciguar mis cuestionamientos. Posteriormente nos dimos cuenta de que faltarían profesores de lengua española para atender la demanda en todo el país y que sí era verdad que el español crecía a pasos gigantescos en diversas zonas del país.

Además en el aula, con mis alumnos descubría y redescubría que el español comportaba unas dificultades específicas debido a la estrecha relación del español y el portugués, desde el punto de vista del aprendizaje, plantea algunos problemas especiales, ya que las interferencias se producen en un grado a veces inimaginable. La lengua materna impregna con su fonología, morfología, léxico y sintaxis la lengua meta, gracias a la comprensibilidad que posibilita la cercanía del idioma, aunque las oraciones no sean aceptables en el aspecto gramatical. Como consecuencia de ello, muchos de los errores tienden a fosilizarse, y de ahí la necesidad de una pedagogía especial para los estudiantes de español luso fonos, que incida sobre los aspectos

gramaticales en los que se requiere un esfuerzo especial por la colisión de formas parecidas en los dos idiomas.

El significado del término “portuñol” (acuñado en ámbitos educativos en contacto con la enseñanza del español, como el Centro de Lenguas de la Universidad Federal en Vitória – Brasil, a luso hablantes o hispanohablantes, respectivamente) es sintomático del caso especial que se produce entre ambos idiomas, dando lugar a una lengua idiosincrásica, con elementos tanto de español como del portugués, que tienden a fosilizarse gracias a que la superposición de una gramática sobre otra no impide la comprensión.

¿Debería ser la didáctica del español para hablantes nativos de lengua portuguesa la misma que para otros alumnos, cuya lengua materna está más alejada del español? Algunos estudiosos como Fernández (1999) constatan que hablantes de portugués son, en el aprendizaje del español, “falsos principiantes”, es decir, alumnos que, aun cuando no hayan recibido instrucción, comienzan sus estudios de español en un nivel que no se puede considerar de desconocimiento absoluto, como sería el caso de los verdaderos principiantes. Las causas pueden ser de diversa naturaleza: bien el contacto esporádico pero continuado con la lengua meta o bien, el mismo origen y, por ello, una gran semejanza en los aspectos léxicos, morfológicos y sintéticos que facilitan el entendimiento mutuo. A partir de esa afirmación se puede plantear la aplicación de una didáctica distinta que incida especialmente sobre los aspectos donde se concentran los problemas del aprendizaje.

No obstante, todo a nuestro alrededor nos llevaba a pensar cómo podríamos radiografiar nuestra aula de idiomas a fin de reconocer nuestros principales avances, problemas, ventajas, desventajas, etc. para de esta manera poder saber combatir nuestros problemas y sacar provecho de nuestras ventajas.

A la luz de lo expuesto, este trabajo se centra en la enseñanza/aprendizaje del español en Brasil, más concretamente en el contexto del Centro de Lenguas de la Universidad Federal de Vitória – Espírito Santo. Nuestro objetivo consistía en conocer el comportamiento del profesorado y sus opiniones acerca de la situación actual del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española. Además, nos interesaba identificar la opinión del alumnado sobre determinados aspectos de dicho proceso. Para lograr nuestro objetivo realizamos la aplicación de cuestionarios a un grupo de profesores y alumnos involucrados en el proceso de

enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en la provincia brasileña y en el centro de lenguas antes mencionados. Con ello intentamos responder los interrogantes que se refieren a la problemática de la enseñanza/aprendizaje de idiomas.

Nuestro trabajo queda estructurado en dos partes. La primera corresponde al marco teórico y la segunda al marco metodológico. En ellos intentamos vertebrar nuestra labor investigadora.

La primera parte está dividida en dos capítulos. En el primero, incluimos aspectos relacionados con la enseñanza de lenguas, con objeto de buscar instrumentos teóricos que nos ayudaran a comprender y analizar nuestro tema de estudio. Así, pues, hemos acudido a las Ciencias de la Educación, más concretamente a la Didáctica de Lengua Extranjera, a fin de extraer tales instrumentos. Primeramente, nos adentramos, en la metodología existente en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, a fin de comprender y describir su evolución a lo largo de las últimas décadas, y enmarcar a partir de ella la enseñanza comunicativa. Amén de ello, revisamos la fundamentación metodológica concerniente a la enseñanza de lengua extranjera y establecimos algunos conceptos sobre el aprendizaje de lenguas afines en la que, además de presentarlos hemos puesto de relieve convergencias que ocasionan la proximidad del español y el portugués. En otras palabras, tratamos de rescatar las aportaciones de las teorías lingüísticas y psicopedagógicas que subyacen en las distintas corrientes metodológicas y, por extensión, dan soporte a la Didáctica de Lenguas extranjeras.

En el segundo capítulo, nos acercamos al contexto brasileño contextualizado en el objeto de estudio de la realidad brasileña; presentamos una breve descripción, a nivel institucional, del sistema educativo brasileño y como se ubica el español en Brasil. En otras palabras, hemos intentado rastrear toda la información sobre los avances del español, económicamente, socialmente y institucionalmente, así como su desarrollo. Así mismo enfocamos la realidad de la enseñanza/aprendizaje del español para aprendices brasileños poniendo de relieve las ventajas y desventajas que afectan tanto al profesorado como el alumnado implicados en tal expansión.

Finalmente, en la segunda parte, describimos en el marco metodológico en el capítulo tercero: el problema de estudio, los objetivos de la investigación y en el capítulo cuarto: los resultados, las conclusiones a raíz de los resultados y algunas

reflexiones para la optimización del fenómeno investigado. Esperamos con ello contribuir al conocimiento de la realidad en el tema que nos ocupa.

PARTE I
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

0. Introducción

En este capítulo abordaremos los diferentes aspectos relacionados con la enseñanza de lenguas. No podemos considerar todos los que le conciernan de forma exhaustiva, pero trataremos de acercarnos a algunos de los aspectos que en la actualidad se consideran fundamentales en el terreno.

Como es sabido, la investigación sobre las lenguas extranjeras hasta hace muy poco ha estado relacionada con la Lingüística Aplicada, término que surgió en 1948. Esta nueva ciencia obedece a una parcelación metodológica de la Lingüística, disciplina responsable del estudio del lenguaje y de las lenguas particulares, donde se pueden diferenciar cuatro áreas identificadas (teórica, descriptiva, histórica y aplicada), según el objetivo de estudio y el método del que se sirven.

La segunda Guerra Mundial creó situaciones en las que mantener relaciones con los aliados, entre otras, exigía el aprendizaje de lenguas de forma rápida y

efectiva. Ello conllevó la creación de programas lingüísticos con la finalidad de aplicar los conocimientos específicos a la enseñanza de lenguas extranjeras. Por tanto, los lingüistas volvieron su atención hacia un problema real, constituyendo el origen gradual de la institucionalización de esta actividad. Desde entonces, la Lingüística Aplicada ha ampliado sus horizontes, mediante la inclusión sucesiva de nuevas áreas de interés.

Si antes la Lingüística Aplicada estaba ligada solamente a la enseñanza e investigación de las lenguas vivas, actualmente alcanza a un conjunto de ámbitos cuya finalidad es la resolución de problemas en los que el componente central es de tipo lingüístico. Sin embargo, la complejidad y variedad de factores implicados en cada uno de esos ámbitos, obliga a que la disciplina acoja las aportaciones de otras áreas del saber.

En definitiva, según Davis, (1991:1) lo que se espera de la Lingüística Aplicada es “que se defina mediante los ejemplos de su trabajo, es decir, que demuestre su existencia mediante su objeto mismo, la aplicación, desde su indiscutible propósito de contribuir a la mejora de los problemas del lenguaje”. En ello, nos detendremos a continuación.

1. La enseñanza/aprendizaje de lenguas en el siglo XX

Nuestro interés no es detenernos en las razones que podemos encontrar para justificar el aprendizaje de lenguas puesto que ya las conocemos, tampoco justificar la necesidad de dicho aprendizaje, sino saber qué se puede hacer como profesores de idiomas para que nuestros alumnos puedan llegar a aprender una lengua meta como medio de comunicación y no con un carácter meramente filológico como venía haciéndose tradicionalmente.

Como es sabido, el siglo XX supuso una verdadera revolución en los estudios lingüísticos. Las diversas teorías surgidas a raíz de Saussure y su concepción de la lengua como sistema, propiciaron un avance cualitativo hasta llegar a nuestros días. Este hecho no pasó desapercibido a investigadores de otros ámbitos (psicólogos y sociólogos, sobre todo), de modo que comenzaron a considerarla como algo más

que un mero objeto de saber. Tampoco fue ajeno en el terreno del aprendizaje de lenguas extranjeras sino que constituyó un factor decisivo en ese campo.

Siguiendo a Vez (2004), en esa centuria podemos destacar momentos o “impulsos”, como él los denomina, que tratamos a continuación:

1. La primera mitad del siglo XX y parte de los años sesenta, en la que dominó el estructuralismo, el interés se centró en la lengua como objeto de conocimiento, como un saber acerca de la lengua. Trasladado al terreno de la enseñanza, tenía un interés eminentemente pedagógico: se trataba de buscar un método ideal de enseñanza en el que pudiera insertarse una gramática pedagógica para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
2. La segunda mitad del siglo XX, dominada en gran medida por el generativismo y teorías que se sucedieron a partir de éste, estuvo marcada por el interés de la lengua como instrumento de comunicación. Ya no era sólo saber lengua, lo que importaba era saber hacer con ella. El interés, por tanto, se desplazó de lo pedagógico a lo psicológico: los sujetos que aprendían, cómo aprendían, sus intereses y motivaciones, las estrategias que empleaban para comunicarse, los estilos de aprendizaje, etc. Era el gran momento del cognitismo y de las teorías comunicativas.
3. A partir de los años ochenta, junto a los aspectos lingüísticos surgió el interés por los aspectos pragmáticos de la lengua: para qué la usamos, cómo la usamos, etc. Es un interés de tipo sociológico el que impregna el aprendizaje y que perdura en nuestros días; se mira la lengua como un medio de transmitir la cultura entre las personas que interactúan y, por tanto, como un comportamiento intercultural.

En lógica relación con esos momentos, tanto la investigación como las situaciones reales de enseñanza-aprendizaje en el aula, han ido también evolucionando. Lo que importaba a los estudiosos, por otra parte, no era descubrir las variables que influían en la adquisición de lenguas, sino enfocar las condiciones del aprendizaje en el aula al que se consideraba no sólo como un proceso mental sino como un constructo social realizado en el ambiente escolar. El aula pasó a ser

un lugar en el que alumnos y profesores trabajan, conviven y construyen un modelo de vida que tiene su propio significado. Según Green (1983), la clase ha devenido en un contexto comunicativo activo en el que se persiguen objetivos tanto académicos como sociales. Vez (2001: 319), por su parte, afirma que, en el caso de la lengua extranjera, no es un espacio para decir y saber cosas sobre una nueva lengua, “sino para hacer cosas en ella en virtud de unas finalidades auténticamente comunicativas, a partir de unas actitudes representativas y mediante unos procedimientos constructivistas que sirvan para desarrollar el potencial semántico de los alumnos... aparejando formas desconocidas o mal conocidas con nociones ya interiorizadas.”

Hasta aquí hemos citado los términos de adquisición y aprendizaje de forma indistinta pero, ¿son sinónimos o existe diferencia entre ambos? Es evidente y sabido por todos que, normalmente, se emplean para aludir a realidades distintas, y las razones que se aluden están estrechadamente relacionadas con los sujetos y sus características, el influjo del contexto, modelos de aprendizaje, etc.

La dicotomía aprendizaje/adquisición surgió a partir de las teorías de Krashen (1981) y de las aplicaciones prácticas de Terrel (1977). Krashen utilizó el término “adquisición” para referirse al conocimiento de una segunda lengua de modo inconsciente y análogo a la materna, es decir, se accede a ella de forma natural, no planificada y sin un estudio lingüístico formal; en cambio, el “aprendizaje” es un proceso consciente, controlado y organizado a través de la instrucción. Por ejemplo, en la escuela a través de una enseñanza reglada.

Otros investigadores como Mehaughlin (1978) consideraban que los términos eran los extremos de un continuo y no categorías excluyentes. Patten (1992: 25), por su parte, estima que debería hacerse una división entre las teorías del aprendizaje de la lengua y las de la adquisición de las segundas lenguas, es decir, cada cual debería desarrollar sus propios paradigmas, teniendo en cuenta el desarrollo sociolingüístico, psicológico y el acto de comunicación.

Pero, como señala Vez (2001), gran parte de las investigaciones de los años setenta pusieron en duda la diferencia entre ambas y se ha planteado la hipótesis por la que el aprendizaje de una segunda lengua es bastante similar al de la adquisición de la primera, si bien esta teoría atiende menos a las posibles diferencias en el nivel de los contenidos específicos y el orden en la adquisición y se centra casi exclusivamente en la similitud del proceso que se sigue en ambos casos.

No obstante, a pesar de lo que este profesor señala, usualmente se emplea maneras dicotómicas los vocablos.

2. Análisis contrastivo, Interlengua y Análisis de errores

El interés por la adquisición de las lenguas extranjeras surgió estrechamente vinculado a la necesidad de encontrar una buena metodología que permitiese al profesorado proporcionar ayuda a sus alumnos para no cometer errores al expresarse en la lengua aprendida. Fue así como, alrededor de los años sesenta con el estructuralismo aún en vigor, pero con la teoría generativa de Chomsky en pleno apogeo, surgió el análisis contrastivo, una línea de investigación que ha perdurado hasta casi finalizar el siglo XX. Se trataba de construir una teoría que diera cuenta de lo que ocurría en la mente de un individuo, con una primera lengua ya adquirida, al apropiarse de una segunda lengua con un sistema diferente; tenía, por tanto, un marcado carácter pedagógico. Se entendía que el aprendizaje o la adquisición de una lengua ocurría al apropiarse el aprendiz del sistema lingüístico de la nueva, por lo que la relación entre ambas, la distancia o el acercamiento, eran determinantes para el éxito o el fracaso del alumno.

El análisis contrastivo imprimió un hito en la historia de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. De marcado carácter conductista, los investigadores que seguían esta línea pensaban que los errores y las peculiaridades de la lengua de los no nativos se podrían prevenir si se partía de análisis contrastivo de los sistemas lingüísticos en contacto, es decir el de la LM y el de la lengua meta. Fernández (1997:15) destaca, en primer lugar, que este análisis, desde un planteamiento lingüístico, se apoya en las descripciones formales que el distribucionalismo hace de las producciones de cada lengua, además:

1. Detalla formalmente los idiomas en cuestión.
2. Selecciona las áreas que serán contrastadas.
3. Compara las diferencias y similitudes
4. Predica de los posibles errores.

Señala así mismo que, desde un planteamiento psicolingüístico, el análisis se basa en el conductismo y su teoría del aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Sin embargo, los años setenta constituyeron el declive del Análisis Contrastivo que según Fernández, ocurre porque:

1. Las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferencia de la L1 no explica la mayoría de los errores de los aprendices.
2. Las aportaciones de nuevas corrientes en Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del Análisis Contrastivo.
3. Los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis no consiguen evitar los errores.

Fue Corder (1967) quién destacó por primera vez la importancia del error tanto para los alumnos como para los profesores y los investigadores. En 1971, estableció la necesidad de analizar y de identificar no sólo las expresiones idiosincrásicas, sino todas las estructuras producidas por el alumno de LE. Esta teoría sirvió de base para el diseño de los métodos audiolinguales. Los que querían aprender una lengua debían pasar muchas horas en un laboratorio de lengua escuchando y repitiendo las estructuras nuevas de la lengua estudiada para conseguir crear un hábito lingüístico. Se daban por hecho dos supuestos básicos:

- Que el aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la LM a la LE, y
- Que la transferencia será positiva en todos los casos en que coincidan las estructuras de la LM con las de la lengua que se aprende, mientras que será negativa si hay diferencias entre los dos sistemas.

El análisis de errores puso de manifiesto, por un lado, que muchos de ellos no se deben a un proceso de transferencia negativa de la LM y, por otro, que hay un porcentaje importante que no podían atribuirse procesos de transferencia de la L1 a la lengua meta.

Ambos sistemas lingüísticos, el propio y el aprendido, se encontraban en el individuo, encuentro que dio lugar al concepto de “interlengua” (IL), término propuesto por Selinker en 1972 y se utiliza para referirse al sistema lingüístico no nativo de forma específica, diferenciándolo del sistema de la lengua materna y del sistema de la lengua meta que un aprendiz tiene configurado en una etapa cualquiera de su aprendizaje (Baralo, 2004). El término guarda estrecha conexión con las teorías cognitivas sobre la adquisición de una lengua y permitía decidir qué datos eran relevantes para una teoría psicolingüística del aprendizaje de segundas lenguas, a la vez que vino a esclarecer ciertos aspectos del proceso de adquisición de la LM y a proporcionar algunas claves para comprender el carácter de los errores.

En realidad, con el vocablo interlengua se alude a dos conceptos diferentes, aunque enlazados entre sí: uno responde a una concepción sincrónica (algo así como una fotografía de cada etapa) y, el otro, a una concepción diacrónica (como una grabación en vídeo de todo el proceso de adquisición de la LM, que podemos ir visualizando fotograma a fotograma).

Desde una perspectiva histórica, los mecanismos internos de aprendizaje, responsables de la construcción de la interlengua, establecen el objeto de estudio de varias teorías, como las conductistas, las mentalistas y las cognitivas, a pesar de sus diferencias primordiales. No obstante, no hay ningún modelo teórico capaz de expresar todos los aspectos que constituyen el concepto de interlengua, ya que cada teoría diseña un ámbito de investigación. Según Baralo (2004: 371) con “preguntas diferentes, con objetivos y metodologías de investigación diferentes y, por consiguiente, con respuestas diferentes, difícilmente comparables. [...] con ventajas e inconvenientes según la perspectiva con la que se analicen, sea la del lingüista, la del psicólogo o la del profesor”

Según, Coder (1971: 72) en el análisis de errores se distinguen tres etapas:

1. Reconocimiento de la idiosincrasia (rasgos, temperamentos, carácter, etc., distintos y propios de un individuo o de una colectividad), es decir, una oración del alumno puede estar superficialmente bien formada y, con todo, puede ser idiosincrásica encubierta, en la medida que no se pueda interpretar dentro del contexto.
2. La descriptiva, es decir el investigador debe dar cuenta del dialecto idiosincrásico del alumno comparándolo con su LM y con la lengua

estudiada, mediante el mismo modelo formal de análisis del conjunto de categorías lingüísticas y sus relaciones sintácticas, común a los dos sistemas contrastados.

3. La explicativa, en la que se deberían encontrar los fundamentos psicolingüísticos del cómo y del porqué de los dialectos idiosincrásicos.

Para Baralo (1999: 38) el algoritmo, planteado por Coder resultó, desde el punto de vista descriptivo del aprendizaje del alumno de una LE, una interesante metodología de estudio, aunque la última etapa, la explicativa, “no se haya desarrollado totalmente”. Según Selinker (1972), los fundamentos psicológicamente importantes para el aprendizaje de LE, y para que el investigador pueda comenzar a estudiar los procesos que subyacen a la producción en la interlengua son tres: las locuciones producidas por el alumno en su interlengua, las locuciones del alumno en su LM y las equivalentes de los hablantes nativos de la lengua meta. Además propone cinco procesos que se ubican en la estructura psicológica implícita para ese aprendizaje: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación en la L2 y la hipergeneración del material lingüístico de la lengua meta.

Los estudios sobre interlengua han desarrollado ámbitos concretos de su proceso, como el de las características del:

- Input (que favorece su adquisición)
- Intake también llamado como propiedades de la toma (que corresponde a la respuesta lingüística productiva o interpretativa)
- Output, (que reestructura el papel de la interlengua)

Básicamente, se pueden resumir, los procesos de construcción de la interlengua reconocidos por los expertos, en la transferencia, en las estrategias de aprendizaje, en la fosilización, en la permeabilidad y en la variabilidad, Baralo (2004: 374-384).

El análisis de errores ha permitido establecer una tipología de ellos. Fernández (1997) y Vázquez (1999), establecen varios criterios y señalan algunos aspectos desde los que pueden enfocarse, así como la información que pueden proporcionar:

- Desde el punto de vista de los criterios lingüísticos, existirán errores de adición u omisión, de yuxtaposición, de falsa colocación y de falsa selección. Además, atendiendo a los niveles de análisis se diferenciaría entre errores fonético – fonológicos, morfosintácticos, semánticos, léxicos, discursivos y pragmáticos.
- Si nos atenemos a las causas que provocan el error, existirán los interlinguales e intralinguales. Los primeros son motivados por la influencia de la LM, mientras los segundos son los formados por la L2. Se cree también que los errores de simplificación (el aprendiz los cometen cuando produce expresiones más sencillas que aquellas que realmente podría llegar a emitir), están causados por el miedo a no equivocarse, puesto que el profesor a veces evalúa al alumno puntuándolo negativamente, por lo que éste los evita, aunque con ello asuma los riesgos lingüísticos que le permiten aprender.
- Teniendo en cuenta el criterio comunicativo, se diferencia los errores que generan ambigüedad, los irritantes y los estigmatizantes. Los primeros, afectan claramente a la comprensión del mensaje, posibilitando malentendidos. Los irritantes son, por varias razones, los que pueden incomodar. Por ejemplo una palabra que siempre se repite de modo erróneo, puede llegar a lograr un valor negativo tanto a los ojos del alumno como a los de su interlocutor. Los estigmatizantes, una vez cometidos, permiten identificar al alumno como perteneciente a un grupo sociolingüístico determinado.
- Siguiendo un criterio pedagógico, se identifican errores transitorios frente a permanentes, fosilizados frente a fosilizables, globales (que afectan a un texto) frente a locales (en una palabra); residuales (enseñados en niveles anteriores) frente a actuales (los esperables); los individuales frente a colectivos. Identificarlos para evidenciarlos, buscar su causa y contribuir a corregirlos permitirá una actuación didáctica más efectiva.
- Por último, desde una representación pragmática, existirán errores de adecuación y pertinencia y de tipo cultural que podrán producir malentendidos.

El análisis de errores y los estudios de la interlengua fueron aportaciones teóricas sobre la adquisición de lenguas extranjeras que sirvieron así mismo para conocer las estrategias que el alumno desarrollaba en el transcurso del aprendizaje. En efecto, a través de ellos se pudo observar y conocer cómo se aprende una lengua, dónde radican los problemas, en qué estadio se encuentran los aprendices, etc., de forma que la acción didáctica beneficie a todo ese proceso. Según Fernández (2004), en diversas situaciones de nuestra vida activamos, conscientes o no, estrategias para lograr lo que nos proponemos; si tenemos éxito las repetimos y las “archivamos”. Lo mismo ocurre cuando aprendemos una lengua. Así, su conocimiento en el ámbito concreto del aprendizaje posibilita:

- Conocer mejor cómo aprende el alumno, de modo que su empleo facilite ese proceso.
- Potenciar las estrategias más rentables para favorecer el aprendizaje.
- Desarrollar la responsabilidad y autonomía, el aprender a aprender, para lograr tomar conciencia de la importancia y trascendencia de todo ese trabajo y así hacer posible la libertad y el derecho de aprender durante toda la vida.

3. Aprendizaje de lenguas afines

Todas las lenguas que provienen del latín comparten, en mayor o menor medida, palabras y estructuras, pero el parentesco entre algunas de ellas es muy evidente como ocurre con el español y el portugués, tanto que se observa, por ejemplo en la comprensión oral, que se pueden hermanar las palabras en la cadena fónica desde los primeros contactos con la lengua afín. Así mismo las correspondencias estructurales y la gran cantidad de coincidencias léxicas permiten que el hablante tenga la inmediata impresión de comprender la otra lengua y de conseguir hablarla sin exagerado esfuerzo. Sin embargo, a medida que va progresando la relación entre las lenguas afines, brotan problemas inesperados, es decir, las afinidades sobrellevan frecuentemente a tenues discrepancias.

Según Calvi (2004: 2) lo anterior depende de los procesos evolutivos parcialmente semejantes y en parte opuestos:

Las raíces etimológicas comunes corresponden a menudo a diferencias funcionales o semánticas, y las semejanzas estructurales se ramifican en un complejo entramado de contrastes a nivel de norma y uso. Pero el hablante común no es consciente de estos fenómenos y, en el intento de aproximarse a la otra lengua, oscila entre la confianza y el desengaño, al toparse con las numerosas ambigüedades y equivalencias más o menos parciales.

En efecto, a veces el aprendiz de una LM recurre a estrategias de comunicación lógicas, como lo que más ocurre: utilizar un término que considera adecuado por su similitud, casi siempre sintáctica. Esto es lo que ha dado en denominación de “falsa amistad. Tanto la desenvoltura como los engaños debidos a la familiaridad lingüística se han transformado en zonas habituales. La similitud actualmente, aunque siempre se aludió a ella, hace que se recurra a términos sinónimos como: *falsa amistad*, *amigo traicionero*, *falsos amigos*, entre otros.

Tal semejanza, de acuerdo con los estudios lingüísticos, considera que en el 90% de las palabras de ambas lenguas hay equivalencias. Se delimita el problema correspondiente al 10% restante, puesto que en este porcentaje se omiten los falsos amigos. La diferencia está fundamentada en un plan léxico, es decir en esos conocimientos que posibilitan dudas y engaño por su apariencia.

Según, Mannoni (1982: 84) el sujeto implícito en la concepción anterior, está fundamentado en “nosotros mismos”, puesto que somos sujetos del lenguaje, ya que lo imaginario nos lleva a creer que tener acceso a una lengua es tener acceso a las palabras, es decir, nos sentimos capaces de “dominarla” mediante su vocabulario. Este imaginario reduce la lengua a una nomenclatura. En este sentido podemos imaginar un turista brasileño en Madrid pidiendo una información cualquiera y el informante le pide ¡Un rato por favor! El “turista” saldría asustado, quizás corriendo, puesto que “rato” en portugués es un ratón en español. O si el mismo “turista” cansado del suceso anterior se sentara en una terraza en la Plaza Mayor y preguntara al camarero si le recomienda la carne en salsa y él le contestara: ¡la carne aquí es muy exquisita! De nuevo el “turista” se decepcionaría, pues entendería

que la carne tendría algún problema ya que “exquisita” le sonaría como rara o “podrida”. Lo anterior produce una caricatura del sujeto de Mannomi, puesto que tal “turista”; aunque contara con un “diccionario de bolso”, no podría controlar la producción del mal entendido, es decir, la ambigüedad y todas las otras representaciones que proyecta lo imaginario del sujeto del lenguaje.

Un efecto consecuente con lo anterior es la creencia de que tal diferencia puede ser controlada o controlable. Pêcheux (1990: 33-55) clasifica a este individuo como un “sujeto pragmático, es decir, cada individuo necesita de una homogeneidad lógica, pero a su vez ésta es imperiosa, ya que enfrentamos una lengua, como un conjunto de cosas, a un saber que expresa un mundo semánticamente estabilizado”.

Para González (1992) el concepto de lengua de los estudiantes brasileños simplifica lo anterior, con la actuación de una buena parte de los estudiantes en su primer día de clase cuando preguntan, además de otras cosas: Profesor, ¿qué diccionario cree conveniente para aprender español? Es decir, la gran mayoría considera que aprender una lengua corresponde a saber traducirla. Ese concepto, según la investigadora, “lleva a considerar que todo en esencia es lo mismo, que cada palabra dice o hace referencia a una cosa que es siempre la misma” y que conlleva al alumno a:

- Trasladar palabras y equiparar significados término a término del portugués al español, como si fueran equivalentes, sinónimos, descontextualizándolos y considerándolos como productos estáticos y perfectamente reductibles a significados sin historia y sin memoria. Sin embargo, dentro del falso concepto de aprendizaje, los estudiantes, todavía no comprenden que una “lista” de palabras no contempla las estrategias discursivas necesarias para crear sentidos.
- Equivocarse en cuanto al concepto del tratamiento de la heterogeneidad del español, frente al de América, dividiéndolos en dos polos. Se fundamenta en el “sentido literal”, se borran las marcas históricas e ideológicas. Se impide así, la posibilidad de leer, interpretar y producir los efectos de sentido que las lenguas permiten.

3.1. Delimitación de conceptos hacia la enseñanza de lenguas afines

Cuando en páginas anteriores hicimos referencia a la adquisición de segundas lenguas, ya identificamos algunas repercusiones que las afinidades interlingüísticas pueden tener sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, y la interferencia y la transparencia es una de ellas. La noción de interferencia se emplea desde el destacado trabajo de Weinreich (1953), que relataba y catalogaba casos de contagios recíprocos entre lenguas en contacto en hablantes bilingües. En el campo de la didáctica se ocupó del término substancialmente las proposiciones del Análisis Contrastivo de Lado (1957), fundamentándose en las teorías conductistas. El estudioso percibía en la L1 una dificultad para la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos y ponderaba el Análisis Contrastivo como técnica educativa para la enseñanza, destinada a identificar semejanzas y divergencias entre la L1 y la L2; en las áreas de diferencia, como las perjudiciales, interferencias.

Desde esta perspectiva, las lenguas “hermanas” serían las más fáciles de aprender; sin embargo estas primeras propuestas no aclararon hasta qué punto las diferencias y similitudes entre los idiomas podrían producir interferencias. Según Pietro (1971) pronto se observó que las interferencias no se originaban únicamente en las zonas de divergencia entre los sistemas, sino principalmente en los casos de afinidades parciales, por lo que se siguió profundizando en los análisis interlingüísticos.

Sobre el problema de las interferencias se viene trabajando desde hace tiempo. En los setenta, la nueva concentración de disertaciones, de cuño mentalista, desterró el veterano concepto de interferencia, identificado con una visión mecanicista del aprendizaje. Se llegó a proyectar la adquisición de una L2 como proceso independiente de la L1 (Dulay, Burt y Krashen 1982), es decir, se negaba que la L1 ejerciera una acción significativa sobre el aprendizaje de la L2, arguyendo que los errores de los aprendices dependen en buena parte de otras causas. Actualmente se tiende a aceptar la acción conjunta de secuencias universales de aprendizaje y de la LM (Fernández 1997: 23-26; Baralo 2004). No obstante, Calvi (2004. 4) añade:

...subvalorar el papel de la L1 supone, sobre todo en el caso de lenguas afines, negar rotundamente la evidencia, conclusión a la que llegaron otros investigadores, que hicieron hincapié en el papel de la L1 como punto de referencia ineludible en todo aprendizaje lingüístico.

En los años ochenta, la psicolingüística fortaleció la noción de transferencia. En el marco del análisis contrastivo, el término mostraba el fenómeno psicológico que lleva a trasladar a la L2 las estructuras de la L1, a causa del condicionamiento de todo aprendizaje pasado sobre los nuevos. Pero en aquella época, la atención se centraba en el producto lingüístico de dicho mecanismo, es decir, en la interferencia; se pasa en este momento de la idea de producto a la de proceso, un conjunto de estrategias de aprendizaje y producción ensayadas por el aprendiz (Gass y Selinker 1983 y 1992). Kellerman y Smith (1986) y Odlin (1989) definen la complejidad del fenómeno, sustituyendo la veterana denominación de transferencia por la más extensiva de influencia interlingüística. La profesora Calvi (2004: 5) cita a Odlin 1989 y comenta:

Aparte de cuestiones terminológicas, todos comparten la convicción de que la interferencia no es sino una faceta del proceso: ante todo, cuando hay efectivo paralelismo entre los dos sistemas lingüísticos, la transferencia es positiva; por otra parte, la vertiente negativa no se reduce a pura interferencia, sino que incluye otros fenómenos como la tendencia a evitar estructuras complejas, o abusar de las más sencillas.

Esta cuestión es muy frecuente entre el portugués y el español, ya que frecuentemente las dos lenguas no difieren en la estructura sino en la asiduidad de uso de la misma a nivel discursivo o pragmático.

Otro concepto muy productivo para describir el proceso de aprendizaje de lenguas emparentadas es el de *percepción de distancia*, es decir, la hipótesis que formula el hablante sobre la proximidad tipológica entre los dos códigos. Es precisamente esta percepción la que favorece la transferencia. Una vez más, cabe

destacar que nos encontramos frente a un criterio psicolingüístico, centrado en el aprendiz y en la complejidad de los fenómenos en juego, y no sólo en las efectivas semejanzas y relaciones de parentesco lingüístico. *La posibilidad de trasladar elementos de una lengua a otra no depende únicamente del contraste lingüístico, tal como sugiere la teoría de lo marcado* (Eckman 1977), sino también de cómo el hablante percibe dicho contraste. Esto explica, entre otras cosas, por qué algunas estructuras muy marcadas, generalmente poco transferibles, pueden ser trasladadas a lenguas cercanas, y no a otras distantes. Según Kellerman (1983: 78):

Los principiantes tienden a trasladar a la L2 incluso estructuras muy marcadas de la L1, sobre todo cuando descubren fuertes analogías con la L2; en los estadios intermedios del aprendizaje, se muestran más reacios a la transferencia, por el reconocimiento de las diversidades, pero vuelven a la primitiva confianza en los niveles más avanzados de competencia.

Las nociones de transferencia y percepción de distancia son útiles para enfocar el aprendizaje de lenguas afines, aunque los procesos destacados se originan de forma inconsciente y no se hallan pruebas palpables de su desarrollo. Evidentemente, los únicos antecedentes disponibles son las producciones lingüísticas; particularmente, el análisis de errores nos brinda un auxilio para *inferir los mecanismos cognitivos que entran en juego*.

Schmid (1994) plantea un modelo de construcción de la competencia en L2 fundado en la noción de estrategia, entendida como conjunto de recursos que el hablante utiliza con finalidad tanto comunicativa como de aprendizaje. Se observan, especialmente, tres procedimientos:

- Estrategia de la **congruencia**, basada en la observación de las semejanzas entre L1 y la L2, y en el trasvase de elementos de la L1 a la L2;
- Estrategia de la **correspondencia**, basada en la identificación de regularidades de la L2, puestas en relación con la L1, y en la consiguiente aplicación de reglas de conversión L1-L2;

- Estrategia de la **diferencia**, basada en el descubrimiento de las divergencias interlingüísticas y el recurso a estructuras más distantes de la L1, a veces inexistentes en la lengua meta.

En contextos naturales, la investigación sobre el aprendizaje ratifica que la proximidad entre las lenguas funda un escenario de inicio muy propicio, *una especie de “plataforma” que coloca al aprendiz en un nivel de interlengua bastante más avanzado* que en el proceso de lenguas distantes, evitando que recurra a las estrategias de simplificación corrientemente utilizadas frente a las barreras lingüísticas. Sin embargo, innumerables veces esta facilidad se convierte en instrumento de *“doble filo”*, ya que el hablante se satisface con una *competencia reducida* (Dabène 1975; Hédiard 1989) y las faltas tienden a fosilizarse, principalmente cuando no frenan la comunicación; *predomina una tendencia hacia el mínimo esfuerzo cognitivo* (Schmid 1994: 258). Según Gutiérrez (1993: 89) en el proceso de adquisición del español por parte de un individuo que tenía el italiano como L1, a pesar del dominio de la L2, cuando estuvo inmerso en el contexto nativo (España) no perfeccionó la eficacia de la producción lingüística. Concluye que:

La elevada frecuencia de éxito que se obtiene al hacer uso de la transferencia entre lenguas afines favorece el estancamiento del aprendizaje. En el caso analizado, la autocorrección y la reflexión gramatical explícita permitieron evitar progresivamente los errores y mejorar la competencia.

La cercanía interlingüística, efectivamente, le brinda al alumno una enorme ventaja inicial en la tarea de comprensión, incluso cuando su habilidad de producción es casi nula. Para Dabène (1996: 398-399),

En una perspectiva europea, esto equivale a decir que entre los hablantes de las mismas familias lingüísticas existen grandes posibilidades de comprensión recíproca, que conviene potenciar mediante técnicas apropiadas, es decir, realizando una gramática de la comprensión.

Del mismo modo, se ha esbozado la posibilidad de aprovechar el parentesco lingüístico facilitando a los alumnos las estrategias necesarias para aprender otras lenguas del mismo grupo en momentos sucesivos (Schmid 1994: 97), o simultáneamente, dada la creciente demanda de conocimientos lingüísticos enfocados más a la comprensión oral o escrita que a la competencia productiva. Esto permite que los hablantes, en muchos contextos de intercambio, utilicen cada uno su propia L1.

En síntesis, y de acuerdo con las investigaciones en diferentes sectores de las ciencias del lenguaje, se demuestran muchas singularidades en el proceso de aprendizaje de lenguas emparentadas. El análisis interlingüístico, de por sí, no basta para hacer previsiones seguras y medir el grado de facilidad o dificultad, puesto que la percepción de distancia cuenta tan decisivamente como la distancia misma. Pero hay realidades bastantes diferentes en la tendencia de los hablantes a utilizar estrategias cognitivas determinadas cuando ven cercanía. El concepto de interferencia no manifiesta sino la “vertiente negativa del proceso: conviene plantear un conjunto más amplio de fenómenos de transferencia de signo también positivo” (Calvi 2004:13)

3.2. La aparente proximidad del español y el portugués

Un prototipo, según las muchas definiciones que encontramos en los diccionarios, es un ejemplar original o primer molde en que se fabrica una figura u otra cosa. El alumnado brasileño “arquetipó” el español, ya que muchos consideran fácil y rápido su aprendizaje, asimismo consideraba que para aprender español no es necesario ningún estudio específico. Los que sostienen esta postura se basan en las siguientes constataciones:

- Es posible una comprensión, aunque los hablantes poseen poco o ningún estudio de la otra lengua.
- Es posible establecer una comunicación “exitosa”.

Realizar con rapidez y eficacia transferencias de una lengua a otra con resultados lingüísticos aceptables es probable, sin embargo, no siempre la lista de “equivalencias” podrá enmendar los errores más comunes, en estos casos. A título de ejemplo, podemos señalar el género de algunos sustantivos, algunos conectores, los falsos amigos, etc.

Pero no siempre las cosas son como parecen; ésta es una de esas máximas que, aún por evidentes, no llega a concretarse entre la lengua española y portuguesa. Cualquiera que de niño se haya divertido con el juego de los siete errores sabrá que los detalles, a veces, hacen la gran diferencia. Y ello es lo que ocurre entre los idiomas español y portugués. La lengua latina madre les da el toque inicial, pero los usos y las costumbres han creado fronteras entre un idioma y otro que, a veces, llegan a significados totalmente opuestos. La mayoría de esas particulares y encontradas connotaciones se originaron en las naciones de España y Portugal, pero han peregrinado con sus ambigüedades hasta el cono sur de América.

Según, González (1992) ante tales constataciones, nos cabría reflexionar con la pregunta: ¿Cómo ubicarnos entonces en estas “medias verdades”?, ya que es factible que todas ellas sean pertinentes. Por una parte alejándonos de estas formas de entender la lengua y los procesos de enseñanza/aprendizaje, consideramos que aprender una lengua es:

Entrar en contacto con una nueva sistematicidad, con un nuevo orden de regularidades, con un “ya dicho”, un interdiscurso que no es nuestro y que posibilita la construcción de sentidos que le son propios. Y si bien la adquisición de ese orden de regularidades en el caso del español es posible por el estudio sistemático, éste no es suficiente, pues siempre existe un espacio para la creación –sustitución, paráfrasis, metonimia, metáfora, o simplemente silencio que nos sorprende con una multiplicidad de formas y sentidos, por lo cual este aprender la lengua del otro es siempre un proceso inacabado, no empieza ni termina en un diccionario o en una fórmula de saludo.

Lo anterior es ampliable para el aprendizaje del español por parte de aprendices brasileños; la proximidad de ambas lenguas proporciona suposiciones

que después no se confirman. En síntesis, instituye o admite una “transparencia engañosa” que se suministra a múltiples equívocos y arruina la lectura, la comprensión, la interpretación y la producción de los aprendices.

Al filo de lo que parece “igual” o “casi igual” existen en el español y en el portugués maneras diferentes de organización que no son sólo sintácticas, morfológicas o semánticas, sino que nos colocan en lugares diferentes para enunciar y significar y nos llevan a adoptar diferentes estrategias discursivas. Para ejemplificar algunos de esos “puntos de fricción”, citaremos algunas frases de González (1992) que sintetizan lo anterior:

- Absolutamente (sí). Absolutamente (nao).
- Carlos está enamorado de ella. Carlos é/está apaixonado por ela.
- Me regalaron un libro. Eu ganhei um livro.
- Se me cayó el florero y se rompió. O vaso (caiu da minha mao) e quebrou. O incluso: Eu deixei cair o vaso e ele quebrou

Aunque los cuatro ejemplos le parecen explicativos; se detiene en la aclaración de la tercera y cuarta frase. En ambas, los problemas relativos a la realización sintáctica de los papeles temáticos terminan por afectar mucho más que la sintaxis. En la tercera frase, los casos dativo y nominativo, empleados por cada una de las dos lenguas para la representación del “actor” de dicha escena, por un lado, organizan las cosas de tal manera que todo lo que pueda venir en adelante quedará afectado por esa organización, lo que explica esa especie de “acento sintáctico” y también discursivo que muchas veces se detecta en las producciones interlingüísticas y que es tan difícil corregir. En español, el dativo hace que se entre en el tema oblicuamente. La frase del portugués no sólo entra por el caso recto, nominativo, sino que con un <eu> ostensivo, que a los oídos de un hispanohablante puede llegar a provocar efectos malsonantes, sobre todo si se tiene en cuenta que por esos indicios a veces se construye la imagen del otro y la consecuente relación que se va a establecer con él. En la cuarta frase, la presencia en el español de los pronombres “se me” permite comprender que existió un acto involuntario, y que hay alguien afectado por el “accidente” – que puede entenderse como una confesión – y que no es posible expresar en el portugués de Brasil, a menos en su versión más coloquial y frecuente, con el uso de pronombres átonos, con formas oblicuas; eso

puede llegar a hacer la frase en español incomprensible para un lector brasileño no preparado. De la misma manera, le debe costar a un hispanohablante entender la forma <caiu>, sin su intransitivador “se”. Pero más que eso, queda patente por los dos ejemplos el distinto lugar sintáctico que se les da a los actores en ambas lenguas y lo imprescindible que es estar atentos a todas las consecuencias que unas ocurrencias en apariencia puramente gramaticales y aisladas traen para toda la producción lingüística lenguas y, por supuesto, para las interpretaciones mutuas.

Tales ejemplos y los incontables implícitos que asoman interminablemente en los “discursos cotidianos”, nos ubican frente a ficticios sociales productos de dos culturas que, aunque vecinas, son desiguales y gozan de marcas integrantes de identidades inconfundibles e intransferibles. Los casos citados son apenas algunos de esos puntos en los cuales el español se distancia del portugués y para los cuales la investigadora González y nosotros hemos querido llamar la atención en este fragmento.

3.3. El Portuñol o “Portunhol”

El término “portunhol”, aunque funcione como “comodín”, ya que circula y se desplaza por diferentes espacios, se refiere entre otras definiciones a la mezcla de lengua española y portuguesa, así como, los términos “franglais” o “spanglish” basados en la mezcla de otras lenguas. Además, el “portunhol” puede definirse tanto como la lengua de los hispanohablantes que viven en Brasil o la lengua que es producida por la relativa audacia de turistas hispanohablantes que veranean en las playas brasileñas, o por la buena disposición de los anfitriones que intentan comunicarse en español. Ello, sumado a la “forma” que los brasileños “dao um jeito” (“Dar un jeitinho” cliché brasileño que alude a la facilidad del brasileño para encontrar una solución a todo) de comunicarse con los hispanohablantes dentro y fuera del país. A menudo el término es también utilizado por el estudiante brasileño para referirse a la lengua que irá produciendo a lo largo de su proceso de aprendizaje. La proximidad de las lenguas española y portuguesa, hace que el luso-hablante sienta la lengua y la cultura española, como algo análogo y, hasta cierto punto, propio, lo que promueve la actitud favorable de los brasileños hacia la cultura hispana. La proximidad puede llevar también a la falta de motivación para estudiar y usar la lengua española. Es frecuente encontrar brasileños que se consideran

hablantes de español por el simple hecho de sentirse dominadores de unos pocos rasgos fonéticos o unidades léxicas. Esta confianza, unida a la facilidad de la intercomprensión, constituye un caldo de cultivo adecuado para la aparición de esa manifestación lingüística, tan inconstante y heterogénea como tenaz.

El “portuñol” suele emplearse más en aquellos hablantes incompetentes desde el punto de vista lingüístico, por ejemplo, cuando están excitados por haber vivido un momento de tensión y lo cuentan y al hacerlo, las ideas, sin querer, salen atropelladas, y los oyentes no saben qué es en realidad lo que están contando. En otras ocasiones se habla utilizando un tono de voz que no es el adecuado, puesto que se cree que fonéticamente hablar español es imitar a “mariachis” o algún jugador de fútbol argentino. Hay también momentos, sobre todo cuando tiene que darse una información detallada y precisa, en los que las ideas llegan al interlocutor de manera poco clara, imprecisa, y no sabe dar con exactitud la información que éste necesita, por ejemplo, cuando se preguntan por la ubicación de alguna calle o dirección. Igualmente, a veces se articula incorrectamente los sonidos que conforman las palabras al hablar, no se sabe, en definitiva, vocalizar, es decir, hacer que éstas sean audibles nítidamente. Han salido a toda prisa, unidas y pegadas como una informe ininteligible amalgama. Por supuesto hay muchas más incorrecciones, pero no las comentaremos ahora. Brevemente con todo lo anterior nos hemos referido a:

- Pobreza de vocabulario
- Desorden de ideas
- Uso de muletillas y sonorización intermedia de palabras
- Tono inadecuado
- Ideas poco claras, imprecisas
- Vocalización incorrecta.

La popularidad y la “fuerza imaginaria” (Expresión usada por la doctora y profesora de la universidad de S. Paulo (PUC) M. Celada en su tesis “O español para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira”) del “portunhol” contribuyeron a su difusión y fama. En Brasil fue impulsada a través de:

- Los tebeos de cartonistas como Angeli, Glauco y Laerte que semanalmente en el periódico Folha de Sao Paulo, en el suplemento “Folhateen”; publicaron sátiras sobre el tema.
- Los anuncios publicitarios en televisión, radio y prensa.
- Las interpretaciones televisivas de personajes hispanos e hispanoamericanos en las telenovelas y series.
- Los textos de diversos columnistas en revistas y periódicos en todo el país.
- Los turistas argentinos, uruguayos, paraguayos, entre otros que veranean en las playas brasileñas.
- Los políticos que convierten entrevistas y declaraciones en frases cliché que expanden “lo imaginario español¹”.

En la frontera entre Uruguay, Paraguay, Argentina, Bolivia, Colombia, Perú, Venezuela y Brasil, donde la mezcla del portugués y el español da por resultado un dialecto llamado portuñol (o lengua de frontera) constituye uno de los hechos lingüísticos más estudiados por los investigadores fronterizos. Desde una perspectiva uruguaya sobre la realidad lingüística y sociolingüística de la región fronteriza Uruguay-Brasil, son ya muchos los trabajos realizados y, en ellos, la designación del portuñol; según Behares (1985), a veces, ocasiona una posible confusión teórica que, de acuerdo con el investigador, también está presente en el término “dialecto”. El investigador, de un lado, elimina la simplificación del término dialecto (en singular) y, de otro, explicita la base portuguesa originaria de esas hablas fronterizas). “Dialectos Portugueses del Uruguay” (DPU) (Behares, 1981). Tradicionalmente, el estado uruguayo ha intentado combatir este dialecto. “Lo que hay que hacer en esa zona, es lo que se está haciendo”, dijo el ministro de Educación y Cultura, Yamandú Fau, “Enseñar portugués y español. Si se va a

¹ A título de ejemplo, la frase del ex-presidente Fernando Collor de Melo – *Duela a quien duela* –, la cual se convirtió antológica, ya que a todos los interesados en la enseñanza del español en el país la interpretamos como un buen caso de portuñol debido al reconocimiento de las marcas de diptongación presentes en el verbo (absolutamente correctas en el caso), por ser éste uno de los procedimientos típicos del portuñol. El suceso hizo con que la investigadora González combinase el enunciado parodiado con este otro: *Viva la Cueca Cuela*, en el título de un trabajo, lo cual se planteó la siguiente cuestión: “¿Y qué hacemos con el portuñol?” (cf. 1992). Según Celada (2000), la diptongación en la producción del español por parte del brasileño funciona como una verdadera “muletilla”, que contribuye a la producción estereotipada del portuñol. Además cita otro ejemplo, en lo cual se comprueba tal procedimiento, a través de un anuncio de un banco brasileño: *Para começo de conversa, el Bamerindus es el banco más actuante en el Mercosul* (in: *Mercosul*, a. IV, n. 38, jul. 1995, p. 12-13).

hablar, que se hable bien. Si hablamos español, que sea un buen español. Si se habla portugués, que se hable un buen portugués". (Entrevista sacada de la página web: <http://www.oei.org.co/sii/entrega23/art05.htm> en octubre de 1999/ Uruguay "*Detrás del manejo de la lengua hay actitudes discriminatorias*") La lingüista Barrios sostiene una posición antagónica, es decir, que detrás de esa posición hay "una fuerte discriminación hacia ese grupo de hablantes"

La posición estatal frente al portuñol tiene su comienzo en el siglo pasado, cuando ya se percibía como un problema a solucionar. En el discurso oficial se dice que la gente tiene derecho a hablar bien el español y hablar bien el portugués. Esa es una de las cosas que más criticamos, porque el objetivo de esta política es que desaparezca el dialecto, con la falsa creencia de que los hablantes tienen derecho a hablar una lengua como Dios manda. Con argumentos seudotécnicos se dice que los niños primero deben aprender el español para luego aprender el portugués. Pero si se enseña portugués, por supuesto, se va a imponer la variedad estándar, la que está en las gramáticas, con el fin de hacer desaparecer al dialecto. Para nosotros la lengua de frontera es un patrimonio cultural y no debe desaparecer.

La investigadora trabajó en España sobre la política de catalanización que se dio hace unos años en Cataluña y escribe:

El prestigio de una lengua está relacionado con el poder económico de sus hablantes. En España los catalanes realizaron un despliegue económico fabuloso para imponer su lengua. En el polo opuesto estaría un grupo oprimido que reivindicara su lengua, por ejemplo en Uruguay se dice pobrecitos los de la frontera que hablan portuñol. Pero si el portuñol lo hablara la clase dominante no se trataría de desterrar. Claro que en España nadie va a decir pobrecitos los catalanes.

Por tanto, señaló que hace unas décadas los habitantes de la zona norte del territorio uruguayo eran, en su gran mayoría, luso hablantes, pero en la actualidad son bilingües, con tendencia al monolingüismo. La científica recordó que durante la

dictadura militar que gobernó Uruguay en la década de 1970 se llegó a extremos terribles. "Recuerdo que recabamos un cartel en Rivera (uno de los departamentos fronterizos de Uruguay con Brasil) que decía "Señor padre: habla español, tu hijo te quiere y te imita. ¡Pobre señor padre...!" Comentó que cuando un niño de la frontera ingresa a la escuela sufre un shock, ya que allí se estigmatiza de forma negativa la lengua que se habla en su casa y que, incluso, los padres se cuidan de hablar portuñol para que el niño no sea discriminado en la escuela. "A esa altura de la política lingüística los padres se transforman en micro agentes planificadores y se ingresa a una situación de desplazamiento de lengua". Barrios opina que el dialecto no se debe desterrar o sustituir sino que debe convivir con las otras variedades. "Lo ideal es que uno sepa de qué manera hablar según las circunstancias en las que se encuentra".

Lo cierto es que para bien o para mal, el portuñol, cobra cada vez más fuerza en el país y penetra en el lenguaje popular, la música y la literatura. Desde nuestro punto de vista, principalmente como profesores de español, se deben tener claras, las circunstancias en las que encontramos el portuñol y saber atar, principalmente en el aula, el idioma imaginario que, según la necesidad, figura en el proceso de simplificación de la lengua española para los brasileños. Según Perlongher (200: 254-259) el profesor de español figura en este proceso, ya que, muchas veces, visualiza el "portuñol" con horror, es decir, como sólo un error de interferencia o ruido y a veces, detrás del manejo de la lengua con una actitud discriminatoria.

En otro nivel de reflexión, finalmente encontramos aquellos investigadores que lo conceptúan de "interlengua".

4. Los conceptos de método y enfoque

Con anterioridad, cuando tratábamos la enseñanza de lenguas nos referíamos a estos conceptos. Volvemos ahora sobre ellos para precisarlos ya que usualmente se emplean como sinónimos.

El término método, es ambiguo, como lo demuestra la literatura sobre el tema. Según Sánchez (1997), un método debe entenderse como un todo coherente en el

que resultan implicados un componente teórico, un contenido y la puesta en práctica de actividades. Como señala Melero (2000: 14)

El método se ha concebido como un todo cerrado, un conjunto de reglas basadas en unos principios teóricos determinados que, de un modo sistemático, se aplicaba en clase. El método contiene una serie de prescripciones de lo que se debe hacer en clase y, si es buen método, debería servir para cualquier contexto y situación de aprendizaje. Su aplicación se nos impone tanto a los docentes (cuyo papel se reduce al de simples ejecutantes pasivos de dicho método) como los estudiantes. Un método apenas deja espacio para la toma de decisiones y variaciones en la práctica concreta de la clase; las necesidades de aprendizaje de los estudiantes no se tienen en cuenta y los factores que intervienen en la experiencia real del aula se ignoran

A la luz de estas definiciones, se extrae, en definitiva, la presencia de un componente teórico (lingüístico o psicológico), por un lado, y de un componente práctico (puesta en práctica de actividades), por otro, subyacente a la elaboración de un método.

Puren (1988: 19) señala que el término método suele ser utilizado con tres sentidos distintos:

- Relativo al material de enseñanza, al que el autor prefiere llamar material de curso.
- Como conjunto de procedimientos y técnicas de aula que deben desarrollarse en el aprendiz para lograr un comportamiento o una actividad determinada. En este sentido, sería el método propiamente dicho.
- Como conjunto coherente de procedimientos, técnicas y métodos que se revelaron capaces, bajo concepciones distintas y durante un determinado período histórico, para generar cursos originales con relación a tendencias anteriores y equivalentes. En este caso, Puren prefiere el término metodología.

En esta misma línea, este autor propone una diferencia entre los términos métodos, metodologías y didáctica, que exponemos a continuación:

- Los métodos constituyen datos relativamente permanentes y se sitúan en el ámbito de los objetivos y técnicas (conjunto de procedimientos) inherentes a toda enseñanza de lenguas, tal como acceder al sentido, dominar las regularidades, imitar, repetir, reutilizar.
- Las metodologías son formaciones históricas relativamente diferentes unas de las otras y se sitúan en un nivel superior, donde se tienen en cuenta elementos propensos a variaciones históricas determinantes tales como: objetivos generales, contenidos lingüísticos y culturales, teorías de referencia y situaciones de enseñanza.
- La didáctica se sitúa en un nivel superior al de las metodologías y alcanza toda la enseñanza de lenguas (niños, adolescentes, adultos, enseñanza escolar, enseñanza no guiada, aprendizaje autodidáctico, etc.).

Volviendo a los métodos, hemos de señalar que existen diversas tipologías, según los criterios en que se basen. Stern (1983), por ejemplo, clasifica los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en formales y funcionales, aunque distingue, dentro de esta clasificación, dos grandes categorías: una, de base psicolingüística y pedagógica y otra, de base lingüística y sociolingüística. Por su parte, Sánchez (1997) distingue cuatro tipos: métodos de base y componente estructural, métodos orientados hacia la comunicación, métodos humanistas o de raíz psicológica, y método integral.

En cuanto al término “*enfoque*”, se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que son la fuente de las prácticas y de los principios sobre la enseñanza de idiomas. Richards y Rodgers (1986) proponen un modelo base según el cual todo método de enseñanza de lenguas extranjeras puede ser descrito a partir del análisis de sus tres elementos constitutivos: *enfoque*, *diseño* y *el procedimiento*. Según este modelo, un método está relacionado con un enfoque determinado por las teorías subyacentes, su organización está condicionada por un diseño particular y se lleva a la práctica por medio del procedimiento. El enfoque se refiere a los principios teóricos, a la teoría sobre la naturaleza de la lengua y a la

teoría del aprendizaje. Es decir, el enfoque puede conducir o no a un método. Como profesores, podemos desarrollar nuestros propios procedimientos de enseñanza partiendo de una teoría sobre la naturaleza de la lengua o una teoría sobre el aprendizaje concretas. Estos procedimientos los revisaremos y modificaremos a partir de la actuación de los alumnos. Por eso algunos profesores coinciden en la forma de entender lo que es aprender una lengua (compartir un mismo enfoque), pero llevan a cabo estos principios de diferentes formas. Un enfoque no determina un procedimiento, la teoría no dicta unas determinadas técnicas de enseñanza y actividades. Con el modelo de Richard y Rodgers (1986) se puede describir cualquier método de enseñanza de lenguas. No obstante, los autores advierten que pocos “métodos” son explícitos con respecto a estos tres constituyentes. A veces se denomina “método” a lo que es enfoque, pues toma como base más espacio para la interpretación y variación individual de lo que permitiría un método.

El enfoque es, en síntesis, un marco teórico cuya teoría condiciona directamente el diseño de un método determinado (o de varios). Visto desde otra perspectiva: cualquier método está basado en las teorías de algún enfoque. Puede fundamentarse en una teoría sobre la naturaleza del lenguaje (p. ej., el método de gramática y traducción, bien en una teoría sobre el aprendizaje de una lengua (p. ej., el enfoque natural), bien en teorías de los dos tipos. Un exponente claro de este último caso es el método audiolingual, nacido del estructuralismo (una teoría lingüística) y del conductismo (una teoría sobre el aprendizaje).

5. Métodos en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

Es conocido que el cambio de método en la enseñanza de una lengua extranjera resulta del hecho de que dicho método o enfoque ya no se adecue a las necesidades reales del aula. En este sentido, Sánchez (1997: 249) señala que “el cambio de métodos no debe ser considerado perjudicial, sino más bien necesario”. Asimismo, el surgimiento de un nuevo método o enfoque viene casi siempre del rechazo absoluto al precedente, cuando éste se presenta caducado frente a un mundo en cambio y a realidades cada vez más exigentes. De este modo, debemos tener en cuenta que los métodos, como ya hemos señalado, son procedimientos

para hacer enseñable la lengua lo más eficazmente posible, atendiendo siempre a las exigencias de una época y de una realidad determinada. Es también Sánchez (1999: 249) quien declara que

Lo esencial de un método es su grado de eficacia para conseguir tales fines y lo normal es que esos procedimientos experimenten cambios y adaptaciones en la misma medida en que van cambiando los objetivos que deseamos alcanzar o las circunstancias en que se desarrollen los procedimientos.

Ya en la década de los años veinte, el informe Coleman señalaba que ningún método por sí solo garantiza el aprendizaje de una lengua extranjera. Así, lo bueno es que haya ocurrido esta sucesión de métodos y el reto, por lo tanto, consiste en reconocer lo que hubo de positivo en cada uno de ellos para integrarlo y adecuarlo a la enseñanza actual. De igual modo, hemos de reconocer que un método refleja una determinada visión de la realidad. Así, el momento actual, complejo y plural, conlleva la necesidad de alejarse del carácter restrictivo de la mayoría de los enfoques anteriores y plantear uno más amplio y plural capaz de corresponder en un mayor grado a la realidad en la que vivimos.

Uno de los factores fundamentales en el surgimiento de los métodos han sido las diferentes teorías del aprendizaje. Citamos algunas de ellas a continuación:

- **El asociacionismo**, que radicaba en el aprendizaje por asociación de palabras y frase a ideas, pensamientos, objetos. Es la teoría en que se apoya los **enfoques naturales**.
- **La imitación**, que ampara la memorización a través de la que se puede llegar a copiar la lengua de un hablante nativo.
- **El conductismo**, que preserva que no hay diferencia esencial entre la manera de aprender de los seres irracionales y la del hombre. Aplicada a la lengua, aprender significa adquirir unos hábitos. Subyace al **enfoque audio oral y la enseñanza situacional**.
- **El cognitivismo** defiende que el lenguaje se sujeta al pensamiento y existe una conexión estrecha entre desarrollo cognitivo y desarrollo

lingüístico. El aprendizaje se realiza mediante asimilación de nuevos conocimientos y acomodación de éstos a los preexistentes. En esta teoría se apoya el **enfoque comunicativo**.

- **El constructivismo social** propaga que pensamiento y lengua son fenómenos independientes entre sí. Sin embargo, la interacción entre ambos origina la elevación del pensamiento y del habla. El lenguaje, que resiste todo el acervo cultural, entra en el proceso del desarrollo del niño desde el primer momento.

A continuación recogeremos brevemente algunos de los métodos que se han empleado. Aunque podríamos remontarnos a la Edad Media, nos limitaremos al siglo XIX, en el que surgió el que se conoce como **Gramática Traducción** que, a pesar de la evolución de los estudios y planteamientos metodológicos y psicológicos posteriores, aún lo encontramos vigente en algunas ocasiones en la enseñanza. Se basa en las reglas gramaticales, listas de vocabulario y oraciones para traducir a las que había que aplicar las reglas aprendidas y las actividades se ceñían a la lengua escrita. La expresión oral se limitaba a leer en voz alta las oraciones que traducían. No se entraba en contacto con la lengua real, con la lengua de la comunicación. Se consideraba que el aprendizaje de una lengua extranjera consistía en poco más que la memorización de una serie de reglas con objeto de manipular su morfología y sintaxis, y la lengua materna era la vía de aprendizaje. Esta situación se extendió desde 1840 a mediados del siglo XX.

Pero ya desde mediados del XIX, muchos factores llevaron a discutir y rechazar el método Gramática-Traducción. En esta época, y debido a las relaciones entre los diversos países de Europa, nace la necesidad de comunicación entre los individuos y, por tanto la demanda por aprender lenguas. Surgieron así numerosas ediciones de libros de conversación, pero también los estudiosos que desarrollaron los diversos enfoques, cada cual con su método específico, para reformar la enseñanza de las lenguas modernas. A continuación los trataremos sucintamente.

El método directo, basado en la observación del aprendizaje de la lengua por el niño y es uno de los métodos naturales más conocidos. El término “natural” se debe a que atiende a los principios naturalistas del aprendizaje de la lengua, y el Directo fue uno de los más conocidos ya que, surgido en Francia, se extendió a

otros países del continente y a EE.UU. Sus procedimientos tenían aires de actualidad, pues se usaba la lengua meta para el aprendizaje, se atendía a la lengua oral, la gramática se aprendía inductivamente, etc. Su uso decayó en el primer cuarto del siglo XX debido, sobre todo, a no usar nunca la lengua materna, sólo la lengua meta.

El **enfoque oral y la enseñanza situacional**, se desarrolló en Inglaterra a partir de los años 20. Su influencia ha sido grande y duradera, de modo que hoy día aún tiene seguidores. Favoreció la aparición de muchos libros de texto de gran difusión. Se gradúa la dificultad y en función de ella se seleccionan y organizan los contenidos. El empleo de la lengua oral era previo al de la escrita en el uso de los materiales y los nuevos elementos de la lengua se presentan y emplean en situaciones (elemento fundamental del enfoque, de ahí su denominación). La lectura y la escritura sólo se introducen una vez que se posee un léxico suficiente y se conocen determinadas estructuras gramaticales. Las estructuras presentadas se practican de forma mecánica en contextos de repetición, dictado, repeticiones a coro, ejercicios mecánicos, etc. (conductismo), aunque a veces se emplean otras técnicas en la lengua oral, como la práctica por parejas o el trabajo en grupo. El papel del profesor es fundamental, pero el alumno es un elemento pasivo en el aprendizaje. Decayó a mediados de los 60.

En el **Método audiolingüístico**, la teoría que subyace se basa en el estructuralismo y su interés por las diversas disciplinas lingüísticas y los subsistemas de la lengua. Por otra parte, la psicología conductista era la dominante en la época, basada en los estímulos (para iniciar una conducta), la respuesta determinada por el estímulo y el refuerzo para señalar si la respuesta fue adecuada (o no) y animar la repetición (o supresión) de la respuesta en el futuro. Los refuerzos crean hábitos, por lo que la repetición es muy importante en el aprendizaje. La lengua es una conducta verbal, los enunciados se producen y se comprenden de forma mecánica.

Los principios de este método, por tanto, se basan en la formación de hábitos para evitar el error. De ahí que memoricen diálogos y se hagan ejercicios mecánicos de estructuras, pero es preferible hacerlo de forma oral antes que por escrito ya que así las destrezas lingüísticas se aprenden mejor. Se practica la inducción y el léxico se estudia de modo contextualizado. El alumno es un ser pasivo, sólo responde a estímulos, por lo que no tienen poder de decisión sobre el contenido y ritmo de

aprendizaje. El profesor es el que controla el proceso y decide qué hacer, cómo y cuándo hacerlo.

El denominado **Respuesta física total**, se coordina el habla con la acción. Consideran sus seguidores que, del mismo modo que en la lengua materna, los hablantes de una lengua extranjera deben hacerse un “mapa mental” de la lengua objeto a través de ejercicios de comprensión oral. La comprensión oral debe acompañarse con movimientos físicos (por eso el modo verbal en el que se centran es el imperativo). Una vez que se han establecido los cimientos de la lengua oral la producción oral y las destrezas expresivas empezarán a funcionar de forma espontánea. Se basa fundamentalmente en la competencia oral y la teoría del aprendizaje subyacente es la conductista. El alumno se limita a escuchar y a responder físicamente a las órdenes dadas por el profesor, tanto individualmente como en grupo, y tienen poco influjo sobre el contenido del aprendizaje, que depende del profesor. Se les anima a hablar cuando se sienten animados, esto es, cuando han adquirido una base lingüística suficiente. No hay libro de texto, aunque los materiales que se usan cobran gran importancia.

La vía silenciosa, por su parte, se basa en el supuesto de que el profesor debe permanecer en silencio en el aula y al alumno habría que animarlo para que produjera tantos enunciados como le fuese posible. Utiliza cuadros y regletas de colores como materiales fundamentales. Los colores son llamativos, y al llamar la atención facilitan el aprendizaje y el recuerdo. Esos elementos visuales son mediadores de asociación del aprendizaje y hace que se retenga más que por medio de la repetición. El enfoque es estructuralista, porque considera que el lenguaje es una combinación de sonidos asociados arbitrariamente con significados específicos y organizados según unas reglas gramaticales para formar oraciones o cadenas significativas. El léxico y la gramática se estudian de forma separada, pero sin graduarlos según la complejidad. Se espera que los alumnos desarrollen independencia, autonomía y responsabilidad en el aprendizaje. Un alumno responsable aplicará los patrones de su lengua materna para el aprendizaje de la lengua meta y el conocimiento de las primeras palabras le puede llevar a aprender otras nuevas. El profesor no sirve de modelo ni corrige, lo que hace que el alumno desarrolle criterios internos y se autocorrija. Como vemos, se pretende el aprender a aprender, pero de forma totalmente autónoma, sólo intervienen entre ellos.

El **enfoque natural**, despertó mayor interés que los otros, gracias a la aportación de Krashen sobre el aprendizaje de las segundas lenguas, de forma similar a cómo se aprende la materna. Surgió en la década de los 80. Nada tiene que ver con el método natural o método directo de principios de siglo. Le da menos importancia a los monólogos del profesor, a la repetición y a las preguntas y respuestas formales; del mismo modo, se centra menos en la producción de oraciones correctas en la lengua que se aprende. El enfoque natural enfatiza más la exposición a la lengua meta que a su práctica y presta mucha atención a la motivación y a la comprensión. Ponen, por tanto, énfasis en la comunicación, por lo que se centra en la enseñanza de las habilidades comunicativas de transmitir y comprender significados y a la presentación de la información de entrada adecuada y comprensible; Consideran que una lengua es esencialmente su léxico y sólo de forma secundaria la gramática, que determina cómo se explota el léxico para producir mensajes; las estructuras se dominan gradualmente. El alumno tiene un papel activo y su papel debe cambiar de acuerdo con su estadio de desarrollo lingüístico, de modo que él decidirá cuándo hablar, qué decir y qué expresiones lingüísticas utilizar. El papel del profesor también es importante: es la fuente de información de entrada variada y apoyada en elementos extralingüísticos para ayudar al alumno a interpretar la información; debe crear un clima relajado y motivador y, por último, debe organizar actividades variadas, basadas en contenidos que les parezcan interesantes, sin desatender las necesidades e intereses del alumnado. El libro de texto no interesa tanto, cuanto los materiales que emplea que deben provenir del mundo real, sin dejar a un lado lo lúdico.

La Sugestopedia se utiliza en los años 70. Se trata de utilizar las influencias de lo irracional e inconsciente y reconducirlas para mejorar el aprendizaje. Sus características más destacadas son el mobiliario, la decoración, la música y el autoritarismo del profesor. Nada tiene que ver con las teorías del aprendizaje.

Según Ortega (2003), en todos estos métodos el aprendizaje quedaba reducido a la adquisición de ciertos recursos por parte de “discentes ideales” y a la presentación y ejercitación de los recursos por parte de “docentes ideales”. Se desatendían las peculiaridades y necesidades individuales, a la vez que favorecía la asimetría en la relación profesor-alumno. Por otra parte, no existía interacción. No obstante, como señala Vez (1998), las bases didácticas de este tipo de planificación

no podemos desdeñarlas por completo por las ventajas que aporta, sobre todo en el aspecto normativo.

5.1. La enseñanza comunicativa

Se desarrolló fundamentalmente en Europa a partir de los años sesenta, con el interés por el aprendizaje de lenguas. Recoge aportaciones de la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Pragmática y la Pedagogía, y considera que la lengua es una herramienta para hacer cosas, por lo que el aprendizaje debe basarse en el uso, de aquí la importancia que concede a la competencia comunicativa, más que al simple conocimiento de las estructuras de una lengua.

En 1971, Van Ek, entre otros, comenzó a desarrollar cursos a partir de un sistema basado en tareas de aprendizaje divididas en porciones o unidades, cada una de las cuales respondía a un componente de las necesidades del alumno, pero relacionado sistemáticamente con las demás unidades. Es lo que denominamos enfoque funcional, al que Wilkins (1972) contribuyó de manera decisiva ya que intentó mostrar los sistemas de significado que subyacen en los usos comunicativos de una lengua. Describió dos tipos de significados:

- Categorías nocionales (conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, lugar y frecuencia, etc.).
- Categorías de función comunicativa (pedir, rechazar, ofrecer o quejarse, etc.).

Más tarde lo revisó, lo amplió y el Consejo de Europa hizo una serie de especificaciones para el nivel elemental de un programa comunicativo de lenguas correspondientes al primer nivel, que Van Ek y Alexander publicaron en 1980 con el título *Un nivel umbral*, de gran influencia en el diseño de programas y libros de texto de corte comunicativo.

El enfoque comunicativo tuvo gran éxito en Europa y América ya que el objetivo final es la competencia comunicativa y el desarrollo de procedimientos para el logro de las cuatro destrezas lingüísticas. Recoge algunos de los anteriores principios, como, por ejemplo, el concepto de situación, las muestras auténticas de modelos lingüísticos o la inclusión de la gramática y el léxico en diálogos de lengua coloquial, e intenta ir más allá en su desarrollo. Un objetivo principal es que la persona que aprende una lengua desarrolle destrezas interpretativas (leer y escuchar) y expresivas (hablar y escribir) en la lengua que aprende, lo que se refleja en la elección de los temas y textos, en los ejercicios, en la progresión del aprendizaje, etc., pero siempre en situaciones reales para que el aprendizaje sea más eficaz. Hasta este momento al profesorado le interesaba mucho más qué enseñar que cómo enseñar, les preocupaban más los contenidos que los procedimientos, pero, como señala Abadía (2004: 690) aprendemos si las actividades implican comunicación real, si usamos la lengua para realizar tareas significativas y si la lengua es significativa.

El enfoque comunicativo no determina un diseño de programa cerrado ni procedimientos de enseñanza rígidos y preestablecidos, muy al contrario, considera que el profesor es autónomo para interpretarlo, adaptarlo y modificarlo a partir de la realidad concreta de su aula y los intereses y necesidades específicos del alumnado. En realidad, más que un enfoque es un conjunto de ideas y principios cuya fundamentación teórica proviene de las disciplinas antes citadas y en la actualidad contamos con bastantes propuestas y modelos: funcional, nocional, nocional-funcional, interactivo, basado en temas o centrado en tareas. No obstante, alguno como el nocional está ya en desuso. Vamos a detenernos en alguno de ellos.

Sin duda, la nueva tendencia supuso una auténtica renovación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sus características se basan en las disciplinas antes citadas. En opinión de Breen (1987) algunas de ellas son:

- Considerar que la lengua es un sistema para expresar significados, de aquí que se centre en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa.

- La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación, por lo que conjuga el conocimiento formal de la lengua con el conocimiento instrumental o funcional de los usos lingüísticos.
- Conceder especial importancia a los procedimientos, en la medida que centran la atención en los usos lingüísticos con el fin de adquirir no sólo un saber, sino también un saber hacer.
- Adoptar una perspectiva cognitiva como referencia psicopedagógica.

Recientemente, Melero y Abadía (2004: 702) han recogido el desarrollo de éstas, centrándose en el aula, que incluimos a continuación:

- Énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación.
- Enseñanza centrada en el alumno.
- Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.
- Simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol.
- Desarrollo e integración de las cuatro destrezas: expresión oral y escrita y comprensión auditiva y lectora.
- Desarrollo de la autonomía de aprendizaje: uso de estrategias de comunicación y aprendizaje.
- Tratamiento inductivo de la gramática basada en el uso, por lo que el tratamiento debe ser progresivo y adecuado a las necesidades.
- Selección del vocabulario más frecuente y productivo y aprendizaje contextualizado.
- Secuenciación de las actividades desde las muy controladas a las más libres.
- Introducción de textos y documentos auténticos.
- Diferentes formas de trabajo en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas, en grupos, plenario.

- Reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje.
- Importancia creciente del aprendizaje intercultural.

Adoptar un enfoque comunicativo supone, pues, centrar la atención en el alumnado, en el modo en que aprende (no todos lo hacen del mismo modo), en sus necesidades, lo que supone atender a la negociación, comprensión y transmisión de significados, por lo que el aprendizaje lingüístico queda supeditado a ese fin. Por estar centrado en él, el profesorado le dará oportunidades para seleccionar textos y tareas que contribuyan a alcanzar los fines y objetivos del programa. Se trata de tareas acordes con las necesidades de la vida real, por lo que el éxito en su consecución proporciona satisfacción y autoconfianza. Por otra parte, no sólo se pone en juego su capacidad intelectual sino que integra otras facetas, como las afectivas y las sociales y estimula su capacidad de aprender.

Son así mismo Abadía y Melero (2004) quienes señalan que uno de los *cambios* más significativos que aporta la enseñanza comunicativa es la diferenciación metodológica entre actividades precomunicativas y comunicativas, que explica y desarrolla muy bien Littewood, (1996). El objeto de las primeras es proporcionar a los estudiantes un dominio fluido del sistema lingüístico, sin exigirles realmente que lo usen con fines comunicativos. En las comunicativas, por su parte, el estudiante ha de movilizar e integrar su conocimiento pre-comunicativo y sus destrezas a fin de utilizarlos para la comunicación de significados.

Para concluir, y siguiendo a Nunan (1996: 214-215), el enfoque comunicativo debe atender a:

- Aspectos teóricos: La lengua es un sistema para expresar el significado. Su función primordial es la interacción y la comunicación.
- Teoría del aprendizaje: Las actividades implican comunicación real. La realización de tareas significativas y la utilización de lenguaje significativo para el alumno incentivan el aprendizaje.
- Objetivos. Reflejarán las necesidades del alumno. Incluirán habilidades funcionales y objetivos lingüísticos.

- Programa. Comprenderá todos o algunos de estos puntos: estructuras, funciones, nociones, temas y tareas. Su orden se guiará por las necesidades del alumno.
- Tipología de actividades. Implican al alumno en la comunicación. Incluyen procesos como compartir información, negociar el significado y participar en la interacción.
- Papel del alumno. Negociador: da y recibe.
- Papel del profesor. Facilitador del proceso de comunicación, de las tareas y textos de los participantes, analizador de necesidades, consejero, organizador del proceso.
- Papel de los materiales. Facilitar el uso comunicativo de la lengua. Deben ser auténticos.

En realidad, más que enfoque comunicativo es más bien un conjunto de ideas y principios cuya fundamentación teórica proviene de la sociolingüística, de la psicolingüística y de la teoría de la adquisición de las lenguas y de la teoría de la educación. Actualmente hay bastantes propuestas y modelos de programas comunicativos, según en qué se basen: estructuras y funciones; estructural, funcional, instrumental; funcional; nocional; nocional-funcional; interactivo; temas; centrado en tareas y generados por el alumno. Vamos a detenernos en alguno de ellos.

5.1.2. Los programas nocional-funcionales

La acumulación de evidencias y prácticas generadas por la tradición pedagógica supuso el fortalecimiento de algunos principios que, según Sánchez, (1997: 183-184) son:

1. La docencia se centra en el profesor, reivindicación que podría concretarse en afirmaciones como las siguientes:

- La función esencial de la enseñanza es que el alumno aprenda.
- El profesor es un mediador que debe propiciar precisamente el aprendizaje.
- El profesor no constituye la esencia del proceso, ni es su protagonista porque no es el fin de la enseñanza, sino el medio para que ésta sea eficaz.
- El principal protagonista es el alumno, en cuanto beneficiario directo y último del proceso docente.
- Por lo tanto, el proceso debe definirse incluyendo la parte esencial de protagonismo que corresponde al aprendizaje por parte del alumno.

2. La fijación de los objetivos docentes en el área del lenguaje, *los conocimientos que deben transmitirse*, ha estado ligada a una concepción del lenguaje con frecuencia restrictiva (*lengua = gramática; lengua = vocabulario; lengua = estructuras lingüísticas*). Las técnicas desarrolladas por el profesor derivaban de este planteamiento y le servían de soporte. Además, la elaboración del contenido se enfocaba más desde la perspectiva de *cómo enseñar* que desde la óptica de *cómo aprender*. No es justo perder de vista que son dos los agentes que intervienen en el proceso, mientras que la realidad ha tendido a realzar a uno de ellos, dejando al otro en un segundo plano

Como ya hemos señalado el método nocional - funcional se desarrolló a partir de los años 70, al amparo del consejo de Europa. Su éxito fue tal que a mediados de la década y en los ochenta y los noventa, muchas publicaciones seguían sus principios, de modo que contamos con numerosos manuales que contribuyen al desarrollo comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los resultados del nuevo enfoque nocional-funcional se encuadran perfectamente en la pedagogía *constructivista*, que basa su estrategia para la elaboración de los currículos en el binomio medios/objetivos. En la medida en que los programas nocional-funcionales son constructivistas, su semejanza con los programas de base estructural es evidente. Y no parece que las técnicas básicas de

trabajo curricular hayan variado sustancialmente, lo que sí ha variado es el énfasis dado a unos u otros elementos aún conservando el mismo proceder. En tal sentido, la enfatización del componente comunicativo y funcional del lenguaje, propio del nuevo enfoque, contrasta con la preeminencia otorgada a las estructuras lingüísticas en los currículos del método audio-oral, estructuro-global, audiovisual o situacional.

Ahora, lo más importante no es el conjunto de estructuras lingüísticas, sino las funciones comunicativas que se pretenden desarrollar; las estructuras y el léxico serán seleccionados en la medida en que posibiliten la realización de las funciones comunicativas ya señaladas. Las necesidades comunicativas de los alumnos cobran protagonismo especial, hay que desarrollar los medios necesarios para satisfacerlas. La razón de ser de los programas nocional-funcionales es que promueven el aprendizaje de elementos lingüísticos seleccionados y organizados a partir de lo que es funcionalmente utilizado en la comunicación real e interpersonal. Su naturaleza permitió que se constituyeran en una especie de *punte* entre la metodología de base estructural y la más estrictamente comunicativa que siguió a continuación.

5.1.3. Otros programas de la enseñanza comunicativa

A partir del programa nocional–funcional, otros programas han aparecido e innovado la enseñanza comunicativa. No obstante, aunque aparentemente parecen ser diferentes, todos tienen los mismos principios y la misma base del enfoque comunicativo. En 1997, Markee, estudió varios tipos de programas que surgieron a partir del modelo nocional–funcional:

- El programa de procesos (Candlin y Breen 1980-1987)
- El enfoque natural (Krashen y Terrell 1980-1985)
- El programa procedimental (Prabhu 1979-1984)
- La enseñanza mediante tareas (Candlin y Murphy 1987)

Actualmente una buena contribución de la enseñanza comunicativa es el desarrollo de la competencia intercultural, que se constituye poco a poco en una meta fundamental en el aprendizaje de lenguas. No se trata de contar cosas relacionadas con la cultura española, sino que implica una interacción y concienciación de todos, alumnos y profesores, con el fin de aceptar diferencias, intentar cambiar posturas, dar a conocer a los demás la cultura, las costumbres, etc.

La orientación intercultural ha propiciado que se revise el concepto de competencia comunicativa, a la que se incorpora como una subcompetencia más que encontramos en las reflexiones pedagógicas que resultan al analizar con mayor exactitud la perspectiva de la persona que aprende. Se analizan factores como las tradiciones y costumbres en el aprendizaje, el conocimiento del mundo, las vivencias, la relación entre ambas culturas, la motivación individual, etc. De aquí que el conocimiento de la lengua extranjera se entienda como un proceso de transmisión cultural y de creación de interculturalidad.

En el trabajo dirigido por el profesor Fernando Trujillo (Doctor en Filología Inglesa por la Universidad de Granada. Actualmente es profesor de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Universidad de Granada. Su relación con la cultura se plasma en su tesis: *Retórica Contrastiva, Interculturalidad y Multiculturalidad*) desarrollamos diez puntos de comunicación intercultural que abordan los aspectos más comunes que encontramos en nuestras clases de idiomas sobre la interculturalidad:

1. Se debe aceptar el reto de una mirada sin prejuicios y de comprender otros modelos de interpretación de la realidad. No sólo en la sociedad de la lengua meta (inglés, español, etc.) sino también, entre los alumnos (compañeros) y profesores. Hay que reconocer que el saber es algo difuso, inacabado y en constante movimiento.
2. Hay que eliminar los estereotipos negativos que cada cultura produce de las otras culturas. Hay que eliminar los creados en el aula, de alumno a alumno, de profesor a profesor y de enfoque a enfoque.
3. Es necesario que hagamos un esfuerzo para re-conocernos, para conocernos de nuevo como individuos, “mundo subjetivo y personal” y así poder reflexionar sobre el otro.

4. Lo intercultural es la base de lo cultural. Debe pensarse que nuestra identidad personal es plural, como también es la identidad del otro.
5. Sin la superación de uno mismo, la interculturalidad no tiene ningún sentido. Por ello hay que superar en el aula prejuicios comportamentales e individuales con respecto a la personalidad, motivación y rendimiento.
6. Hay que tener en cuenta que una comunicación eficaz no quiere decir una comunicación totalmente controlada y sin ambigüedades. Es conveniente que se reconozca como profesores que con los malentendidos se aprende y que hay otras formas de comunicación. A título de ejemplo, podemos citar los gestos.
7. Nuestra motivación frente a una comunicación intercultural debe producir en cascada sucesivamente, el interés, la curiosidad y el deseo de aprender como profesores e investigadores, buscar siempre los porqué de la motivación en el aula de idiomas, para que los alumnos comprendan el porqué de una comunicación intercultural en el aula y fuera de ella.
8. Que los contactos entre culturas no es una confrontación del alumno A o B, o del profesor A, o B, y una metodología A o B. Todo lo anterior, no se confronta se complementa.
9. Ser capaz de comprender y de experimentar los sentimientos ajenos, pero a partir de referentes culturales del otro. Tener en cuenta que se puede aprender, sin olvidarse que el aula es un buen sitio de cambio de experiencias.
10. Que se piense que el multiculturalismo (como hecho) es la convivencia en un mismo espacio social de personas identificadas con culturas variadas. Es decir, cada alumno en el aula representa su mundo individual y que todos constituyen “el mundo de la clase”.

En definitiva, que el aula se transforme y que, además de ser un sitio donde se aprende la lengua, sirva para reflexionar y que llegue a un espacio de humanización, cooperación y confrontación del “yo” y de muchos que forman lo cultural y lo intercultural perteneciente en todos nosotros. Como se señala por el Colectivo Amani, (1994), “El Interculturalismo es la actitud, que partiendo del respeto a otras

culturas, supera las carencias del relativismo cultural. De esta forma, añade al respeto por otras culturas, la búsqueda de un encuentro en igualdad”.

5.1.4. El enfoque por “tareas”: Un avance significativo en la enseñanza comunicativa

Surgió en los años ochenta, en parte, por la búsqueda de la comunicación real en el aula y se consolidó en los noventa como una manera innovadora de trabajar la lengua extranjera. Consiste en organizar el trabajo en el aula, como un marco de actuación en el que tiene lugar un intercambio comunicativo. El cambio más significativo que trae la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas es la enseñanza y el aprendizaje a partir de la realidad del aula.

Según Zanón (1999: 9) la Enseñanza Mediante Tareas no es un método sino una propuesta innovadora dentro del enfoque comunicativo en la que los profesores pueden seguir los programas oficiales, utilizar los materiales y libros comunicativos; la metodología surge de actividades clásicas y de una enseñanza participativa del lenguaje. Para este autor, resulta difícil una definición sencilla de este enfoque debido a sus múltiples versiones adaptadas a diferentes contextos educativos en la enseñanza secundaria, en cursos para adultos y en programas universitarios.

Abadía (2004) destaca tres modalidades en la enseñanza mediante tareas:

- Las tareas que consisten en realizar un trabajo final, con la implicación de los alumnos y dinámica de clase. Por ejemplo, hacer un programa de prevención de accidentes o de algún problema de salud (Libro Gente 2: 44)
- Los proyectos poseen una duración a veces larga e implican una mayor interacción y participación de los alumnos. Todas las actividades giran alrededor del proyecto, por ejemplo, la elaboración de un guión de película (Libro Gente 3: 76)
- La simulación global se define como un proyecto más vasto que intenta de forma simulada reconstruir algo en el aula, por ejemplo, un determinado personaje.

El diseño de las unidades didácticas en un marco de enseñanza mediante tareas, se basa primeramente en un tema, también nombrado como ámbito o centro que dará enlace a la unidad didáctica. Tal elección siempre será negociada por los estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses. Tanto el profesor como el alumno establecerán la tarea final que se realizará cuando finalice la unidad. Después se especificarán y delimitarán las metas de aprendizaje, éstos serán desarrollados mediante las habilidades y de los conocimientos que adquirirán. A continuación programarán y secuenciarán tareas de contenido gramatical y las comunicativas, que llevarán a cabo en la tarea final. Y finalmente la evaluación y la autoevaluación se incorporarán en el inicio, durante y la finalización de la unidad didáctica.

Cesteros (2004: 164), siguiendo a Giovannini (1996) señala una estructura del esquema de una tarea que engloba todo su proceso:

- El producto, o resultado del trabajo, que debe ser algo “observable”: un texto escrito, unas imágenes en un video u ordenador, un mural, un informe, un debate, una representación teatral...
- Las fuentes, que serán los materiales que proporcionarán datos, estímulos e ideas para la tarea.
- El tema o ámbito, pues un mismo producto (la confección de un periódico, por ejemplo) puede tratar temas distintos, dependiendo de los intereses del grupo.
- Las actividades, que constituyen el desarrollo de la tarea.
- Los contenidos, desde el punto de vista del sistema lingüístico, necesarios para realizar la tarea (vocabulario, gramática, nociones, funciones, entonación).
- Los agentes que realizan la tarea (de modo individual, por parejas, en grupo...).
- La secuencia, tiene que ver con las fases en que se divide la tarea (teniendo en cuenta que la evaluación no sólo se da al final, sino también durante el desarrollo de la misma).

Para Gómez del Estal y Zanón (1999: 76), la *asignatura pendiente de la enseñanza del lenguaje mediante tareas es la gramática*. Se tiende a separar, por

un lado, las actividades comunicativas, y por el otro la labor gramatical. Los autores basados en la investigación de Smith (1981), Fotos y Ellis (1991) y Loschky y Vroman (1993) intentan definir las tareas formales planteando algunas características de las tareas gramaticales en el marco de una enseñanza mediante tareas:

1. El objetivo de las actividades de concienciación gramatical es hacer reflexionar a los alumnos sobre determinados fenómenos gramaticales.
2. Éstas se dirigen a provocar el análisis y la comprensión de las propiedades formales y funcionales de estos fenómenos.
3. Las actividades de concienciación gramatical presentan los fenómenos gramaticales de manera que permitan a los alumnos construir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, una representación mental o regla x de los mismos.
4. La utilización precisa de la estructura en comprensión y producción debe ser esencial para la resolución de la actividad.
5. La actividad debe incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua.
6. La tarea debe incorporar una fase de “feedback” al alumno sobre su utilización de la estructura a lo largo de la actividad.

El primer manual publicado en España basado en el enfoque por tareas surge en 1997 se trata de “*Gente*” y el otro que comparte con *Gente* la estructura de actividades organizadas alrededor a una tarea final es “*Planeta@*” (1998). No obstante, el concepto pedagógico es diferente ya que surge dentro de un marco ecléctico. Sus autores lo comentan:

Tomando como base el enfoque comunicativo, acoge nuevos impulsos procedentes de la revalorización del sujeto-aprendiz y por parte, del reconocimiento de la dimensión psicológica y emocional del aprendizaje y de la pedagogía de lo positivo. (*Planeta@* 1, Libro del alumno, 1997: Presentación)

Para Llobera (1999: 115) el perfil del profesor en esta opción evolucionada de enseñanza de lengua extranjera es el de delegado de actividades en el aula. De ahí que sea necesario que valore el discurso que se origina en el aula e integre las aportaciones discursivas variadas, actúe de manera que enmarque las actividades e indique la dirección a seguir, explique lo que resulte imprescindible y apoye los esfuerzos realizados por los alumnos aceptando sus sugerencias y favoreciendo el desarrollo de las iniciativas y, sobre todo, es necesario que el profesor sepa callar y supervisar el trabajo actuando como observador del grupo.

Según Zanón, la adopción de la Enseñanza de Lengua Mediante Tarea conlleva un cambio de perspectiva de los papeles del profesor y, desde luego, de los alumnos. Situado dentro del marco de la enseñanza autónoma el profesor es un experto en aprender a aprender, es decir, investiga sobre los conceptos de autonomía de aprendizaje y participación de los alumnos a través de la creación de instrumentos didácticos.

Por todo lo expresado, podemos señalar que lo que aporta el enfoque por tareas es su carácter de unidad de trabajo en el aula. Sin embargo, uno de sus inconvenientes para su utilización está en la secuenciación y gradación de la dificultad de las tareas, a la vez que con la capacitación lingüística necesaria para su ejecución por parte de los alumnos. Otros opinan que tal vez por la dificultad de adaptar un proyecto asentado fundamentalmente en la negociación a la rigidez de una programación orientada a un público heterogéneo.

A modo de conclusión, aparte de las consideraciones de carácter metodológico expuestas y teniendo en cuenta las aportaciones de las disciplinas que involucra la didáctica de lenguas, enfocaremos a continuación un histórico del español en Brasil, relacionado a veces con el histórico de la teoría de la ciencia, del método y el objeto que nos ocupa, la lengua extranjera.

CAPÍTULO 2: EL ESPAÑOL EN BRASIL

0. Introducción

La historia nos señala que en abril de 1500, el navegante portugués Pedro Álvares Cabral alcanzó la costa de Brasil y reclamó formalmente toda la región en nombre de Portugal. Antes de llegar a tierra firme, llamó a la región Monte Pascual y más tarde se denominó Terra de Vera Cruz. En el curso de su exploración, bautizaron muchos cabos y bahías, incluyendo entre éstas la de Río de Janeiro. La Terra de Vera Cruz pasó a llamarse Santa Cruz y, finalmente, Brasil en alusión al palo negro brasileto o pau-brasil en portugués.

La actual República Federal de Brasil representa el quinto país del mundo en extensión territorial y es el más grande del Hemisferio Sur, con 8.547.403 kilómetros cuadrados. En ese territorio aproximadamente 170 millones de brasileiros

viven, trabajan, sueñan y crean una sociedad dinámica en constante transformación, progreso y modernización. Por su historia, sus costumbres y su cultura, es posible, por ejemplo, la armónica convivencia de la más alta tecnología industrial, con las más remotas tradiciones indígenas, la más innovadora arquitectura, con el arte secular de los artesanos del barro. Estos 170 millones de brasileños viven en total libertad étnica, religiosa y de pensamiento.

Con innumerables y creativos regionalismos, el portugués hablado en Brasil incorpora miles de términos de origen indígena (el grupo lingüístico tupí-guaraní) y africana (yoruba). La lengua portuguesa es un punto fundamental en la construcción de la nación brasileña y de su civilización en la consolidación de su identidad. Además en un país continente como Brasil, los brasileños a lo largo de su historia acogieron a miles de inmigrantes de todas las nacionalidades, entre ellos muchos españoles. En definitiva, lo anterior contribuyó a que el país se tornara aún más rico al asimilar otros trazos y otras visiones.

La situación geográfica de Brasil siempre ha permitido una aproximación con sus vecinos hispanohablantes. Duraó (2004) opina que:

Efectivamente, resulta extraño que no se haya empezado a enseñar español en Brasil antes, entre otras cosas porque, entre 1888 y 1930, entraron al país alrededor de 480.000 inmigrantes españoles (Callegari, 2004), además de que siempre hubo un intenso contacto de Brasil con los países hispanohablantes colindantes y con otros cuya cercanía geográfica lo imponía, pero estos son otros hechos.

En 1992 la actual coyuntura brasileña pedía profesionales de lengua española debido al MERCOSUR.¹

¹ El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es un proyecto de integración económica en el cual se encuentran comprometidos Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay (Bolivia y Chile probablemente se incorporarán pronto). Su principal objetivo es aumentar el grado de eficiencia y competitividad de las economías involucradas, ampliando las actuales dimensiones de sus mercados y acelerando su desarrollo económico mediante el aprovechamiento eficaz de los recursos disponibles, la preservación del medio ambiente, la mejora de las comunicaciones, la coordinación de

El español había adquirido nueva importancia y estaba en un proceso de plena expansión. Además del MERCOSUR, del turismo, de la movilidad internacional, de los enlaces del mundo del trabajo y de las estructuras demográficas, sobre todo en Brasil, donde el español ya podía oírse por todas partes.

La globalización, la desaparición de las fronteras nacionales, la economía, la sociedad, la consolidación del MERCOSUR, la integración de América del Sur, el mundo del trabajo competitivo, el surgimiento de la internet, en medio de todas esas transformaciones, el hombre necesita cada vez más tomar conciencia del saber y comunicarse con pueblos de otras nacionalidades, rompiendo las barreras del habla (Lucielena Mendonça de Lima, 1998:63)

Además del MERCOSUR, la gran inversión de muchas empresas españolas en el país y las constantes y diversas manifestaciones artísticas de corte hispano, llevaron al español, a ocupar un lugar destacado en todo el territorio brasileño y a que adquiriera singular importancia en los espacios educativos y comerciales.

1. Causas de su desarrollo

Aunque la lengua española siempre ha despertado un cierto interés en los brasileños, fue sólo a partir de 1990 cuando su rumbo cambiaría en el país. El protocolo de intenciones, firmado el 13 de diciembre de 1991 entre los ministros de Educación del MERCOSUR, cambió el destino de la enseñanza de la lengua española en el país, que empezó a prosperar de modo, significativo. El protocolo se comprometía a implantar la enseñanza del portugués y del español en los diferentes

las políticas macroeconómicas y el complemento de los diferentes sectores de sus economías. En resumen, el MERCOSUR es hoy un producto organizado de intercambios comerciales.

niveles y especialidades de los sistemas educativos de los países del acuerdo, lo que culminó en muchas iniciativas legales que mejoró el panorama de la enseñanza del español en Brasil. Tal vez para los profesionales involucrados directa o indirectamente con España y lo español, el informe del senador José Fogaça de 1998, encendió por fin una expectativa colectiva.

Es útil recordar que el proceso de globalización de la economía, que caracteriza al mundo contemporáneo, está exigiendo de los países la adopción de medidas que favorezcan su inserción, de forma positiva, en el contexto internacional. En América Latina, el Acuerdo de Constitución de un Mercado Común del Sur — MERCOSUR— marca un comienzo que mina a la integración de los países, con el objetivo de conjugar los esfuerzos y de conquistar un espacio promisorio en el nuevo escenario económico internacional. El éxito del MERCOSUR, no obstante, requiere un esfuerzo progresivo para hacer posible una mayor cercanía y entendimiento entre los países miembros. En este sentido, el dominio de un idioma común es de fundamental importancia. (Diário do Senado Federal, 1998: 12.711)

Según Fernández (2000), del informe de Fogaça se desprenden dos ideas importantes:

1. El dominio de un idioma común tiene un valor fundamental, tanto para facilitar el entendimiento en las relaciones comerciales o culturales, como para la formación de una verdadera comunidad “latino-americana”.
2. El intercambio económico y cultural representado por el MERCOSUR influyó y aumentó la demanda de profesionales de español y, además, el redescubrimiento de los vecinos tanto por el lado luso hablante como por el hispanohablante, lo que ha generado una creciente demanda del español como lengua extranjera en Brasil.

Junto a lo anterior, hemos de destacar otros aspectos que contribuyen al crecimiento y prestigio de la lengua española en Brasil. Según Fernández (2000) y

Poveda (1999) la existencia de grandes empresas y bancos de origen español favoreció la economía del país, ya que en ellas desarrollan su labor numerosos empleados y ejecutivos que, a su vez, necesitan usar el español en las relaciones comerciales. Este fenómeno es más significativo en las regiones del sur y sureste (los Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina y Paraná y Sao Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo y Minas Gerais, respectivamente), y en la región centro-oeste (si bien aquí se restringe al Distrito Federal, es decir, Brasilia).

Otro factor que destacamos es la situación geográfica de Brasil. Cuando observamos que limita con casi todos los países de habla hispana (Uruguay, Paraguay, Argentina, Perú, Colombia, Venezuela y Bolivia) con la consecuente relación entre los hablantes fronterizos (Fernández, 1997), nadie podría imaginar que a través de las aventuras y el “descubrimiento” de Nuevos Mundos se establecería, con la firma del tratado de Tordesillas, unas relaciones permanentes de vecindad entre Brasil y la lengua española, es decir, Brasil quedaría rodeado de territorios hispanohablantes y, por tanto, el portugués circundaría buena parte de las fronteras de muchos países hispanos de América del Sur. A su vez, el territorio brasileño se ve determinado por la presencia de la lengua española: “Todo cuanto en Brasil llega a tener importancia o una presencia medianamente apreciable acaba viéndose afectado, para bien o para mal, por el peso y naturaleza de Brasil. La configuración Sudamericana es prueba de ello” Fernández (2004). Y añade: “... pues la lengua española es una realidad de la frontera que no puede soslayarse por compleja que sea la situación y por muchas lenguas que se vean implicadas”. La influencia fronteriza conllevó a otros factores que también contribuyeron al desarrollo del español:

- El interés de aprender español por parte de la comunidad indígena de las fronteras del país para comunicarse con los otros países de habla hispana,
- El uso del español como lengua de intercambio en la vida de la frontera, ya que revierte en una forma directa en beneficio de sus hablantes,

El Español en Brasil

- La mano de obra de los trabajadores temporeros de áreas fronterizas (principalmente en el norte del país),
- La similitud de las costumbres entre sus habitantes. (A título de ejemplo citamos la existencia de gauchos en Uruguay, Argentina y Paraguay y en el sur de Brasil).

Tal vez menos evidente, sin embargo relevante, es el éxito cosechado durante años y especialmente en los últimos, por la música, la literatura y otras expresiones artísticas hispanas en el ámbito internacional. Tanto Brasil como España son naciones que despiertan una simpatía natural por sus manifestaciones artísticas, culturales y deportivas, simpatía que va unida a la cercanía de las lenguas española y portuguesa. El brasileño siente la cultura española como algo afín y, hasta cierto punto, propio y ello ayuda a fomentar una actitud favorable hacia la hispana.

Por otra parte, muchos hechos cotidianos revelan claramente el ambiente favorable al estudio de la lengua española que se respira en todos los ámbitos de la sociedad brasileña, hechos que día a día se favorecen por la estabilidad política, la economía y algunas acciones concretas de las administraciones públicas. Así, en los estados del sur, determinadas acciones oficiales desarrollaron el estudio de la lengua española, adelantándose con ello a las propuestas legislativas que se discuten en la actualidad en el parlamento brasileño. Las dificultades son mayores en algunos estados fronterizos (Mato Grosso, Mato Grosso do Sul y Rondônia) con menor tradición en el estudio del español, aunque el interés de las Secretarías de Educación y Universidades estimula también allí el estudio de la lengua española, con objeto de integrar los países hispanoamericanos limítrofes. Otros estados no fronterizos con Hispanoamérica, a través de las Secretarías de Educación, manifestaron su interés por la incorporación de la enseñanza del español a través de acciones concretas, como la aprobación de leyes o la convocatoria de concursos para la provisión de plazas de profesores de español. Antes que el Ministerio de Educación marcara unas líneas generales de actuación, las alcaldías (“Prefeituras”) de las ciudades de Sao Paulo y de Vitória, o de las del estado de Pernambuco, por

ejemplo, trataron de responder a la demanda y a la realidad inmediata a través de sus propios medios.

Cabe destacar que desde 1985 el estado de Rio de Janeiro incluyó la lengua española en las pruebas de selectividad (“Vestibular”) organizadas por las universidades. Además, desde 1989 el español pasó a formar parte del núcleo obligatorio de asignaturas de todas las etapas de la secundaria, y de 1999 a 2001 doscientos veintidós profesores de español ingresaron a través de concurso público en la docencia de lengua española. Esta nueva actitud hacia la enseñanza de la lengua española se observa igualmente en las universidades. Prácticamente ninguna de las importantes carece de Licenciatura en Español y en los últimos años, y pese a las restricciones presupuestarias que soporta la enseñanza superior, se está ampliando de modo considerable la contratación de profesores y se crean nuevas titulaciones en Lengua y Literatura españolas.

En este panorama evidentemente próspero, es preciso señalar que tal vez una de las principales objeciones que encuentra la enseñanza del español es la escasez de profesores titulados en activo, en parte porque la expansión de su enseñanza es relativamente reciente y también, y más significativamente, porque los titulados suelen encontrar mejor retribución y mayor consideración social en otros sectores laborales. No obstante, en términos generales podemos afirmar que la enseñanza del español avanza y se afianza considerablemente en todos los ámbitos de la realidad educativa brasileña y que es perceptible el interés de los poderes públicos por canalizar la demanda de amplios sectores de la sociedad. Su estudio se ve favorecido por la ley 9394/1996 que regula las Directrices y Bases para la Educación Nacional (en adelante LDB) que establece la obligatoriedad de las lenguas extranjeras en la enseñanza primaria y media, esto es, hasta los dieciocho años. En el texto se señala que...“será incluida una lengua extranjera moderna, como disciplina obligatoria, escogida por la comunidad escolar, y una segunda, con carácter optativo, dentro de unas posibilidades de la institución” (art.36, III). Este hecho está permitiendo a muchos colegios incluir el español, junto al inglés, que ya era tradicional como lengua de estudio, puesto que no se especifica qué idiomas deben figurar en el currículo de cada centro.

1. 1. El sistema educativo brasileño

La producción de conocimiento incide, sin duda alguna, en el crecimiento de un país ya que permite el aumento de la renta y la calidad de vida de las personas. En las últimas décadas Brasil ha avanzado en este campo, aunque haya mucho aún por hacer. La escuela o la universidad se convirtieron en elementos de gran importancia para la ascensión social y muchas familias invierten en este sector, pues consideran que la educación es uno de los aspectos más importantes para el desarrollo personal, lo que influye sin duda en el desarrollo de la nación.

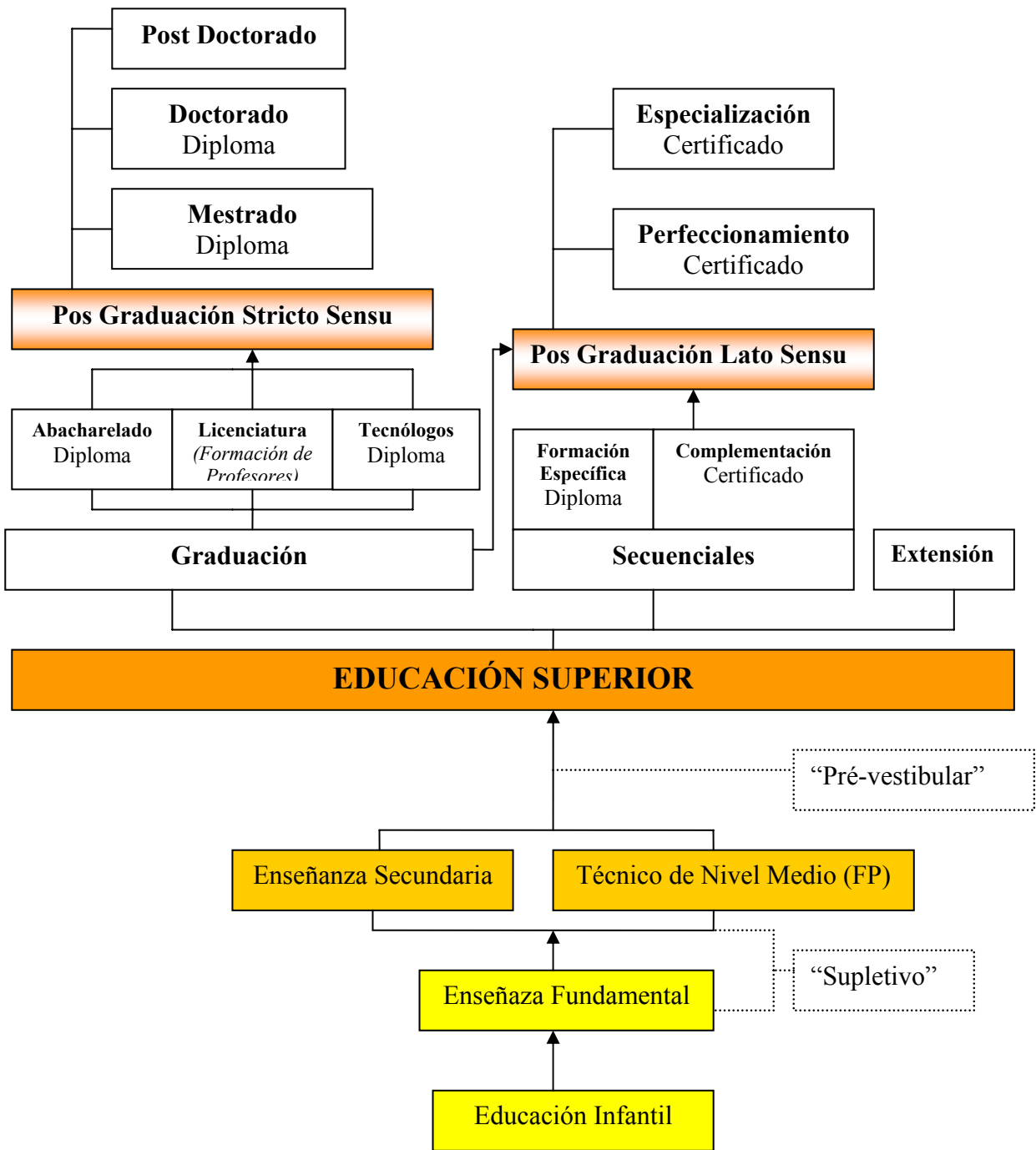
Estudios realizados en el área educativa revelan que un tercio de los brasileños acuden diariamente a la escuela; son más de dos millones de profesores y cincuenta y siete millones de estudiantes matriculados en todos los niveles de enseñanza. Estos números revelan un crecimiento en la escolarización de los brasileños y así se demuestra en una reciente encuesta del PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilios) – IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estadística) que destaca el descenso del analfabetismo en el país en la década comprendida entre 1992 y 2002. En 1992, el número de analfabetos constituía el 16,4% de la población, porcentaje que descendió hasta el 10,9% en 2002, gracias a la LDB, antes citada, que supuso un gran avance en el sistema educativo brasileño: transformó la escuela en un espacio de participación social, valorando la democracia, el respeto, la pluralidad cultural y la formación del ciudadano y ganó vida y más significado para los estudiantes. Al ser una ley de la Unión de Estados²

² Corresponde a la Unión coordinar la política nacional de educación, articular los diferentes niveles y sistemas, ejercer una función normativa, redistribuidora y supletiva en relación a las demás instancias educacionales. (Art, 8º-1ºLDB/1996)

(confederación entre los estados, convertidos en uno, aunque sin abdicar de su respectiva autonomía) se aplicó a todo el país que, como sabemos, es una República Federal constituida por 26 estados más el Distrito Federal (la capital-Brasilia).

Si nos centramos en el sistema educativo, hemos de señalar que se organiza en régimen de colaboración entre la Unión, los Estados (analógicamente se corresponde con una comunidad autónoma), el Distrito Federal y los Municipios. El Ministerio de Educación y Deportes del Gobierno Federal organiza la enseñanza y presta asistencia técnica y financiera a todo el país para el desarrollo de su sistema de enseñanza, estructurado como se indica en el organigrama nº 1 que explicamos en las páginas siguientes:

Cuadro 1: Sistema Educativo Brasileño



La LDB, establece el panorama legislativo en la educación brasileña del siguiente modo:

a) Enseñanza no universitaria:

- “Educação infantil” (“pré-escolar”), que se ofrece en “*creches*” (guarderías) y pré-escolas, públicas o privadas. La primera acoge a niños de 0 a 3 años y la pré-escolas a los de 4 a 6 años. No es obligatoria. (Art. 11, 29-31)
- “Ensino de primeiro grau o fundamental”. Corresponde a la Educación Primaria, que abarca desde los siete a los catorce años y consta de ocho cursos académicos o “*series*”. De este nivel es responsable el municipio correspondiente y tiene carácter obligatorio y gratuito (Art.32-34). También puede culminarse a través de los cursos denominados “Supletivos” que permiten la titulación en el caso de los alumnos mayores de quince años (Art.38).
- “Ensino de segundo grau o médio”. Corresponde al segundo grado (bachillerato) y consta de tres años académicos que permiten la incorporación a la universidad tras superar el “*vestibular*” (examen de selectividad). Asimismo posibilita una formación profesional que suele ser de carácter técnico (parecido con la FP de España) y a través de la cual, también se ingresa a la universidad. Abarca cuatro o cinco cursos (Art.35-36 y 39-42). Corresponde a los Estados. No tiene carácter obligatorio.

Los estudios correspondientes a la preparación del “*Cursinho* o pré-vestibular” se imparten en academias, centros privados y públicos. En este examen es obligatoria la elección de una lengua extranjera. Otro modo de culminar la Educación Secundaria es de igual modo que en Primaria, a través de los cursos “Supletivos” tras superar los dieciocho años. (Art.38).

b) Enseñanza universitaria:

- “Ensino superior o terceiro grau”. Comprende dos niveles: graduación y posgraduación. La graduación puede ser

una Licenciatura, si incluye asignaturas pedagógicas que habilitan para la docencia, o una Diplomatura (Abaclarelado), cuando no incluye asignaturas pedagógicas y, por tanto, no permite ejercer la docencia. Además se puede obtener el título de Diplomado en Tecnología, que corresponde a una carrera universitaria de corta duración. La posgraduación, por su parte, puede ser *lato sensu*, que corresponde a cursos de actualización, perfeccionamiento y especialización, y *stricto sensu* o estudios de maestrado³ y de doctorado (A él se accede tras haber superado el Mestrado, Art. 43-57).

La educación superior puede ser secuencial, en el caso de que se realice postgraduación. El graduado puede realizar cursos de corta duración, denominados secuenciales; con la finalidad de promover una formación específica o complementaria. No obstante, estos cursos secuenciales no permiten acceder a la posgraduación *stricto sensu*.

Dentro de la Educación Superior encontramos también los “Cursos de Extensión”, que pueden ser impartidos por cualquier institución Superior y cursarse sin la necesidad de ser graduado. Poseen gran demanda, dado su carácter social.

El Gobierno Federal, y en concreto, el “Ministerio de Educación e Deporto” (MEC) es el responsable de la política educativa del país, sin embargo los

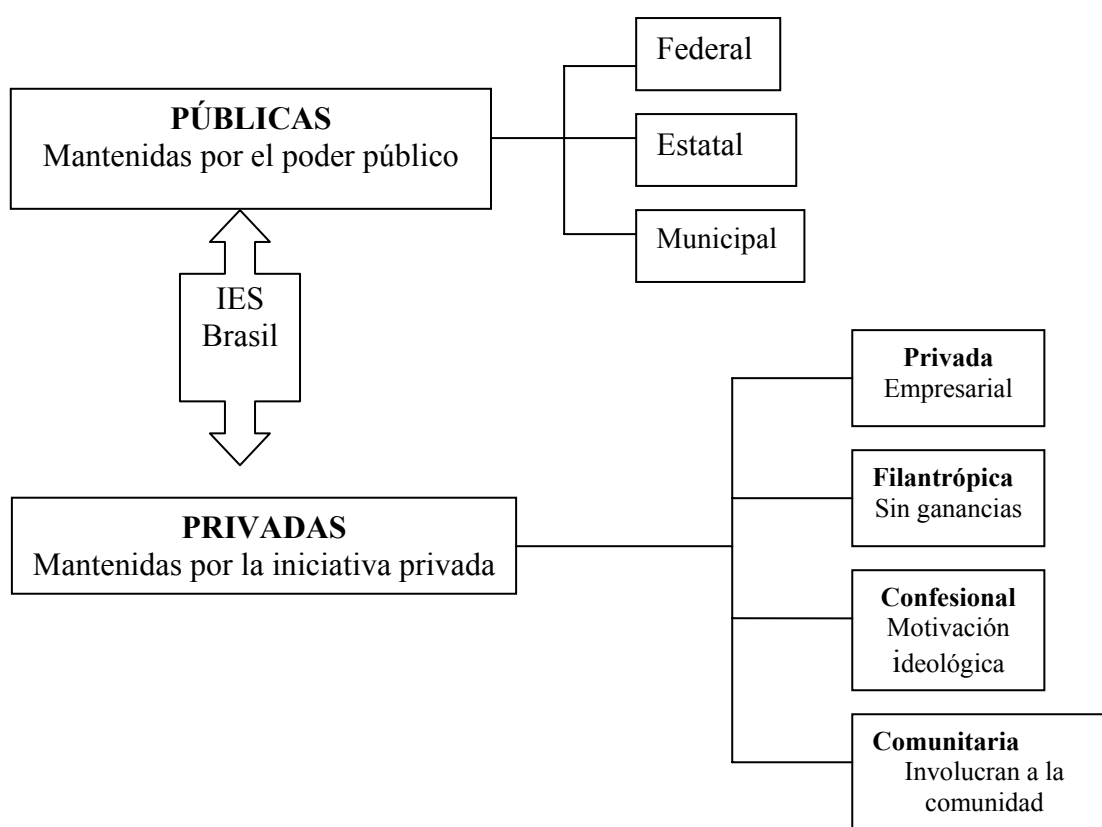
³ En Brasil el curso de Mestrado corresponde, según PORTARÍA Nº 080 de diciembre de 1998 (Diario Oficial de Brasil de 11/01/99, Seção I, pág. 14), al curso que atienda a los siguientes fines:

- Estructura curricular clara y consistentemente vinculada a su especificidad, articulando la enseñanza con aplicación profesional, de manera diferenciada y flexibles, en términos coherentes con sus objetivos y compatible con un tiempo mínimo de un año;
- Cuadro docente predominantemente por doctores, con producción intelectual divulgada en vehículos reconocidos y de amplia circulación en su área de conocimiento;
- Condiciones de trabajo y carga horaria docentes compatibles con las necesidades del curso, admitido o régimen de dedicación parcial;
- Exigencia de presentación de trabajo final que demuestre dominio del objeto de estudio.

estados y algunos municipios tienen sus propias universidades y son autónomos para determinar una política administrativa específica.

Una vez contemplado el panorama general de la enseñanza en Brasil, nos detendremos en la Educación Superior que, como en muchos otros países, puede ser pública o privada. Las públicas pueden tener carácter Federal, Estatal o Municipal, con autonomía educativa. Las privadas, según puede observarse en el cuadro nº 2, pueden ser particulares, filantrópicas, comunitarias, etc., pero en cualquier caso, deben atenerse a las directrices marcadas por el MEC.

Cuadro nº 2: Clasificación de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) de Brasil



Hemos de señalar que la nomenclatura que se emplea en Brasil para denominar las instituciones de Educación Superior no coincide con la de uso en España. Creemos necesario esta aclaración, para poder entender lo que sigue a continuación. Así, nos encontramos con dos tipos de Instituciones Superiores: las universitarias y las no universitarias. Las primeras se caracterizan por:

- Tener autonomía didáctica, científica, administrativa y financiera.
- Expedir sus títulos correspondientes.
- Integrar la enseñanza y la investigación.
- Un tercio de los docentes al menos deben ser mestres o doctores y dedicarse integralmente a la universidad. (Artículos 52 y 53 de la LDB)

Por su parte, las no universitarias se distinguen principalmente por:

- No ser autónomas, sino subordinadas al MEC.
- No poder expedir títulos.
- Centrarse solamente en la enseñanza; no les está permitido la investigación.

Las instituciones universitarias pueden ser de varios tipos:

a) Universidades. Son instituciones pluridisciplinares, públicas o privadas, que desarrollan actividades regulares de enseñanza e investigación y a las que se accede, del mismo modo que en España, una vez superado el examen de acceso. Dentro de las universidades se encuentran, por una parte, los Departamentos, entidades similares a lo que en España denominamos Facultades y, por otra parte, los Centros de diverso tipo y denominación, en los que pueden realizarse desde los cursos de acceso a la Universidad (Pré-vestibular) a los de extensión (enseñanzas específicas).

Los estudios llevados a cabo a través de los Departamentos permiten la graduación y, por ende, la titulación de Diplomado, Licenciado o

Tecnólogo, según el currículum realizado (tres o cuatro cursos académicos). Las Licenciaturas posibilitan ejercer la docencia, mientras que las diplomaturas no, si bien cualquier diplomado o tecnólogo puede acceder a la docencia si complementa su currículum con asignaturas pedagógicas. Una vez obtenida la Licenciatura puede cursarse el Mestrado y, superado éste, el Doctorado.

- b) Universidades Especializadas:** Se trata así mismo de instituciones de educación superior, públicas o privadas, que desarrollan también actividades de enseñanza e investigación pero sólo en un área de conocimiento muy restrictivo (Ciencias de la Salud o Ciencias Sociales, por ejemplo). Su origen está en Centros de gran prestigio en los que se impartía una enseñanza elevada y de calidad, como ocurrió en el caso de la Universidad Tecnológica Federal do Paraná, antes conocida como: Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET): La duración de sus cursos varían de 3 a 4 años y su acceso también es a través de Vestibular
- c) Centros Universitarios.** A diferencia de los anteriores, son instituciones pluricurriculares que deben ofrecer enseñanza de excelencia (por ejemplo el Centro de Ciencias Médicas). Se crearon también a partir de instituciones de enseñanza superior que desarrollaron una enseñanza de calidad y así mismo hay que cursar el Vestibular para acceder a ellos. Los títulos que ofrecen son los de graduado, post-graduación y extensión. El cuadro docente está formado por un alto porcentaje de doctores y mestres.

Las instituciones no universitarias pueden ser también de diferentes tipos:

- a) Facultades.** Pueden integrar diferentes estudios o, por el contrario, centrarse en una sola propuesta curricular; en este caso se denominan “Facultes Integradas”. De igual modo que las universidades, pueden tener un carácter público o privado e impartir cursos en varios niveles (graduación, postgraduación, secuenciales y extensión) o centrarse en uno de ellos. Su organización es similar a la de las universidades.

b) Institutos Superiores de Educación. En ellos se imparten cursos de diversos niveles (secuenciales, de graduación, de posgraduación y de extensión) en el área de educación, con diferentes cursos y programas. Pueden realizar estos cursos todos lo que estén en posesión del título del Vestibular. Entre los cursos destacamos:

1. *Curso normal superior*, para licenciados en Educación Infantil. Duración de 3 años.
2. *Cursos de licenciatura*, destinados a la formación del profesorado de Primaria o Secundaria. Duración aproximada de 3 años.
3. *Curso de licenciatura en pedagogía*, titulación más amplia que abarca todas las áreas de la enseñanza. Duración aproximada de 4 a 5 años.
4. *Programas de formación continua*, destinados al reciclaje de profesionales de educación básica en los diversos niveles.
5. *Cursos de postgraduación* de carácter profesional con duración aproximada de 2 años.

Además, estas instituciones pueden estar integradas en los Institutos Superiores de Educación, las Facultades o en las Escuela Superiores, o también puede ser una unidad de una Universidad. Según la legislación que sostiene tal institución el 10% del profesorado debe ser mestre o doctor, un tercio dedicarse integralmente a la docencia y la mitad con comprobada experiencia en la educación fundamental.

c) Centros de Educación Tecnológica. Instituciones especializadas de educación profesional, públicas o privadas, con el objetivo de cualificar profesionales en cursos superiores de educación tecnológica. Requiere el Vestibular y la duración de sus cursos es de 3 años.

Todo lo expuesto hasta aquí refleja la complejidad de nuestro sistema educativo superior. Hay gran diversidad de instituciones en este nivel y,

consecuentemente, muchas maneras de organizarlas. Por otra parte, la demanda de los estudiantes de las Instituciones de Enseñanza Superior públicas es superior a la privada, pero sus plazas son restringidas, de aquí que hayan proliferado las de capital privado. A partir sobre todo de los años 90, y coincidiendo con la creación del MERCOSUR, ese crecimiento se ha expandido aún más, con objeto de responder a las innumerables solicitudes, algo lógico si tenemos en cuenta lo que supuso y aún supone en todos los ámbitos de la vida del país.

Así pues, en la actualidad no exageramos si decimos que existen miles de centros de diferente tipo de Enseñanza Superior. De todas ellas, destacamos la Universidad de Sao Paulo, primera universidad pública de Brasil, creada en 1934. De la primera privada no se tiene una fecha oficial, si bien es sabido que surgieron a partir de los años cuarenta y en 1968 el Gobierno Federal, a través del Decreto 63 341 de 1 de octubre del MEC, viabilizó su funcionamiento.

1. 2. La enseñanza del español en Brasil

En la organización de las diferentes etapas educativas, las instituciones instructivas siempre han velado por la enseñanza de las lenguas extranjeras. Diversas leyes se han sucedido desde 1942 para beneficiarlas, lo que ha permitido que el español siempre haya sido objeto de enseñanza en mayor o menor medida.

El hilo histórico del camino que la lengua española recorrió en el proceso de su implantación en Brasil, empezó en 1942, cuando en el sistema educativo brasileño era asignatura obligatoria, aunque con carga horaria reducida para todos los estudiantes de secundaria. En 1951 se divulgaron nuevas orientaciones educativas que conservaron el español en la enseñanza secundaria, pero sólo durante un año, mientras que el inglés, el francés, el latín y el griego se ampliaban a dos o tres cursos de forma obligatoria. A partir de 1961, la LDB proporcionó a las lenguas extranjeras un papel de asignaturas complementarias, lo que permitió a las escuelas incluirlas o no en sus currículos. Ese panorama se avivó con una

nueva ley, la nº 5.692 de 11/08/1971⁴, que eliminó el español y privilegió el inglés. Pero, como señala Durán (2005:3), a principios de los años ochenta, las asociaciones de profesores de español de todo Brasil

Influyeron para que algunas escuelas públicas incorporaran la lengua española como asignatura optativa en los programas de enseñanza, a pesar de la resistencia de muchos directores de escuelas y la presión de las asociaciones de profesores de inglés y francés en contra del movimiento y, a finales de los años 80, varios estados brasileños ya habían aprobado leyes de carácter regional que favorecían la inclusión de ese idioma en los planes de estudio de las Escuelas de Enseñanza Media.

Desde el inicio de los años noventa hasta la actualidad se vislumbra una nueva etapa en la enseñanza del español en Brasil. Su perspectiva de norte a sur del país, sin sombra de duda, es prometedora y creciente día a día puesto que las lenguas extranjeras disponen de iniciativas legales que contribuyen a su desarrollo.

En todo el proceso legal hubo siempre dos protagonistas: los legisladores, representados por la Cámara de diputados, y los senadores, representados por el Senado. Las primeras defendían la obligatoriedad del español en la enseñanza primaria y secundaria en todos los Estados de Brasil, mientras que el senado amparaba el proceso de forma más realista, debido a la cantidad de medios humanos y materiales que requiere la enseñanza obligatoria de cualquier idioma. Por tanto, la obligatoriedad se limitó a la enseñanza secundaria y sólo en los estados fronterizos con Argentina, Uruguay y Paraguay. Sin embargo, después de varias propuestas y controversias de ambos grupos, se aprobó la LDB que

⁴ Art. 8 La ordenación del currículum se hará por series anuales de disciplinas o áreas de estudio organizadas de forma que permitan, conforme el plan y las posibilidades del establecimiento, la inclusión de opciones que atiendan a las diferencias individuales de los alumnos y, en la enseñanza de 2º grado, que tengan variedad de habilitaciones. El Art.2 se lee que en cualquier grado podrán organizarse clases que reúnan alumnos de diferentes series y de equivalentes niveles de adelantamiento para la enseñanza de lenguas extranjeras y otras disciplinas, áreas de estudio y actividades en que tal solución se aconseje.

afectaba la enseñanza primaria y secundaria. Para la enseñanza primaria se establece que “En la parte diversificada del currículo se incluirá obligatoriamente, a partir de la quinta serie, la enseñanza de, por lo menos, una lengua extranjera moderna, cuya elección quedará a cargo de la comunidad escolar, dentro de las posibilidades de la institución” (art. 26 y 5.). Además, se hace alusión a cuestiones lingüísticas: “la enseñanza primaria regular será administrada en lengua portuguesa, asegurando en las comunidades indígenas la utilización de sus lenguas maternas y sus propios procesos de aprendizaje” (art. 32, IV y 3.). Se prevé un mínimo de 800 horas anuales de trabajo efectivo en el aula, pero gran parte de los colegios no sobrepasan ese mínimo, entre otras razones porque los medios materiales y humanos son reducidos y porque de esa manera se escolariza a un mayor número de niños, ofreciendo varios turnos con los mismos recursos. De este modo, no es fácil encontrar un lugar para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para la enseñanza media (15-18 años) la LDB también dispuso la obligatoriedad de una lengua extranjera, aunque haya que superar la inercia esperada en estos casos. De cualquier forma, la puerta abierta por esta ley a una segunda lengua extranjera está permitiendo a muchos colegios incluir el español y si aún no se ha generalizado el ofrecimiento es simplemente por la falta de medios y profesores. En la actualidad gran parte de los centros privados lo imparten, debido a que desde 1998 casi todas las universidades del país, federales y estatales, públicas y privadas incluyen en sus exámenes de selectividad la lengua española, que llegó a ser en muchas universidades la lengua más solicitada por los aspirantes a la universidad. Es interesante destacar que estados como Rio de Janeiro y Sao Paulo fueron pioneros en la obligatoriedad de este idioma, puesto que las autoridades legislativas locales así lo aprobaron para la enseñanza pública. Lo más reciente a favor del español es el proyecto de ley defendido por el diputado Átila Lira (3987/00) recién aprobado por el Parlamento brasileño el 6 de julio de 2005, sobre la obligación de todos los centros de enseñanza secundaria de ofrecerlo en las escuelas. La norma consiguió ser aprobada debido a una enmienda con la que se invertían los términos: en lugar de ser obligatorio para el alumno estudiar español como segunda lengua, lo que va a ser imperativo es que las escuelas ofrezcan tal

enseñanza, y queda a la libre decisión del alumno la posibilidad de cursarla o no. El 5 de agosto de 2005 la ley fue refrendada por el presidente de la República, Luiz Inácio Lula da Silva. Según el diputado Lira la aprobación de la ley era importante porque:

... hoy en Brasil no hay un joven que no desee estudiar español, ya que es la lengua que le abrirá las puertas del futuro, además la ley sirve para integrar Brasil no sólo con el MERCOSUR y con la América Latina, sino con todo el bloque de lengua hispánica. Además el español evitará el monopolio de la lengua inglesa entre los idiomas extranjeros enseñados en las escuelas

Jesús María Cordero, consejero de Educación de la Embajada de España en Brasil, en entrevista concedida al periódico El País (08/07/2005) señala que la importancia de la nueva ley reside en la amplitud que alcanzará la lengua española en todo el país ya que, si bien en el 80% de los colegios privados se enseña el español, no ocurre lo mismo en los públicos, a los que acude el 80% de los estudiantes del país. Es decir, la posibilidad de estudiarlo estará al alcance de todos ya que el Estado estará obligado a facilitar a las escuelas públicas los medios e instrumentos para que todos los alumnos que lo deseen puedan aprender español. Los centros escolares tendrán cinco años para implantar estas nuevas enseñanzas. En algunos estados, como Brasilia, la obligación se extiende a la enseñanza primaria. Conviene señalar que la ley aprobada no anula la LDB sino que la complementa porque en su artículo 36 y 3., se señala que una lengua extranjera elegida por la comunidad escolar es obligatoria y la otra optativa. Esto es, si se prefiere una lengua que no sea la española, la optativa deberá ser el español.

De lo anterior, concluimos que el español hoy por hoy ocupa un lugar destacado, y en los centros privados incluso a veces encontramos que su tratamiento es idéntico al del inglés, llegando a impartirse también en el “pré-escolar” (Educación Infantil). Además, muchos centros privados lo ofrecen no como optativa sino como asignatura obligatoria. Pero la extensión del país

dificulta un estudio exhaustivo de su implantación; sabemos que en el sur tanto en las escuelas privadas como en las públicas fue similar o superior al que tuvo en Rio de Janeiro y Sao Paulo y que en la región del norte y noreste su extensión es menor, debido a la escasa demanda de profesores.

1. 3. Las academias de idiomas y los centros de lenguas

Las escuelas de idiomas en todo el país y los centros de lenguas, a veces con nombres y fines diversos, también conceden importancia al español aunque sus fines son diferentes a los de la enseñanza reglada, pública o privada, y ayuda a fomentar el estudio de la lengua extranjera.

Muchas Secretarías de Educación de los Estados crearon un sistema de cursos oficiales de lengua extranjera que tuvieron una buena aceptación y sirvieron como alternativa a la demanda explosiva del español y de otros idiomas que se incluían en los planes de estudio de la enseñanza reglada. En 1986 el gobernador del estado de Sao Paulo, Orestes Quércia, creó cincuenta y dos Centros de Lenguas en los que de forma obligatoria debía enseñarse el español. En otro estado, el de Rio Grande do Sul, funcionan los llamados clubes de lenguas (CEL), que actúan en los centros escolares de la red pública y, según el informe *Datos y cifras (1998)*, son más de cincuenta los que ofrecen cursos de español. También desde 1986 en el sur del país, en el estado del Paraná, se crearon los Centros de lenguas extranjeras modernas (CELE), lo que representa más de cinco mil alumnos de primer y segundo grado de la red pública que estudian una lengua extranjera, de los que un 33% del total son alumnos de español. En el Distrito Federal (región central de Brasil) los Centros de Lenguas no dan abasto a la demanda de los siete Centros de Brasilia y las ciudades satélites, aunque se amplíe la plantilla de docentes. Por último, en la región noreste del país, en Pernambuco, por ejemplo, funcionan los núcleos de Estudios de Lenguas (en los NEL) que desde 1998 ofrecen el español.

El funcionamiento y la organización de estos centros no son homogéneos, no obstante atienden una demanda social, sea de estudiantes de la red pública, o

la población universitaria o adulta, que por varias razones están interesados en estudiar el español. Actualmente por todo el país el sistema de centros de lenguas se extiende pese a la escasez de profesores o presupuestos; aún así, contribuyen al crecimiento del español.

Por otra parte, muchas de las universidades del país (la Estatal de Ceará, la Federal de Espírito Santo entre otras), con objetivos parecidos, aunque con diferentes denominaciones, crearon a través de los Servicios de Extensión de las universidades sus propios Centros de Lenguas. En general, desde su implantación, estos Centros encontraron mucha oposición de las academias u otros centros privados, debido al gran número de alumnos que atrajeron, y se han convertido en la actualidad en una de las competencias más feroces de las academias privadas que llevan a muchas a pleitos judiciales en todo el país.

En cuanto a las academias privadas, las hay de carácter local y otras en régimen de franquicia, creando una amplia red de escuelas de idiomas en todo el territorio brasileño. A título de ejemplo: Wizard, Yázigi, Fisk, CCAA, Skill, etc. Según se señala en *Datos y cifras (1998)*, las academias privadas de enseñanza del español eran aproximadamente más de novecientas en todo el país; sin embargo la ausencia de información sobre la realidad existente dificulta aportar datos fiables. Además muchos cursos privados funcionan sin ningún tipo de permiso. Desde 1999 gran parte de ellas como, por ejemplo, CCAA o Yázigi, que tradicionalmente han enseñado inglés, empezaron también a impartir cursos de español. Yázigi, internacional que cuenta con cuarenta y cinco años en el mercado brasileño, ofrece un programa de lengua hispánica en sus ciento setenta centros esparcidos por el territorio brasileño. Actualmente tienen las aulas repletas de niños, jóvenes y adultos, hasta el punto de que el nombre de la lengua española se ha situado en lo más alto de los carteles anunciadores de cursos de idiomas y se utiliza como gancho publicitario para animar a la inscripción en cursos de otras lenguas extranjeras. Nos cabe puntualizar que algunas de esas academias, muchas veces contratan “profesores” que meramente hablan español, sin ninguna preparación didáctica y escaso nivel cultural y lingüístico. Otras academias recurren a logotipos que se pueda relacionar con alguna Institución, a fin de arrebatarse más alumnos, pero no tienen autoridad para conceder oficialmente certificados, oficial. Todo lo anterior, a veces lleva a muchos

brasileños a estudiar español en el extranjero. En España existen algunas escuelas como Enforex (con delegaciones en Madrid, Marbella, Barcelona, Salamanca y Sevilla), donde los brasileños ya son la tercera nacionalidad entre los extranjeros que contratan cursos de español.

1. 4. Los estudios del español en la enseñanza superior

Antes de que nos detengamos en el tema en cuestión nos resulta interesante destacar que, desde aproximadamente la década de los años ochenta, el Vestibular incluye de modo obligatorio en algunas instituciones superiores el español (similar el PAU español/Selectividad). El modelo de examen ha sufrido sucesivas reformas, según los diferentes modelos metodológicos que sustentaban la enseñanza de idiomas que si en los ochenta respondían al método gramática-traducción, en la actualidad se rigen más por el comunicativo, es decir, priorizan la competencia comunicativa de lo que lo lingüístico es sólo subcompetencia. La aceptación de este curso de acceso ha llevado a publicar un programa con los contenidos objeto de examen, a la vez que la inclusión, por parte de la Consejería de Educación, de un modelo de examen en el suplemento “Labarito” del “Correio Brasiliense”. Una versión de este mismo examen puede obtenerse en la página www.sgci.mec.es/br/simulado.htm que se actualiza cada año.

A pesar de la corta vida de las diferentes instituciones; su desarrollo ha sido muy amplio y en la actualidad existen miles distribuidas por todo el país, si bien, de forma general, puede decirse que la mayor concentración de ellas está en el sur y sureste del país, consecuencia lógica de ser las zonas con mayor densidad demográfica. De entre las instituciones, las que se destacan por su mayor número son las Facultades, que constituyen un 68% del total. Muy de lejos le siguen los Centros Superiores con un 10%, las Universidades con un 9,2%, los Institutos Superior un 8,6% y con un 4,2% las Escuelas Superiores. Incluimos a continuación el gráfico, en el que podemos observar la distribución de las diferentes instituciones en el país:

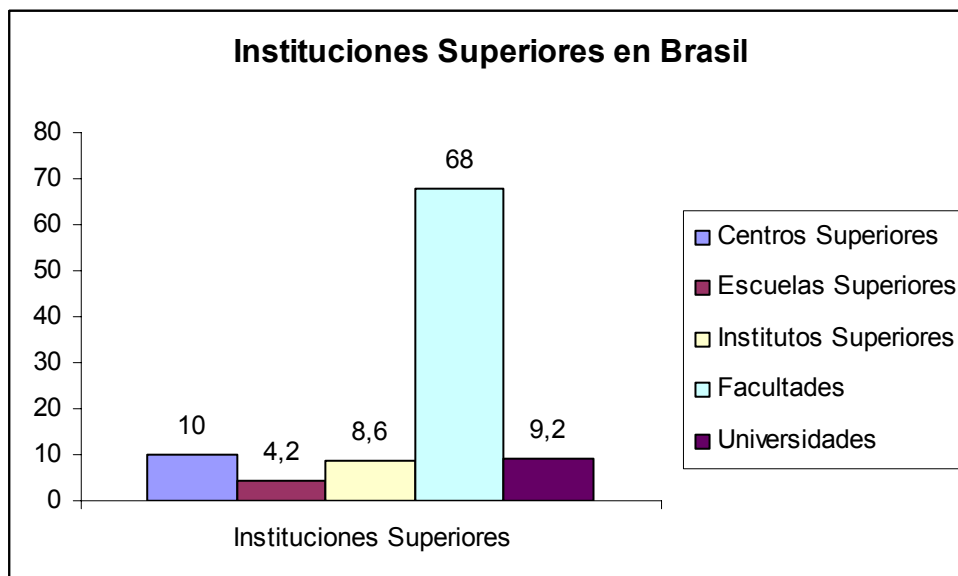


Figura1: Instituciones Superiores en Brasil

Señala Fernández (2000), que muchas de las instituciones superiores en los últimos tiempos han incluido en los planes de estudio asignaturas de español (Turismo, Relaciones Internacionales, Artes y Comercio Exterior). Como licenciatura específica puede cursarse en veintiséis universidades públicas y veinticuatro privadas; además, en las públicas de Sao Paulo y Río de Janeiro y en otras seis de capital privado puede realizarse un postgrado en Lengua o en Literatura Española e Iberoamericana. En otras, la especialización es más global (Letras o en Lengua), lo que no impide que puedan llevarse a cabo investigaciones sobre el idioma español y sus literaturas.

El interés que para nuestro estudio suponía conocer el alcance del idioma español en Brasil, nos llevó a indagar en este sentido. La consulta de la página http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/cur_pesq_estado.stm nos permitió conocer detalles que una vez estudiados y organizados nos dieron los siguientes resultados. Para conocer las instituciones superiores que ofrecen las titulaciones véase anexo nº 7.2.

1. Titulaciones específicas en español, también conocidas como Español, Letras–Español o Español y sus respectivas literaturas. Los egresados son aptos para ejercer tanto la docencia como la investigación; además pueden desenvolverse como traductores, intérpretes, asesores en órganos culturales, secretarios bilingües, emprendedor en el mercado de curso de lenguas, crítico

literario y ombudsman (defensor europeo). Como puede observarse en el gráfico que sigue, la zona en la que esta licenciatura está más extendida es la sureste y sur, algo que no sorprende ya que, como vimos, es en la que se hallan el mayor número de instituciones superiores.

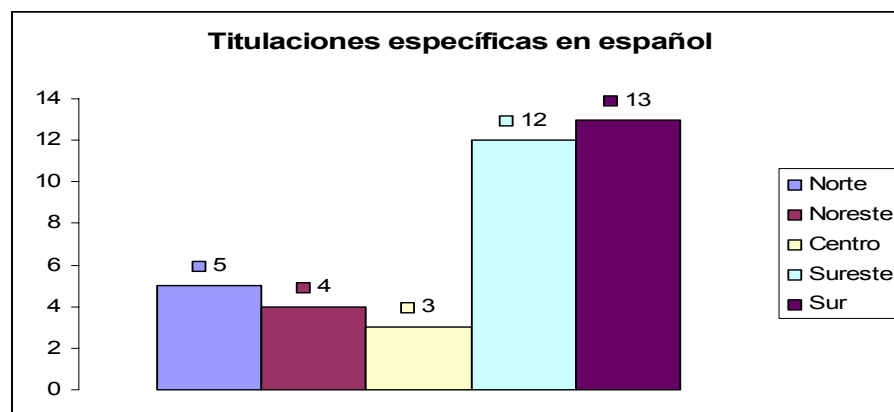


Figura 2: Titulaciones Específicas en Español

2. Titulaciones español/portugués o viceversa. Podemos encontrarla como Letras portugués/español o Lengua portuguesa y española y respectivas literaturas. Las posibilidades profesionales de estos titulados son idénticas a las del grupo anterior. Al español habría que añadir la lengua portuguesa, además el currículo suele ser más extenso. Por abarcar una necesidad más amplia es la titulación más común en las instituciones de enseñanza superior, de ahí que sea la más expandida en todo Brasil, incluso en las zonas en las que hay menor número de ellas.

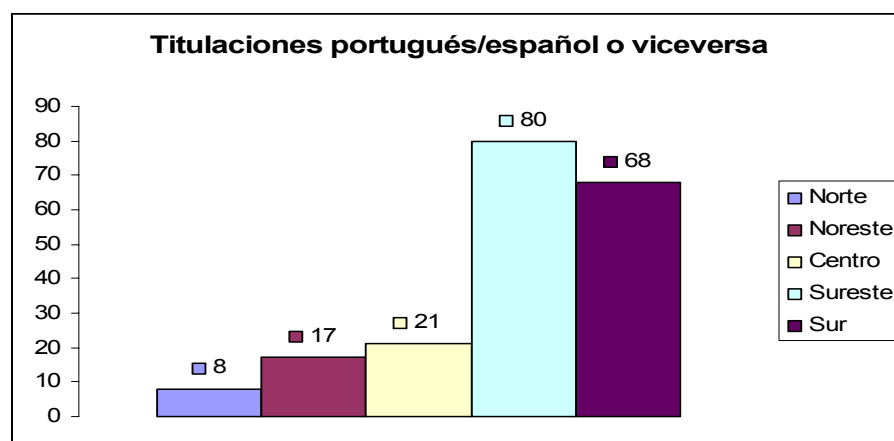


Figura 3: Titulaciones Portugués/Español o Viceversa

3. Titulaciones varias que incluyen el español como idioma, sean licenciaturas o no. Se trata de currículos de licenciaturas, diplomaturas, por ejemplo, Turismo, Secretariado Bilingüe/Trilingüe, etc. en los que el idioma español se estudia con fines específicos.

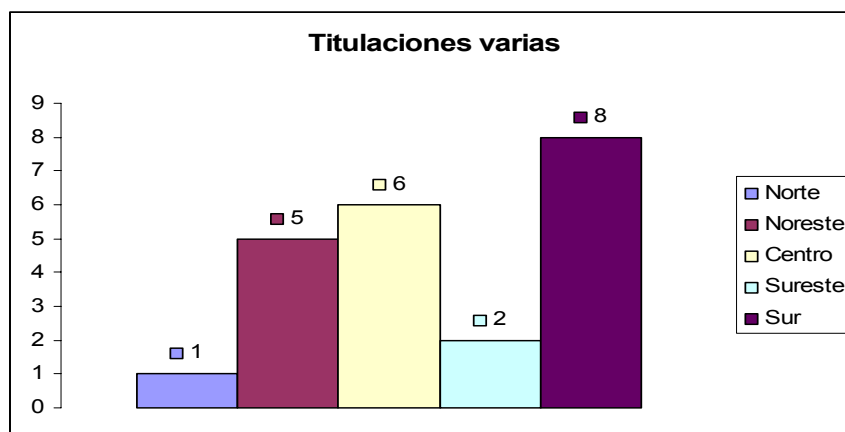


Figura 4: Titulaciones Diversas

En realidad se trata de un pequeño número de titulaciones que, según se indica en el gráfico anterior, no excede de 8. Algo que sí debemos destacar es que abundan más justo en los lugares en que hay menor número de instituciones universitarias (sur, centro y noreste) y, lógicamente, las posibilidades de cursar estudios específicos de español son menores. Para mayor información puede consultarse el anexo número 2, que incluye en detalle la distribución de las diferentes titulaciones que contienen estudios del idioma español y las localidades que lo imparten en todo el territorio brasileño.

Sería muy interesante estudiar los planes de estudios de las titulaciones que, de forma compartida con el portugués, o en exclusiva, se centran en el español, pero como antes vimos, el número es bastante elevado, por lo que, a modo de ejemplo, señalaremos que en la Universidad Federal de Sao Paulo, pionera en los estudios hispánicos, tras la reforma universitaria (1968) que llevó a la creación de una organización departamental, creó el Departamento de Lenguas que fomentó los idiomas y entre ellos, el español, de aquí que desde 1973 se ofrece la especialidad de Literatura Hispanoamericana y con ella una línea de investigación que se plasmó en numerosos trabajos sobre la lengua y literatura españolas. Fue así como este idioma comenzó a abrirse camino como objeto de investigación.

Según González (2002), a la vez que el Departamento de Letras Modernas de la Universidad de Sao Paulo se creó el Centro de Estudios Hispánicos con la finalidad de impulsar la investigación y desarrollar actividades de extensión. Desde su inicio, firmó un convenio con los Institutos de Cultura Hispánica de Madrid y de Sao Paulo y con la Casa de Cervantes de Sao Paulo, que permitió el intercambio de docentes, así como la obtención de becas para poder realizar estudios de especialización.

Además de lo señalado, el curso de Letras-Español con turnos matutinos y nocturnos, que ofrece la universidad, dispone de un extenso currículum que contiene para todo periodo docente diferentes materias relacionadas con lengua y literatura española, la literatura hispanoamericana y la relación entre el español y el portugués. (Para conocer con exactitud el plan de estudios, véase el anexo 3).

Pero no todas las Universidades de la República presentan un panorama similar. Es el caso de la Universidad Federal del Espírito Santo en la que centramos la investigación que ocupa la segunda parte de nuestra investigación. Desde que se creó en 1954 se ofrecían tres licenciaturas: Letras Portugués-Español, Letras Portugués-Francés y Letras Portugués-Inglés. En 1992 se reorganizaron las titulaciones y se redujeron a dos: Letras Lengua y Literaturas de Lengua Portuguesa y Lengua y Literaturas de Lengua Inglesa. El español pasó a ser materia del currículum de la licenciatura de Lengua y Literatura Brasileña y Portuguesa, si bien con cierta amplitud (Lengua Española I, II, III, IV, y Literatura Española I y II, y Expresión Escrita I, II, III, IV). Los que quisieron especializarse en Lengua Española, tenían que realizar otros cursos en otras ciudades brasileñas o en el exterior.

Sin embargo, debido a que ese mismo año la coyuntura brasileña pedía profesionales de lengua española, en 1993 la Universidad, a través del Departamento de Letras, implantó la Licenciatura de Lengua y Literatura Española e Hispanoamericana con un amplio currículum y una carga horaria acumulada de 2.490 horas (véase en el anexo 4). No obstante el interés, la falta de profesorado hizo que no prosperara la nueva titulación, que tuvo que suspenderse en el segundo año de vida. Algo más tarde, en 1997, el Departamento de Letras propuso alteraciones significativas en los cursos debido a la demanda de los propios alumnos, de la comunidad y de las instituciones de enseñanza pública y

privada. Entre las propuestas se incluía la licenciatura de las lenguas neolatinas extranjeras, entre ellas la de español y literaturas de lengua española.

De este modo, a partir de 1998, a través del Vestibular, el número de alumnos de español se amplió significativamente siendo la lengua extranjera más elegida y aunque a partir de 2001 decreciera, la disminución no le afectó sólo a ella sino a todos los idiomas en general ya que el número de matriculados se ha ido reduciendo paulatinamente. No obstante, se mantiene en práctica equivalencia con el inglés, con el que parece competir.

Cuadro nº 3: Número de candidatos en español y otras lenguas en el vestibular de la Universidad Federal de Espirito Santo/Brasil

AÑO	OPTARON POR INGLÉS	OPTARON POR ESPAÑOL	OPTARON POR FRANCÉS	OPTARON POR ITALIANO	TOTAL DE ALUMNOS
1996	7.596	12.235	451	0	20.282
1997	7.508	9.666	317	0	17.491
1998	10.451	13.245	388	0	24.084
1999	11.634	16.211	349	0	28.194
2000	13.095	19.198	240	0	32.533
2001	12.893	16.705	170	0	29.768
2002	13.378	16.529	116	0	30.023
2003	11.303	12.777	84	0	24.164
2004	12.468	12.755	77	0	25.300
2005	12.742	12.685	79	177	25.683

(Datos cedidos por la comisión de selectividad "VestUfes")

Una de las causas de que el español haya adquirido tal entidad en la Universidad Federal del Espirito Santo quizá sea, por una parte, el hecho de que el 62% del alumnado eligiera en 2004 el español como lengua extranjera para acceder a la universidad y, por otra, la gran aceptación del idioma en el Centro de Lenguas, adecuado al proyecto de extensión.

El Centro de Lenguas de la Universidad Federal del Espirito Santo en la actualidad es un modelo tanto en la provincia como en todo Brasil. Su reto es mantener su estructura y atender satisfactoriamente a los alumnos y al público en

general, además de capacitar a su profesorado y cuerpo administrativo. Por ello invierte continuamente en la formación y capacitación de los profesores, con el fin de mantener la calidad. Los cursos de extensión no tienen carácter lucrativo sino que su coste es muy inferior al del mercado. Están vinculados a la sub.-Rectoría de Extensión y permiten estudiar el alemán, el español, el francés, el inglés, el italiano, y el portugués. Poseen gran demanda, por lo que se necesita cada vez mayor número de profesores para atender al gran número de alumnos matriculados.

El curso de español en el Centro de Lenguas, siempre ha sido el segundo más buscado por el alumnado (Véase cuadro nº 7, página 131). Consta de 4 años y varios niveles: júnior, básico, intermedio y avanzado, cada uno de ellos dividido, a su vez, en varios niveles. (Véase el anexo 4). Así mismo presenta diferentes modalidades: intensivos para la tercera edad, de verano, etc. Actualmente se ha creado un curso específico para adolescentes (Júnior) y otro de nivel intermedio, para los que quieran desarrollar sus estudios de lengua y cultura española.

Cabe mencionar que hace 2 años el Centro de Lenguas, junto con el Departamento de Letras de la Universidad, programó la Semana de la Hispanidad que involucró a todos los alumnos de español, y en la celebración de los 100 años del Quijote, también programó múltiples actividades culturales sobre el tema.

Desde el año 2000 se realizan en el Centro de Lenguas las pruebas de DELE; además éste imparte cursos a profesores de español para aplicar sus exámenes en todo el territorio brasileño. En definitiva, el Centro de Lenguas ha dado una respuesta social a la demanda cultural de la zona y junto a la Universidad ayuda a fomentar los estudios y especialización en español, hasta que haya una licenciatura específica en esta lengua en el Departamento de Letras de la Universidad Federal de Espírito Santo.

Poco a poco otras universidades se esfuerzan por responder a la demanda del español, pero necesitan profesionales cualificados, no sólo licenciados sino postgraduados, tal y como establece la legislación vigente. Esta necesidad, a su vez, incrementa la demanda de los estudios de maestría y doctorado en español, lo que contribuye a favorecer el desarrollo de la investigación en la especialidad. Hay que tener en cuenta la homogeneidad sobre todo en el campo de la gramática contrastiva y en el aprendizaje del español, sin desdeñar la literatura española.

1.5. La formación de profesorado

Cuando en 1971 se eliminó el español como LE en Secundaria, también en las sedes universitarias se dejó de ofrecer dicha Licenciatura, lo que explica dos de los problemas en la actualidad: la falta de profesores de este idioma para hacer frente a la demanda y la precaria preparación de muchos de los profesionales que actúan en ese campo. Según el Ministerio de Educación, si se declarara la plena obligatoriedad del español en la Enseñanza Primaria y Secundaria, serían necesarios más de veintidós mil docentes de lengua española en todo el país, teniendo en cuenta los más de cinco millones de estudiantes a los que afectaría.

Según Fernández (2004: 7) en ninguna universidad pública de la Amazonia se oferta la licenciatura de lengua española, a pesar de su necesidad por las transacciones comerciales (zona limítrofe con países de habla hispana Venezuela, Colombia y Perú). Señala además, (2004: 3) que en la ciudad de Tabatinga, al norte de Brasil, no se sabe cómo organizar la enseñanza del español ni cómo conseguir profesorado. Tienen que conformarse con una plantilla que, aunque conocen la lengua, no posee la titulación o la formación adecuadas.

La formación de tales profesionales hace años era papel exclusivo de las universidades brasileñas, pero actualmente existen instituciones que posibilitan otros tipos de formación. Recientemente un protocolo entre los Ministerios de Educación de Brasil y Argentina, propuso el intercambio de 4000 docentes de español y un número equivalente de docentes de portugués, entre ambos países. Por otra parte, un significativo número de docentes universitarios recibió su formación en Brasil, pero realizaron algún tipo de especialización o curso de complementación en España a través de algún programa de becas, como las de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), que desempeñó un papel muy importante en el desarrollo del profesorado de este idioma, facilitando la formación y creación de asociaciones de profesores de esta lengua.

Sin embargo, el panorama cambió a partir del éxito del MERCOSUR y lo que supuso para la expansión del español. Con el objetivo de atender la demanda

y ampliar el número de profesores, muchas universidades crearon, a la vez que la licenciatura en español, cursos de especialización en esta lengua para graduados en otras áreas de letras. A pesar de la ampliación, el gran reto del gobierno brasileño sigue siendo la oferta de plazas suficientes, a la vez que formar un número de profesionales para atender al alumnado de español, lo que plantea problemas porque:

1. Las universidades cuentan con un número insuficiente de profesores debidamente cualificados, por lo que no pueden impartir el doctorado o la maestría. Esta falta, según González (2004:13), “supone un vacío de reflexión que va a llevar mucho tiempo superar, pues resulta imperioso estudiar las relaciones que existen entre el español y el portugués, lenguas que durante mucho tiempo se han menospreciado mutuamente”.
2. Los cursos de ampliación no forman parte de la enseñanza reglada, por lo que no son gratuitos ni están al alcance de todos.
3. El número de profesores con formación superior es escaso, según hemos visto.
4. Muchos de los licenciados en español optan por sectores económicamente más atractivos. Según la revista *Época*, de enero de 1999, la última estadística divulgada señalaba que 335 estudiantes lograron la licenciatura en lengua y literatura española en todo Brasil, pero muy pocos optaron por la enseñanza.
5. El acceso a la enseñanza pública superior es limitado y no cubre toda la demanda.
6. La falta de material didáctico adecuado. Los pocos proyectos iniciados no cumplen las expectativas.

Los problemas planteados, sin embargo, no han frenado la demanda de estudio del español, y son muchos los brasileños que han viajado a España para postgraduarse en diversas áreas, en especial a la universidad de Salamanca, que

en 2004 inauguró el primer Centro de Estudios Brasileños, como parte del acuerdo de cooperación académica para el intercambio entre estudiantes de ambos países. Pero son cada vez más las universidades españolas que estrechan lazos con las universidades brasileñas a través de convenios, entre ellas Granada, Barcelona, Valladolid, o Madrid. Otra iniciativa interesante ha sido la puesta en marcha, a través de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, de un curso para la formación de profesores brasileños en lengua española, realizándose el primer año en España y los posteriores en Brasil. Los títulos los expiden las universidades Complutense, Autónoma, Carlos III, Alcalá de Henares y la de Salamanca.

En suma, pues, podemos afirmar que el camino hacia la resolución de los problemas anteriormente expuestos se aminoraron con algunas de las iniciativas citadas. No obstante, sabemos que tales soluciones llevarán muchos años de reforma y esfuerzo de todos los interesados.

1.6. Las asociaciones de profesores de español

Las asociaciones de profesores de español (APES) son una sociedad civil, sin fines lucrativos, con sede y foro en las distintas capitales del país de norte a sur (generalmente están en las facultades o universidades de los departamentos de letras), estableciendo a veces vínculo con delegaciones en otras ciudades del estado. Se administra por una dirección, generalmente elegida cada dos años, mediante votación directa de sus asociados. Hay tres tipos de asociados:

- Los efectivos, que son profesores de lengua y literatura española, literatura hispanoamericana u otra asignatura del área. Participan íntegramente en la asociación.
- Los corresponsales, o profesores de español que viven en otro país o lugar de Brasil, pero que directa o indirectamente contribuyen con la asociación.

- Los colaboradores, son titulados con especialidad en español, que ejercen la docencia en español o que desarrolle cualquier tema afín de investigación.

Las asociaciones contribuyen al perfeccionamiento y entrenamiento de sus asociados, pero además tienen otras funciones:

- Facilitan el intercambio de experiencias didácticas, resultados de investigaciones y material bibliográfico entre sus asociados.
- Promueven la relación de sus asociados con entidades similares de otros estados, el intercambio y puesta en común sobre temas comunes.
- Organizan encuentros, seminarios, conferencias y congresos con participación de sus asociados aisladamente o en conjunto con otras asociaciones o entidades similares.
- Trabajan para promocionar el desarrollo de la enseñanza del español y temas con él relacionados en el sistema educativo brasileño.
- Apoyan y promueven el desarrollo y la divulgación de las investigaciones y experiencias didácticas de sus similares.
- Defienden los intereses profesionales de sus asociados.

El intercambio cultural y académico entre las Asociaciones de Profesores de Español se intensifica con encuentros bianuales en diferentes ciudades de Brasil; cada dos años una se encarga de organizar el congreso nacional de profesores de español. Se han celebrado en Rio de Janeiro (1985), Sao Paulo (1987), Porto Alegre (1989), Curitiba (1991), Brasilia (1993), Santa Catarina (1995), Belo Horizonte (1997), Vitória (1999), Fortaleza (2001), Rio Grande do Norte (2003) y Salvador (2005). La organización de estos congresos se concentra generalmente en las regiones del sur y sureste, lo que confirma la tesis de que no solo la extensión del país presenta dificultades, sino también la fuerza

económica y la representación política de los distintos territorios. Así lo observamos en el siguiente cuadro:

Cuadro nº 4: Regiones y provincias en que se realizaron Congresos de profesores de español en *Brasil*

REGIONES	PROVINCIAS	CONGRESOS
NORTE	ACRE	
	AMAPÁ	
	AMAZONAS	
	MARANHAO	
	PARÁ	
	RONDONIA	
	RORAIMA	
NORESTE	ALAGOAS	
	BAHIA	2005
	CEARÁ	2001
	PARAIBA	
	PERNAMBUCO	
	PIAUI	
	RIO GRANDE DO NORTE	2003
SERGIPE		
CENTRO-OESTE	DISTRITO FEDERAL	1995
	GOIÁS	
	MATO GROSSO	
	MATO GROSSO DO SUL	
	TOCANTINS	
SURESTE	ESPIRITO SANTO	1999
	MINAS GERAIS	1997
	RIO DE JANEIRO	1985
	SAO PAULO	1987
SUR	PARANÁ	1991
	RIO GRANDE DO SUL	1989
	SANTA CATARINA	1993

Durante los años ochenta se crearon veintidós asociaciones estatales de profesores de español, incluyendo una en el Distrito Federal; ello significó que, de cierta forma, en tal Distrito y en veintiuno de los veintiséis estados que componen Brasil, hubiese algún tipo de organización por parte de los docentes de español. La organización por estados se debe a que, además de la inmensidad del territorio brasileño, la definición del currículo escolar de las escuelas secundarias se hace a nivel de los gobiernos estatales. Según la consejería de Educación y Ciencia en 1998 eran 25 asociaciones, hoy ya son 29 en todo Brasil.

1.6.1. La asociación brasileña de Hispanistas

El perfeccionamiento de los estudios de postgrado en las universidades brasileñas sufrió una estructuración que condujo a crear núcleos de investigación dedicados a la lengua española y literatura española e hispanoamericana. Con la acentuación de la demanda de estudios de lengua española en todo Brasil, esos núcleos cobraron especial importancia, ya que creció también el número de interesados en cursar la maestría o el doctorado. Asimismo, a partir de los ochenta varios investigadores sintieron la necesidad de un espacio propio, aunque de dimensiones menores que el congreso de profesores de español brasileño, a fin de congregar, incentivar, promover y divulgar el intercambio de producción científica a investigadores actuantes del área del hispanismo en Brasil. A fines de septiembre de 2000, se registraba la adhesión de un total de 155 investigadores de Brasil, 56 de ellos con título de doctor – vinculados a 51 instituciones nacionales de enseñanza superior, distribuidos en 10 estados brasileños, así como el apoyo de nueve hispanistas del extranjero.

El primer congreso se celebró en octubre de 2000 en la ciudad de Niteroi, en Rio de Janeiro. El evento contó con más de 200 participantes y la lectura de más de 180 ponencias. En opinión de los asistentes, fue admirable la calidad y cantidad de los trabajos expuestos. En octubre de 2004 se realizó el VI Congreso en la Universidad de Santa Catarina con una participación de 600 asistentes y 270 conferenciantes. Una admirable muestra del reconocimiento internacional de esa evolución es la reciente elección, en el XIV Congreso Internacional de Hispanistas, celebrado en Nueva York, de la profesora Maria Augusta da Costa Vieira, profesora de Literatura Española en la Universidad de Sao Paulo, como vocal de la Junta Directiva de la Asociación Internacional de Hispanistas. Además, la asociación cuenta con el apoyo de diversas instituciones brasileñas y españolas, como: Universidades, la CAPES, la FAPESP, el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación de la Embajada de España. Asimismo, el fortalecimiento de los lazos de los hispanistas en Brasil permite el incremento de intercambios de proyectos de investigación tanto dentro del país como en el extranjero. En la actualidad la asociación tiene una página Web, <http://www.hispanista.com.br/>, financiada por el gobierno español a través de la

embajada en Brasil donde pueden localizarse las actas de los congresos celebrados en las distintas ciudades.

1.7. El Instituto Cervantes

El gobierno español, el 21 de marzo de 1991 creó el Instituto Cervantes, sin ánimo de lucro, para la promoción del español y la cultura de los países hispanohablantes. En Brasil hay dos sedes: una en la ciudad de São Paulo desde julio de 1998, y la otra, en Rio de Janeiro desde septiembre de 2001. Sin lugar a dudas, ambas son los principales aliados para la formación y perfeccionamiento del profesorado puesto que desde ellos se abarca todo el territorio brasileño. Las funciones que el Instituto Cervantes desarrolla en Brasil son:

- Formar al profesorado.
- Colaborar con las universidades brasileñas en la formación de profesores de español.
- Apoyar las actividades de las asociaciones de profesores de español.
- Contribuir en la creación de Centros de Recursos y en la elaboración de materiales para la enseñanza del español a distancia.
- Coordinar y expedir los exámenes y el *Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)*; en nombre del MEC español.

El Instituto Cervantes es el que expide el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) que puede ser de tres tipos:

1. Nivel Inicial. Acredita la competencia lingüística suficiente para comprender y reaccionar adecuadamente ante las situaciones más habituales de la vida cotidiana y para comunicar deseos y necesidades de forma básica.
2. Nivel Intermedio. Acredita la competencia lingüística suficiente para desenvolverse en las situaciones corrientes de la vida cotidiana, en circunstancias normales de comunicación que no requieran un uso especializado de la lengua.
3. Nivel Superior. Acredita la competencia lingüística necesaria para desenvolverse en situaciones que requieran un uso elevado de la lengua y un conocimiento de los hábitos culturales que a través de ella se manifiestan.

El MEC brasileño a partir de 1996 reconoció el DELE y concedió a los diplomados los siguientes derechos:

- La habilitación como docentes de español en primaria y secundaria, por ser un complemento de los cursos de Letras de la Universidad en la siguiente estructura y materias: Funcionamiento de la Enseñanza de Primer y Segundo Grados, Psicología de la Educación, Didáctica y Práctica de la Enseñanza.
- La posibilidad de matricularse en una licenciatura en español sin cursar el vestibular, siempre que se hayan cursado las materias señaladas en el apartado anterior. En si se opta por no cursar previamente la complementación y convalidar las materias específicas de lengua española.

De este modo, el Consejo Nacional de Educación dictaminó que el DELE era equivalente a los diplomas de Cambridge y Michigan, para el inglés, y el de Nancy, para el francés, lo que permitió que la escuela pública pudiera contar con mayor número de profesores. Según el Instituto Cervantes los brasileños representan un 45% de los inscritos en todo el mundo y su potencial es uno de los mejores.

En

http://www.cervantes.es/seg_nivel/lect_ens/Marcos_lengua_principal.jsp la vitalidad de la lengua española en Brasil es notable y las cifras de aspirantes al DELE ha crecido significativamente desde 1989 (fecha anterior a la creación del Instituto Cervantes) hasta nuestros días.

El Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca forman parte de la Asociación Europea de Organismos Certificadores de la Competencia Lingüística (ALTE, en sus siglas en inglés). Una de las principales tareas de esta asociación ha consistido en la creación de un marco de niveles de competencia con el fin de facilitar el reconocimiento transnacional de las certificaciones. En este sentido, ALTE ha colaborado activamente con el Consejo de Europa en la redacción de las directrices en materia de evaluación contenidas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Los niveles de los Diplomas de Español y su equivalencia con el *Marco de Referencia* están siendo objeto de revisión mediante procedimientos de verificación y validación de contenidos. De acuerdo con el Instituto Cervantes el posicionamiento ideal en el contexto del *Marco de Referencia* se ilustra del siguiente modo:

Cuadro nº 5: Posicionamiento ideal de los DELES en el contexto del *Marco de Referencia*

Nivel	Denominación	Diplomas de Español
C2	Maestría	Diploma de Español (Nivel Superior)
C1	Dominio operativo eficaz	
B2	Avanzado	Diploma de Español (Nivel Intermedio)
B1	Umbral	Diploma de Español (Nivel Inicial)
A2	Plataforma	
A1	Acceso	

(Cuadro citado en la página web: <http://diplomas.cervantes.es>)

Son muchas las Instituciones unidas a la labor diaria del Instituto Cervantes, como algunos Centros Culturales que generalmente se financian por

algún organismo Oficial dependiente de España o de Hispanoamérica y que funcionan hace muchos años ofreciendo, además de los cursos de español, actividades culturales. Ejercen una influencia a nivel nacional, puesto que tales entidades desempeñan y ocupan un lugar importante en la enseñanza y difusión del español. Según el informe de la Consejería de Educación (1998) tiene como red principal los Centros Culturales Brasil-España, dependientes del Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI) que tiene su sede en la Embajada de España en Brasil. Están representados en ciudades como Brasilia (1996), Belo Horizonte, Porto Alegre y Recife (1989), Curitiba (1990) y Florianópolis (1997). Además, los Centros Culturales, están unidos a instituciones españolas el Colegio Hispano-Brasileño Miguel de Cervantes de Sao Paulo, la Sociedad Cultural Caballeros de Santiago de Salvador de Bahia, la Casa de España de Rio de Janeiro y el Club Español de Niteroi también en Rio de Janeiro y el Instituto Cultural Brasil-Argentina que también funciona en la ciudad de Rio junto al Consulado Argentino. A título de ejemplo, en el Colegio Miguel de Cervantes de Sao Paulo, a través de la entidad que lo mantiene (ACESP-Asociación Colegio Español de Sao Paulo), organizan a menudo diversos cursos de español en distintos horarios.

1.8. El sector editorial, contribuidor a la enseñanza del español

El beneficio obtenido a través del MERCOSUR y demás factores hizo que las compañías editoriales participaran en gran medida del crecimiento económico de las librerías en todo el país. Es muy frecuente encontrar en las librerías, principalmente en las grandes capitales, materiales publicados por editoriales españolas como Planeta, Santillana, Alfaguara, Bruguera, Arco Libros, Difusión, Edelsa, SGEL, Al Libro Técnico y SUR; también son conocidos los de la editora hispanoamericanas Plaza y Janés. Así, pues, España se ha convertido en los últimos años en el primer exportador de libros a Brasil con una cuota de mercado del 22% según Poveda (1999: 24), entre 1995 y 1997, la exportación de libros españoles a Brasil aumentó un 500%). El material más importante concierne a

diccionarios y enciclopedias. Por tanto, la difusión masiva del español fue muy beneficiosa para la industria editorial.

No obstante, a pesar del éxito editorial, siguen existiendo muchos problemas, entre otros:

- La falta de un material bibliográfico y audiovisual específico para brasileños, así como manuales o métodos de enseñanza.
- El elevado coste de los buenos libros y su escasez, pues todavía no se encuentran con facilidad.
- Los libros con fines comerciales son abundantes en el mercado, pero no atienden a las necesidades específicas que se plantean.
- La mala comercialización del material bibliográfico, con grandes periodos de espera.
- El abanico de autores y obras de otras áreas: historia, geografía, literatura, crítica, etc. debería ser abierto.
- La distribución de los libros producidos en Hispanoamérica raramente llegan a Brasil, puesto que hay una ausencia funcional que no viabiliza la política cultural alrededor de la expansión de la lengua española y las culturas de los países de la América hispana.

Cabe mencionar que, dentro de las posibilidades editoriales internas del país, hay una significativa iniciativa editorial. La Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil subvenciona la Colección Orellana, destinada a ediciones bilingües español-portugués, así como el Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, asesorado por el Instituto Cervantes en Sao Paulo y por especialistas brasileños. También el Instituto Cultural Brasil-Argentina de la Embajada de la República Argentina en Brasil, con su sede en Rio de Janeiro, publica estudios de profesores brasileños. Algunas universidades y asociaciones de profesores de español editan, a través de cuadernos y revistas, tesinas y tesis sobre lengua española y literaturas hispánicas, libros nacionales y extranjeros;

ensayos, artículos y entrevistas; la APEEJ (Revista de la Asociación de Profesores de Español do Estado do Rio de Janeiro) es un buen ejemplo de ello.

Según Guberman (2004: 6) las editoriales; además de preocuparse por la venta de libros didácticos de español, deberían reflexionar, ya que:

...con los medios que enriquecen el aprendizaje y concluyen el aprendiz a la verdadera comprensión de una segunda lengua. Se piensa que el libro didáctico formará lectores permanentes de español; por el contrario uno sabrá leer..., sabrá escribir... y todo inútil. El concepto de lectura es mucho más amplió: no basta descodificar los signos lingüísticos, hay que percibir el contexto, hay que leer el mundo.

A pesar de todo lo anterior, sin lugar a dudas, la industria editorial, tendrá vida larga en el mercado brasileño, puesto que abastecerá de libros de texto y de lectura a los millones de alumnos que, previsiblemente, estudiarán cada vez más el español en los próximos años.

1.8.1. Un recorrido por la metodología usada en Brasil a través de los materiales didácticos.

Históricamente, hubo una época en el panorama brasileño que los materiales didácticos fueron demasiado escasos. Algunas dificultades imposibilitaban el acceso a las publicaciones en español. En el capítulo segundo, pudimos observar que hasta los años ochenta el estudio del español en Brasil abarcaba muchas dificultades: el reducido número de profesores que se licenciaron en estas décadas debido a la reforma educativa brasileña de 1961, cuando sitúa la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito de las asignaturas optativas o complementarias, tal medida, afectó a los cursos de formación de profesores, puesto que la preferencia regular se centraba, en esta época, en la lengua inglesa. Así pues, el mercado laboral era más atractivo al profesorado de inglés,

por tanto pocos optaban por otra carrera y consecuentemente fueron pocas las instituciones superiores que conservaron la licenciatura en lengua española. Gretel (2000: 273), y la baja demanda para aprender español, etc.

La actual coyuntura, en lo que concierne a los materiales didácticos; es distinta a las décadas anteriores. Hoy podemos encontrar un sinfín de posibilidades, aunque ya hemos reconocido algunas incoherencias (véase página de nuestra tesis) Nos interesaría destacar los materiales didácticos que durante estos años han estado disponibles en el mercado brasileño (algunos aún lo están) y además intentar puntualizar a través de ellos la metodología que hemos empleado hasta la actualidad.

El primer libro que se puede recordar en la enseñanza del español en Brasil, sin lugar a dudas fue el Manual de Español, producido y editado, por el profesor Idel Becker (1986)⁵. De cuño tradicional, durante la década de los cincuenta y sesenta muchos lo estudiaron y lo estimaron. En estas décadas algunas universidades, además de utilizarlo, trabajaron con otros libros como: Vida y Diálogos de España o Módulos de Español para Extranjeros, producidos en el exterior. Sin embargo, debido a varias dificultades, muchas facultades y universidades, elaboraban sus propios materiales unos “cuadernillos” que, generalmente, constituían el único material accesible en el aula. Didácticamente es interesante destacar que ese material presentaba algunas deficiencias que alcanzaron a la enseñanza, incluso en los años posteriores:

- El material elaborado por el profesor tenía lagunas que no abarcaba todos los puntos gramaticales o “lingüísticos”;
- El mismo material era utilizado por los “nuevos” profesores de español, en las más diferentes instituciones con los más diversos alumnos y diferentes fines.

Todo ello llevó a un panorama caótico, desde el punto de vista pedagógico, aunque dentro de este panorama algunos profesionales se empeñaron en cambiarlo. Es importante resaltar que aunque hagamos estas observaciones en cuanto a la metodología y los materiales, no queremos defraudar los fines de

⁵ Este manual cuenta actualmente con más de setenta y nueve ediciones. La primera edición es de 1945.

profesionales que desde los setenta, a través de importantes trabajos de investigación, cambiaron e influenciaron a muchos otros, en el amor hacia el español, en la dedicación al idioma y, sobre todo, en el empeño para lograr un avance en muchas áreas de la enseñanza del español en Brasil. A todos ellos (ciertamente no son pocos) ni la falta de material, ni las dificultades que ello ocasionó en su época o en cualquier otra consideración, cambió el rumbo y la fuerza del área de español. No obstante las dificultades y errores, han ayudado y siguen ayudando a construir y afrontar nuevos retos.

Por tanto, desde la década de los cincuenta hasta la de los setenta, la enseñanza de la lengua española, según las circunstancias relatadas, se basó en un modelo extremadamente tradicional, alejándose de lo que ocurría en Estados Unidos (se reivindicaba reformas cognitivas) y Europa (se forjaba el enfoque comunicativo). En los cursos privados de enseñanza de lenguas como CCAA o FISK⁶, repartidos en casi todo Brasil, desde los setenta utilizan un material único de línea estructural, con características del método gramática-traducción y, en menor medida, del directo, con un maquillaje comunicativo. Otros como WIZARD utilizan aún un material compuesto por cinco volúmenes basados estrictamente en la enseñanza situacional de la lengua.

Desde mediados de los ochenta, surgió el material *Síntesis Gramatical de la Lengua Española de Freire* (1999) y el manual *Curso Dinámico de Español de Auzueta* (2000). Ambas producciones brasileñas casi en las puertas del fin de los años noventa denotaban que la enseñanza de lengua extranjera en Brasil todavía se sentía atraída por el método tradicional y el método directo.

En 1991, se edita con el apoyo de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil el libro *Vamos a Hablar* (Pedraza y otros asesores técnicos lingüísticos de la Consejería) cuatro volúmenes. La obra fue la antesala del “boom” del español en Brasil en los noventa. Su accesibilidad económica la convirtió en una colección bastante útil en su momento, ya que suplía momentáneamente los anhelos de los profesores. El libro, aunque en cierto modo ecléctico, es una mezcla de principios metodológicos de gramática y traducción, del audiolingual y del método directo. Paralelamente en esta época algunas ediciones españolas entran en el panorama brasileño como:

⁶ Escuelas franchising fundadas desde una perspectiva de modelo americano.

- Español 2000
- Español en Directo
- Para Empezar
- Esto Funciona
- Antena

Podemos señalar que hasta fines de los años ochenta la enseñanza adopta, a través de los materiales citados, bases metodológicas más actuales, “programas-nocionales”, y avanza a grandes pasos en la década de los noventa, cuando tales materiales se suplantán rápidamente por otros más modernos. Lo que podemos observar es que hasta el principio de los años noventa, la metodología utilizada en Brasil en la enseñanza de lenguas extranjeras no incorpora totalmente materiales de características “nocionales”, ya que en la misma década se adopta rápidamente también lo más actual del enfoque comunicativo.

Las puertas de Brasil se abren en los años noventa para la lengua española. Lo que en principio fue lento y atrasado (metodológicamente) se transformó con rapidez en un período de gran avalancha de recursos: libros de texto, diccionarios, cuadernos de ejercicios, libro de actividades lúdicas, colecciones didácticas, libros de lectura, todo ello elaborado para niveles de aprendizaje distintos de conocimiento de la lengua, para alumnos de diferentes franja de edades, además un periodo fértil en cuanto al descubrimiento de una metodología de enseñanza de lengua extranjera de cuño comunicativo. En esta época tuvimos acceso a materiales de producción extranjera como: Ven, Planeta, Español sin Fronteras, Cumbre, Viaje al Español, Antena, Pasacalle, Trotamundos, Entre Amigos, Órbita, Formula, Puesta a Punto, Punto Final, Curso Intensivo de Español, Gente, Socios, Tareas, Avance, A Fondo, Materia Prima, Rápido, Intercambio, Abanico, Curso Superior de Español, Curso de Perfeccionamiento, Con Voz y Veto, Marca Registrada, Escribe en Español, Curso Práctico y Hablamos. Sin lugar a dudas, la variedad de materiales que aparecieron en el mercado editorial brasileño, constituyó una interesante evolución histórica de los métodos y enfoques en la enseñanza del español en Brasil, desde la visión

estructural de un Español en Directo hasta los libros de texto de cuño comunicativo como: Ven, Para Empezar, Cumbre, Intercambio y los que en la actualidad, abarcan la enseñanza mediante tareas como Gente y Planeta.

La profesora Gretel (2000)⁷, en la misma época, clasifica los materiales editados en Brasil⁸ en once categorías:

1. Libros de texto;⁹
2. Libros de profesionales y oficios.
3. Libros de ejercicios.
4. Materiales para el autoaprendizaje.
5. Diccionarios.
6. Libros de lectura.
7. Materiales de apoyo gramatical.
8. Materiales lúdicos.
9. Materiales de orientación y apoyo.
10. Cultura y literatura.
11. Revistas y publicaciones periódicas.

Nos detendremos, ahora en la producción nacional que marcó el panorama metodológico brasileño en su uso y praxis en esa época como:

- Curso Dinámico de español (1996/1998);
- Español en Acción–Tareas (1999), Español en Acción - Gramática condensada, Verbos–Lista y Módulos y Vocabulario temático (1998);
- ¡Vale! (1997);
- Vivenciar la Lengua (1997);
- ¿Quieres Aprender Español? (1994);

⁷ I. Gretel M. Eres Fernández es doctora en Educación y profesora de metodología de enseñanza de español en la Facultad de Educação de S. Paulo – Brasil. Véase: *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes*.(2000:273–295) en: *Profesores y autores: La doble función de muchos hispanistas brasileños*.

⁸ La profesora Gretel (2000: 290-295) registra centenas de materiales con diferentes fines producidos en Brasil.

⁹ Véase en las páginas 120 y 121 un cuadro sistemático con el año de publicación, autores, y otras aclaraciones.

- Español Activo (1995);
- ¡A ver!, Veo, Veo y Veo Todo (1998);
- Yo Hablo Español (1995);
- Hablamos (1997);
- Nuevo Yo Hablo Español (1999);
- Hacia el Español (1997).

El cambio de una enseñanza basada en el método tradicionalista, hacia una desordenada adaptación a los materiales del enfoque comunicativo, ha ocasionado, quizás, una disociación de características y nociones de estrategias de comunicación hacia la real y actual necesidad del alumnado brasileño.

Nos cabe mencionar que si antes había un problema en cuanto al acceso al material didáctico en lengua española, actualmente con la avalancha de materiales, se plantea un nuevo dilema ¿Qué libro adoptar? ¿Cuál atenderá las necesidades de mis alumnos brasileños? Entre otras preguntas, quizás más complejas para la gran mayoría como: ¿Será que el libro es bueno, eficaz, cómo sé qué metodología aborda? Etc.

Lo anterior, nos permitió otra pregunta para la reflexión ¿Por qué no adoptamos con más intensidad los materiales con contenidos que son pensados para el alumno brasileño? Contenidos que aborden algunas dificultades específicas con las que el hablante brasileño se enfrenta al encarar el estudio del español, a título de ejemplo:

- El predominio de las formas pronominales átonas en español frente a la ausencia de las mismas en portugués y el realce de las tónicas;
- La existencia en el portugués del llamado infinitivo flexionado frente a la ausencia de esta forma en español.

Tal vez la dichosa avalancha de materiales de los años noventa nos hizo perder el rumbo de la producción nacional y nos involucramos en materiales que fueron elaborados para atender un alumno europeo o anglosajón, diferente de

nuestra realidad específica “alumno brasileño/lengua afín”. Melone (2000: 239)¹⁰ opina:

Casi todos los materiales en serie de enseñanza de español, disponibles en Brasil, arrancan entusiastamente en los niveles inicial e intermedio y se empobrecen en los niveles avanzados. Tal vez se olvidan de la lengua. Tal vez nos tomamos demasiado al pie de la letra al enfoque comunicativo y dejamos de lado muchas realizaciones del lenguaje que, ante la imposibilidad de asignaturas con uso significativo o encuadrarlas dentro de alguna función (se usa para...), se las transforma en usos aislados, marginados, coloquiales o demasiado complejas para un tratamiento sistemático.

Somos conscientes de que no existe material que cubra todas nuestras expectativas (algunas específicas), bajo nuestro punto de vista, nuestra reflexión debe precisar que como profesores de lengua extranjera, primero debemos reconocer que somos en la actualidad traductores de las necesidades de nuestros alumnos, es decir, muchas veces, nos sentimos arraigados en el intento de entender las metodologías y adoptar “la mejor” y no llevamos a cabo nuestra labor de investigador que no debe parar jamás, donde su búsqueda debe ser la evaluación diaria de su aula y su clase (“su mundillo”), puntualizando lo que dice sensatamente: Clifford Pretor: “adapta; no adoptes”.

Por muchos años utilizamos exclusivamente materiales didácticos producidos en el exterior, actualmente muchos hispanistas brasileños han sentido según Gretel (2000: 295): “la necesidad de contar con libros que llevaran en consideración las dificultades y necesidades de los estudiantes lusohablantes y han puesto manos a la obra”.

En las siguientes páginas intentamos sintetizar y organizar algunas de las publicaciones citadas por la profesora Gretel. Destacamos en cada una de ellas aspectos diversos como objetivos, metodología, etc.

¹⁰ Véase Enrique Luis Melone (2000: 233-240) VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. Una interesante evaluación de cómo contestar preguntas relacionadas con el material didáctico, basándose en los criterios de evaluación objetiva de materiales de Penny Ur (1996) (*A course in language teaching practice and theory*).

Cuadro nº 6: Producción nacional / libro texto

Año	Publicación	Autores	Objetivos	Metodología	Destinado	Contenido
1945	Manual de español	I. Becker	Escribir y "hablar" correctamente la lengua aprendida	Método gramática tradicional	En secundaria y algunas universidades	Textos de literatura clásica, poemas de autores reconocidos, reglas gramaticales, ejercicios de traducción y contractivos con el portugués
1991	Vamos hablar (4 volúmenes)	F. Pedraza, M. Rodríguez, G. Aparicio M ^a . Salete B. Cicaroni	Controlar estructuras de sonido, forma y orden	Método Gramática Traducción y Audiolingual y rasgos del Directo	Para todo público (ya que es accesible económicamente)	Textos con diálogos, ejercicios gramaticales
1994	¿Quieres aprender español? (4 volúmenes)	M ^a Álvarez M. Balbás	Centrado en conceptos de corrección e incorrección idiomáticos	Estructuralista con rasgos del método directo	A niños de los cursos iniciales de la enseñanza fundamental	Ejercicios para completar huecos y contestar preguntas
1995	Yo hablo español (3 tomos)	C. García M. Guillén	Principalmente se centran en la comunicación	Enfoque comunicativo	Sin restricciones	Situaciones de conversación, lecturas, gramática y algunos ejercicios
1996	Curso dinámico (3 volúmenes)	M ^a Bartaburu	Sistematizar el programa de fonología, morfología y síntesis de forma gradual, posibilitando también la comunicación	Método Gramática Traducción y Audiolingual y rasgos del Directo y enfoque comunicativo	Para adolescentes	Textos para lectura, algo de gramática, ejercicios, dinámicas de grupo, proyectos, entre otras actividades
1997	¡Vale! Español para brasileños (4 tomos)	A. Alves A. Mello	Que los alumnos desarrollen las cuatro destrezas lingüísticas y la competencia comunicativa, además de introducirlos en los aspectos culturales hispanohablantes	Enfoque comunicativo	Sin restricciones	Situaciones de conversación, lecturas, gramática y algunos ejercicios y audio
1997	Español Activo (3 volúmenes)	G. Baptista	Atender al alumno de español de CCAA	Estructural, con rasgos del método gramática tradición y del directo	A un público joven	Textos, "nociones" y estructuras gramaticales, ejercicios para completar huecos y contestar preguntas
1997	Hablemos	C. Ferreiras C. García M. Guillén	Centrarse en los aspectos audiovisuales	Enfoque audiovisual	A niveles básico, intermedio y avanzado	Cintas de audio y libros de ejercicios
1997	Hacia al español (3 tomos)	F. Cabral M ^a Mendonza	Que el alumno se sienta motivado a comunicarse en español desde sus primeros contactos con la lengua	Enfoque comunicativo	A niveles básico, intermedio y avanzado	Situaciones para hablar, escribir, crear, pensar, expresar emociones, integración al mundo hispano, informaciones gramaticales, lexicales y culturales y CD de audio

Año	Publicación	Autores	Objetivos	Metodología	Destinado	Contenido
1998 a 2000	¡A ver!, Veo, Veo y Veo Todo	P. Gonçales C. Gaminian	Adquirir el gusto por el aprendizaje del idioma de manera natural	Enfoque lúdico creativo	A niños y para estudiantes jóvenes y adultos (otra serie distinta)	Abundantes ilustraciones y colores, con actividades que siguen una progresión léxical y gramatical
1999	Nuevo Yo hablo español (3 tomos)	C. García M. Guillén	La competencia comunicativa	Enfoque comunicativo	Sin restricciones	Esta nueva edición hay más: situaciones de conversación, lecturas, gramática y ortografía
1999	Español en acción Tareas	M ^a Bartaburu	La competencia comunicativa	Se basa en los principios de la construcción de conocimientos y proyectos	Alumnos con diferentes niveles de conocimiento lingüístico	Tareas con aplicación en proyectos

A una retraída producción didáctica anterior se ha alcanzado un periodo fructífero que halla en los días presentes un mercado editorial extenso dispuesto a publicar y popularizar los más variados materiales que atiendan a nuestra realidad.

El marco teórico nos ha servido de base para fundamentar nuestra investigación, parte porque repasamos algunos fundamentos importantes de la enseñanza de lenguas extranjeras y por otra, intentamos contextualizar, en lo que nos cabe, la enseñanza del español en Brasil, ya que realizamos nuestra investigación allí. Nuestra idea para el marco metodológico está plasmada en una radiografía del aula de idiomas, en nuestro caso concreto, el español será nuestro paciente, y metafóricamente en hospital, será el Centro de Lenguas de la Universidade Federal de Espirito Santo en Brasil; a través del cuestionario elaborado, intentaremos poner de relieve lo que detectaremos en tal radiografía.

PARTE II

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3

ESTUDIO EMPÍRICO

0. Introducción

Para darnos cuenta del poder de la palabra hablada y del peso que tiene en el mundo “real”, la expresión oral que deseamos en clase y el equilibrio de las habilidades en la clase de idiomas, necesitamos investigar y elaborar medios que ayuden a nuestros alumnos a dominarla, a ser competentes y que nos ayuden como profesores a transformar lo inadecuado en apropiado. De aquí que la investigación que presentamos a continuación se centra en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española en Brasil: Aproximación a la realidad del centro de lenguas de la Universidad Federal de Vitória-Espírito Santo. Nuestro objetivo era indagar cómo se lleva a cabo la enseñanza/aprendizaje del español. Estábamos interesados en conocer el comportamiento del profesorado y sus opiniones acerca de la situación actual de la enseñanza/aprendizaje de la lengua española. Pero también

nos interesaba conocer la opinión del alumnado en determinados aspectos, que daremos a conocer.

Nos parece oportuno señalar en esta introducción las atribuciones que nos determinaron a elegir el Centro de Lenguas ya citado.

Los cursos de lenguas para la comunidad surgieron como resultado de los proyectos de extensión del Departamento de Lenguas y Letras, que desde los años 80 se desarrollaban por el mismo departamento. Configurados conforme a las normas de la Universidade Federal do Espírito Santo, se reglamentaron el 5 de mayo de 1997 por la Resolución 11/97¹ de la Consejería Universitaria.

En un movimiento natural de permanente evaluación, los Cursos de Lenguas definieron, dentro de las decisiones de gran importancia, dos acciones de trabajo diferenciadas: el Programa Permanente de investigación y el Programa Permanente de Formación Continua en Servicio. Son Programas cuyo objeto de análisis son los propios Cursos de Lenguas, y por esa práctica de evaluación se impone la perspectiva de fortalecimiento, a través de la investigación regular, de la enseñanza de la extensión ahí emprendida y desarrollada. Otra acción de gran relevancia para estrechar lazos con otros países, es la coordinación y ejecución del proyecto intercultural y lingüístico, en convenio con la Universidad de Kansas, del Summer Language and Culture Institute.

Hoy, sin sombras de dudas, los Cursos de Lenguas obtienen la aprobación plena de la sociedad “capixaba”², y ello se comprueba por el número de inscritos que llenan las 27 salas simultáneas en tres turnos, totalizando aproximadamente, 7.000 alumnos, dentro de los cuales el 10% ha obtenido algún tipo de beca. No hay ninguna publicidad, solamente la publicación del BOE (Boletín Oficial del Estado) de la UFES (Universidad Federal do Espírito Santo), pero la calidad de la enseñanza, el precio asequible y la consolidación de un modelo administrativo y académico de

¹ Son dos los objetivos básicos de esta resolución: propiciar formación a los alumnos de los Cursos de Letras de la Universidad y aumentar el número de individuos que aprenden una lengua extranjera. La actuación de los alumnos se da a través de la forma de práctica, durante un período de cuatro años, dentro de un programa de formación, fundamentada en análisis del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas, considerando los factores sociales, afectivos y cognitivos allí desarrollados. La extensión del aprendizaje de lenguas a la comunidad es una preocupación de la Universidad, por ser ese un conocimiento esencial del ser humano. A través de ese principio, los Cursos de Lenguas conjugan su atención a las exigencias del mercado de trabajo y de la formación profesional con la necesidad e importancia del aprendizaje de lenguas, además de las necesidades inmediatas y como motivación permanente para el crecimiento intelectual y social. Se evitan, por ese conductor de práctica educativa, tanto el aculturamiento subsiguiente como el reduccionismo pragmático.

² Gentilicio de quien nace en la provincia/estado del Espírito Santo–Brasil.

calidad constituye la mayor publicidad del curso de lenguas. Los alumnos de la universidad y de otras escuelas públicas tienen preferencia para matricularse.

Cuadro n° 7: Número de alumnos del Centro de Lenguas por lengua

Año/ 1º y 2º periodo	Total de alumnos	Inglés	Español	Francés	Alemán	Italiano	Portugués
1998	13.362	11.222	1.563	381	0	0	196
1999	13.204	10.835	1.836	431	0	0	102
2000	13.336	10.432	1.991	610	184	0	119
2001	12.864	9.783	2.001	678	275	0	127
2002	12.457	9.258	1.783	940	331	0	145
2003	12.554	9.224	1.577	1.152	416	57	128
2004	12.518	8.719	1.453	1.430	540	186	190

Podemos observar en el cuadro de número de alumnos del Centro de Lenguas que la lengua española es la segunda más aprendida, por tanto también popular.

Algunos profesores trabajan en la enseñanza del español en otros centros, además de en el Centro de Lenguas de la Universidad Federal del Espíritu Santo (CLL).

1. Tipo de Estudio

La investigación casi-experimental descriptiva, según González (1993: 61) casi nunca busca la comprobación de hipótesis, no se aplica ni se controla el tratamiento sino que trata de descubrir e interpretar lo que es, buscar información que ayude a la toma de decisiones. Su meta es la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables, así lo reconocen otros autores: Pereda (1987), Van Dalen y Muyer (1981).

Nuestra investigación es de cuño descriptivo, puesto que su principal objetivo es describir sistemáticamente hechos y características de una población o área de interés de forma comprobable y objetiva. Así lo afirma Colás, Buendía y Hernández

(1998). De acuerdo con Van Dalen y Meyer (1981), los métodos descriptivos son muy apropiados porque favorecen la labor educativa en los siguientes aspectos:

1. Permiten la identificación de problemas.
2. Facilita la identificación de problemas.
3. Permite realizar comparaciones y evoluciones
4. Permite planificar futuros cambios y tomar decisiones.

2. Objetivos Científicos

Con este trabajo pretendemos fundamentalmente los siguientes fines:

1. Determinar, según el alumnado y el profesorado, cuáles son las mayores dificultades en la enseñanza/aprendizaje del español de los aprendices brasileños.
2. Determinar si los materiales usados por el profesorado influyen en el aprendizaje del alumnado.
3. Comprobar si la actuación (metodología) del profesorado influye en el aprendizaje.
4. Verificar si el tiempo que el profesorado dedica a determinadas destrezas afecta al aprendizaje del alumnado.
5. Verificar si la valoración del profesorado en determinadas destrezas afecta al aprendizaje de otras.
6. Comprobar el interés del alumnado por la lengua y si afecta al resultado del aprendizaje.

3. Variables

Según Bartolomé (1978:105) una variable es un símbolo al que pueden asignarse valores numéricos o modalidades diversas. Siguiendo a Buendía (1998: 86). Podemos decir que nuestras variables de investigación son de respuesta, en relación con los fenómenos a los que se vinculan, puesto que tratamos de determinar cómo se está aprendiendo y enseñando español en Brasil/Espírito Santo en el centro de lenguas de la Universidad Federal, a través de sus respuestas a un estímulo exterior (cuestionario respondido por alumnos y profesores). En relación con las propiedades matemáticas, nuestra investigación es cuantitativa, puesto que fueron medidas numéricamente. En relación con el proceso experimental hemos diferenciado las variables relativas al alumnado y al profesorado.

3.1. Variables del alumnado

3.1.1. Variables independientes de identificación

Nos permiten conocer las características del encuestado y del medio en que vive. El cuadro que sigue describe las que hemos tenido en cuenta.

Cuadro nº 8: Variables de identificación del alumnado

Variable	Definición Operacional	Indicadores
1. Curso	Hace referencia a los diferentes niveles de los estudios de español del alumnado que responde: básico, intermedio o el avanzado	Nivel de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • Básico • Intermedio • Avanzado
2. Centro	Se refiere al Centro de Lenguas en que el alumno se encuentra matriculado	Centro de Lenguas de la Universidad Federal do Espírito Santo – Vitória – Brasil
3. Sexo	Se define por la pertenencia del sujeto a un grupo determinado, de acuerdo con su condición biológica	<ul style="list-style-type: none"> • Hombre • Mujer
4. Edad	Se trata de saber la edad del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • 15 - 24 años • 25 - 34 años • 35 - 44 años • 45 - 54 años • 55 - 64 años • 65 - 74 años
5. Estudios de los padres	Hace referencia al grado de instrucción que tienen sus padres.	<ul style="list-style-type: none"> • Primarios • Secundarios • Superiores • Especialización • Mestrado • Doctorado

6. Estudios	Se define por el grado de instrucción que tiene el alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> • Primarios • Secundarios • Superiores • Especialización • Mestrado • Doctorado
--------------------	--	--

3.1.2. Variables dependientes de opinión

Nos permiten conocer el juicio o criterio de los sujetos sobre las cuestiones enunciadas. Distinguímos las siguientes:

Cuadro nº 9: Variables del alumnado de opinión

Variable	Definición operacional	Indicadores
1. Actividades según su importancia	Se trata de conocer la opinión del alumnado respecto a las tareas (específicas o globales) que realizan	<ul style="list-style-type: none"> • De expresión oral • De comprensión auditiva • De expresión escrita • De comprensión escrita • Aplicación de reglas gramaticales • Actividades de vocabulario • Actividades con folletos, revistas, periódicos • Trabajos extracurriculares • Otras
2. Juicio sobre las actividades	Se trata de saber, el grado de dificultad que les suponen las actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario • Comprensión auditiva • Comprensión escrita • Expresión oral • Expresión escrita • Ejercicios gramaticales • Pronunciación

<p>3. Actuación del profesor</p>	<p>El alumno debe indicar qué opinión le merece el comportamiento del profesorado en cuanto al material que utiliza y su tratamiento con el alumnado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue el libro texto y el cuaderno de actividades • No utiliza el libro de texto y prepara su propio material • No deja participar • Anima a participar • Utiliza el libro de texto más material complementario • Otro
<p>4. El número del alumnado</p>	<p>Averiguamos sí, consideran que el número de sujetos por aula afecta a su aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No
<p>5. El sistema de evaluación</p>	<p>Se trata de averiguar si el sistema de evaluación del Centro de Lenguas es acorde con sus expectativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No

3.1.3. Variables dependientes de información

Nos permiten saber qué interés tienen los encuestados sobre el tema que nos ocupa. Distinguimos las siguientes:

Cuadro nº 10: Variables de información del alumnado

Variable	Definición Operacional	Indicadores
<p>1. Duración de los estudios</p>	<p>Determina el tiempo que el alumno estudia la lengua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Menos de 1 año • 1 año • 2 años • 3 años • Más de 3 años
<p>2. Visita a países de habla hispana</p>	<p>Se trata de conocer si ha visitado algún país donde se hable español</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • De 1 a 4 semanas • De 5 a 12 semanas • Un año • Más de un año • ¿Qué país has visitado?

3. Interés por la lengua	Determinar los motivos que llevaron a interesarse y estudiar la lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Para el trabajo • Para conocer Latinoamérica/España • Para conocer la cultura española/latinoamericana • Interés multilingüe • Porque sus jefes les obligan • Para la Selectividad/Vestibular • Otros
4. Calificación final	Rendimiento del alumnado a través de sus notas	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiente • Aprobado • Notable • Sobresaliente
5. Actividades que motivan al alumnado	Conocer las actividades que más los atraen	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio entre estudiantes extranjeros • Películas • Semana de la Hispanidad • Cursos sobre varios temas • Otras actividades culturales

3.2. Variables del profesorado

3.2.1. Variables independientes de identificación

Nos permiten conocer las características del encuestado y del medio en que vive. Distinguimos las siguientes:

Cuadro nº 11: Variables de identificación del profesorado

Variable	Definición Operacional	Indicadores
1. Centro	Se refiere al lugar en que trabaja y desarrolla su docencia	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Lenguas de la Universidad Federal do Espírito Santo – Vitória - Brasil
2. Sexo	Se define por la pertenencia del sujeto a un grupo determinado, de acuerdo con su condición biológica	<ul style="list-style-type: none"> • Hombre • Mujer

<p>3. Nativo o no nativo</p>	<p>Hace referencia a nacionalidad y lengua del profesor. Es decir, nativo: profesor cuya LM (lengua materna) es el español. No nativo: profesor cuya LM no es el español. (lengua extranjera)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brasileño • Chileno • Mexicano • Ecuatoriano • Cubano • Peruano
<p>4. Experiencia</p>	<p>Se refiere al tiempo que lleva dedicándose a la enseñanza del español</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Más de 2 años • Menos de 2 años • De 4 a 8 años • De 9 a 15 años • Más de 15 años
<p>5. Nivel Académico</p>	<p>Se define por el grado de estudios realizados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Secundarios • Superiores • Especialización • Mestrado • Doctorado • Estudiante
<p>6. Aprendizaje del Español</p>	<p>Se refiere al medio en el que aprendió el español</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el medio familiar • De forma autodidacta • En una academia privada • En un centro oficial • En Centros Superiores

3.2.2. Variables dependientes de opinión

Nos permiten conocer el juicio o criterio de los sujetos sobre las cuestiones planteadas. Distinguimos las siguientes:

Cuadro nº 12: Variables de opinión del profesorado

Variable	Definición	Indicadores
1. Dificultades en el aprendizaje del español	Grado de dificultad que presentan los alumnos en los aspectos que indican su aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión escrita • Comprensión escrita • Expresión oral • Comprensión escrita
2. Proyección de LM en L2	Se refiere a la proyección de la LM en los diferentes aspectos de la enseñanza del español	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación • Morfología (verbos, concordancia, estructura sintáctica) • Vocabulario (palabras inadecuadas y falsos amigos) • Ortografía
3. Valoración del aprendizaje	Hace referencia a las diferentes destrezas y su valoración	<ul style="list-style-type: none"> • La expresión escrita • La expresión oral • La comprensión escrita • La comprensión oral
4. Valoración del aprendizaje por niveles	Valorización de las destrezas en los diferentes niveles (básico, intermedio y avanzado)	<ul style="list-style-type: none"> • La expresión escrita • La expresión oral • La comprensión escrita • La comprensión oral

3.2.2.1. Variables de información

Nos permiten saber qué interés tienen los encuestados sobre el tema que nos ocupa.

Cuadro nº 13: Variables de información del profesorado

Variable	Definición Operacional	Indicadores
1. Estancia en un país de habla hispana	Determina el tiempo que vivió en un país de habla hispana	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • 6 meses • de 7 a 11 meses • 1 año • Más de un año

Estudio Empírico

<p>2. Visita al país de habla hispana</p>	<p>Determina si alguna vez pudo visitar el país de habla hispana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No
<p>3. País que visitó</p>	<p>Determina qué país visitó</p>	<ul style="list-style-type: none"> • España • México • Chile • Ecuador • Perú • Cuba
<p>4. Cursos de perfeccionamiento en el propio centro de trabajo</p>	<p>Se trata de conocer cuándo ha realizado cursos de perfeccionamiento de ELE donde imparte las clases</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Recientemente • Hace menos de 1 año • Más de un año
<p>5. Cursos de perfeccionamiento fuera del centro que trabaja</p>	<p>Determina si ha realizado cursos de perfeccionamiento de ELE en un centro ajeno a donde imparte clases</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Recientemente • Hace un año • Hace más de un año
<p>6. Tiempo de uso del libro texto</p>	<p>Determina desde cuándo utiliza el libro de texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Menos de un año • Más de un año • Más de 2 años • Más de 3 años • Otro
<p>7. Duración de las clases</p>	<p>Se trata de los intervalos de tiempo en que se desarrollan las clases</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1 hora y media • 3 horas seguidas • Ambos horarios • Otro
<p>8. Clases a la semana</p>	<p>Determina cuántas veces a la semana imparte clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1 vez solamente • 2 veces • 3 veces • 4 veces • 5 veces • Otro

3.2.2.2. Variables de acción

Nos permite conocer cómo se llevan a cabo las actividades de enseñanza/aprendizaje, es decir, el material que utilizan, tiempo que dedican y modo de realización.

Cuadro nº 14: Variables del profesorado de acción

Variable	Definición Operacional	Indicadores
1. Materiales	Determina el libro que se utiliza	<ul style="list-style-type: none"> • Así me gusta • Gente • Puesta en punto • Material elaborado por el Centro de Lenguas • Otro material
2. Disponibilidad de material	Determina los materiales que están a disposición del profesorado en el lugar de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Libro texto • Libro de actividades anexo al texto • Gramáticas • Diccionarios • Folletos, revistas, periódicos, etc. • Fotocopias • Casetes • Vídeo • Biblioteca • Internet • DVD • Otros
3. Actividades en el aula	Se trata de las actividades que se realizan en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Grabaciones en cinta de casete • Grabaciones en vídeo • Simulación de situación • Actividades escritas y orales • Actividades de pronunciación • Actividades orales y escritas • Lecturas • Ejercicios gramaticales

<p>4. Tiempo de exposición</p>	<p>Determina el tiempo que el profesorado dedica a la explicación teórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Más de 20 minutos • 20 minutos • 15 minutos • 10 minutos • 5 minutos • Otro
<p>5. Tiempo de actividades</p>	<p>Tiempo que el profesorado dedica a los diferentes tipos de actividades para desarrollar las destrezas. expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Más de 20 minutos • 20 minutos • 15 minutos • 10 minutos • 5 minutos • Otro

4. El Cuestionario

Los cuestionarios tratan de recoger información objetiva sobre alumnos y profesores; además intentamos que reflejaran sus opiniones, percepciones y la visión personal que cada sujeto tiene de su entorno en relación con la enseñanza-aprendizaje del español.

El profesor González (1999: 29) basado en la investigación de Cohen y Manion (1989/90; Fox, 1981), señala que el cuestionario o encuesta es tal vez el instrumento de datos más usado en investigación educativa, puesto que es útil para explorar las condiciones en las que se realiza la enseñanza y se produce el aprendizaje desde el punto de vista del profesorado y del alumnado encuestado, así como determinadas creencias y opiniones que constituyen la esencia del pensamiento de los profesores y de los alumnos. Así mismo considera que, a partir de esas opiniones, normas y patrones que se repiten de modo sistemático en relación con determinados contextos de aula, pudiendo establecer las relaciones y correlaciones que existen entre datos obtenidos.

Los cuestionarios que diseñamos, los organizamos en secciones agrupadas por Factores Externos: “Ambientes social y cultural”, Factores en el aula y Factores Motivacionales (Cuestionario del alumnado) y para el cuestionario del profesorado incluimos en la sección de Factores Externos: además de “Ambientes social y cultural”, “Perfeccionamiento”, Factores en el aula: “Materiales” y “Desarrollo”, ambos

incluidos en el epígrafe “**Cómo se está enseñando y aprendiendo español en Brasil**”. Las secciones y el orden presentado en los cuestionarios los elaboramos a partir de las variables implicadas y descritas en las páginas anteriores. Proponemos preguntas **en batería**, puesto que las estructuramos y las enumeramos de forma consecutiva enfocando aspectos diferentes del mismo hecho. En cuanto a **la finalidad**, todas son directas, ya que sólo intentamos descubrir lo que preguntamos. Las respuestas según puede comprobarse en el anexo 7.6., eran:

- **Cerradas: Dicotómicas** o de **alternativa** - En todas ellas, los sujetos encuestados debían elegir una respuesta entre las posibilidades que se les ofrecían, variando entre una o más posibilidades.
- **Categorizadas: Nominales** - Son preguntas que incluyen varias posibilidades de respuestas, de las que se elegía una excluyendo a las demás, y **Categorías no excluyentes o mixtas**, esto es, el encuestado debía elegir, bien una de las opciones que se presentaba, o bien añadía en una categoría abierta la contestación que considerara correcta y no estuviera contenida en las anteriores.

Nuestro objetivo era proporcionar una información detallada sobre cada variable y objetivar nuestros fines. La exposición y el orden expuesto en los cuestionarios nos posibilitaron las siguientes secciones:

- **Factores Externos:** Tanto en el cuestionario del alumnado como en el profesorado, incluimos primero una serie de ítems que, con la dominación de “ambiente social” y “nivel cultural y perfeccionamiento”, recogen información sobre el grado de instrucción de padres, alumnos y profesores. Y del tiempo que alumnos y profesores dedican al aprendizaje/enseñanza de la lengua. Queríamos posibilitar con esta sección la descripción de las actitudes, valores, edad, sexo, motivación, expectativas de un

grupo con posibilidades de estudio, e indagar si ello condicionaba o influía en los comportamientos de ambos grupos.

- Factores en el Aula: en esta sección nos proponemos establecer determinadas relaciones con los procesos de aprendizaje y los resultados finales en ambos cuestionarios ya que, como señala Madrid (1998: 27),

El estudio de los procesos de aprendizaje nos permite conocer el efecto de la metodología curricular, contenidos, procedimientos didácticos y materiales usados en el proceso de los alumnos y por supuesto, la posible influencia de las características individuales de cada sujeto en el proceso de aprendizaje: madurez cognitiva, experiencias previas, etc.

- Factores Motivacionales: Tomando como base lo que encontramos en el profesor antes citado Madrid (1999: 9), la motivación del alumnado implica, además de otros fines, un conjunto de procesos como despertar, dirigir y mantener el comportamiento, es decir, la conducta. Intentamos en esta sección abordar sencillamente un área compleja y difícil, basándonos en las teorías sobre la motivación en el aprendizaje de la LE.

5. Metodología

5.1. Población y Muestra

Una de las más clásicas denominaciones de población es la que se puede representar por cualquier selección finita o infinita de individuos, seres u objetos a los que se dirige el estudio. De acuerdo con Buendía (1999:194), en algunas investigaciones es posible obtener datos de todos los sujetos que poseen una o más características comunes y que al investigador le interesa estudiar. En estos casos no es necesario realizar inferencias y la investigación se ha realizado sobre una “población. Cuando no es posible acceder a toda la población, se selecciona un grupo y se mide la característica que interesa estudiar sólo en ese grupo; estaremos trabajando con una muestra. Así pues, nuestra muestra es un subconjunto de sujetos pertenecientes a una población determinada. En nuestro caso, la población está constituida por profesores y alumnos de español, del Centro de Lengua de la Universidad Federal do Espírito Santo de la provincia de Vitória – Brasil. El Centro de Lenguas elegido está ubicado en el sureste de Brasil, una de las regiones del país en que más se fomenta el desarrollo del estudio y aprendizaje del español; además uno de los motivos más relevantes que refleja nuestra elección es estar ligado emocional y profesionalmente a este centro, puesto que lo vimos nacer y crecer, por lo que una de las intenciones de nuestra investigación es también reflexionar y radiografiar la enseñanza y el aprendizaje del curso de español allí impartido.

En concreto, en nuestra investigación la población se constituyó tanto por los 759 alumnos – matriculados en los distintos niveles de español del referido Centro en el primer semestre del año 2004 – como por sus 13 profesores; aunque la muestra final productora de datos fue de 520 alumnos y 13 profesores. Los detalles de la población y muestra de los alumnos pueden ser apreciados en el cuadro que observamos más abajo, en el que incluimos así mismo, la evolución desde el año 1998.

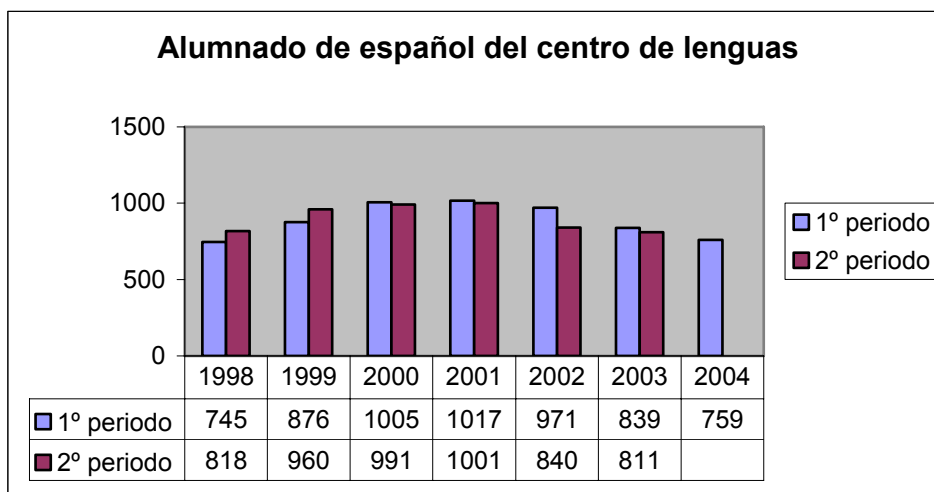


Figura 5: Alumnado de español del Centro de Lenguas

Siguiendo a Hernández (1998: 28), seleccionamos la muestra final con la casi totalidad de alumnos de español (520) y un 100% del total del profesorado aplicándoles cuestionarios distintos (ver anexo 7.6 y 7.7). En principio, la muestra del alumnado era mayor, pero tuvimos que desechar algunos cuestionarios que no estaban correctamente contestados y por otras razones como podemos observar en la tabla siguiente:

Cuadro nº 15: Número de alumnos de español del Centro de Lengua que no contestaron el cuestionario

Cursos 2004/1º periodo	Total de alumnos matriculados 2004/1º	Nº de alumnos que dejaron los estudios	Nº de cuestionarios procesados	Nº de alumnos que no respondieron el cuestionario	% por niveles
Básico I	212	20 (9,43%)	119		56,13%
Básico II	99	39 (39,39%)	76		76,76%
Básico III	96	20 (20,83%)	54		56,25%
Básico IV	92	18 (19,56%)	52		56,52%
Intermedio I	80	12 (15%)	68		85%
Intermedioll	67	05 (7,46%)	47		70,14%
Avanzado I	42	14 (33,33%)	39		92,85%
Avanzado II	71	6 (8,455%)	65		91,54%
Total	759	134 (17,65%)	520	105	68,51%

Los datos que se pueden apreciar en el *Cuadro nº 15*, evidencian el expresivo número de alumnos que respondieron el cuestionario (anexo 7.6). Si lleváramos en consideración el porcentaje de alumnos que lo han contestado con relación al total de matriculados tenemos un 68,51%. Sin embargo, cuando aplicamos nuestros

cuestionarios la evasión escolar se centraba en 17,65% y, consecuentemente, el número de estudiantes que efectivamente cursaban lengua española en los distintos niveles se quedó reducido a 625. Así, nuestra muestra se acercó considerablemente a la población, pues alcanzó un 82,2% de la población de estudiantes y un 100% de los profesores del Centro de Lengua de la Universidad Federal de Espírito Santo.

Según la secretaria del Centro de Lenguas, dentro de los factores que favorecen el fenómeno de la evasión escolar se observan el desánimo para seguir el siguiente periodo, las ofertas de otros centros, la inclusión masiva en varias escuelas de secundaria de cursos de lengua española y el abandono de las clases, bien por falta de tiempo, por mal desempeño escolar o por el número de faltas en clase.

Asimismo, las cifras reflejan que el alumnado de niveles intermedio y avanzado disminuye. Desde nuestro punto de vista, un factor que justifica esta realidad es la aparente impresión del alumnado que cree que ya domina suficientemente el idioma.

5.2. Instrumento utilizado

El método utilizado para la recogida de datos ha sido la encuesta y el instrumento el cuestionario. Según Brent (1989) el cuestionario permite que los sujetos se expresen libremente y lo considera más o menos oportuno dependiendo del tamaño de la muestra, del tiempo o de la accesibilidad de los sujetos. Según Scout (1989: 60), la construcción de la prueba propiamente dicha no es una tarea propia de la investigación, pero señala que:

El investigador a veces se ve obligado a elaborar su propio test si quiere que el mismo responda al problema que va a investigar [...]. Un test es un instrumento de medición, y por tanto, el investigador cuando desarrolla un test tiene que decidir qué es lo que va a medir y cómo va a validar las mediciones.

De este modo, siguiendo las indicaciones de Scout y las preguntas de Colás y Buendía (1992), procedimos a la elaboración de nuestro cuestionario.

Una vez delimitado nuestro objeto de estudio, tras consultar la bibliografía relacionada con el tema y varias reuniones con nuestros tutores, decidimos el tipo de información que necesitábamos y que consta en las variables antes citadas.

Para dar respuesta a todos los aspectos, elaboramos y utilizamos un cuestionario piloto para alumnos y profesorado que, contenía 10 preguntas, agrupadas en categorías, sometimos al juicio de 26 alumnos (12 de nivel básico, 8 de nivel intermedio y 6 de nivel avanzado) y 16 preguntas, agrupadas en categorías, que sometimos al juicio de 5 profesores de español que trabajan con diversos niveles en diferentes centros de lengua en la provincia. Algunos grupos hicieron sugerencias diversas: unas, sobre el modo de enfocar las preguntas y otras, sobre las actividades que les gustaría que enfocáramos más en el cuestionario.

Con todas las aportaciones, revisamos las preguntas y las redactamos de nuevo. El cuestionario, quedó conformado por 17 ítems en el caso del alumnado (Anexo II), y de 22 ítems en el del profesorado (en el mismo anexo). En ellos tratamos, siguiendo a Brent (1989b) evitar los detalles innecesarios, las cuestiones negativas, la ambigüedad, etc. y lo procesamos para que fuesen relevantes y breves.

En cuanto a la ordenación de los ítems, también seguimos las indicaciones de Brent (1989b), y añadimos en el encabezado el objetivo del trabajo y les explicábamos personalmente quiénes éramos, y a través de una breve introducción dábamos a alumnos y profesores indicaciones generales para la cumplimentación de la encuesta y donde les agradecíamos la colaboración. Una vez realizados todos los ajustes del cuestionario de ambos grupos le dimos su formato definitivo. Respecto al cuestionario de los profesores, lo debatimos personalmente con un grupo de ellos y después lo aplicamos individualmente.

5.3. Validez y Fiabilidad

En todo instrumento de recogida de datos, es una exigencia fundamental que sea fiable. Con esto queremos decir que los datos han de ser consistentes y estables en el tiempo. Cuando la objetividad resulta difícil de alcanzar, por tratarse de realidades con dificultad para su medida, hay que lograr, por lo menos, la máxima intersubjetividad, es decir, el reconocimiento de afirmaciones compartidas por el máximo número de jueces. Por eso, en la elaboración de las pruebas conviene someterlas antes de su aplicación al criterio de los jueces. Así procedimos, según vimos, y el resultado fue satisfactorio.

En cuanto a la validez, de los cuatro tipos fundamentales que se pueden tener en cuenta: el contenido, la predicción, la concurrencia y el constructo, realizamos una validez de contenido. En este sentido hemos de decir que nuestro cuestionario recoge al material didáctico que se utiliza, tiempo asignado, métodos didácticos, aspectos relacionados con la actuación del profesorado, dificultades en el aprendizaje del alumnado, interferencia de LE, etc. Nuestro cuestionario, pues, es válido desde el punto de vista del contenido.

6. Estudio Estadístico

Para el análisis de los datos obtenidos hemos utilizado el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the social Science) para Windows (versión 11.0) y el EXCEL. Empleamos los siguientes análisis estadísticos:

a) Estadísticos descriptivos básicos, lo usamos para obtener una idea global y fácil para la comprensión de los resultados. Son los más elementales y se complementan con gráficos de barras, sencillos y agrupados. Entre ellos:

- Frecuencia: Número de veces que aparece un caso o respuesta.
- Porcentaje: Es la frecuencia dividida entre el número total de casos y multiplicada por 100.
- Porcentaje válido: Se refiere al porcentaje de casos válidos. En nuestro estudio es siempre igual, ya que no existen casos perdidos.
- Porcentaje acumulado: Es la suma de los porcentajes de las categorías de repuestas consideradas.

CAPÍTULO 4

MARCO METODOLÓGICO: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1. RESULTADOS

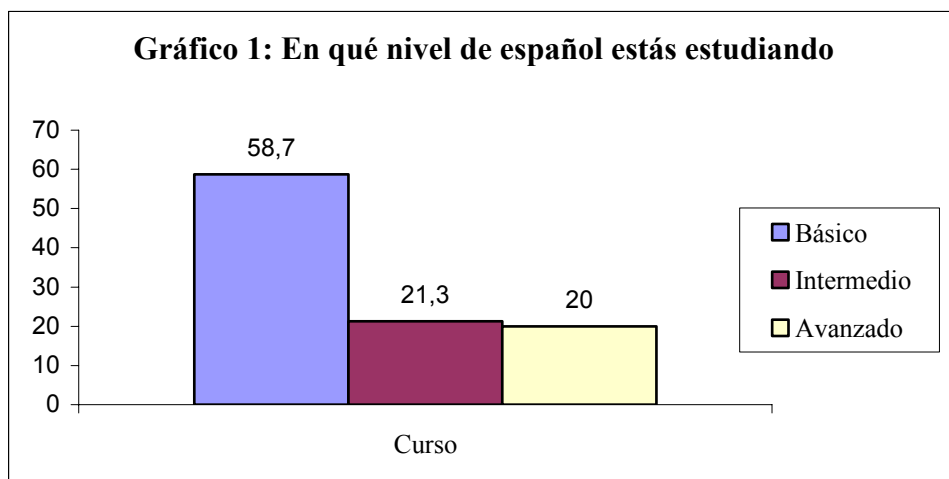
1.1. Resultados del alumnado

1.1.1. Descripción de las variables de identificación del alumnado

El tratamiento estadístico de los datos nos ha proporcionado los porcentajes, frecuencias, gráfico de barras y tablas para cada variable que detallamos a continuación:

V.1. ¿En qué nivel de español estás estudiando?

De los 520 sujetos encuestados el 58,7% está en el nivel de aprendizaje básico, un 21,3% en el nivel intermedio y el 20% en el nivel avanzado.

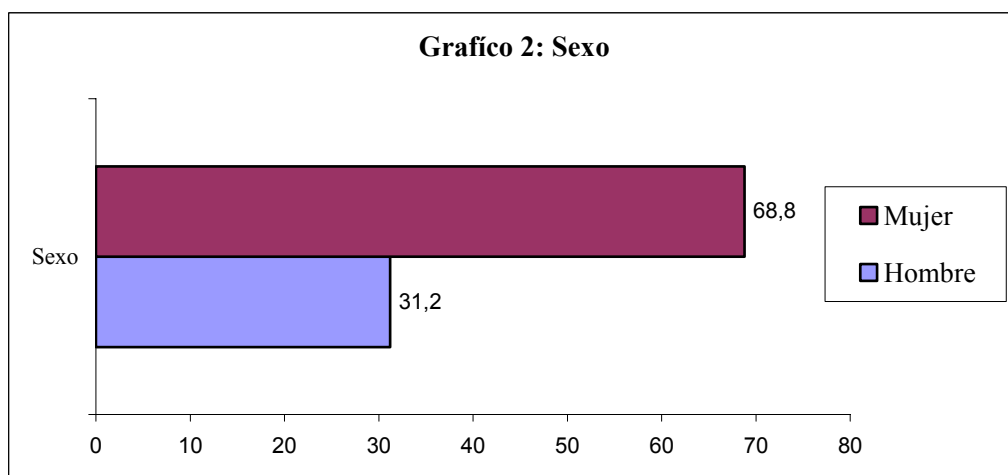


V.2. ¿Dónde estudias?

El 100% de los alumnos encuestados estudian en el centro de lenguas de la Universidad Federal do Espírito Santo Brasil.

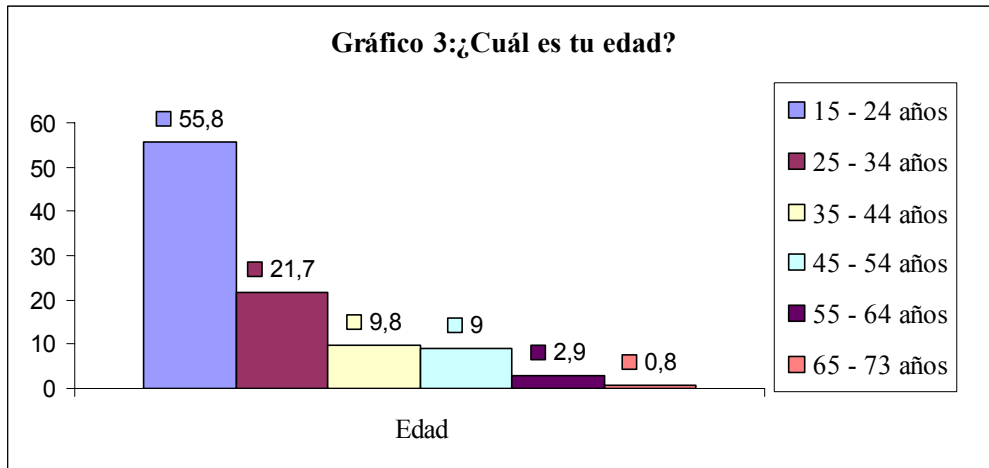
V.3. ¿Eres hombre o mujer?

De los 520 sujetos encuestados el 31,2% es hombre y el 68,8% es mujer.



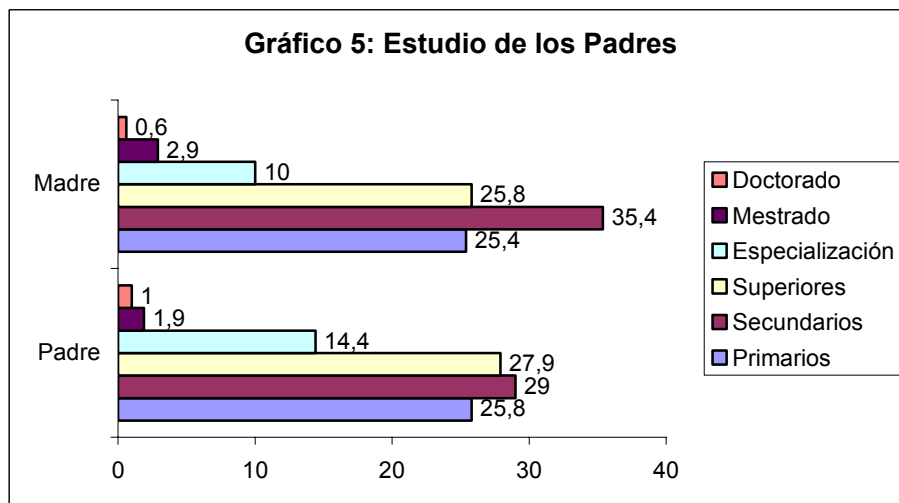
V.4. ¿Cuál es tu edad?

Según indicamos en la descripción de la muestra, los sujetos con mayor representación en el gráfico tienen entre 15-24 años seguidos de los que tienen 25-34 años. Los que menor representación tienen es el grupo comprendido entre 65-73 años.



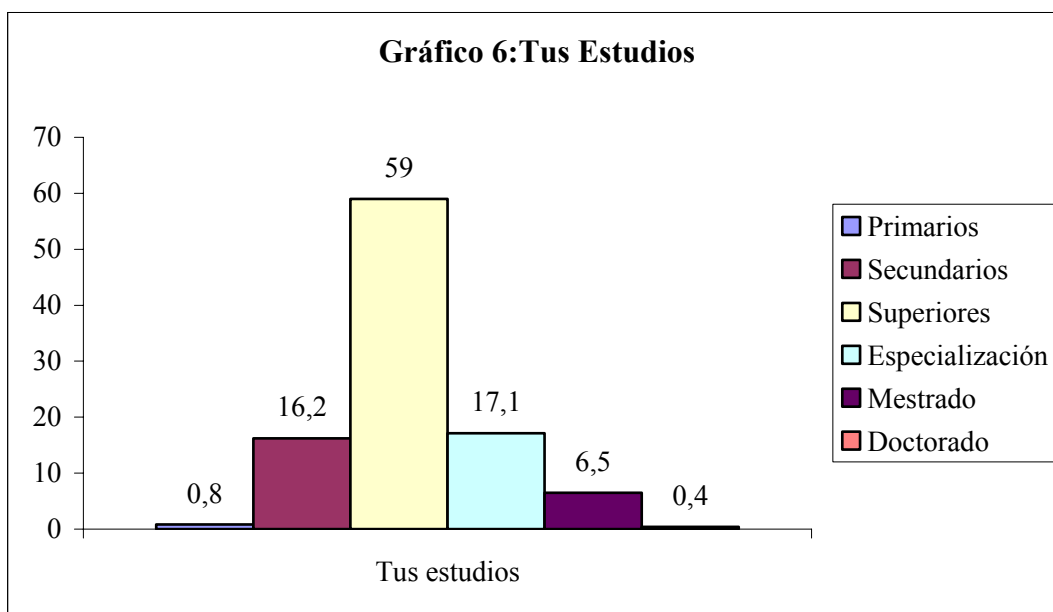
V. 5. ¿Cuál es el grado de instrucción de tus padres?

La muestra señala que entre los padres, el 25,8% concluyeron la primaria, el 29,0% la secundaria, el 27,9% los estudios superiores, el 14,4% la especialización, el 1,9% el maestrado y 1,0% el doctorado. En cuanto a las madres, el 25,4 terminaron la primaria, el 35,4% la secundaria, el 25,83% los estudios superiores, el 10,0% la especialización, el 2,9 el maestrado y el 0,6% el doctorado.



6. ¿Cuál es tu grado de instrucción?

En esta variable distinguimos que el mayor porcentaje fue el de los sujetos que tienen instrucción superior el 59,0%, el 17,1% la especialización, el 16,2% terminaron la secundaria, el 0,8% la primaria y el 0,4 el doctorado.



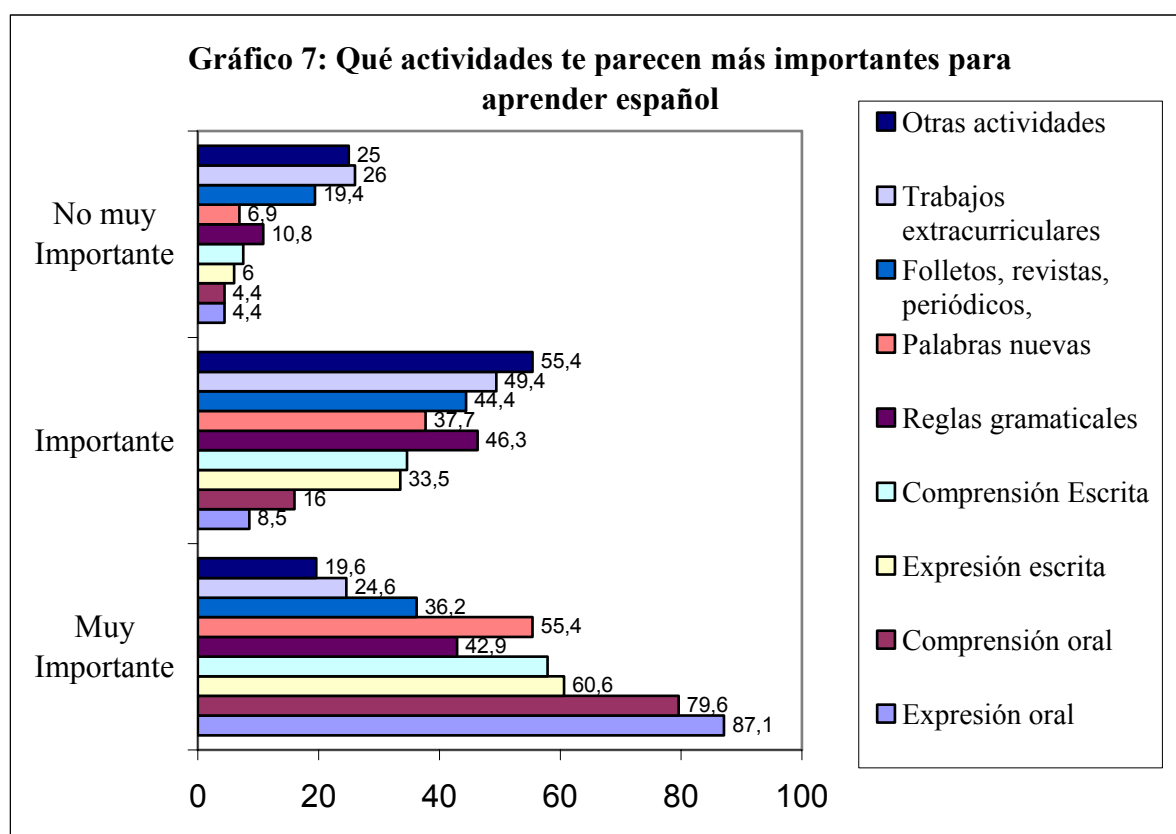
1.1.2. Variables de Opinión del Alumnado

V. 1. ¿Qué actividades te parecen más importantes para aprender español?

Esta pregunta abierta contiene nueve posibilidades indicadoras que señalan la importancia de las diferentes actividades para el aprendizaje de la L2. Están distribuidas en categorías y a través de las medias:

- Actividades de expresión oral:** Muy importante con un 87,1%, Importante un 8,5% y No muy importante un 4,4.
- Actividades de comprensión oral:** Muy importante con un 79,6%, Importante un 16,0% y No muy importante un 4,4%.
- Actividades de expresión escrita:** Muy importante con un 60,0%, Importante un 33,5% y No muy importante un 6,0%.

- d) **Actividades de comprensión escrita:** Muy importante con un 57,9%, Importante un 34,6% y No muy importante un 7,5%.
- e) **Aprender reglas gramaticales y aplicarlas:** Muy importante con un 42,9%, Importante un 46,3% y No muy importante un 10,8%.
- f) **Aprender palabras nuevas:** Muy importante con un 55,4%, Importante un 37,7% y No muy importante un 6,9%.
- g) **Trabajar con folletos, revistas, periódicos:** Muy importante con un 36,2%, Importante un 44,4% y No muy importante un 19,4%.
- h) **Realizar trabajos extracurriculares:** Muy importante con un 24,6%, Importante un 49,4% y No muy importante un 26,0%.
- i) **Realizar otras actividades:** Muy importante con un 19,6%, Importante un 55,4% y No muy importante un 25,0%.

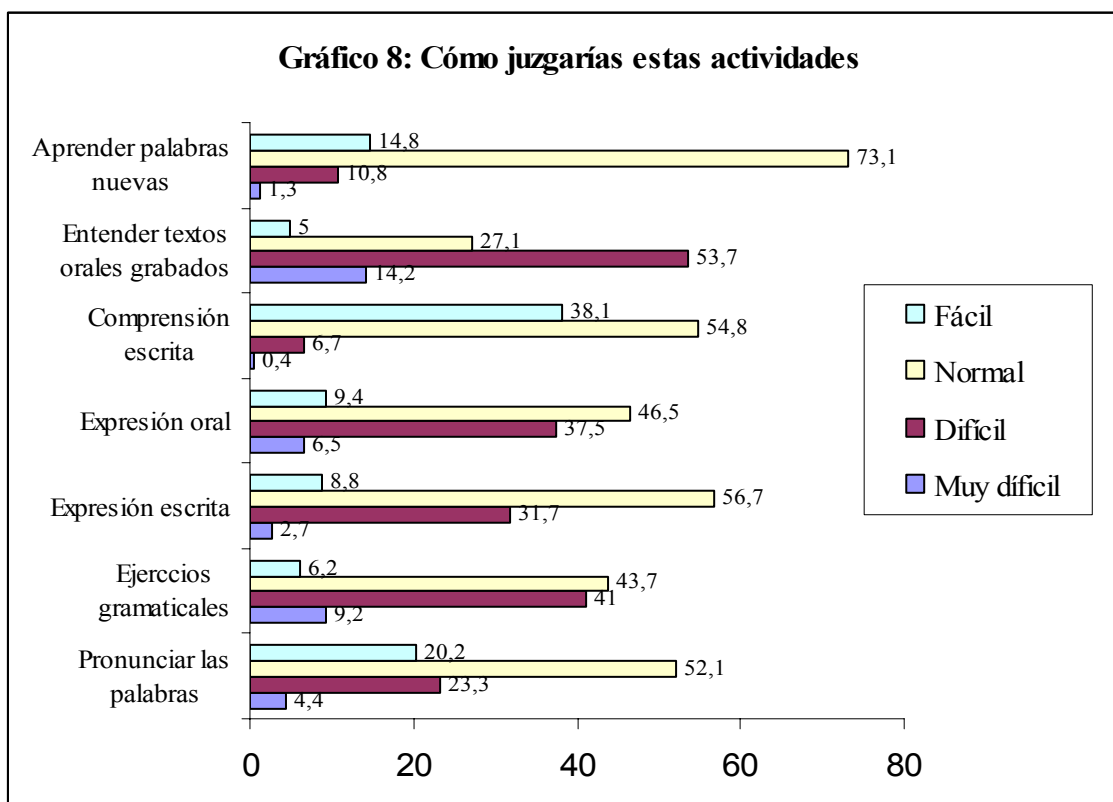


En definitiva, según los alumnos, las actividades de expresión oral son las más importantes seguidas, respectivamente, de las de actividades de comprensión oral y las referidas a las reglas gramaticales. Además, se destaca el interés por actividades con material auténtico como folletos, revistas y periódicos.

V.2. ¿Cómo juzgarías estas actividades?

Distinguimos en esta pregunta cuatro valores comprendidos entre muy difícil, difíciles, normales y fáciles. Además, consideramos siete tipos de actividades de los que incluimos sus porcentajes:

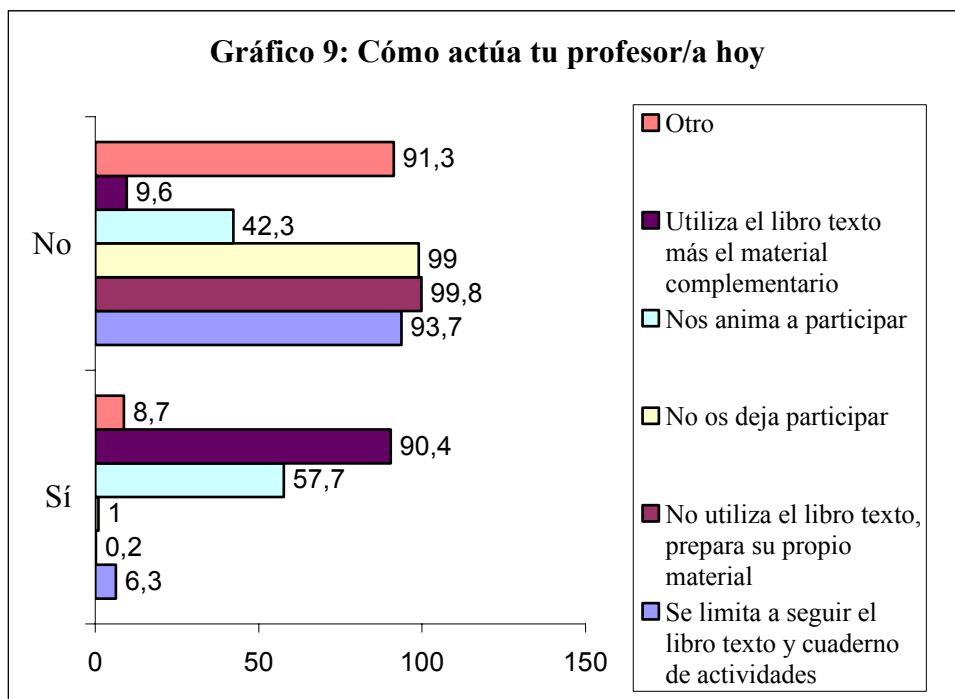
- a) **Aprender palabras nuevas:** Muy difícil 1,3%, Difícil 10,8%, Normal 73,1% y Fácil 14,8%.
- b) **Entender textos orales grabados:** Muy difícil 14,2%, Difícil 53,7%, Normal 27,1% y Fácil 5,0%.
- c) **Comprensión escrita.** Muy difícil 0,4%, Difícil 6,7%, Normal 54,8% y Fácil 38,1%
- d) **Expresión oral:** Muy difícil 6,5%, Difícil 37,5%, Normal 46,5% y Fácil 9,4%.
- e) **Expresión escrita:** Muy difícil 2,7%, Difícil 31,7%, Normal 56,7% y Fácil 8,8%.
- f) **Ejercicios gramaticales:** Muy difícil 9,2%, Difícil 41,0%, Normal 43,7% y Fácil 6,2%.
- g) **Pronunciación de palabras:** Muy difícil 4,4%, Difícil 23,3%, Normal 52,1% y Fácil 20,2%.

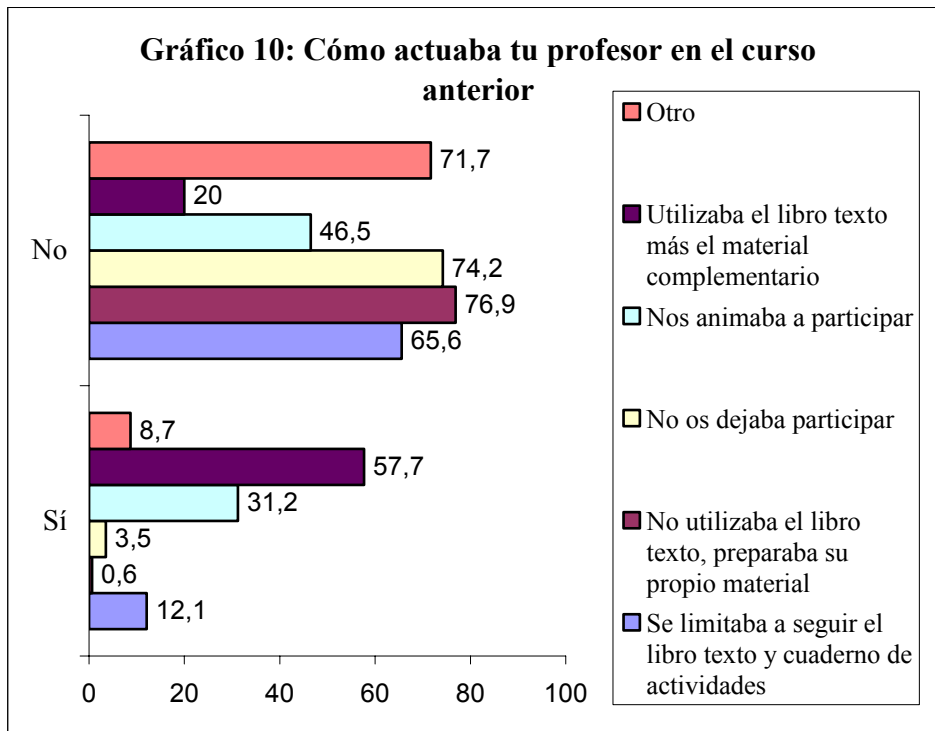


Como podemos observar, los alumnos consideraron las actividades de comprensión oral, expresión oral y ejercicios gramaticales como difíciles y las más fáciles las de comprensión escrita.

V. 3. ¿Cómo actúa y actuaba tu profesor/a?

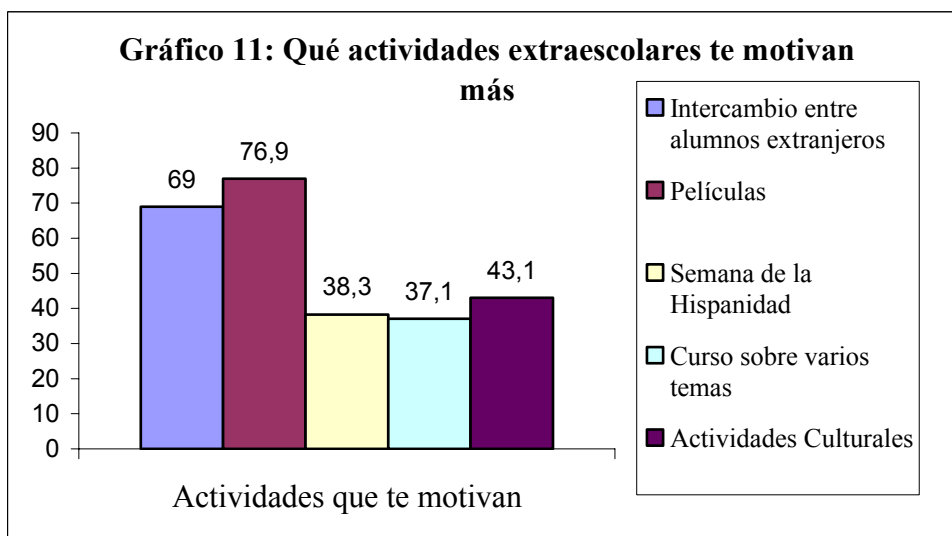
El primer gráfico demuestra cómo actúa el profesorado en el curso actual, donde observamos que el 90,4% sigue el libro de texto más el material complementario y el 57,7% considera que el profesor les anima a participar. El segundo gráfico señala cómo actuaba el profesorado de cursos anteriores: el 57,7% utilizaba el libro de texto más material complementario, y el 31,2% les animaba a participar.





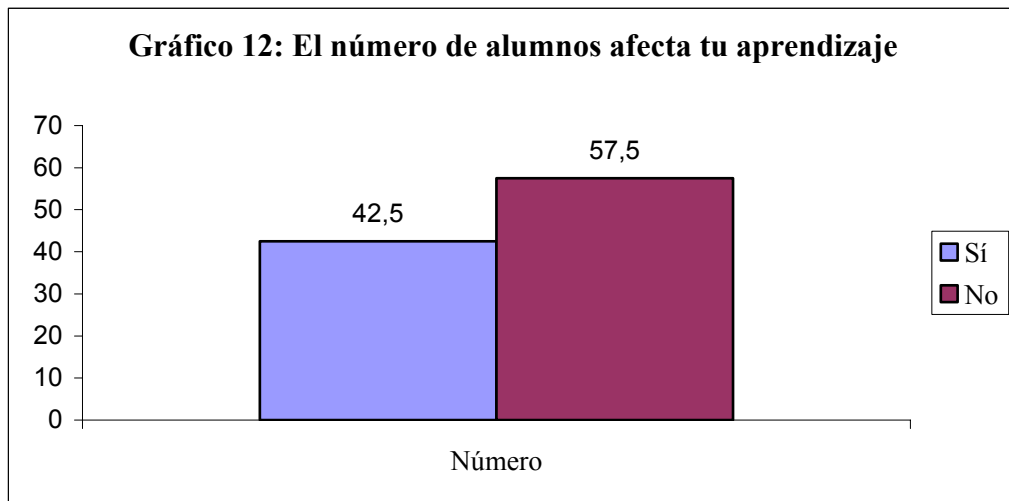
V. 4. ¿Qué actividades extraescolares te motivan más?

De las actividades relacionadas en esta variable las que mayor interés despiertan entre el alumnado son: el 76,9% las películas, el 69,0% el intercambio con alumnos extranjeros, el 43,1% las actividades culturales, el 38,3% la Semana de la Hispanidad y el 37,1% los cursos sobre varios temas.



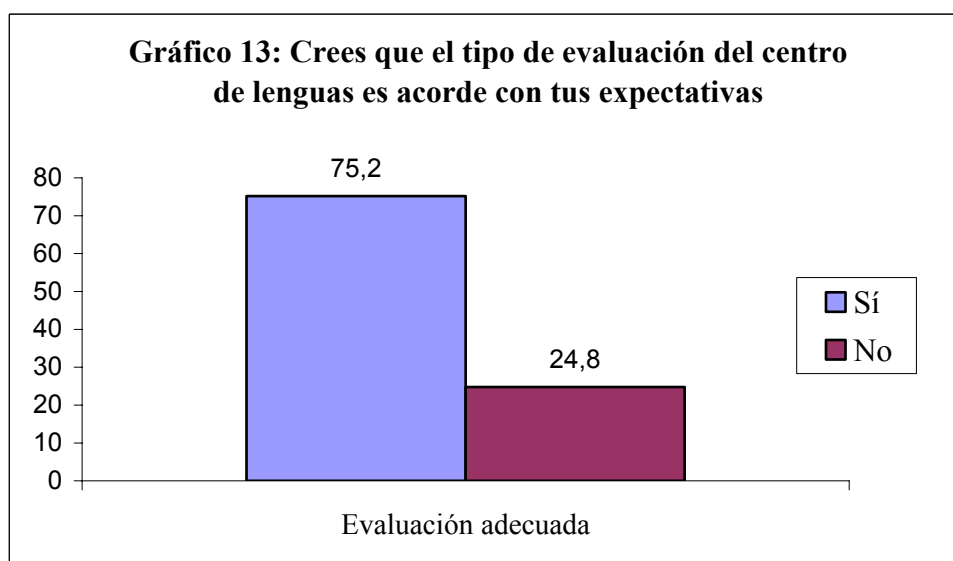
V. 5. ¿El número de alumnos en el aula afecta tu aprendizaje?

El 57,5% de los alumnos opinó que el número de alumnos en clase no afecta el aprendizaje y el 42,5% que sí.



V. 6. ¿Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es acorde con tus expectativas?

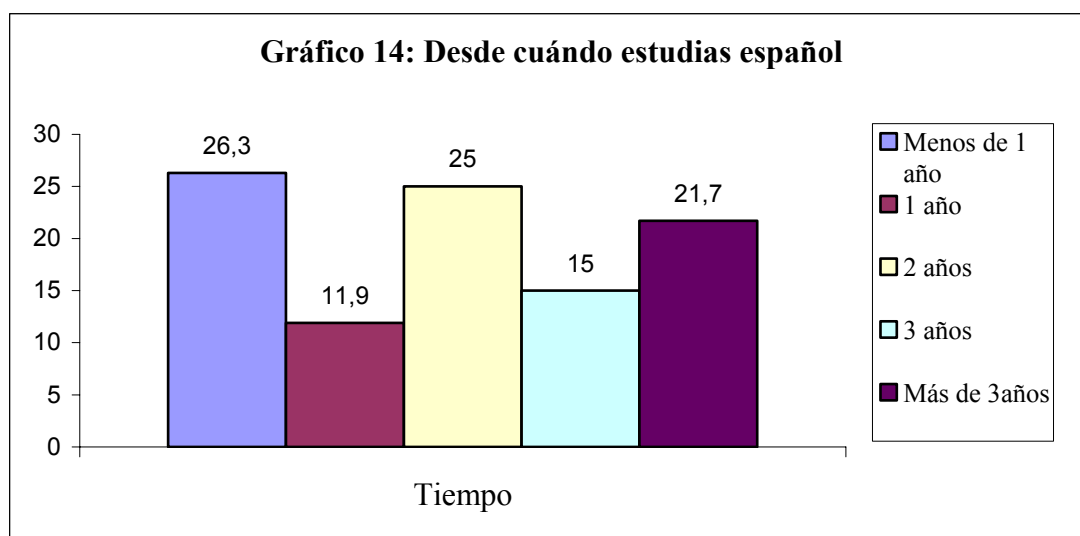
El 75,2% del alumnado cree que el tipo de evaluación que realizan en el Centro de Lenguas se adecua a sus expectativas y el 24,8% cree que no.



1.1.3. Variables Independientes de Información del alumnado

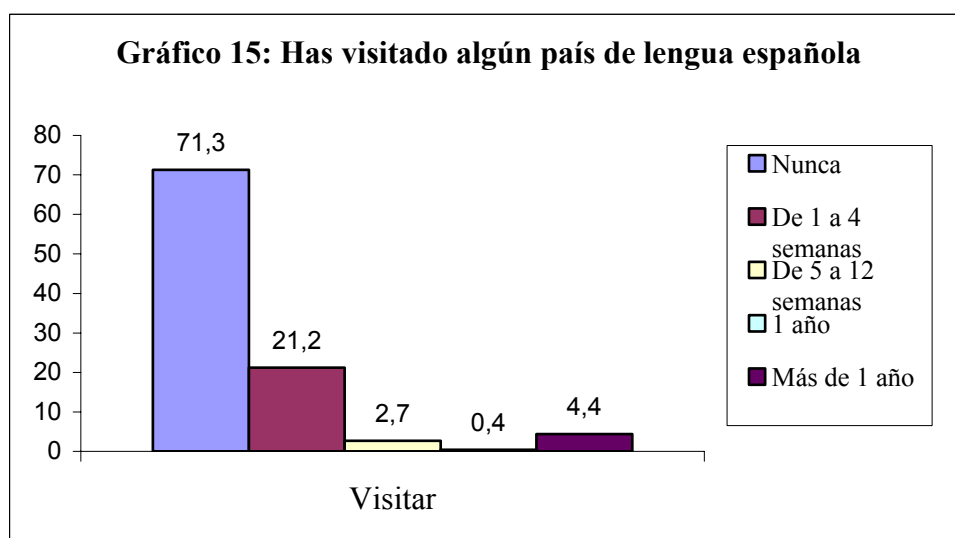
V. 1. ¿Desde cuándo estudias español?

En cuanto al tiempo de los estudios, distinguimos que 26,3% del alumnado lleva estudiando menos de 1 año, el 25% hace 1 año, el 11,9% 2 años, el 25% hace 3 años, el 15% y el 21,7% más de 3 años.



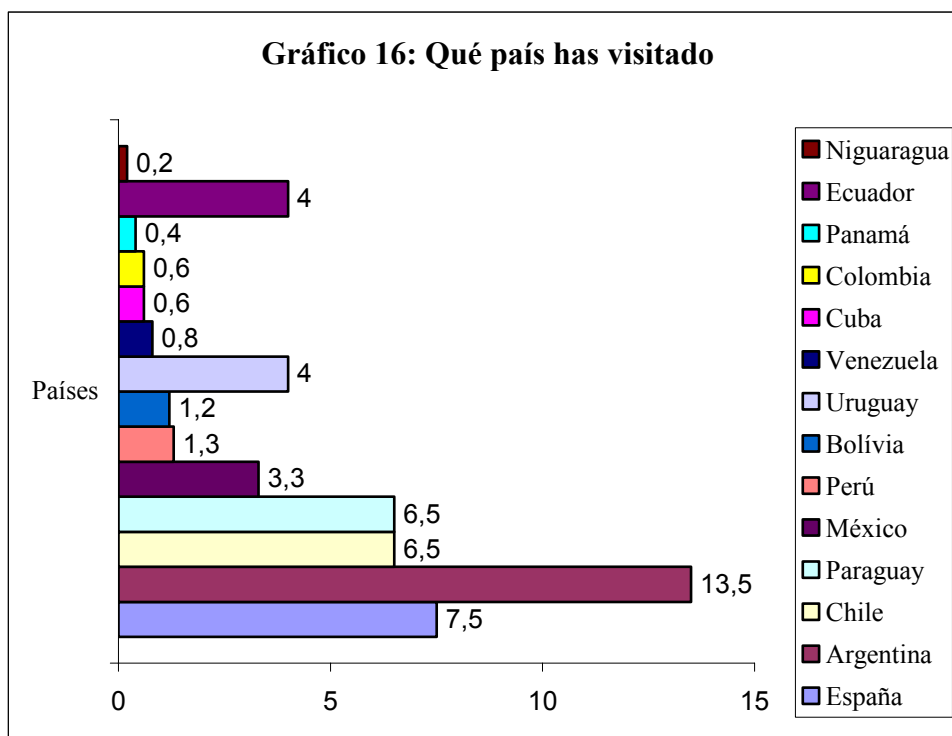
V.2. ¿Has visitado alguna vez algún país de lengua española?

El gráfico señala que el 71,3% nunca ha visitado países de habla hispana, el 21,2% visitó alguno de 1 a 4 semanas, de 5 a 12 semanas el 2,7% y el 4,4% más de un año.



V. 3. ¿Qué país has visitado?

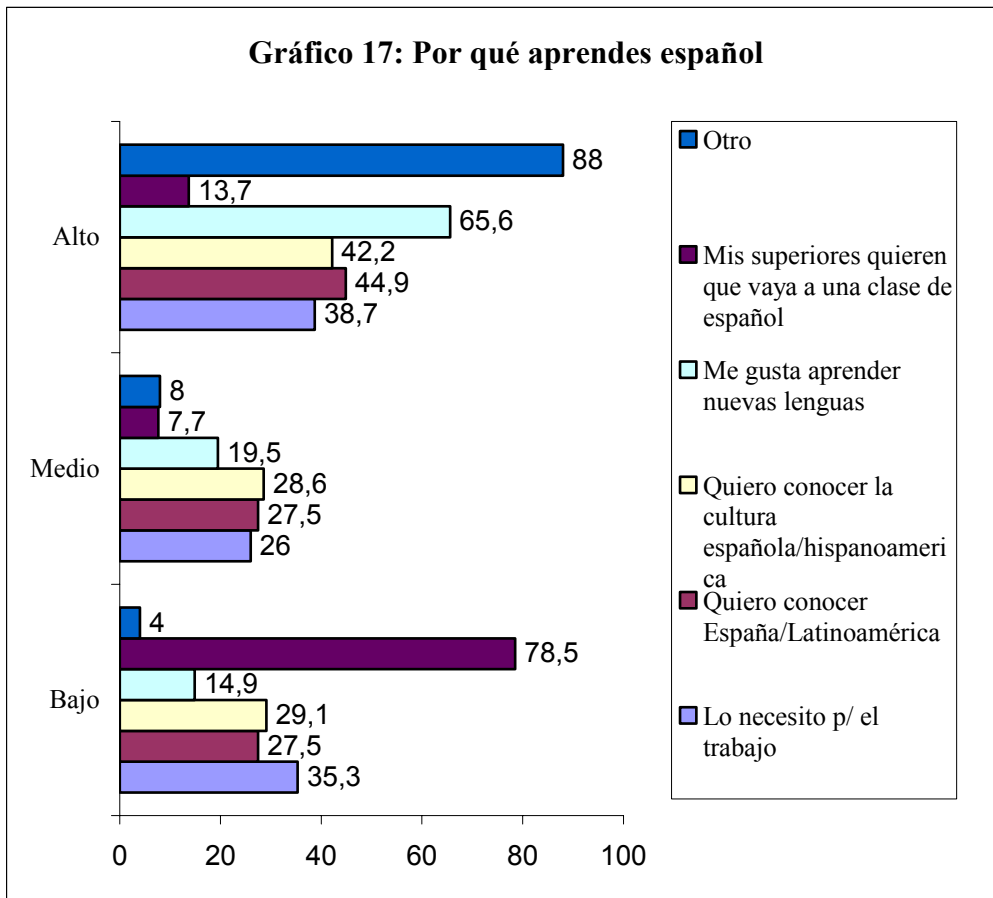
En esta variable distinguimos que los países más visitados fueron: Argentina 13,5%, España 7,5% y con el 6,5%, Chile y Paraguay.



V. 4. ¿Por qué aprendes español?

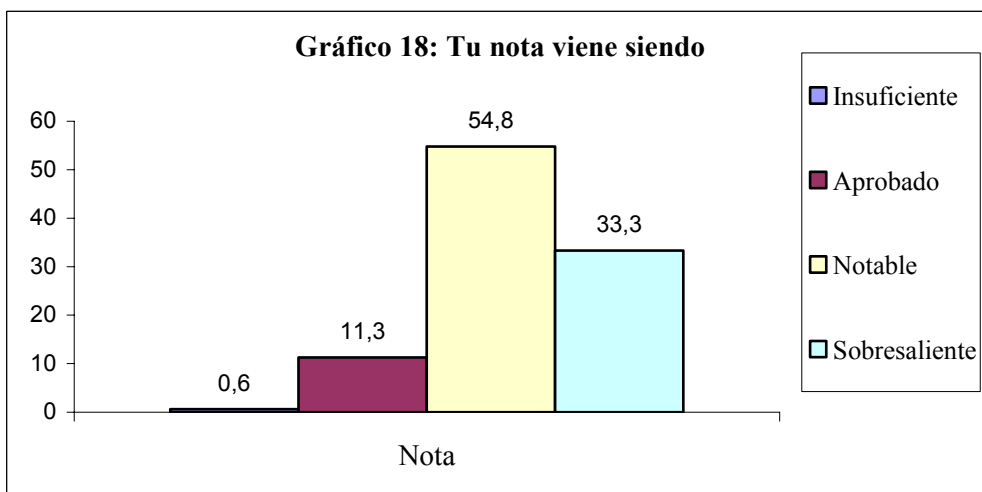
A través de esta variable indican los motivos que les llevan a estudiar español y proponemos tres medidas: bajo, medio y alto según su mayor interés.

- Bajo: el 78,5%-mis superiores quieren que vaya a una clase de español y 35,3%-lo necesito para el trabajo.
- Medio: el 28,6%-me gusta aprender nuevas lenguas, 27,5%-quiero conocer España e Hispanoamérica y 26,0%-lo necesito para el trabajo.
- Alto: el 88,0% tenían otro motivo, el 65,6% -me gusta aprender nuevas lenguas, el 44,9%-quiero conocer España/Latinoamérica y el 42,2%-quiero conocer la cultura española/hispanoamericana.



V. 5. ¿Cuál viene siendo tu nota en español?

Esta variable demuestra el rendimiento del alumnado a través de sus notas. El 54,8% recibió una calificación final de notable, el 33,3% de sobresaliente, el 11,3% de aprobado y el 0,6% de insuficiente.



1.2. RESULTADOS DEL ALUMNADO POR NIVELES DE APRENDIZAJE

El análisis por niveles de aprendizaje lo hemos tratado separadamente, es decir, lo agrupamos en básico, intermedio y avanzado. Los datos que creemos menos relevantes pueden consultarse en el anexo a través de las tablas de contingencia.

Los resultados del alumnado por niveles de aprendizaje han sido los siguientes:

a) Básico:

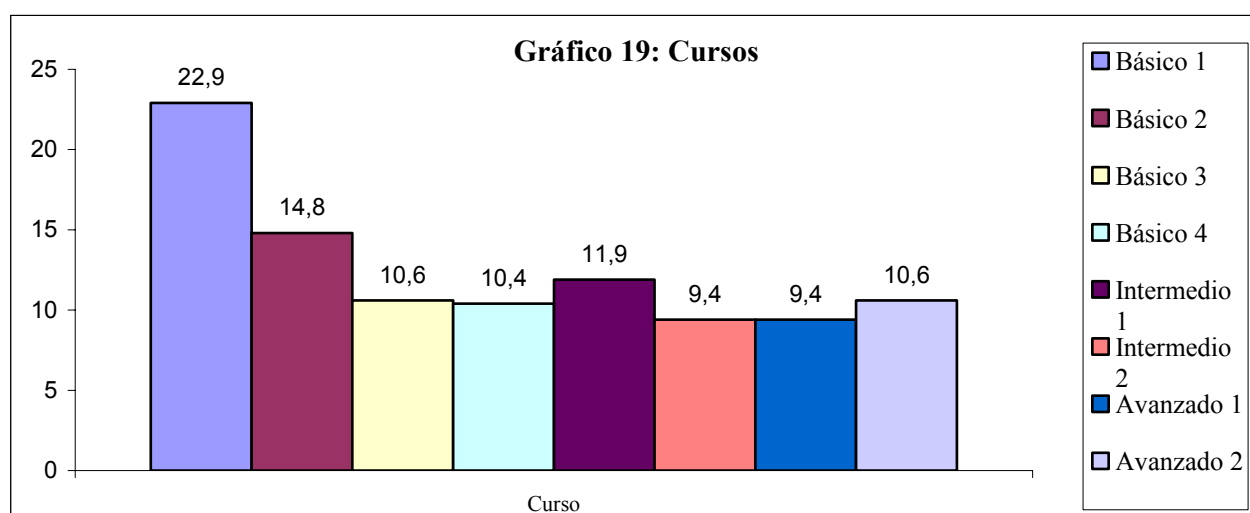
Básico 1 corresponde a 22,9% del alumnado;
 Básico 2 corresponde a 14,8% del alumnado;
 Básico 3 corresponde a 10,6% del alumnado y
 Básico 4 corresponde a 11,9% del alumnado.

b) Intermedio:

Intermedio 1 corresponde a 11,9% del alumnado y
 Intermedio 2 corresponde a 9,4% del alumnado;

c) Avanzado:

Avanzado 1 corresponde a 9,4% del alumnado y
 Avanzado 2 corresponde a 10,6% del alumnado;



1.2.1. Resultados y descripción de las variables más relevantes del alumnado de nivel básico

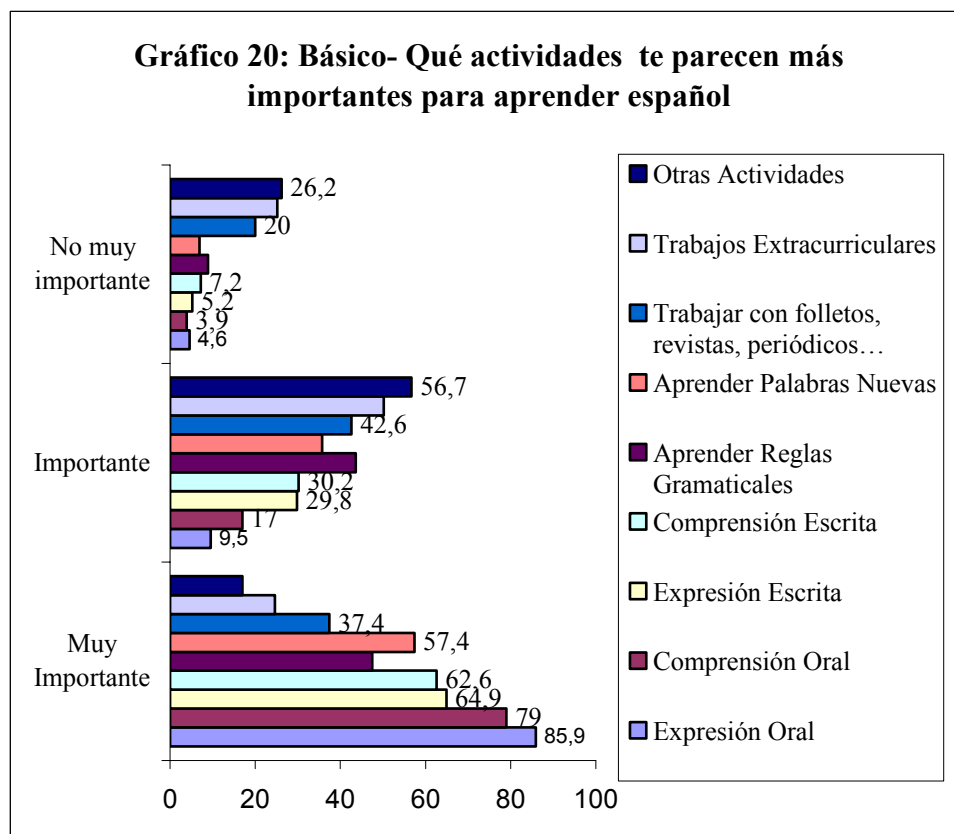
El tratamiento estadístico de los datos nos ha proporcionado los porcentajes, frecuencias, gráfico de barras, y tablas para cada variable que detallamos a continuación:

1.2.1.1. Variables de Opinión del Alumnado

V.1. ¿Qué actividades te parecen más importantes para aprender español?

Según el alumnado de nivel básico, en cuanto a este ítem las posibilidades indicadoras que señala tanto la importancia y la media para el aprendizaje de la L2 son:

- a) **Actividades de expresión oral:** las consideran Muy importantes el 85,9%, Importantes el 9,5% y No muy importantes el 4,6.
- b) **Actividades de comprensión oral:** las estiman Muy importantes el 79,0%, Importantes un 17,0% y No muy importantes el 3,9%.
- c) **Actividades de expresión escrita:** Muy importantes con un 64,9%, Importantes el 29,8% y No muy importantes un 5,2%.
- d) **Actividades de comprensión escrita:** las conceptúan Muy importantes el 62,6%, Importantes el 30,2% y No muy importantes el 7,2%.
- e) **Aprender reglas gramaticales y aplicarlas:** las opinan Muy importantes el 47,5%, Importantes el 43,6% y No muy importantes el 8,9%.
- f) **Aprender palabras nuevas:** las juzgan Muy importantes el 57,4%, Importantes el 35,7% y No muy importantes el 6,9%.
- g) **Trabajar con folletos, revistas, periódicos:** las consideran Muy importantes el 37,4%, Importantes el 42,6% y No muy importantes el 20,0%.
- h) **Realizar trabajos extracurriculares:** las opinan Muy importantes el 24,6%, Importantes el 50,2% y No muy importantes el 25,2%.
- i) **Realizar otras actividades:** las consideran Muy importantes el 17,0%, Importantes el 56,7% y No muy importantes el 26,2%.



En definitiva, según los alumnos de nivel básico, las actividades de expresión oral son las más importantes, seguidas respectivamente de las de comprensión oral, las de expresión escrita y comprensión escrita. El aprendizaje de reglas gramaticales y el de palabras nuevas obtuvo una media importante. Además, se destaca el interés por trabajar con material auténtico como folletos, revistas y periódicos, actividades extracurriculares y otras

V.2. ¿Cómo juzgarías estas actividades?

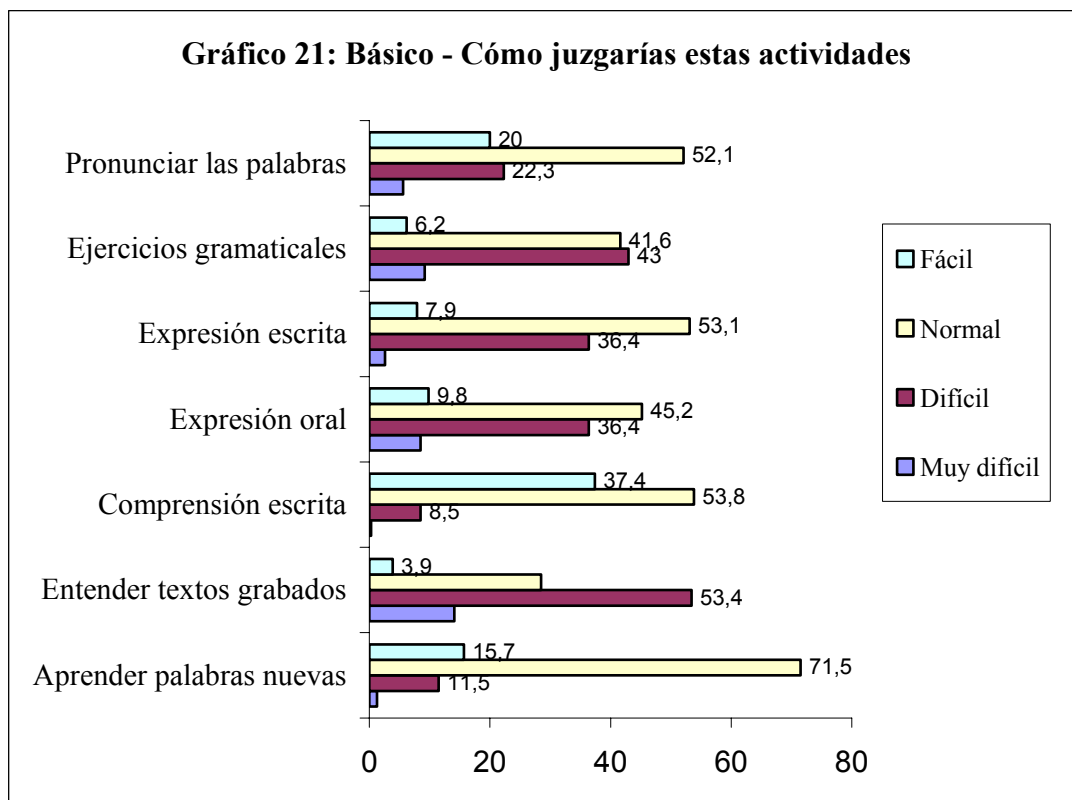
Distinguimos para este ítem cuatro valores, comprendidos entre muy difícil, difíciles, normales y fáciles. Además, consideramos siete actividades con sus valores y porcentajes:

- La mayoría de los encuestados el 71,5% consideró que **aprender palabras nuevas** era un aprendizaje Normal, el 15,7% opinó que fácil, Difícil el 11,5% y Muy difícil 1,3%.
- En cambio, para la mayoría es Difícil 53,4% **entender textos grabados**, pero hay también un porcentaje considerable que lo

Resultados y Conclusiones

considera Normal el 28,5% y Muy difícil el 14,1%. Hay un pequeño grupo que lo considera Fácil el 14,1%.

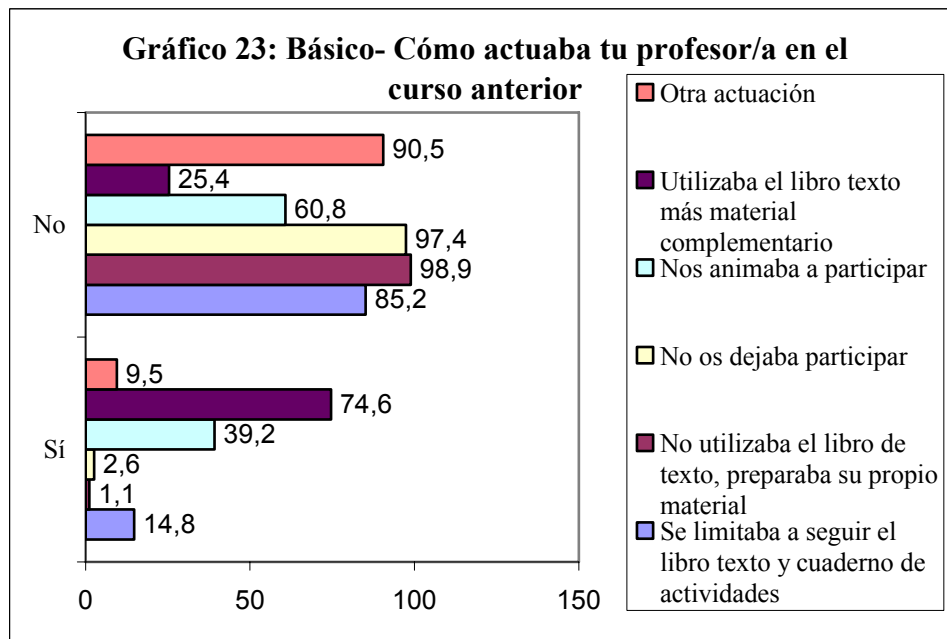
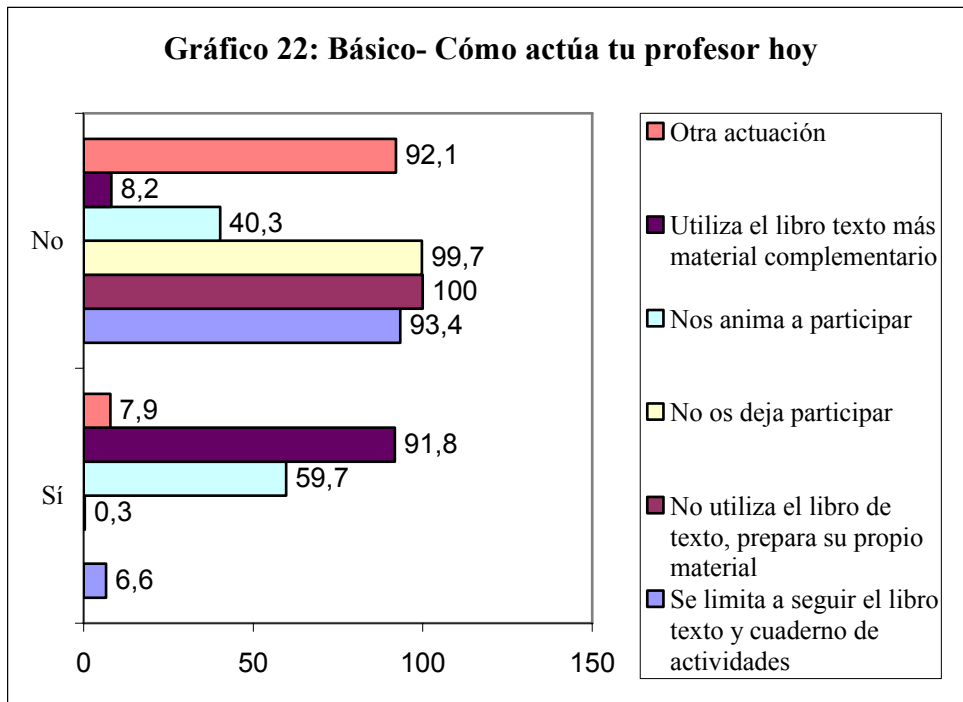
- c) La **comprensión escrita** es una actividad que el 53,8% lo estima Normal y el 37,4% Fácil. Solamente el 8,5% la consideró Difícil y Muy difícil el 0,3%.
- d) En cuanto a la **expresión oral** el 45,2% del alumnado opina que es Normal, el 36,4% Difícil. Fácil el 9,8% y Muy difícil el 8,5%.
- e) Al contrario la actividad de **expresión escrita** el 53,1% la consideró Normal, si bien un porcentaje considerable el 36,4% la distingue Difícil. Sólo opinan que es Fácil el 7,9% y Muy difícil el 2,6%.
- f) La gran parte de los encuestados consideraron que los **ejercicios gramaticales** el 43,0% son Difíciles y otro grupo, también elevado el 41,6% cree que son Normales. Muy difíciles el 9,2% y Fácil el 6,2%.
- g) Otras actividades de tipo fonético, como **pronunciar las palabras**, el 52,1% las distingue como Normales y Difíciles el 22,3%. Fáciles el 20,0% y Muy difíciles el 5,6%.



Como hemos podido observar, las actividades que los alumnos de nivel básico encuentran con mayor dificultad son las de comprensión auditiva, seguidas de las gramaticales, la expresión oral y escrita.

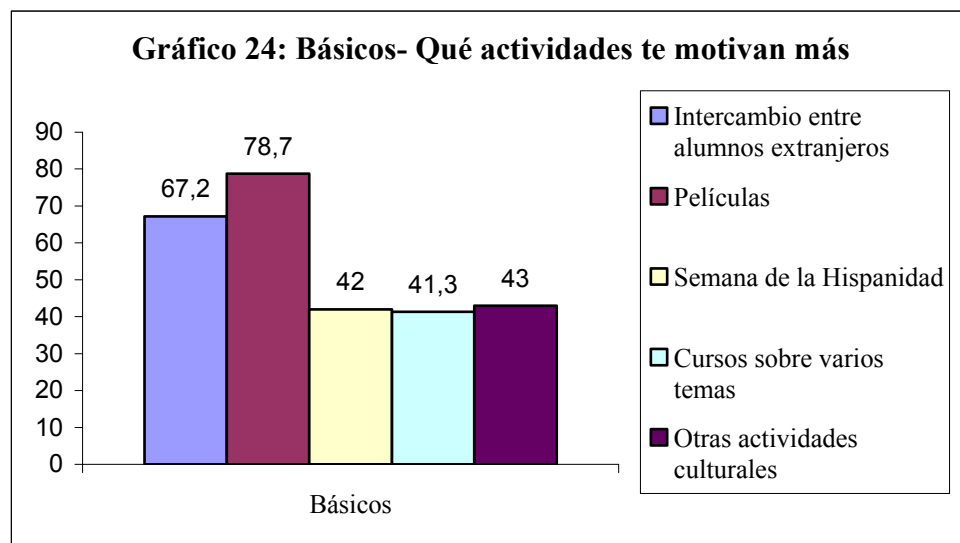
V. 3. ¿Cómo actúa y actuaba tu profesor/a?

Incluimos a continuación dos gráficos: el primero, recoge la opinión acerca del comportamiento del profesorado que imparte clase en los diferentes niveles de los cursos básicos (básico I, II, III ó IV) en los que se encuentran en ese momento. En el observamos que el 91,8% señala que el profesor utiliza el libro texto más el material complementario, el 93,4% no se limita a seguir el libro texto y cuaderno de actividades, el 59,7% señala que los anima a participar y el 99,7% indica que puede participar en clase. En el segundo gráfico se señala cómo actuaba el profesorado en el curso anterior. Es conveniente recordar que un 22,9% de los alumnos encuestados están empezando a estudiar español, es decir, son básico I y nunca han tenido ningún profesor de español, sólo los que fueron nivelados o los que son básico II, básico III y básico VI. Por tanto, el 85,2% del alumnado nos respondieron que anteriormente sus profesores/as utilizaban el libro de texto más material complementario, el 97,4% los dejaba participar en clase y que el 39,2% los animaba a participar.



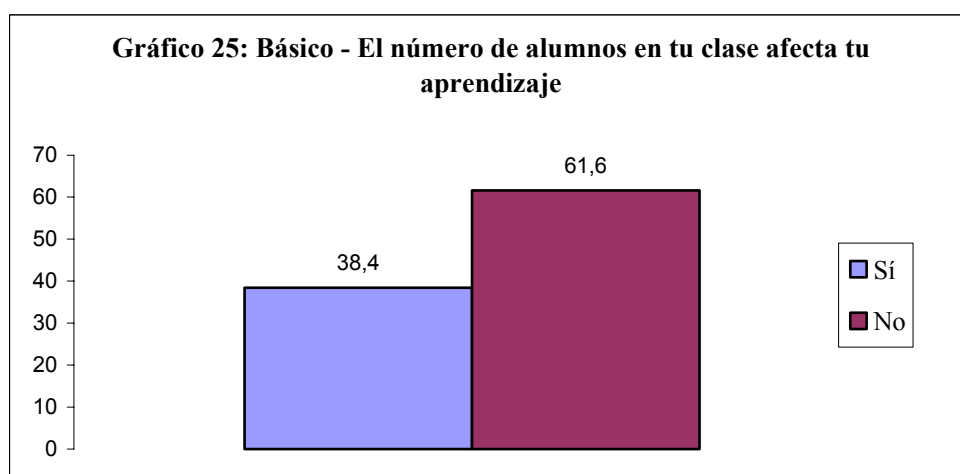
V. 4. ¿Qué actividades extraescolares te motivan más?

Las actividades que más motivan a los alumnos del nivel básico son, ante todo, las películas con un 78,7%. Con un 67,2 % los intercambios con alumnos extranjeros. Además un 43,0% les despierta gran interés otras actividades culturales. Un 42,0% la Semana de la Hispanidad y otras actividades culturales y con un 41,0% los cursos sobre varios temas.



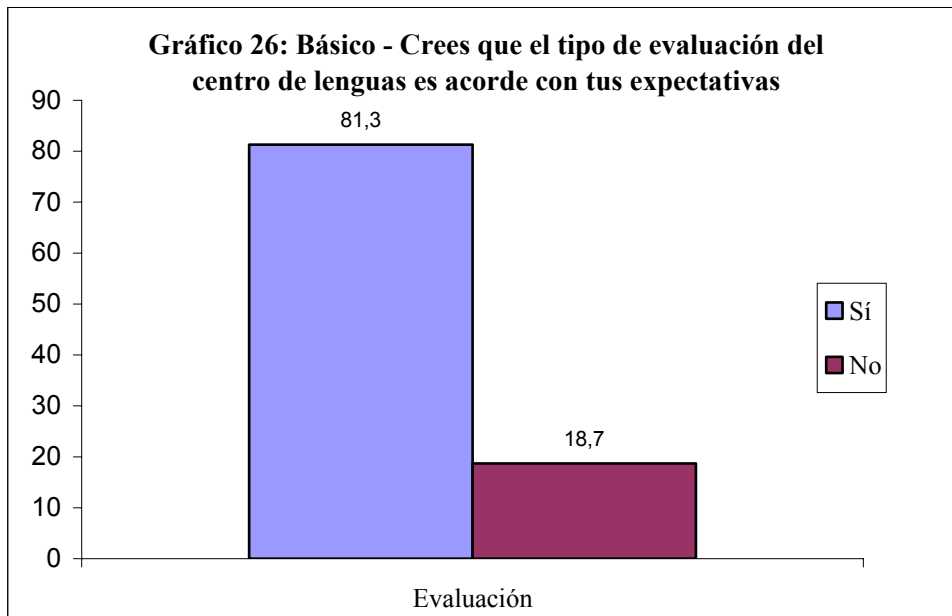
V. 5. ¿El número de alumnos en el aula afecta tu aprendizaje?

El 61,6% del alumnado de nivel básico respondió de forma negativa, mientras el 38,4% lo hizo afirmativamente.



V. 6. ¿Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es acorde con tus expectativas?

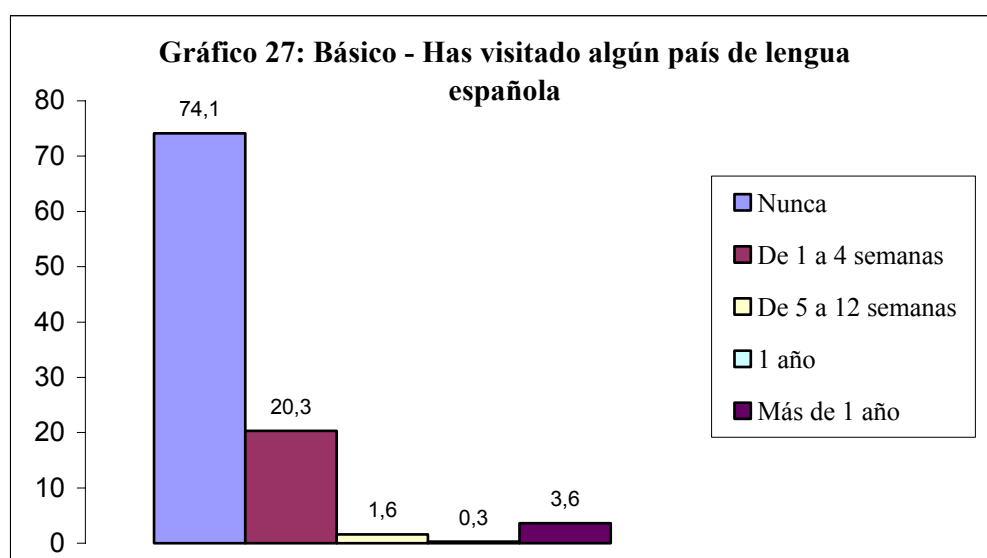
El 81,3% de los encuestados cree que el tipo de evaluación sí se corresponde, mientras que el 18,7% contestó que no.



1.2.1.2. Variables de Información

V.1. ¿Has visitado alguna vez algún país de lengua española?

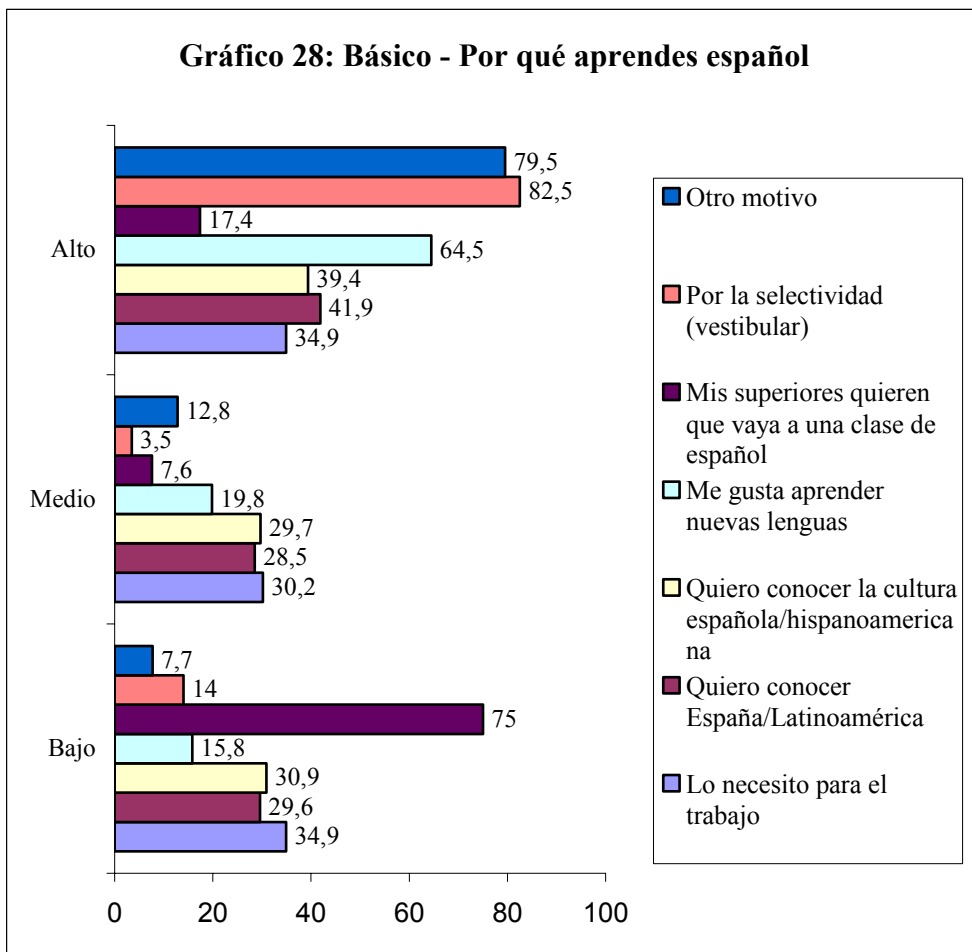
Como podemos observar en el gráfico que incluimos a continuación el 74,1% nunca ha visitado países de habla hispana, el 20,3% visitó alguno de 1 a 4 semanas, el 1,6% de 5 a 12 semanas y el 3,6% más de un año.



V. 2. ¿Por qué aprendes español?

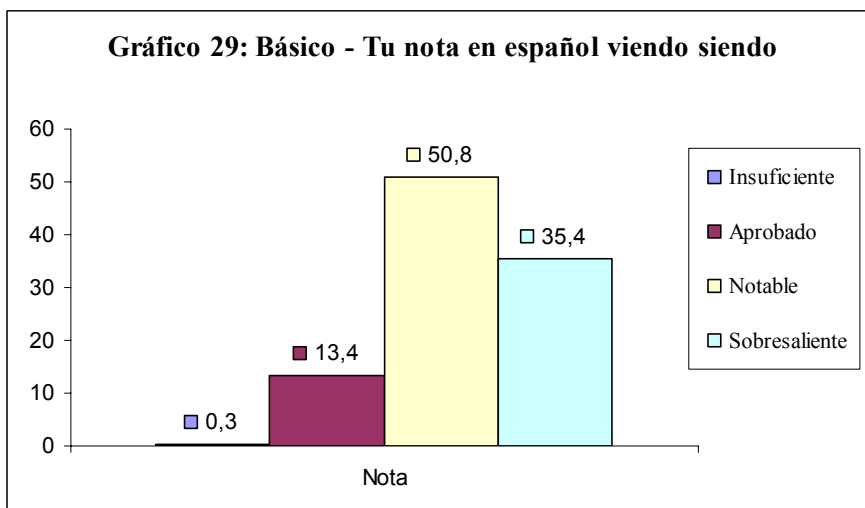
A través de esta variable indican los motivos que les llevan a estudiar español y proponemos tres medidas: bajo, medio y alto.

- Bajo:** el 75,0% porque sus superiores quieren que vaya a una clase de español y 34,9% lo necesita para el trabajo.
- Medio:** el 30,2% lo necesita para el trabajo; el 29,7% quiere conocer la cultura española/hispanoamericana y el 28,5% quiere conocer a España y Hispanoamérica.
- Alto:** el 82,5% lo necesita aprender por la selectividad, el 79,5% tenían otro motivo, el 64,5% les gusta aprender nuevas lenguas, el 41,9% porque sus superiores les obligan, el 39,4% porque quiere conocer la cultura española/hispanoamericana y el 34,9% lo necesita aprender por causa de su trabajo.



V. 3. ¿Cuál viene siendo tu nota en español?

Esta variable demuestra el rendimiento del alumnado, a través de sus notas. El 50,8% recibió una calificación final de notable, el 35,4% de sobresaliente, el 13,4% de aprobado y el 0,3% de insuficiente.



1.3.1. Resultados y descripción de las variables más relevantes del alumnado de nivel de aprendizaje intermedio

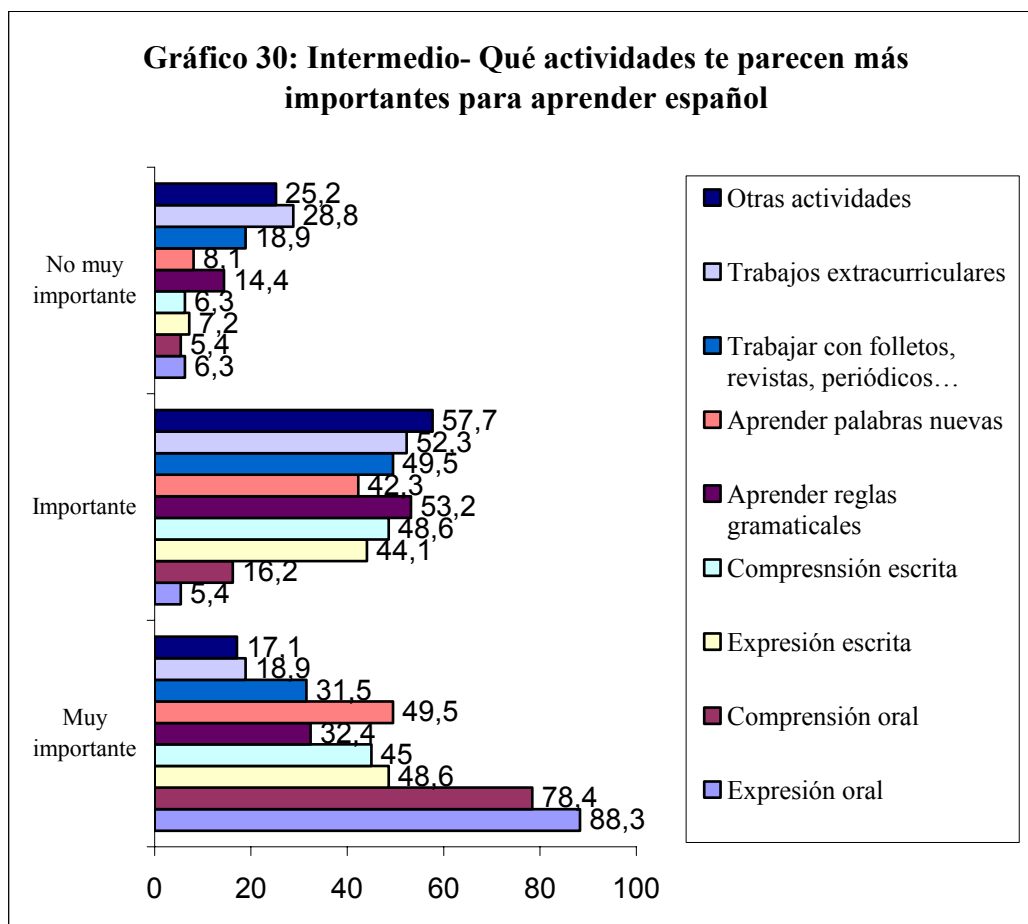
En las páginas que siguen nos centraremos en los resultados de los encuestados realizados al alumnado de nivel intermedio. El tratamiento estadístico de los datos nos ha proporcionado los porcentajes, frecuencias, gráfico de barras, y tablas para cada variable que detallamos a continuación:

1.3.1.1. Variables de Opinión

V.1. ¿Qué actividades te parecen más importantes para aprender español?

Del mismo modo que en el nivel básico en este pretendíamos conocer qué importancia concedían a las diferentes actividades de aprendizaje.

- a) **Actividades de expresión oral:** las consideran Muy importantes el 88,3%, Importantes el 5,4% y No muy importantes el 6,3%.
- b) **Actividades de comprensión oral:** las atribuyen Muy importantes el 78,4%, Importantes el 16,2% y No muy importantes el 5,4%.
- c) **Actividades de expresión escrita:** las estiman Muy importantes el 48,6%, Importantes el 44,1% y No muy importantes el 7,2%.
- d) **Actividades de comprensión escrita:** las conceptúan Muy importantes el 45,0%, Importantes el 48,6% y No muy importantes el 6,3%.
- e) **Aprender reglas gramaticales y aplicarlas:** las atribuyen Muy importantes el 32,4%, Importantes el 53,2% y No muy importantes el 14,4%.
- f) **Aprender palabras nuevas:** las juzgan Muy importantes el 49,5%, Importantes el 42,3% y No muy importantes el 8,1%.
- g) **Trabajar con folletos, revistas, periódicos:** las imaginan Muy importantes el 31,5%, Importantes el 49,5% y No muy importantes el 18,9%.
- h) **Realizar trabajos extracurriculares:** las estiman Muy importantes el 18,9%, Importantes el 52,3% y No muy importantes el 28,8%.
- i) **Realizar otras actividades:** las consideran Muy importantes el 17,1%, Importantes el 57,7% y No muy importantes el 25,2%.

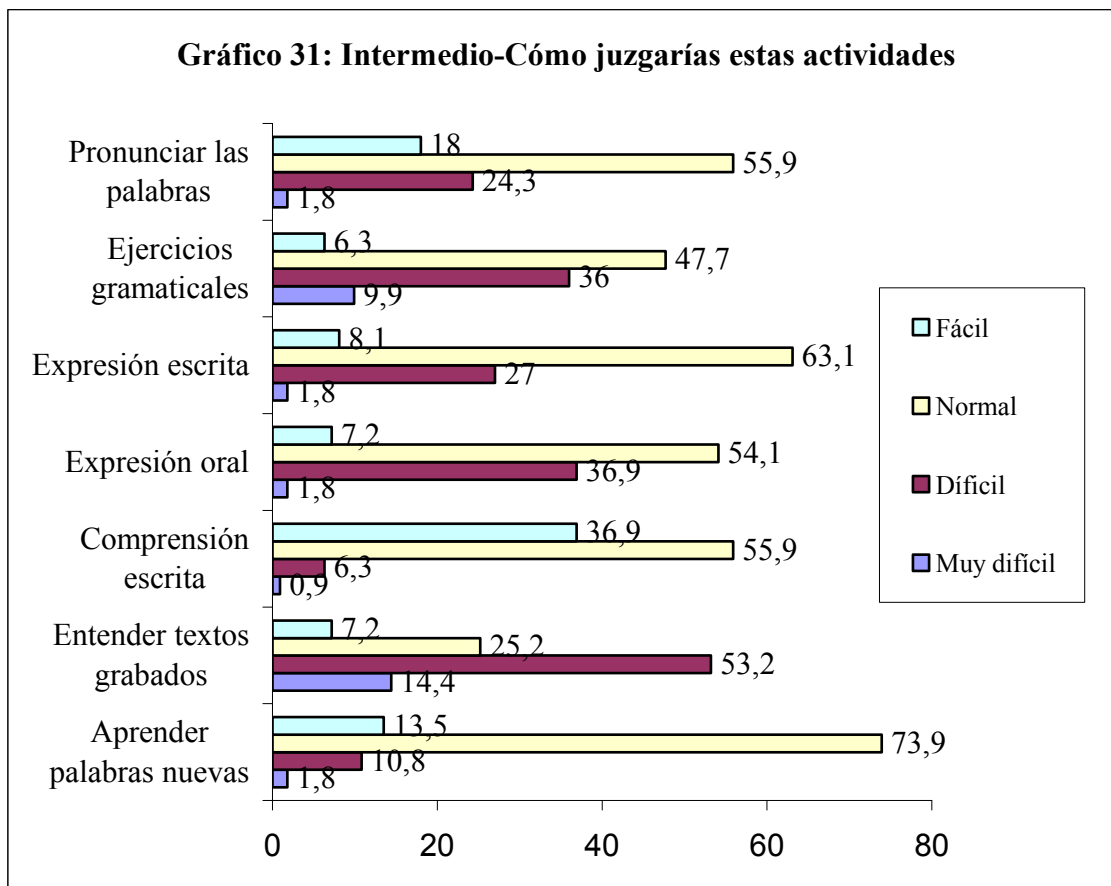


Para los alumnos de nivel intermedio, las actividades de expresión y comprensión oral son las más importantes, seguidas respectivamente y con bastante equilibrio, de las de expresión y comprensión escrita. El aprendizaje de las reglas gramaticales y de palabras nuevas obtuvo una media de muy importante e importante, respectivamente, además, se destaca el interés por actividades con material auténtico, actividades extracurriculares y otras.

V.2. ¿Cómo juzgarías estas actividades?

El alumnado de nivel intermedio considera y distingue en esta pregunta cuatro valores, comprendidos entre muy difícil, difícil, normal y fácil. Además, considera siete actividades con valores y sus porcentajes:

- a) La mayoría de los encuestados consideraron que era un aprendizaje Normal 73,9% **aprender palabras nuevas**, el 13,5% fácil, Difícil el 10,8% y Muy difícil 1,8%.
- b) En cambio, para la mayoría es Difícil 53,2% **entender textos grabados**, pero hay también un porcentaje considerable que le considera Normal 25,2% o Muy difícil 14,4%. Hay un pequeño grupo que le considera Fácil 7,2%.
- c) La **comprensión escrita** es una actividad que el 55,9% estima Normal y el 36,9% Fácil. Solamente el 6,3% la consideraron Difícil o Muy difícil 0,9%.
- d) En cuanto a la actividad de **expresión oral** el alumnado opina, el 54,1%, en su gran mayoría, la consideró Normal, aunque el 36,9% la estima Difícil. Fácil 7,2% y Muy difícil 1,8%.
- e) Al contrario la actividad de **expresión escrita** el 63,1% la consideró su aprendizaje Normal, mientras el 27,0% la distingue Difícil. Fácil 8,1% y Muy difícil 1,8%.
- f) La gran parte de los encuestados, el 47,7% consideraron que los **ejercicios gramaticales son Normales**, el 36,0% son Difíciles y otra parte considerable lo comprende. Muy difícil 9,9% y Fácil 6,3%.
- g) Otras actividades como **pronunciar las palabras**, de tipo fonético, el 55,9% la distingue como Normales y Difíciles 24,3%. Fáciles 18,0% y Muy difíciles 1,8%.

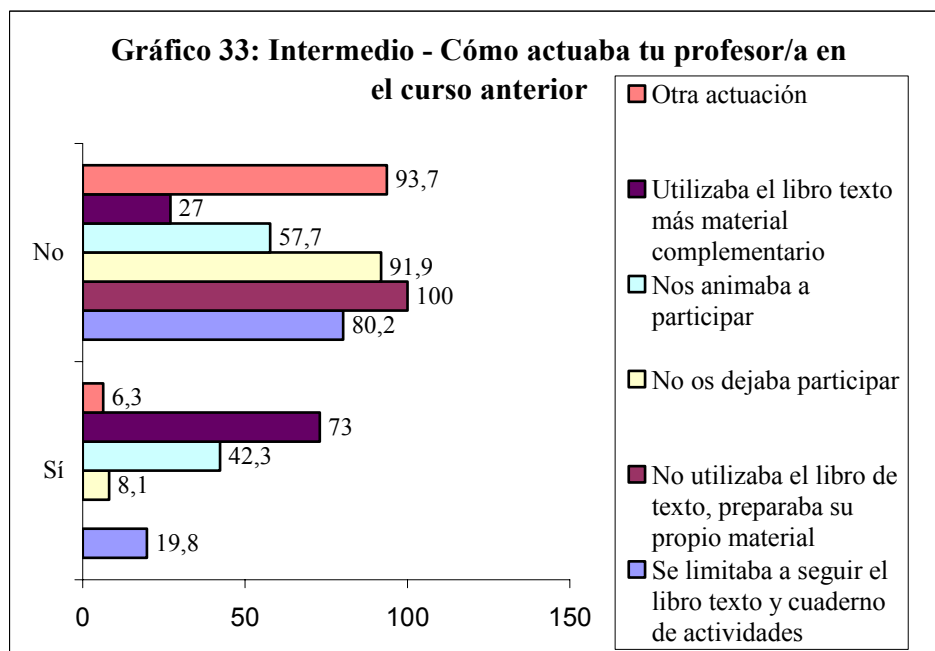
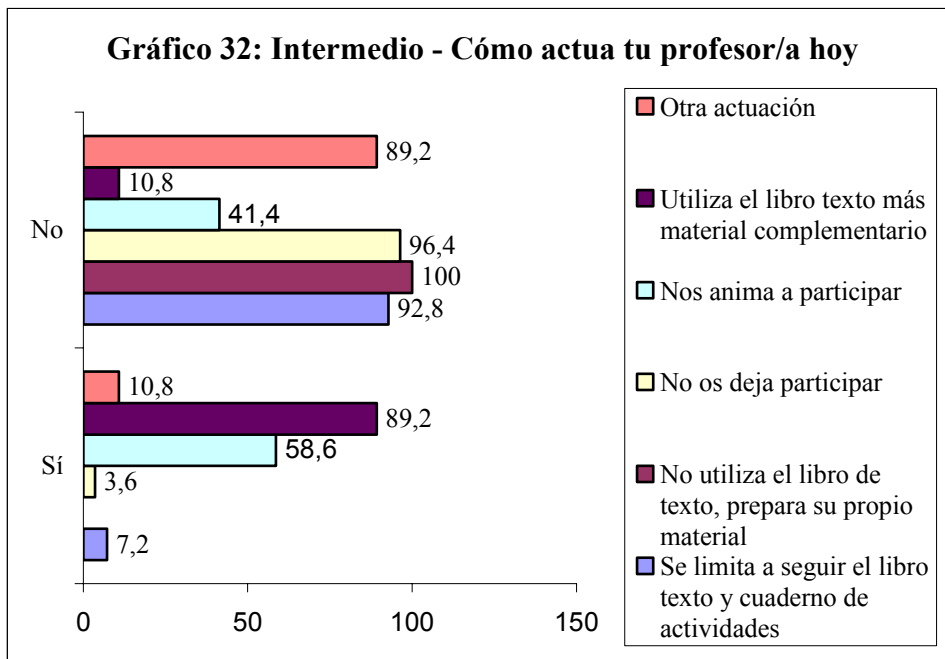


Como podemos apreciar, una gran mayoría considera que las actividades en este nivel conllevan menor dificultad que en el anterior (básico), puesto que el resultado de “Normal” es el que destaca en todos los ítems, excepto en el de comprensión oral, que destaca por ser el que obtiene mayor porcentaje en la respuesta “Difícil”.

V. 3. ¿Cómo actúa y actuaba tu profesor/a?

Incluimos a continuación dos gráficos: el primero, recoge la opinión acerca del comportamiento del profesorado que imparte clase en los diferentes niveles de los cursos de intermedio (intermedio I y II) en los que se encuentran en ese momento. En el observamos que el 89,2% respondió que el profesorado utiliza el libro texto más el material complementario, el 92,8% no se limita a seguir el libro texto y cuaderno de actividades, el 58,6% les anima a participar y el 96,4% puede participar en clase. El segundo gráfico señala cómo actuaba el profesorado anteriormente, es

decir, en el módulo anterior de aprendizaje (básico IV ó intermedio I). Por tanto, el 73,0% del alumnado nos respondieron que sus profesores/as utilizaban el libro de texto más material complementario, el 91,9% los dejaba participar en clase y que el 42,3% los animaba a participar.

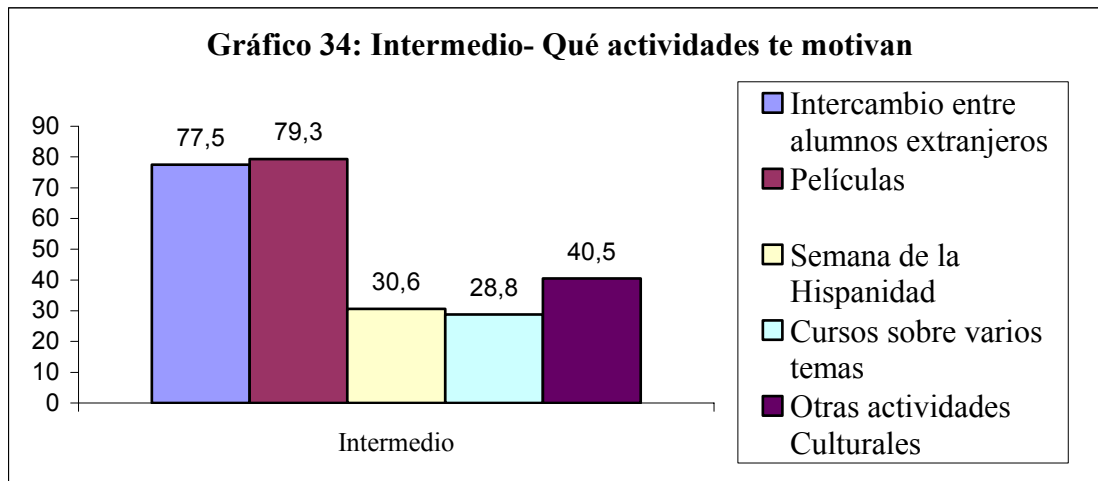


V. 4. ¿Qué actividades te motivan más?

Las actividades que más motivan a los alumnos del nivel intermedio son, ante todo, las películas con un 79,3. Con un 77,5 % los intercambios con alumnos

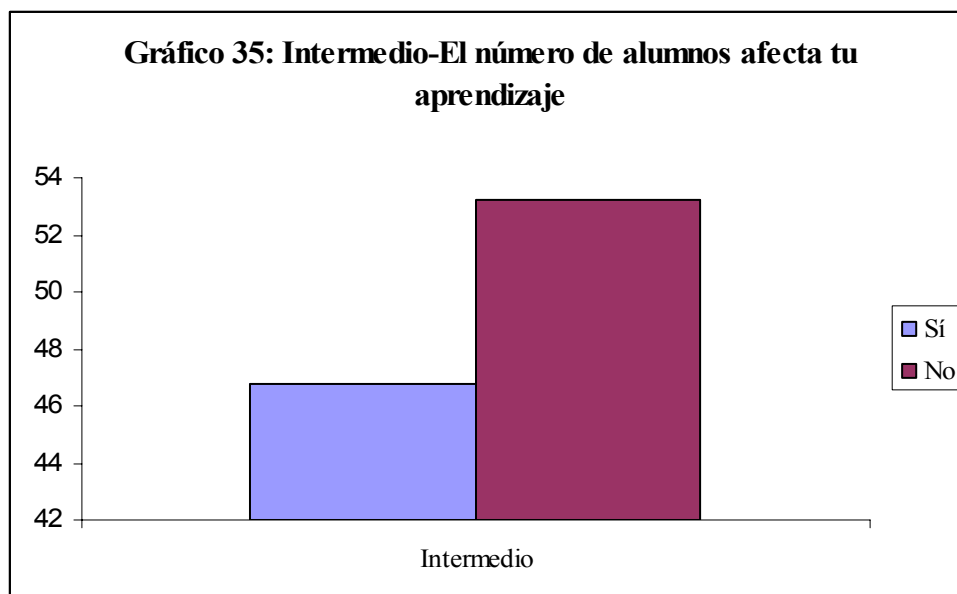
Resultados y Conclusiones

extranjeros. Un 40,5% otras actividades culturales y un 30,6% la Semana de la Hispanidad. Con un 28,8% los cursos sobre varios temas.



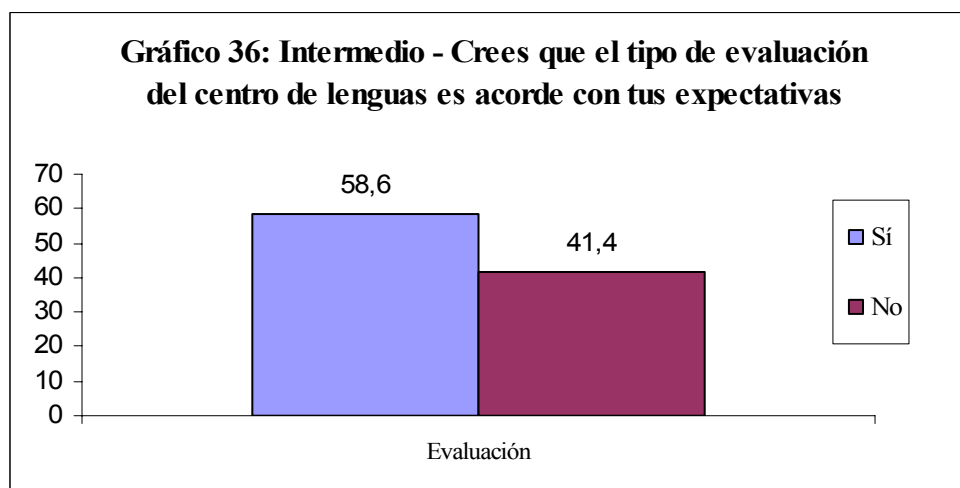
V. 5. ¿El número de alumnos en el aula afecta tu aprendizaje?

El 53,2% respondió que no y el 46,8% que sí.



V. 6. ¿Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es acorde con tus expectativas?

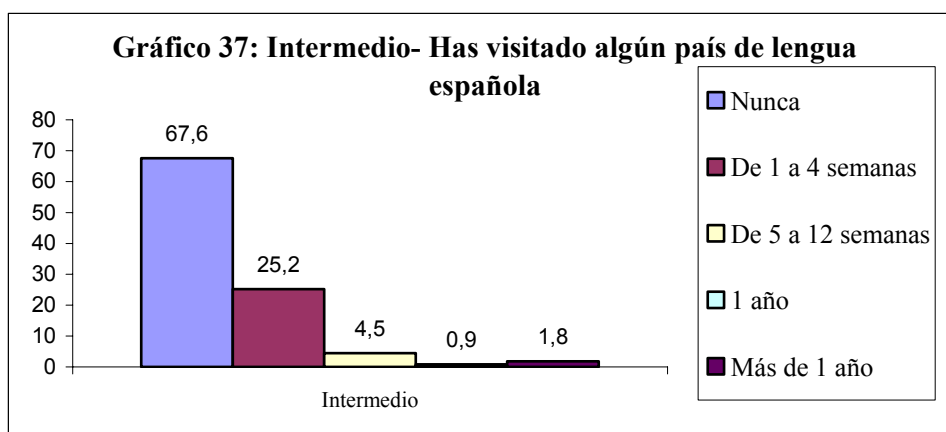
El 58,6% contesta afirmativamente, y el 41,4% de un modo negativo.



1.3.1.2. Variables de Información

V.1. ¿Has visitado alguna vez algún país de lengua española?

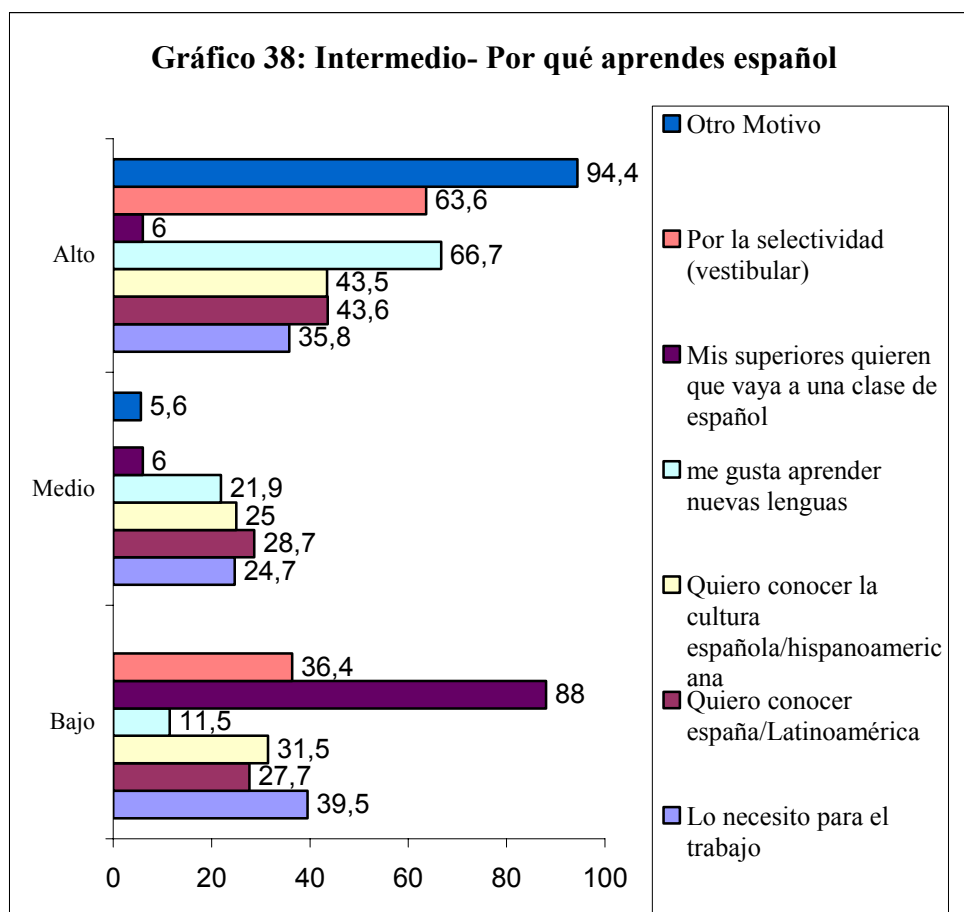
El gráfico señala que el 67,6% de los alumnos nunca ha visitado países de habla hispana, el 25,2% visitó alguno durante un período de 1 a 4 semanas, de 5 a 12 semanas el 4,5% y el 1,8% más de un año.



V. 2. ¿Por qué aprendes español?

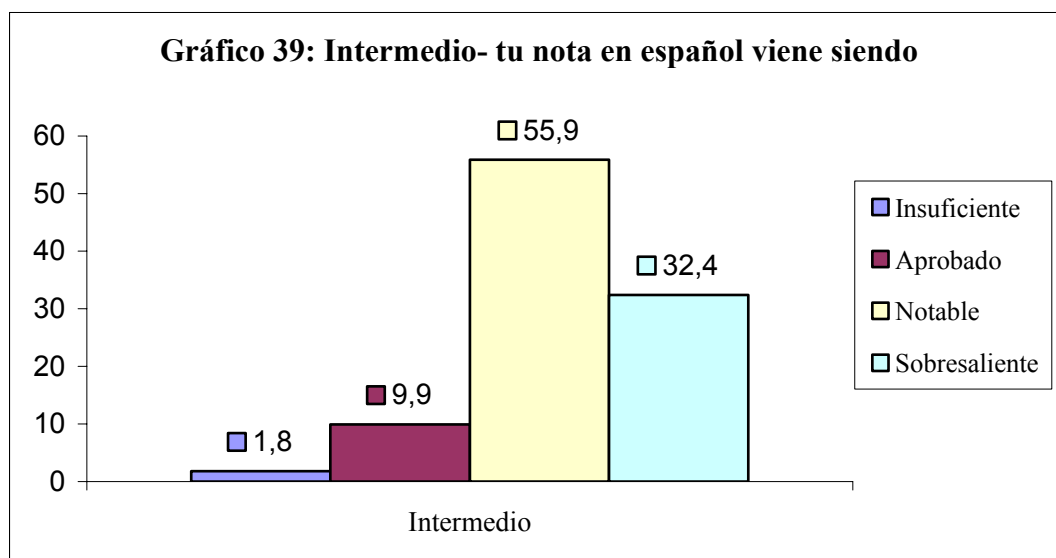
Las motivaciones manifestadas por este nivel responden al grado de interés que les llevó a aprender español. Distinguimos tres medidas: bajo, medio y alto.

- Bajo:** el 88,0% porque sus superiores quieren que vaya a una clase de español y 39,5% lo necesita para el trabajo. El 36,4% lo necesita para la selectividad, el 31,5% para conocer la cultura española/hispanoamericana y el 27,7% quiere conocer a España e Hispanoamérica.
- Medio:** el 28,7% quiere conocer España y Hispanoamérica y el 25,0% quiere conocer la cultura española/hispanoamericana. Por último el 24,7% lo necesita para el trabajo.
- Alto:** el 94,4% tiene otro motivo, el 66,7% les gusta aprender nuevas lenguas, el 63,6 quiere aprender español para la selectividad, el 43,5% y el 43,6% respectivamente porque quiere conocer España y Hispanoamérica y quiere conocer la cultura española/hispanoamericana.



V. 3. ¿Cuál viene siendo tu nota en español?

Esta variable demuestra el rendimiento del alumnado a través de sus notas. El 55,9% recibió una calificación final de notable, el 32,4% de sobresaliente, el 9,9% de aprobado y el 1,8% de insuficiente.



1.4.1. Resultados y descripción de las variables más relevantes del alumnado de nivel de aprendizaje avanzado

El tratamiento estadístico de los datos nos ha proporcionado los porcentajes, frecuencias, gráfico de barras, y tablas para cada variable que detallamos a continuación:

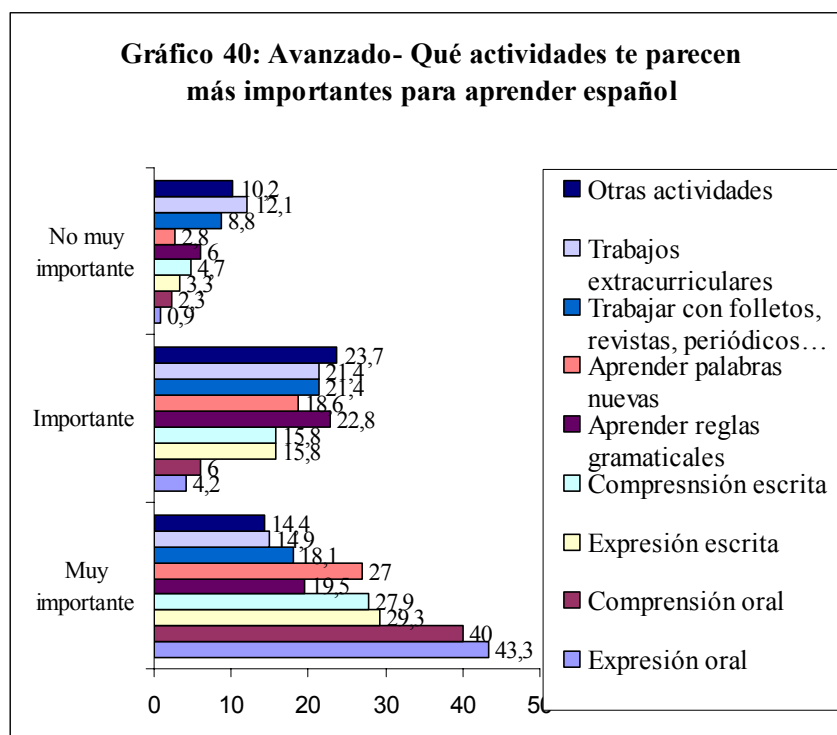
1.4.1.1. Variables de Opinión

V.1. ¿Qué actividades te parecen más importantes para aprender español?

Como en los niveles anteriores detallamos los resultados para cada uno de los tipos de actividades que se realizan. Los resultados son los siguientes:

Resultados y Conclusiones

- a) **Actividades de expresión oral:** las consideran Muy importantes el 43,3%, Importantes el 4,2% y No muy importantes el 0,9%
- b) **Actividades de comprensión oral:** las estiman Muy importantes el 40,0%, Importantes el 6,0% y No muy importantes el 2,3%.
- c) **Actividades de expresión escrita:** las conceptúan Muy importantes el 29,3%, Importantes el 15,8% y No muy importantes el 3,3%.
- d) **Actividades de comprensión escrita:** las opinan Muy importantes el 27,9%, Importantes el 15,8% y No muy importante el 4,7%.
- e) **Aprender reglas gramaticales y aplicarlas:** las juzgan Muy importantes el 19,5%, y un porcentaje mayor las consideran Importantes el 22,8% y No muy importantes el 6,0%.
- f) **Aprender palabras nuevas:** las atribuyen Muy importantes el 27,0%, Importantes el 18,6% y No muy importantes el 2,8%.
- g) **Trabajar con folletos, revistas, periódicos:** las consideran Muy importantes el 18,1%, Importantes el 21,4% y No muy importantes el 8,8%.
- h) **Realizar trabajos extracurriculares:** las imaginan Muy importantes el 14,9%, Importantes el 21,4% y No muy importantes el 12,1%.
- i) **Realizar otra actividades:** las consideran Muy importantes el 14,4%, Importantes el 23,7% y No muy importantes el 10,2%.

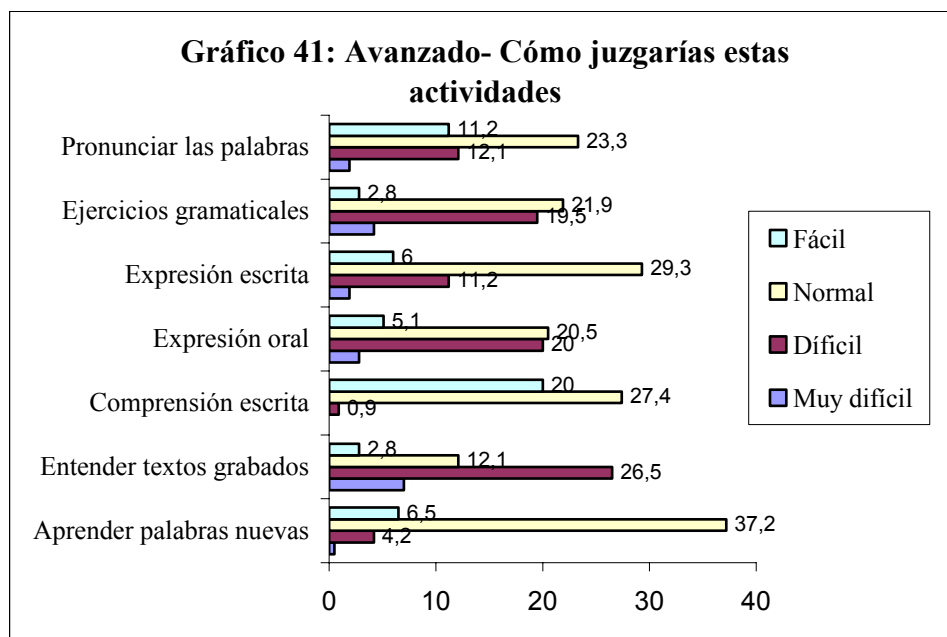


En definitiva, según los alumnos de nivel avanzado, las actividades de expresión oral son las más importantes, seguidas respectivamente de las de comprensión oral, de expresión escrita y comprensión escrita. El aprendizaje de reglas gramaticales y de palabras nuevas obtuvo una media importante. Además, se destaca el interés por actividades con material auténtico, actividades extracurriculares y otras actividades.

V.2. ¿Cómo juzgarías estas actividades?

Distinguimos para este ítem cuatro valores, comprendidos entre muy difícil, difíciles, normales y fáciles. Además, consideramos siete actividades con sus valores y porcentajes:

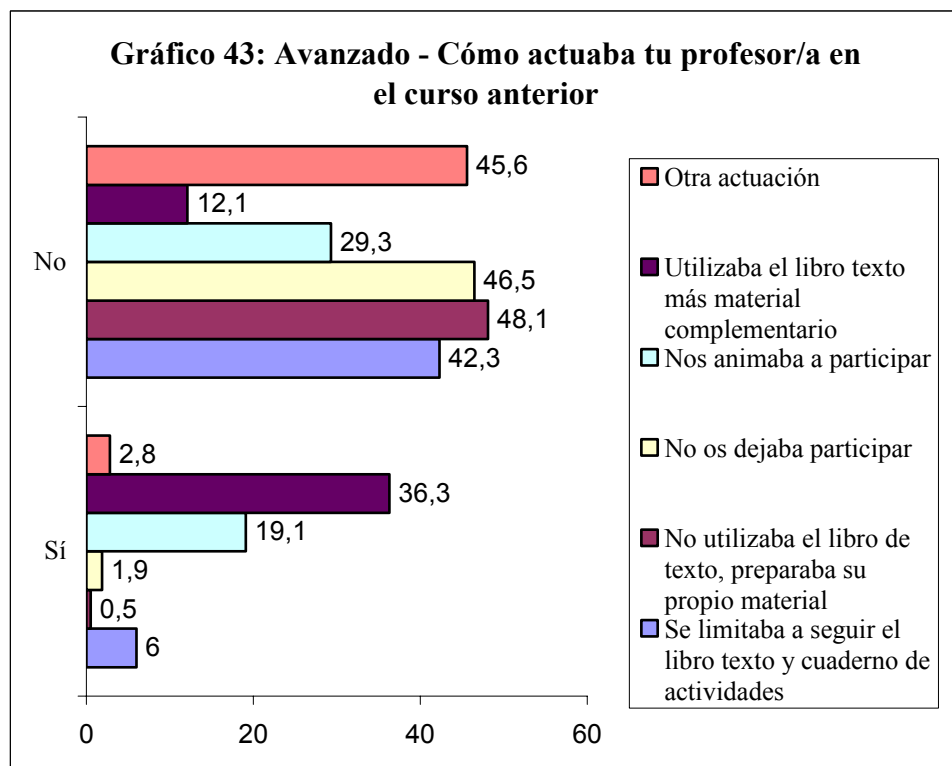
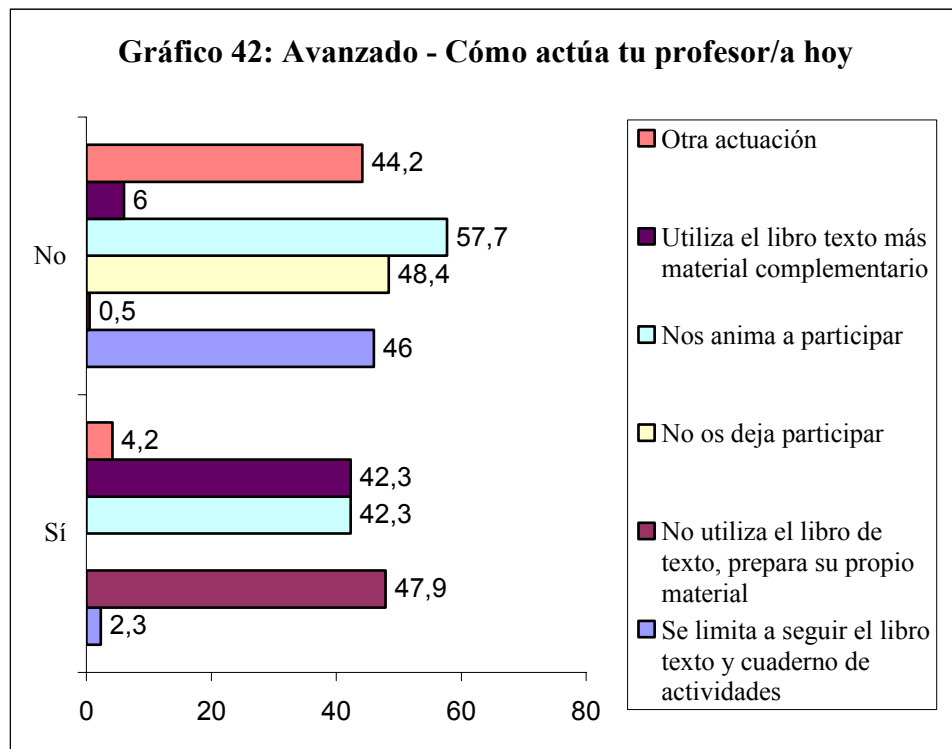
- a) La mayoría de los encuestados consideraron que era un aprendizaje Normal 37,2% **aprender palabras nuevas**, el 6,5% Fácil, Difícil el 4,2% y Muy difícil el 0,5%.
- b) En cambio, para la mayoría es Normal 37,2% **entender textos grabados**, pero hay también un porcentaje considerable que le considera Difícil 26,5% o Muy difícil 7,0%. Y también hay un pequeño grupo que le considera Fácil 2,8%.
- c) La **comprensión escrita** es una actividad que el 27,4% estima Normal y el 20,0% Fácil. Solamente el 0,9% la consideraron Difícil.
- d) En cuanto a la actividad de **expresión oral** el alumnado opina, el 20,5%, la consideró Normal, aunque el 20,0% la estima Difícil. Fácil 5,1% y Muy difícil 2,8%.
- e) Al contrario la actividad de **expresión escrita** el 29,3% consideró su aprendizaje Normal, mientras el 11,2% la distingue Difícil. Fácil 6,0% y Muy difícil 1,9%.
- f) La gran parte de los encuestados consideraron que los **ejercicios gramaticales** el 21,9% son Normales y otra parte considerable lo comprende Difíciles el 19,5%. Muy difícil 4,2% y Fácil 2,8%.
- g) Otras actividades como **pronunciar las palabras**, de tipo fonético, el 23,3% la distingue como Normales y Difíciles 12,1%. Fáciles 11,2% y Muy difíciles 1,9%.



Como podemos observar, los alumnos de nivel avanzado consideraron las actividades de comprensión oral como las más difíciles, y las actividades de comprensión escrita las juzgaron entre normales y fáciles. Sin embargo las demás actividades las consideran sin dificultad para realizarlas (normales)

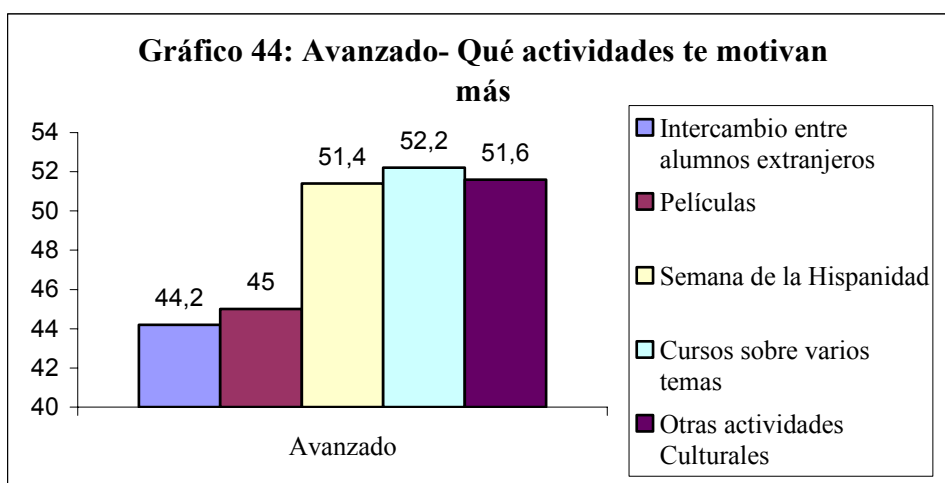
V. 3. ¿Cómo actúa y actuaba tu profesor/a?

Incluimos a continuación dos gráficos: el primero, recoge la opinión acerca del comportamiento del profesorado que imparte clase en los diferentes niveles de los cursos de avanzado. El 42,3% respondió que el profesorado utiliza el libro texto más el material complementario, el 46,0% no se limita a seguir el libro texto y cuaderno de actividades, el 24,7% les anima a participar y el 96,4% puede participar en clase, mientras un 23,7% no les anima a participar y que un 48,4% tiene libertad para participar de las clases. El segundo gráfico señala cómo actuaba el profesorado anteriormente, es decir, en el módulo anterior de aprendizaje (intermedio II ó avanzado I). Por tanto, el 36,3% del alumnado nos respondieron que sus profesores/as utilizaban el libro de texto más material complementario, el 46,5% % les dejaba participar en clase y que el 29,3% no les animaba a participar, mientras que un 19,1% les animaba en participar en clase.



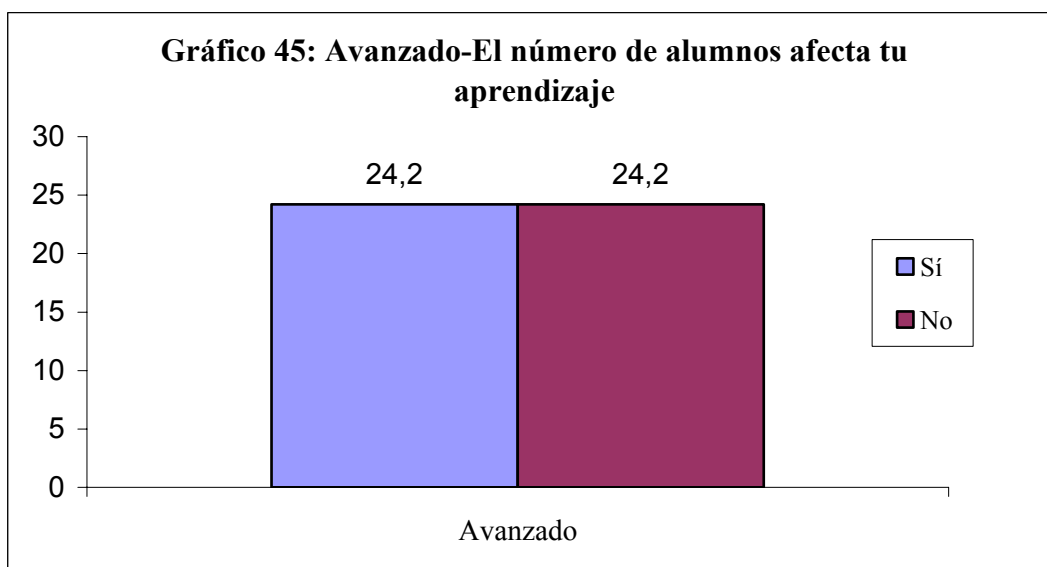
V. 4. ¿Qué actividades extracurriculares te motivan más?

Las actividades que más motivan a los alumnos del nivel avanzado son, ante todo, los cursos sobre varios temas el 52,2%. El 51,4% la Semana de la Hispanidad y el 51,6% otras actividades culturales. El 45,0% las películas y el 44,2% los intercambios con alumnos extranjeros.



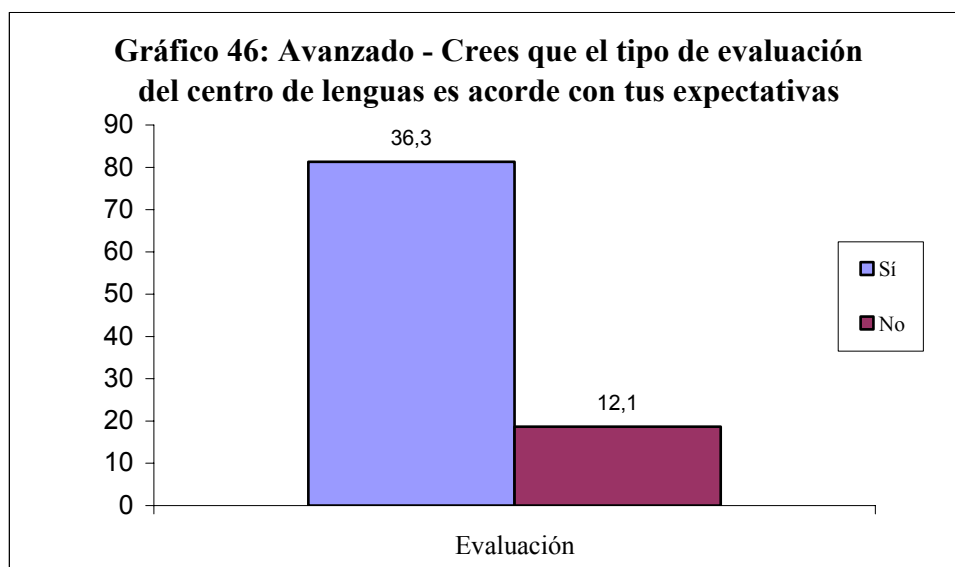
V. 5. ¿El número de alumnos en el aula afecta tu aprendizaje?

Los resultados demuestran un total equilibrio entre los que consideran que sí y no afecta su aprendizaje.



V. 6. ¿Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es acorde con tus expectativas?

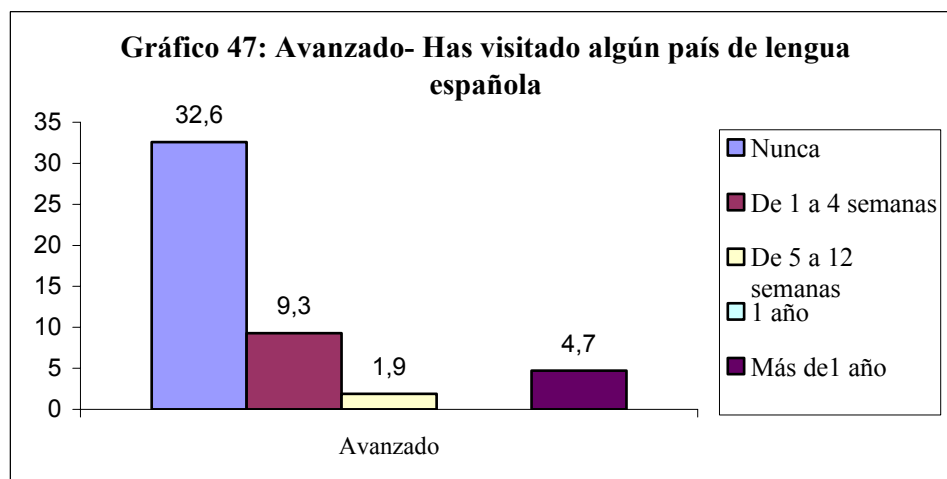
Los alumnos de nivel avanzado con el 36,3% creen que el tipo de evaluación que práctica el Centro de Lenguas es acorde con expectativas, frente a un 12,1% que manifiestan lo contrario.



1.4.1.2. Variables de Información

V.1. ¿Has visitado alguna vez algún país de lengua española?

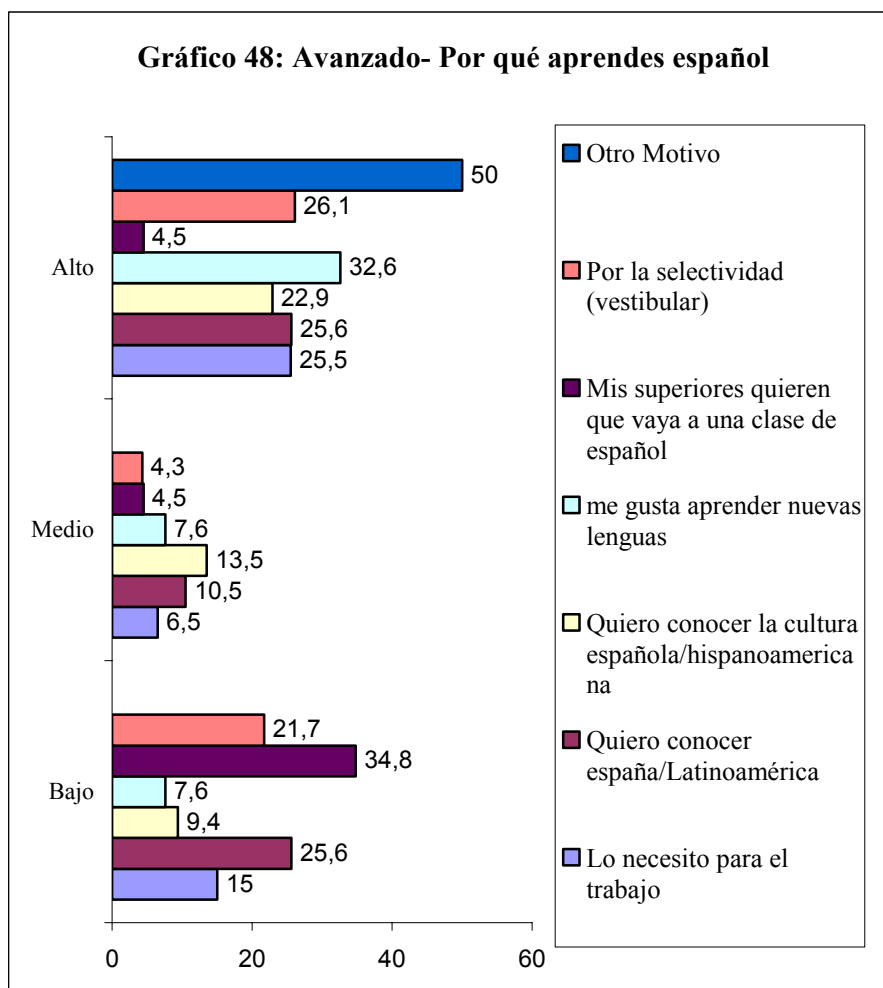
Como observamos en el gráfico, el 32,6% de los alumnos de nivel avanzado nunca han visitado países de habla hispana, el 9,3% visitó de 1 a 4 semanas, el 4,7% más de un año y de 5 a 12 semanas el 1,9%.



V. 2. ¿Por qué aprendes español?

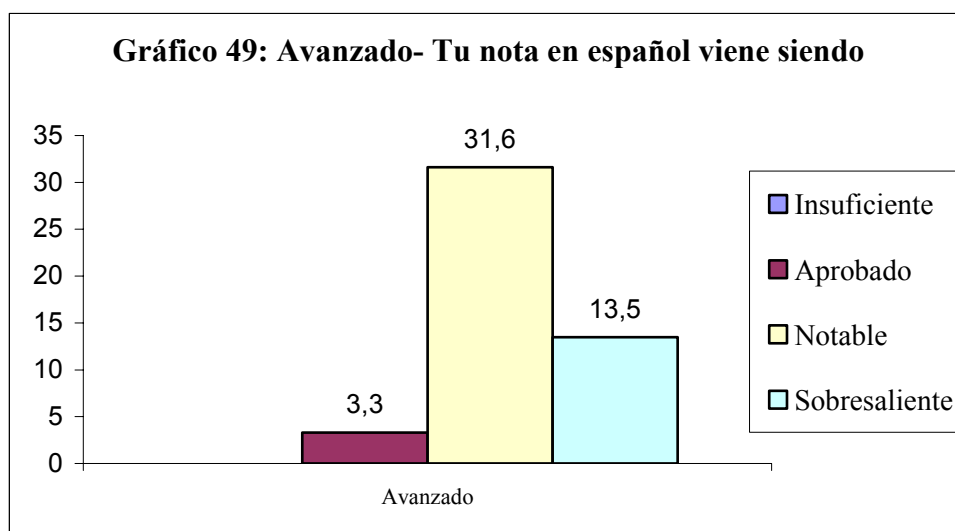
A través de esta variable indican los motivos que les llevan a estudiar español y proponemos tres medidas: bajo, medio y alto.

- a) Bajo: el 34,8% porque sus superiores quieren que vaya a una clase de español, el 25,6% quiere conocer a España e Hispanoamérica y 21,7% lo necesita para la selectividad.
- b) Medio: el 13,5%, quiere conocer la cultura española/hispanoamericana y el 10,5% quiere conocer a España y Hispanoamérica, el 7,6% porque les gusta aprender nuevas lenguas y el 6,5% lo necesita para el trabajo.
- c) Alto: el 50,0% tenían otro motivo, 32,6% les gusta aprender nuevas lenguas, el 25,6% y el 25,5% respectivamente porque quiere conocer a España/ Hispanoamérica y lo necesita aprender por causa de su trabajo. El 22,9% porque quiere conocer la cultura española/hispanoamericana.



V. 3. ¿Cuál viene siendo tu nota en español?

Esta variable demuestra el rendimiento, a través de sus notas. El 31,6% recibió una calificación final de notable, el 13,5% de sobresaliente y el 3,3% de aprobado.



1.3. Resultados del Profesorado

1.3.1. Descripción de Variables de Identificación

El tratamiento estadístico de los datos nos ha proporcionado los porcentajes, frecuencias, gráficos de barras y tablas para cada variable que detallamos a continuación:

V.1. ¿Es Vd. hombre o mujer?

De los 13 profesores encuestados el 53,8% es hombre (7 hombres) y el 46,2% mujer (6 mujeres).

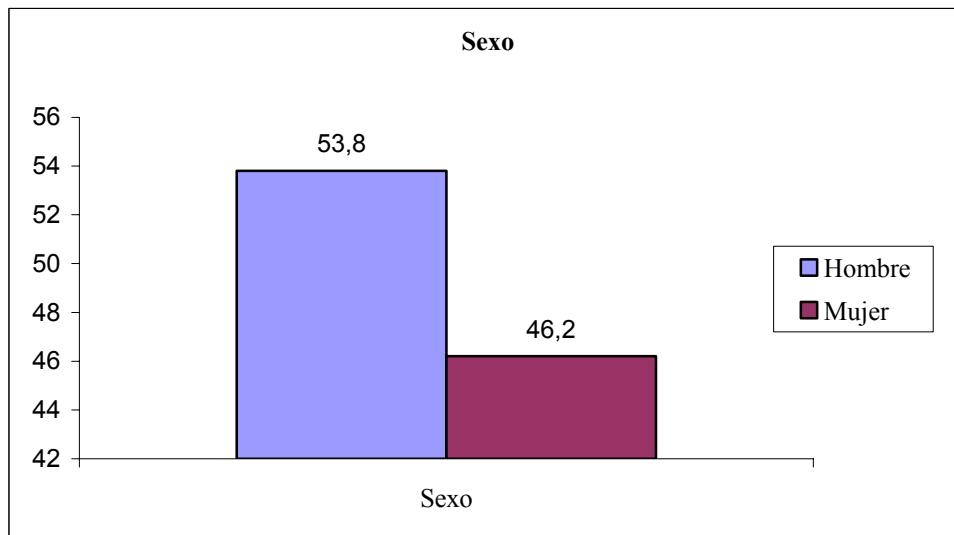


Gráfico 50.

V.2. ¿Es Vd. nativo o no nativo?

La mayor parte del profesorado el 61,5% está formado por no nativos, su LM no es el español sino otra. Sólo el 38,5% es nativo, es decir tiene el español como LM.

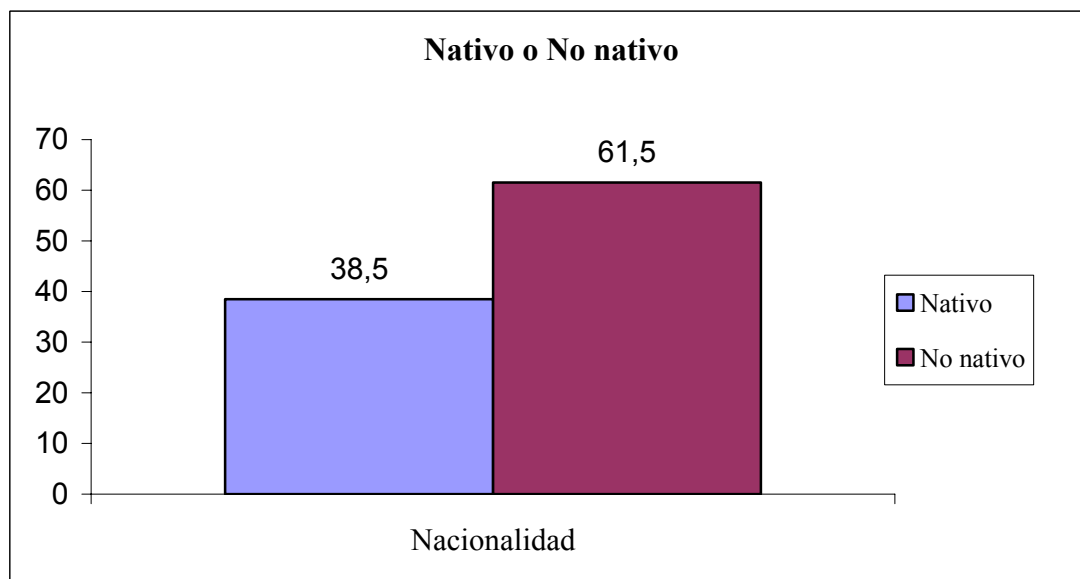


Gráfico 51.

V.3. ¿Cuánto tiempo hace que imparte clases de español?

En cuanto a los años de experiencia, distinguimos que el profesorado que trabaja desde más de 15 años alcanza un porcentaje de 23,1%, idéntico al grupo que imparte clases desde hace aproximadamente 4 a 8 años y menos de 2 años. Por su parte, los que llevan un período comprendido entre 9 a 15 años y los que llevan entre 2 y 4 años aportan el 15,4%.

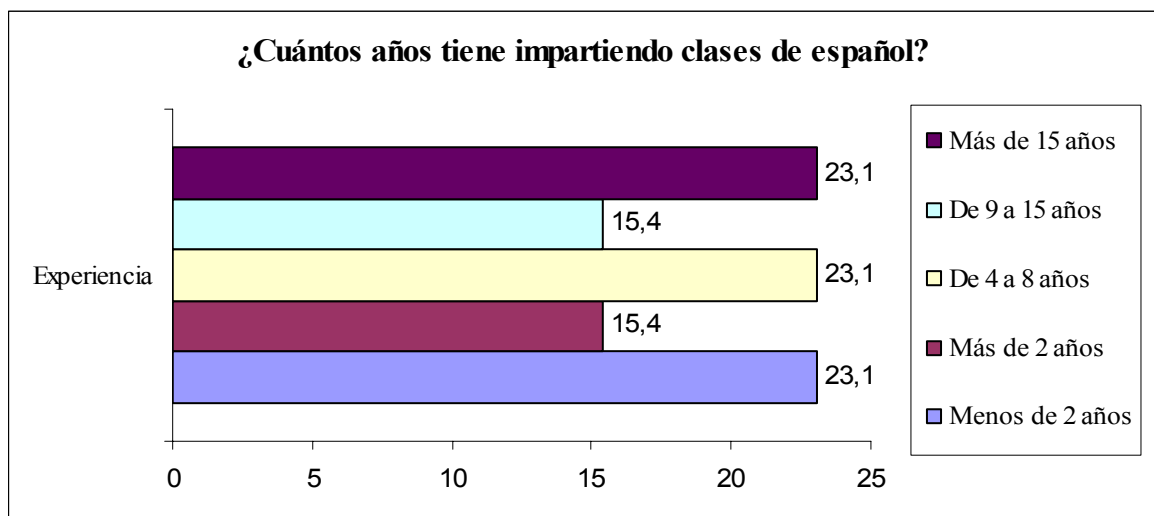


Gráfico 52.

V.5. ¿Cuál es su nivel académico?

Según indicamos en la descripción de la muestra, el 53,8% del profesorado ha realizado estudios superiores, el 23,1% tiene maestrado, el 15,4% algún tipo de especialización y sólo el 7,7% ha cursado el doctorado.

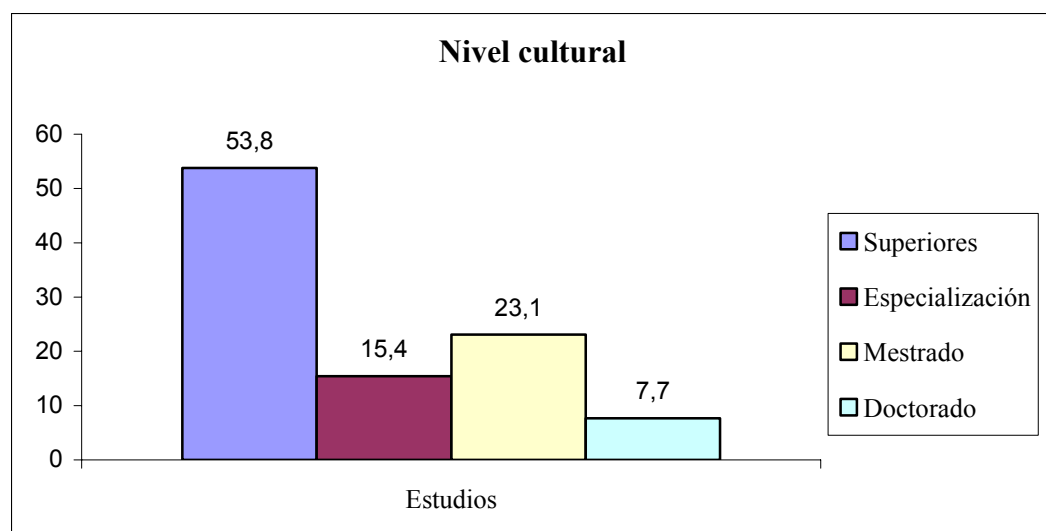


Gráfico 53.

V.6. ¿Cómo aprendió español?

En esta variable observamos que la mayor frecuencia la obtienen los sujetos que aprendieron español en los estudios superiores (63,3%); el 30% lo hizo en el medio familiar y el 6,7% en un centro oficial.

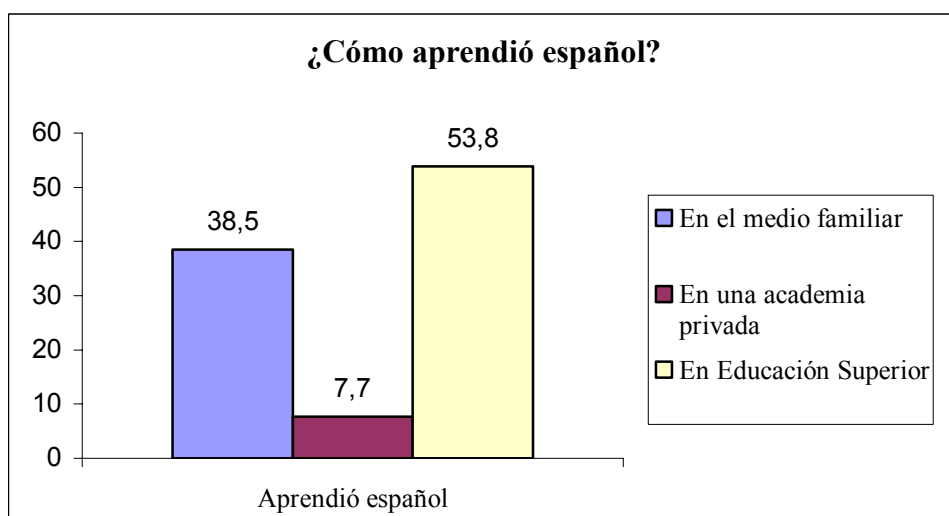


Gráfico 54.

1.3.2. Variables de Opinión

V. 1. ¿Cuáles son las destrezas que los alumnos brasileños presentan mayor o menor dificultad en su aprendizaje?

Para este ítem hemos distinguido cuatro destrezas sobre las que contestaron indicando su grado de dificultad en el aprendizaje de la L2. Están distribuidos en las categorías:

- Expresión escrita:** Según el 38,5% es una habilidad que conlleva dificultad, mientras que el 61,5% cree que es fácil.
- Comprensión escrita:** Los datos muestran total unanimidad en las respuestas ya que el 100% estima que es una destreza bastante asemejada, por tanto fácil.
- Expresión oral:** La estiman fácil el 30,8% y difícil el 69,2%

d) **Comprensión oral:** La consideraron fácil el 69,2% y difícil el 30,8%

En definitiva, según los profesores de español, la destreza que los alumnos brasileños tienen mayor facilidad en el aprendizaje es la comprensión escrita y las que presentan mayor dificultad el 69,2% la expresión oral y la comprensión oral.

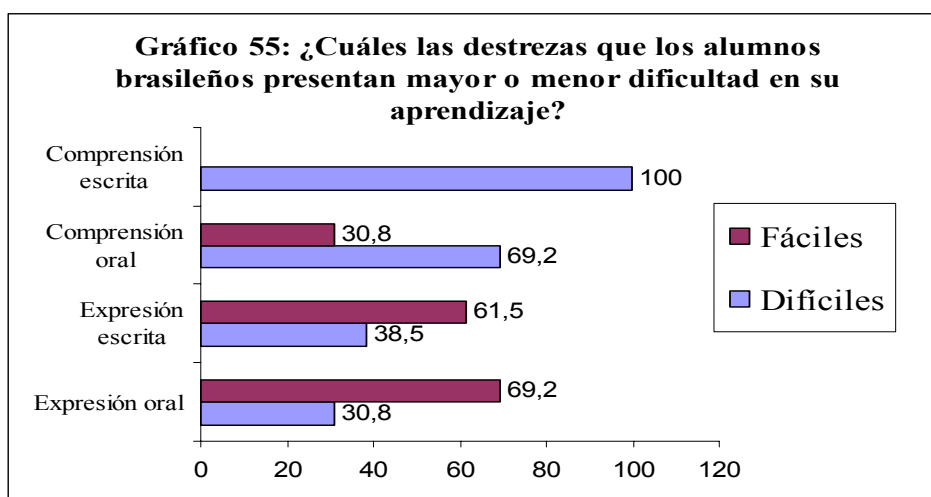


Gráfico 55.

V.2. ¿En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera las características de la lengua materna?

Distinguimos en esta pregunta cuatro valores, comprendidos entre poco, mucho, normal y nada. Además, consideramos diez aspectos con sus valores y sus porcentajes:

- En la **pronunciación**, el 38,5% del profesorado estimó que hay "Poca" proyección, pero un porcentaje también considerable cree que es "Mucho" el 30,8%. El 15,4% considera que "Nada", porcentaje idéntico que obtiene el valor "Normal".
- En cuanto a la **ortografía**, el 38,5% cree que hay "Poca" influencia de LM, mientras que el 46,2% señala que es "Normal". Hay un grupo menor el 15,4% que considera que el influjo es "Mucho".

- c) En el plano gramatical diferenciamos la **morfología** de la **sintaxis**. En la primera, preguntamos acerca de la relación existente en la flexión verbal y el 46,2% coincide en “Poca” y “Normal”, y sólo señala “Mucho” el 7,7%.

En cuanto a la **sintaxis**, distinguimos, a su vez, dos valores: el influjo de las estructuras sintéticas de la LM en la LE y en la **concordancia**. Para la primera, la mayor señala que ese influjo es “Normal” el 46,2%, o no es mucho es decir, “Poco” el 38,5%. Sólo el 7,7% cree que es bastante notorio “Mucho”. Para la concordancia, el 15,4% cree que no hay influjo alguno “Nada”, el 38,5% que es “Poco”, el 30,8% que es “Normal” y el 15,4% que es “Mucho”.

- d) En cuanto al léxico, primero destacamos el vocabulario general. El 69,2% considera que ejerce una influencia “Normal” en la LE. El 15,4% lo estima con “Poca”. Y el 7,7% coinciden que su actuación es “Mucha” como ninguna “Nada”. Además diferenciamos así mismo diferentes categorías:

- a. Falsos amigos. El profesorado considera que el 53,8% sufre “Poca” influencia en su aprendizaje, mientras el 46,2% cree que es “Normal”.
- b. Palabras con varios significados. El 30,8% estima que hay “Poca” influencia y el 69,2% “Normal”.

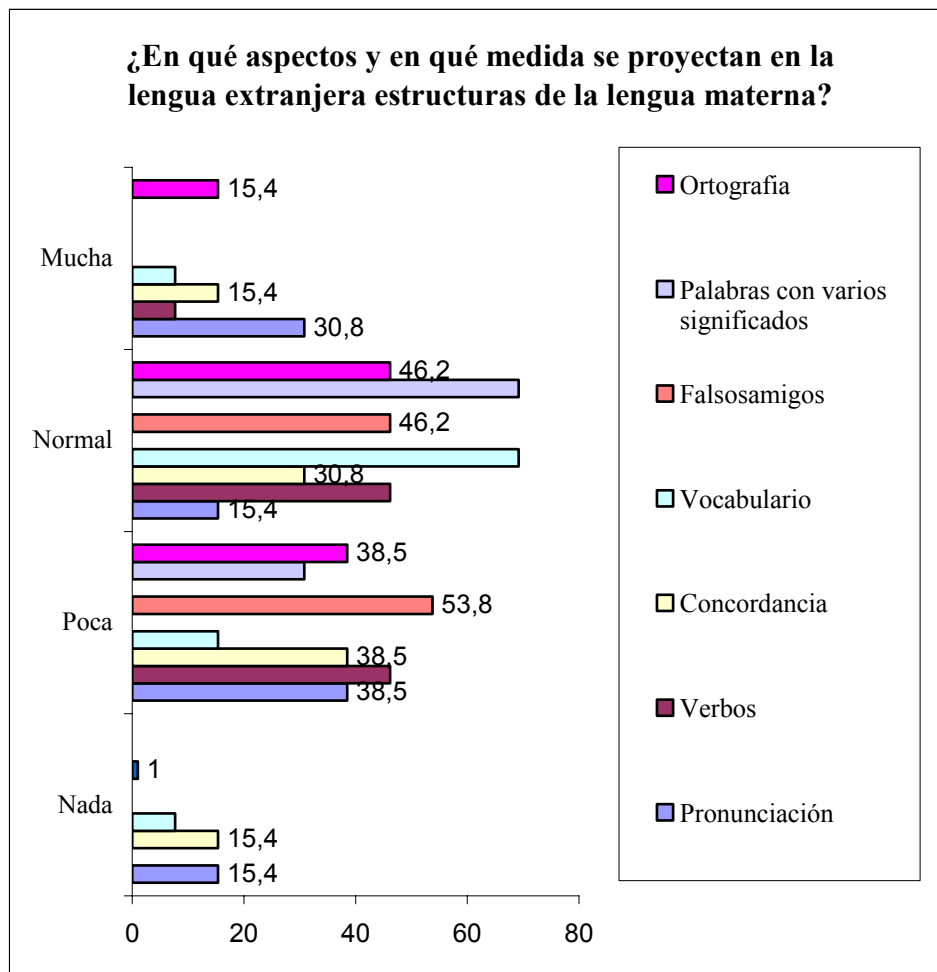


Gráfico 56.

Como podemos observar, hay aspectos de la LM que interfieren en la L2, aunque, en opinión del profesorado el influjo no es desmedido. Los aspectos que quizá destaquen son el vocabulario, por la existencia de los falsos amigos y la ortografía, etc.

V.3. ¿Qué valora más en el aprendizaje de sus alumnos?

Casi todo el profesorado el 92,3% valora la expresión oral como el aspecto más importante.

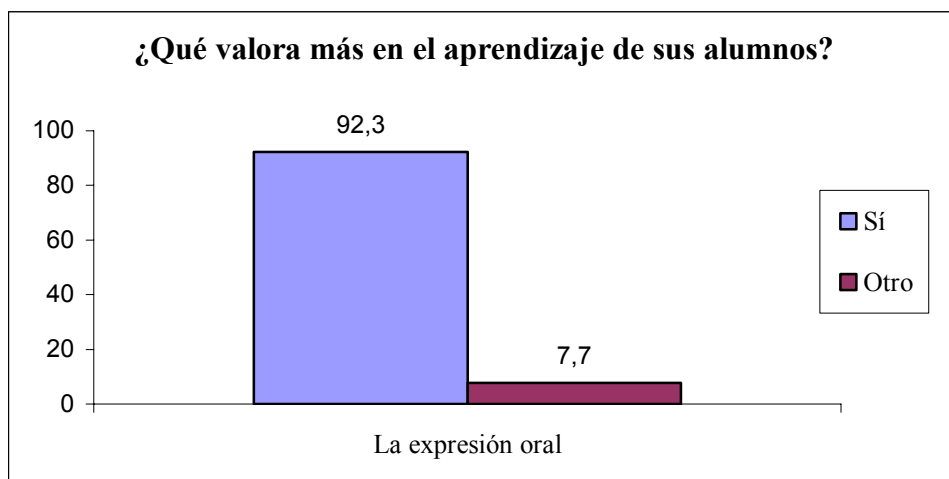


Gráfico 57.

V.4. ¿Qué valora más en el aprendizaje de sus alumnos de nivel básico?

Hay total unanimidad en las respuestas: el 100,0% considera la expresión oral como la destreza más importante, respectivamente el 30,8% considera la expresión escrita y la comprensión oral.

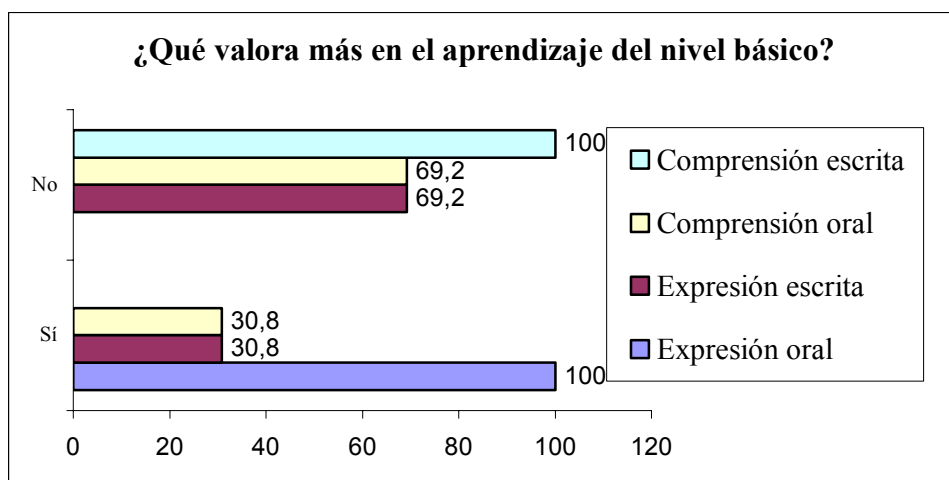


Gráfico 58.

V.5. ¿Qué valora más en el aprendizaje de sus alumnos de nivel intermedio?

Según el profesorado el 100,0% respectivamente lo que más valora en el nivel intermedio es la expresión oral y la expresión escrita, seguido del 76,9% de la comprensión oral.

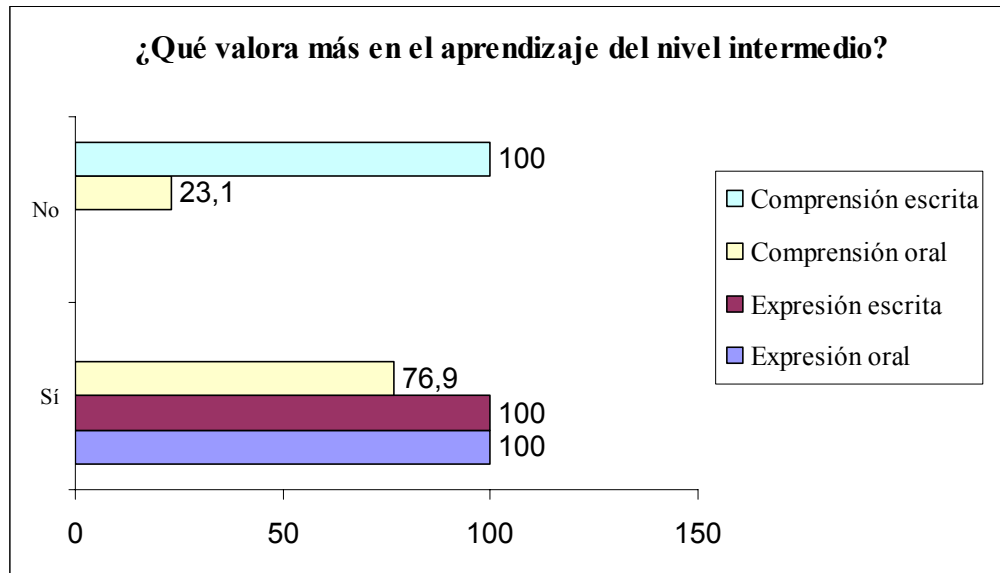


Gráfico 59.

V.6. ¿Qué valora más en el aprendizaje de sus alumnos de nivel avanzado?

Conforme el profesorado el 100,0% lo que más valora en el nivel avanzado es la expresión oral, el 92,3% la expresión escrita, el 69,2% la comprensión oral y el 15,4% la comprensión escrita.

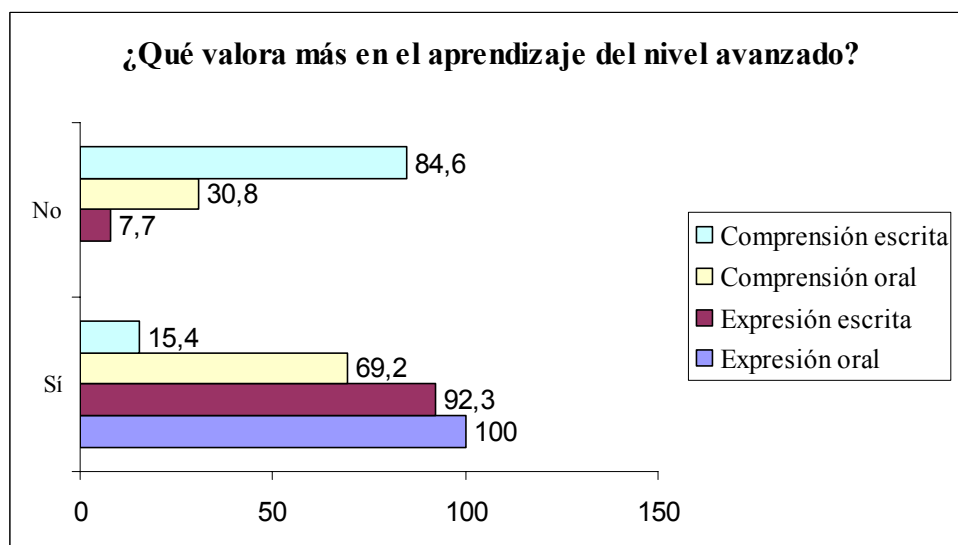


Gráfico 60.

1.3.3. Variables de Información

V.1. ¿Vivió alguna vez en algún país de habla española?

Esta variable corresponde al tiempo que vivió el profesorado en algún país de habla española. Un 46,2% vivió más de 1 año, un 38,5% nunca vivió y un 7,7% respectivamente vivió 6 meses y de 7 a 11 meses.

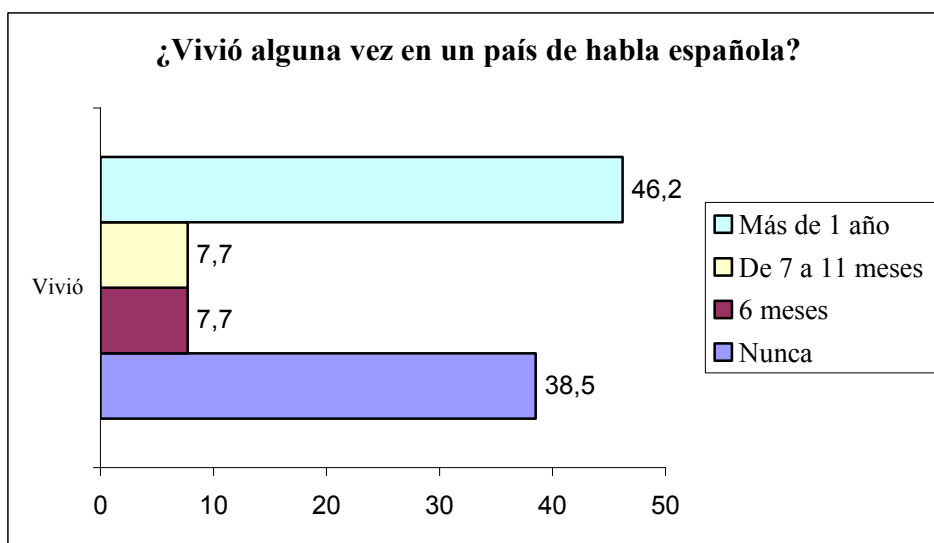


Gráfico 61.

V.2. ¿En qué país de lengua española vivió?

El 38,5% del profesorado vivió en España, el 15,4 en Ecuador y respectivamente un 7,7% vivió en Argentina, México y Uruguay.

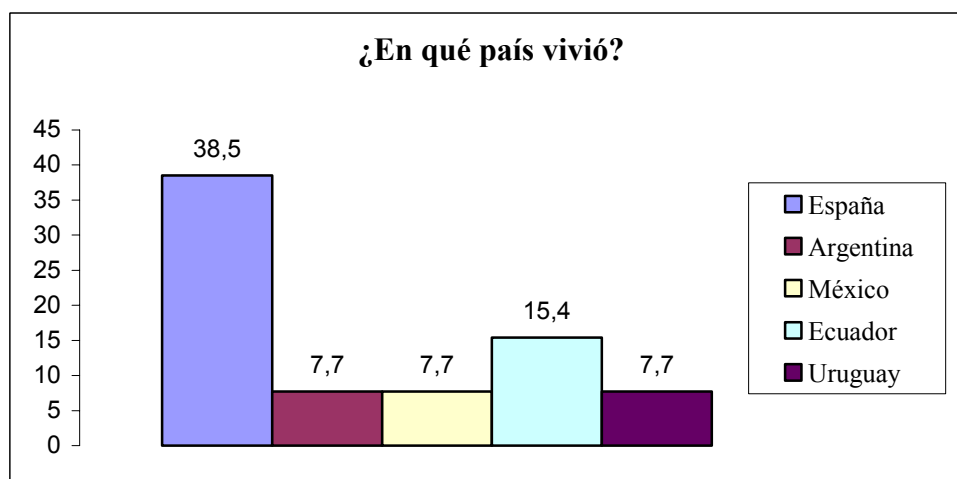


Gráfico 62.

V.3. ¿Has visitado algún país de habla española?

El 46,2% del profesorado visitó España, un 15,4% Argentina y un 7,7% México, porcentaje que se repitió para Perú.

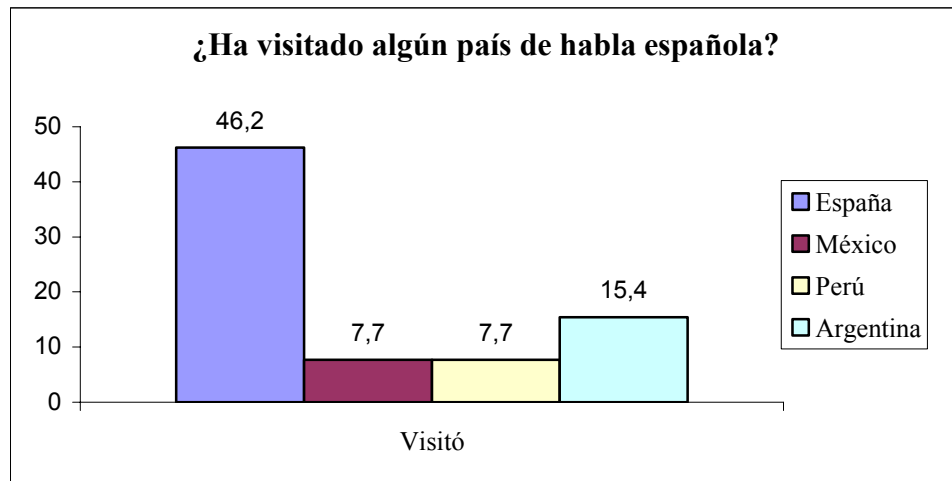


Gráfico 63.

V. 4. ¿Ha realizado algún curso de español en el centro que trabaja?

Los resultados nos indican que 93,3% del profesorado lo ha realizado recientemente, mientras que un 6,7% lo realizó ya hace un año.

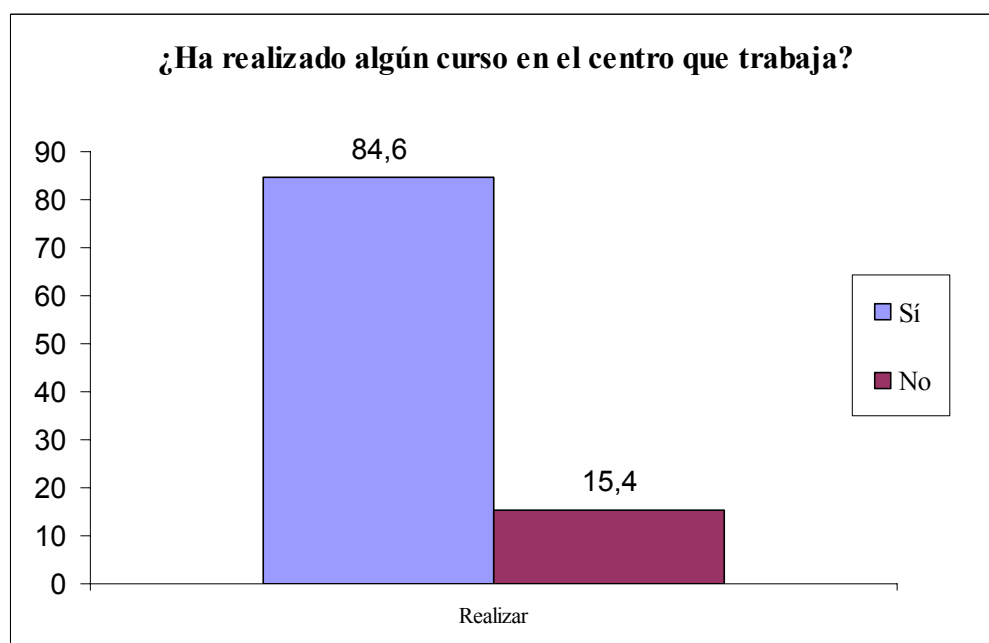


Gráfico 64.

V. 5. ¿Ha realizado algún curso de español recientemente?

Fuera del Centro en que desempeña la docencia, el 46,2% del profesorado hace ya más de un año que realizó algún curso, un 38,5% ha realizado recientemente algún curso de español y un 15,4% lo realizó hace menos de un año.

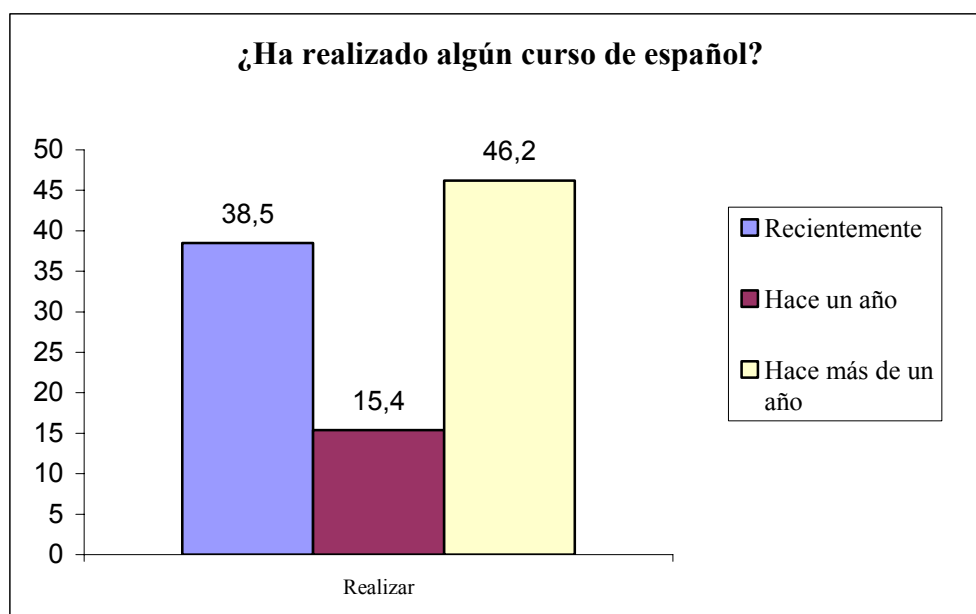


Gráfico 65.

V. 6. ¿Qué libro de texto usa y desde cuándo?

Esta variable determina el tiempo que viene utilizándose el libro de texto con el que se trabaja en el Centro y el libro de texto concreto. Las respuestas nos indican que el 46,2% del profesorado utiliza el libro "Puesta a punto" desde hace más de 3 años, el 38,5% utiliza "Así me gusta" desde hace menos de 1 año y 15,4% desde hace más de 1 año, El 30,8% respectivamente utiliza "Gente" desde hace más de 2 años y menos de 1 año, además el 15,4% también lo utiliza hace más de 3 años.

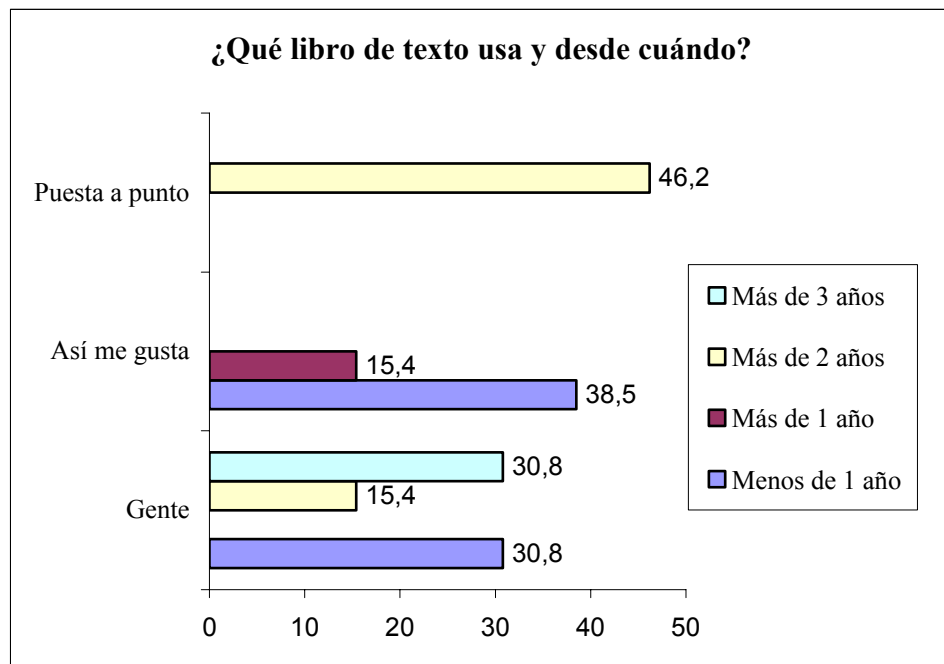


Gráfico 66.

V.7. ¿Cuál es la duración de sus clases?

La mayor parte del profesorado usa sesiones tanto de 1 hora y media como de 3 horas seguidas. El 38,5%, de 1 hora y media y el 7,7% usa indistintamente tanto 3 horas como otros intervalos de tiempo diferentes a los señalados.

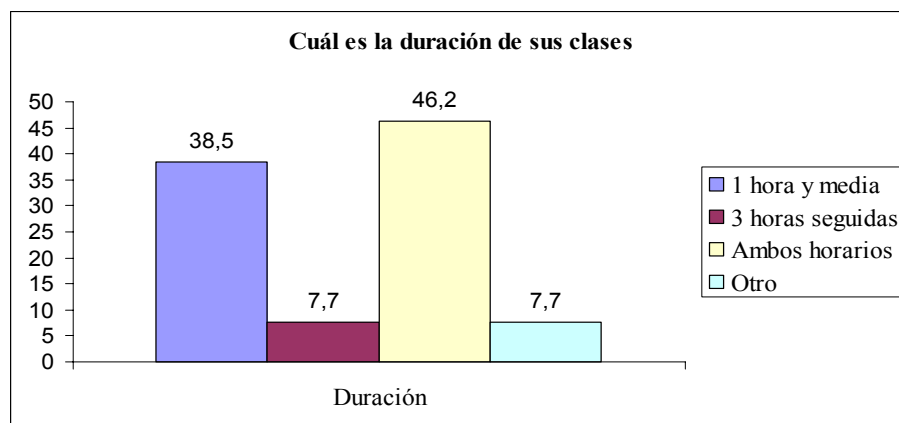


Gráfico 67.

V.8. ¿Cuántas veces a la semana imparte clases?

Según comprobamos, la mayor parte del profesorado el 46,2% imparte sus clases 4 veces a la semana, el 38,5% 2 veces a la semana y el 15,4% sólo 1 vez por semana.

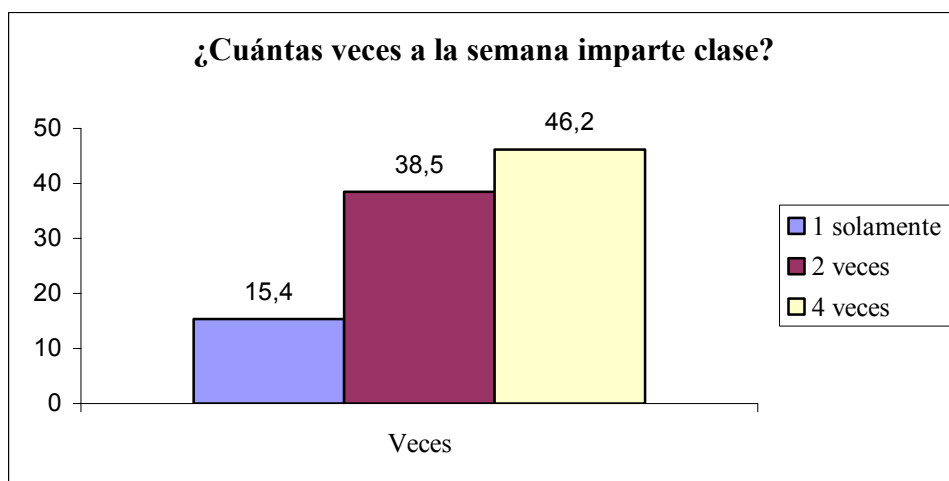


Gráfico 68.

V. 9. ¿Es Ud. miembro de la asociación de profesores de español de su Estado?

Según los datos obtenidos, el 84,6% del profesorado está asociado, el 7,7 no es miembro de la asociación de profesores de su región y el 7,7 no está interesado en serlo.

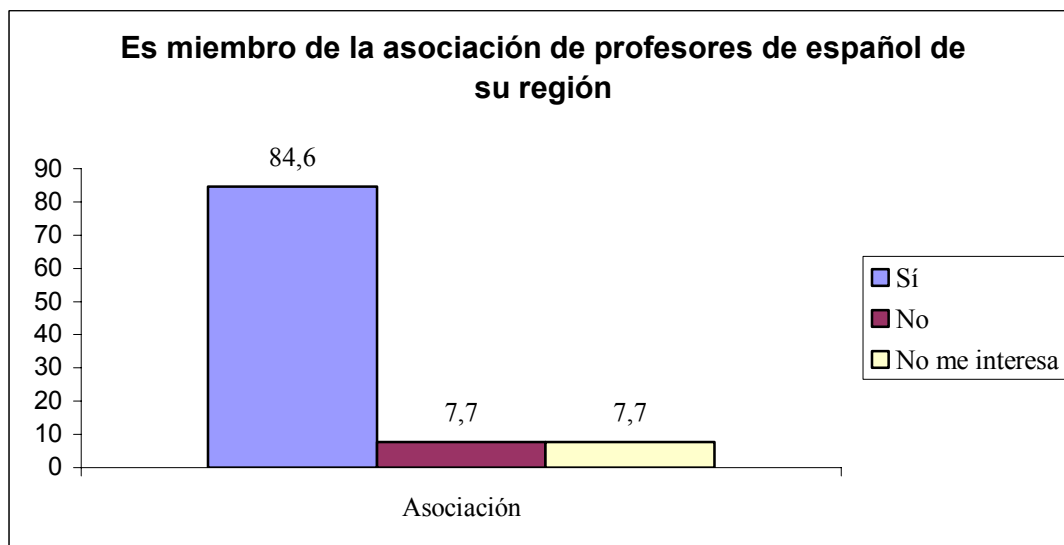


Gráfico 69.

1.3.4. Variables de Acción

V. 1. ¿Cuál es el libro que utiliza en el aula?

Esta variable determina el libro que el profesor utiliza en sus clases de español. Distinguimos que un 76,9% utiliza el libro “Gente”, el 61,5% utiliza el libro “Así me gusta” y el 38,5% el libro “Puesta a punto”.

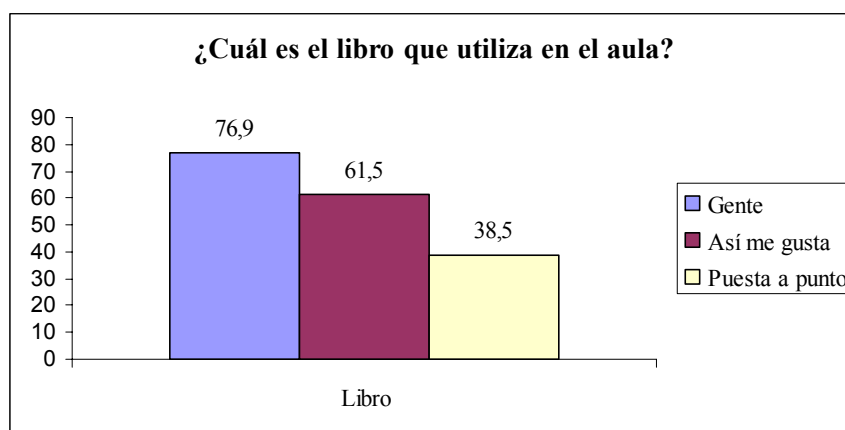


Gráfico 70.

V. 2. ¿De qué material se dispone en el aula y en el centro?

Esta variable determina los materiales que el profesorado tiene a su disposición en el centro donde trabaja. Comprobamos que el 100%, del centro investigado dispone del libro de texto, libro de actividades, de gramática, diccionario, DVD, biblioteca, fotocopias, casetes, video, además de folletos, revistas, periódico.... No obstante, señalan que desconocen si hay más recursos, pues observamos que sólo el 92,3% y el 76,9% del profesorado respectivamente cree que carece de folletos, revistas, diccionarios y de Internet y otros recursos, aunque el centro de lenguas dispone de todos los materiales descritos.

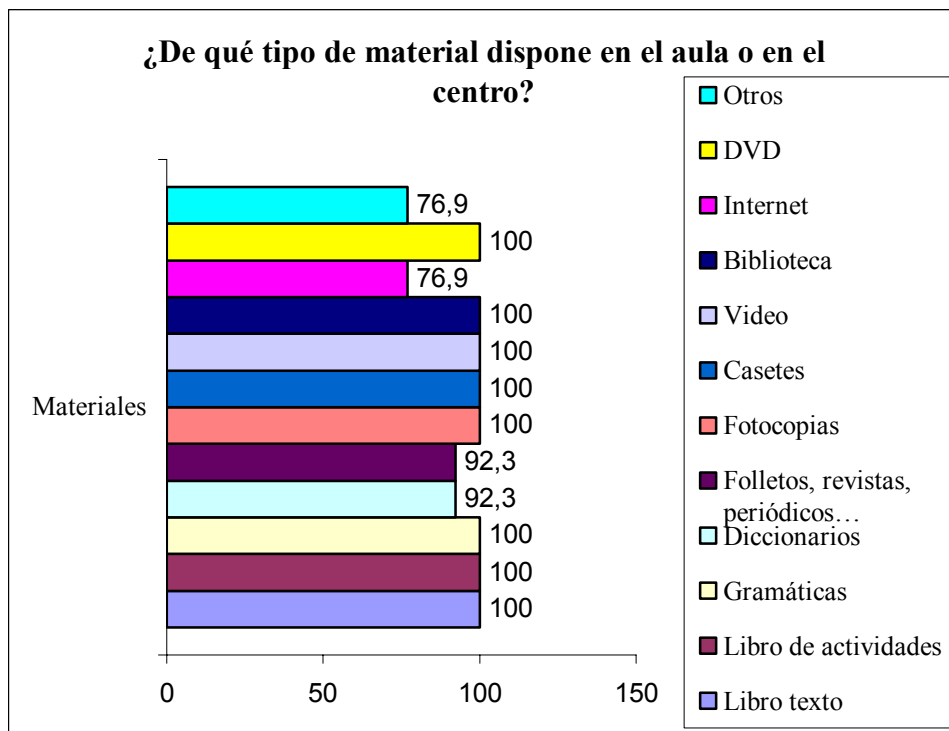


Gráfico 71.

V. 3. ¿Qué actividades se realizan en el aula?

Las actividades de expresión oral y expresión escrita alcanzaron un porcentaje del 100% y las de expresión escrita y orales el 92,2%, las demás como video el 84,6%, ejercicios gramaticales y simulación de situación el 76,9%, el 69,2% celebraciones, lecturas y pronunciación el 53,8% y el 15,4% realizan otras actividades. Quiere esto decir que en todas las sesiones se realizan actividades de expresión escrita y orales junto con otras actividades. No obstante, la intensidad con que cada una de ellas se trabaja es diferente, según podemos observar en el gráfico que introducimos a continuación:

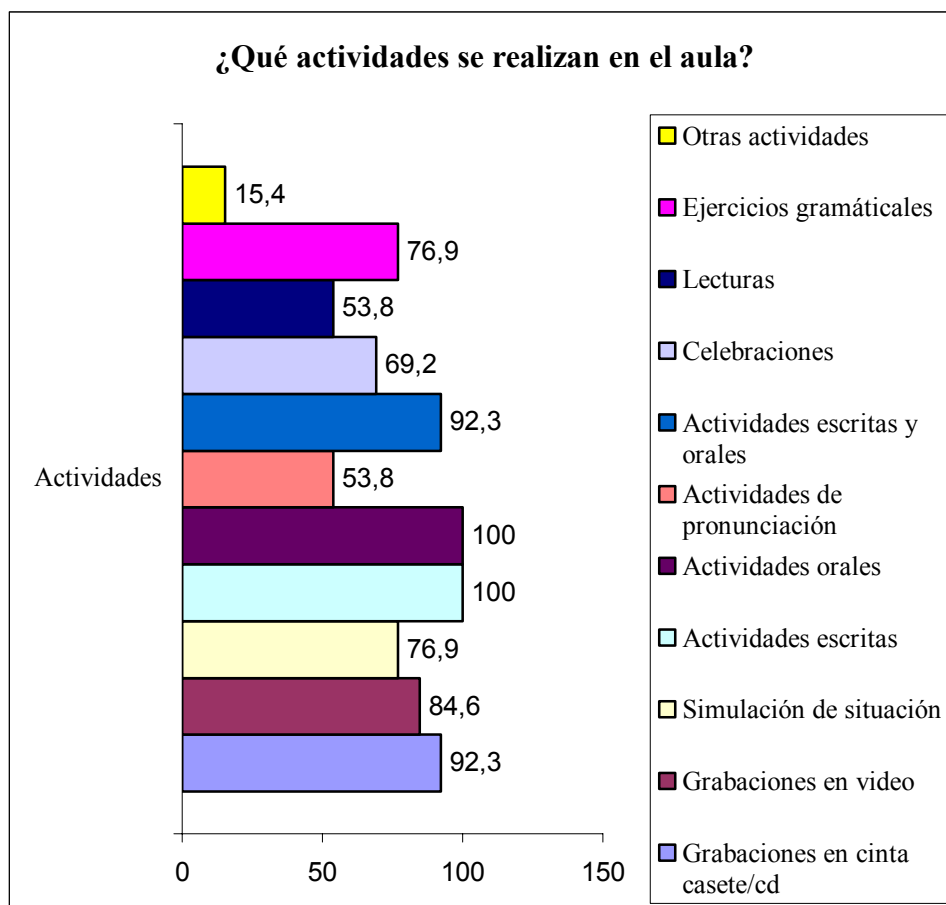


Gráfico 72.

V. 4. ¿Qué tiempo dedica a la explicación teórica?

En esta variable determinamos el tiempo en minutos que el profesorado dedica a la explicación teórica. Comprobamos que sólo el 7,7% de ellos excede los 20 minutos, y que predominan los intervalos menores: 10 minutos (53,8%), 15 minutos (7,7%) y 20 minutos (7,7%).

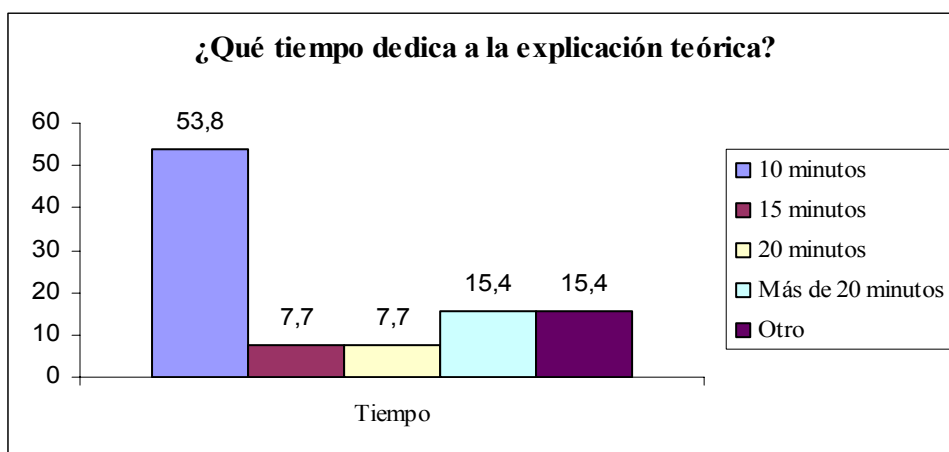


Gráfico 73.

V. 5. ¿Qué tiempo dedica a la expresión escrita, a la expresión oral, a la comprensión escrita y a la comprensión oral?

Para que contestaran a esta pregunta ofrecíamos intervalos de tiempo diferentes: Más de 20 minutos, entre 15 y 20 minutos, entre 10 y 15 minutos, entre 5 y 10 minutos y otros.

- a) En la actividad de **expresión escrita**: el 38,5% dedica respectivamente unos 15 minutos y otro tiempo, el 15,4% dedica 10 minutos y el 7,7% unos 20 minutos.
- b) En la de **expresión oral**: el 30,8% dedica 20 minutos, el 23,1% unos 5 minutos, el 15,4% respectivamente dedica 15 minutos y el 7,7% dedica unos 10 minutos y otro tiempo.
- c) En cuanto a la de **comprensión escrita**: el 53,8% dedica 15 minutos, el 15,4% respectivamente dedica unos 10 minutos y más de 20 minutos y el 7,7% dedica unos 10 minutos y 20 minutos.

- d) En cambio la de **comprensión oral**: el 69,2% dedica 15 minutos, el 15,4% 10 minutos, el 7,7% dedica 20 minutos y otro tiempo

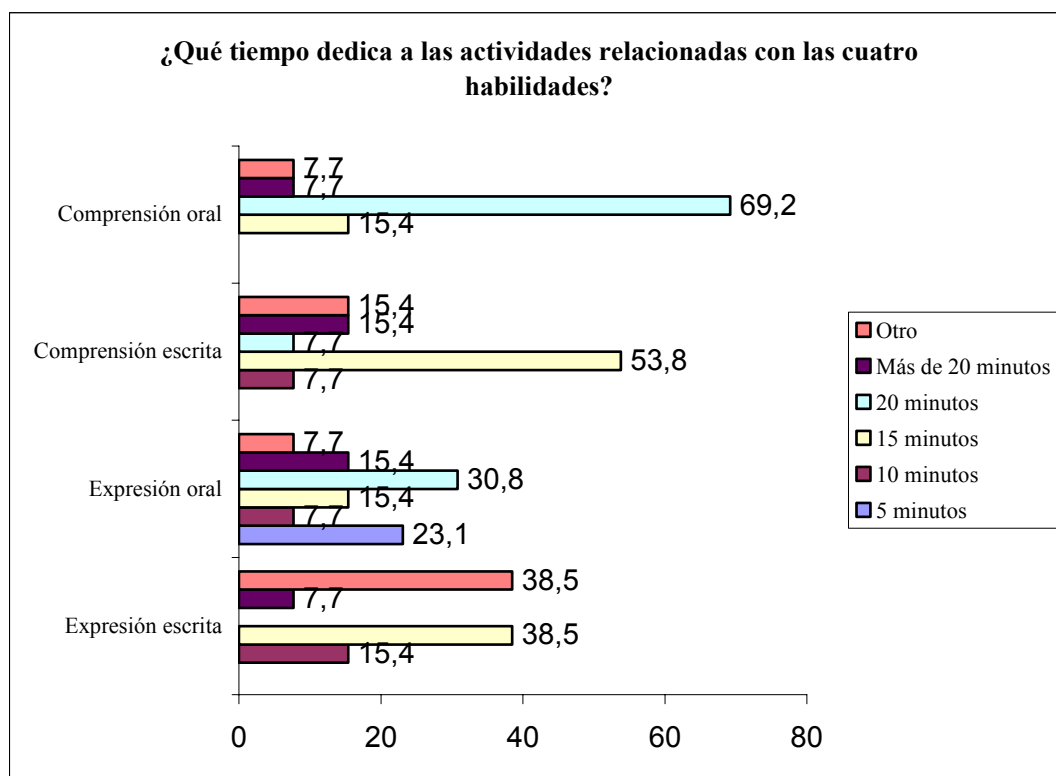


Gráfico 74.

Como puede observarse en el gráfico el intervalo de tiempo más usual parece ser el comprendido entre 15 y 20 minutos para todas las actividades. Destaca también que para las actividades de expresión escrita, quizás por su propia naturaleza, se utiliza también un intervalo que hemos desarrollado como “otros” que sin duda, abarcará un tipo que excede los intervalos concretos señalados.

1.4. TABLAS DE CONTIGENCIA

En este apartado analizamos la asociación entre las variables del alumnado, del profesorado y de ambos grupos. Con ello pretendemos conocer lo que creemos más relevante, es decir, cómo se comportan atendiendo a su relación entre ellas y con ambos grupos. En el anexo se pueden consultar los resultados del cruce de las

variables; en las páginas siguientes nos limitaremos a describirlas a través de gráficos.

1.4.1. Correlación entre las variables del alumnado

1.4.1.1. Relación de la variable edad con otras variables

El tratamiento estadístico de los datos nos ha proporcionado los porcentajes, frecuencias, gráficos de barras y tablas para cada variable que detallamos a continuación:

V.1. ¿Cuál es tu edad? y ¿Cuál es tu nivel de estudios?

La franja de edad comprendida entre los 15 y 24 años de ellas, el 39,8% cursa o concluye los estudios de nivel superior, mientras que el 12,1% realiza o terminó la secundaria. El 11,0% del alumnado de 25 a 34 años, un cursa o concluye el nivel superior, el 6,3% termina o terminó una especialización, el 3,1% realizó o realiza el maestrado y el 0,2% concluye o concluyó el doctorado. En la franja que abarca los 35 a los 44 años, encontramos que el 3,8% termina o terminó el nivel superior, el 3,3% acaba o acabó una especialización, el 1,3% y el 0,2% concluye o concluyó el maestrado y el doctorado. Los de 45 a 54 años, terminaron la secundaria el 1,3%, el 2,5% acaba o acabó el nivel superior y el 3,7% y el 1,3% concluyen o concluyeron, respectivamente, la especialización y el maestrado. Por último, el grupo de 55 a 64 años, el 0,4% tiene los estudios de secundaria, el 1,3% concluye o concluyó el nivel superior y el 0,2% una especialización. Destaca con un 0,6% el alumnado de más de 65 años que cursó estudios superiores.

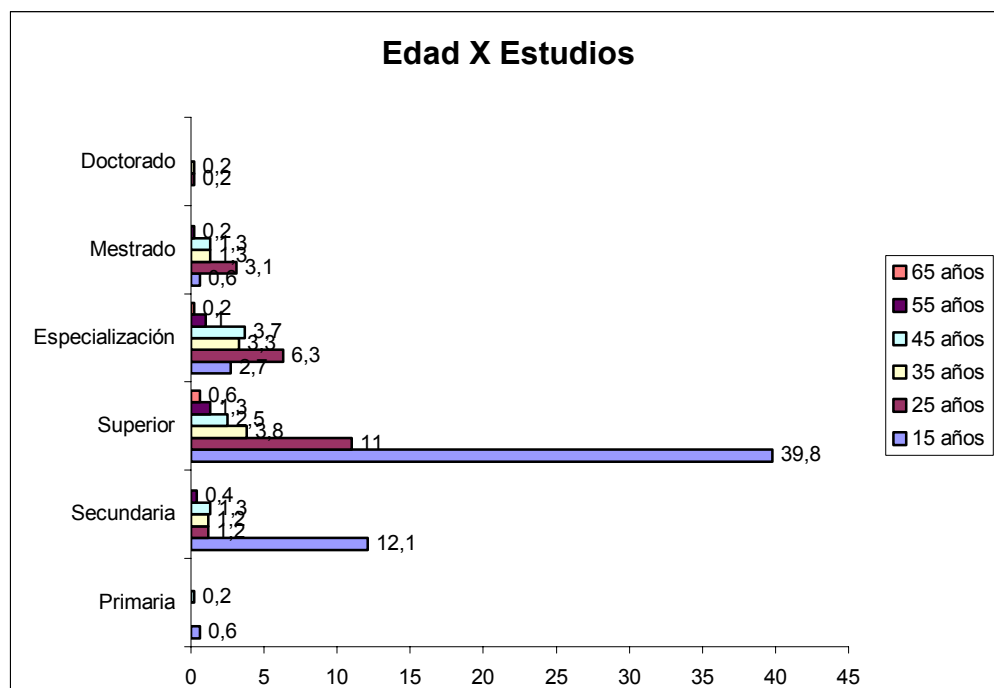


Gráfico 75.

V.2. ¿Cuál es tu edad? y ¿Cuál viene siendo tu nota en español?

Nuestro interés al cruzar estas variables era identificar si la edad interfería en el aprendizaje. Por tanto, observamos:

- a) Los alumnos de **15 a 24 años** son los que tienen como media más **sobresaliente** el 23,7%, aunque sólo esta franja tiene 0,6% de **insuficiente**. Además el 27,3% saca **notable** y el 4,2% **aprobado**.
- b) En cuanto a los de **25 a 34 años** el 6,2% obtienen un **sobresaliente**, el 13,5% un **notable** y el 2,1% un **aprobado**.
- c) Los que tienen entre **35 a 44 años** el 6,5% logran un **notable**, el 1,5% un **aprobado** y el 1,7% un **sobresaliente**.
- d) Los de **45 a 54 años** el 4,4% sacan un **notable**, el 2,9% un **aprobado** y el 1,7% un **sobresaliente**.
- e) El alumnado de **55 a 64 años** consigue un **notable** el 2,3% y un **aprobado** el 0,6%.
- f) Alumnos con más de 65 años el 0,8% obtienen un **notable**.

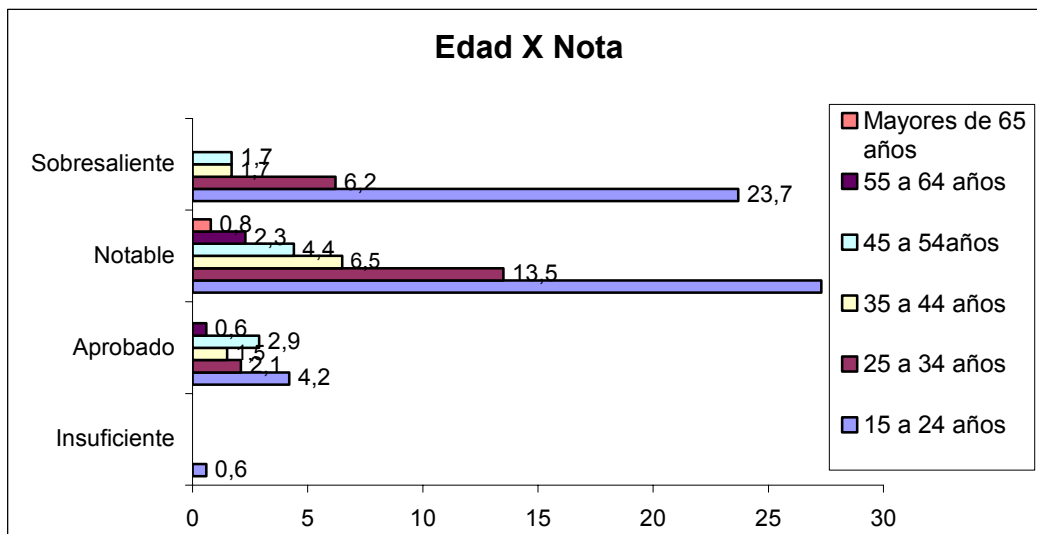


Gráfico 76.

3. ¿Cuál es tu edad? y ¿En qué nivel de aprendizaje estás estudiando?

Los resultados nos muestran que la mayor parte del alumnado cursa estudio de cualquier nivel tiene una edad que oscila entre los 15 a 24 años. De ellos, el 33,3% se encuentra en el básico, el 12,5% en el intermedio y el 10,0% en el avanzado. Sigue a este grupo de edad comprendido entre los 16 y 25 años que en su gran mayoría cursa el nivel básico; sólo el 0,5% realiza el nivel intermedio y el 3,6% el avanzado. Destaca así mismo el grupo de entre 55 y 64 años que, el 10,0% se halla cursando estudios de nivel básico.

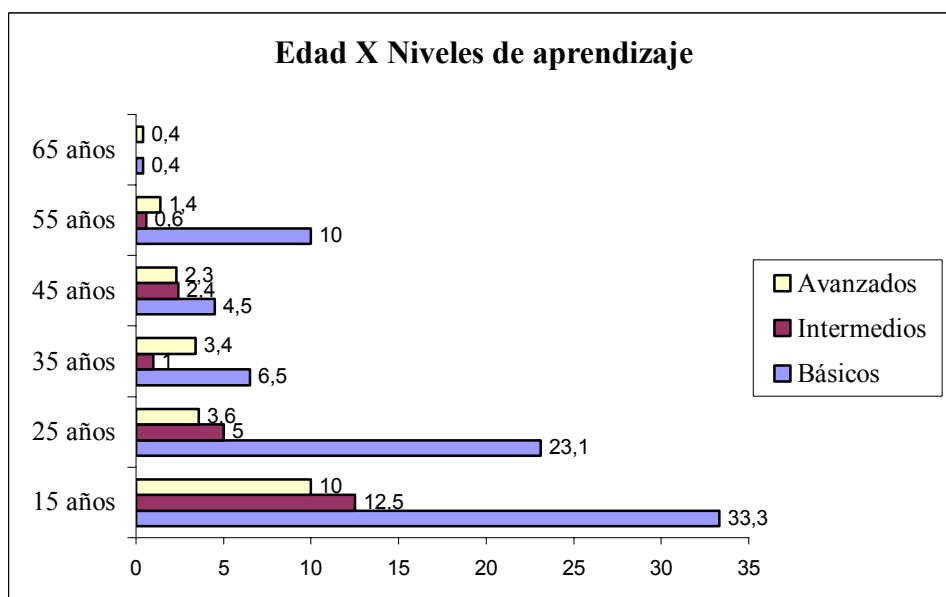


Gráfico 77.

4. ¿Cuál es tu edad? y ¿Qué actividades extracurriculares te motivan?

Según nos demuestran los resultados, los intereses parecen variar, según las edades del alumnado. Así, a los más jóvenes lo que más les motiva es la realización de intercambios con otros compañeros de otros países el 60,7%, aspecto que decrece en la medida que aumenta la edad. El visionado de películas, junto con la participación en cursos y la Semana de la Hispanidad o la realización de cursos diversos, también son actividades que interesan a los diferentes grupos de edad pero, del mismo modo que en el caso anterior, el interés decae a medida que avanza la edad. La actividad que parece motivar a los mayores de 65 años, según los datos, es la realización de cursos diversos y la que menos el intercambio.

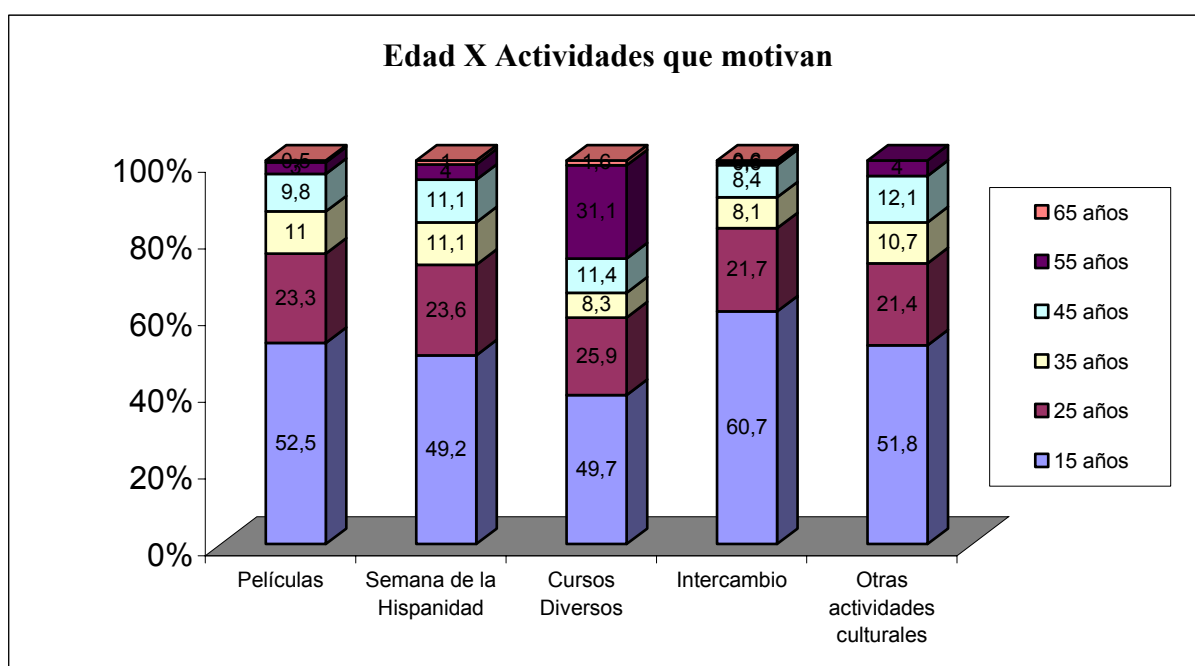


Gráfico 78.

5. ¿Cuál es tu edad? y ¿Has visitado algún país de habla española?

Según nos muestra el gráfico, parece que la mayor parte del alumnado nunca ha visitado un país de habla hispana o si lo hizo, fue un período comprendido entre 1 a 4 semanas. El porcentaje mayor de los que nunca lo hicieron corresponde a los más jóvenes 45,6%, porcentaje que va a decreciendo a medida que avanza la

Resultados y Conclusiones

edad. Sólo unos pequeños grupos visitaron países de habla hispana en un período de más de un año el 1,5% de los mayores de 15 años que tienen entre 26 y 35 años, y el 0,8% del grupo comprendido entre 15 y 24 años de edad. Los otros porcentajes son prácticamente inapreciables.

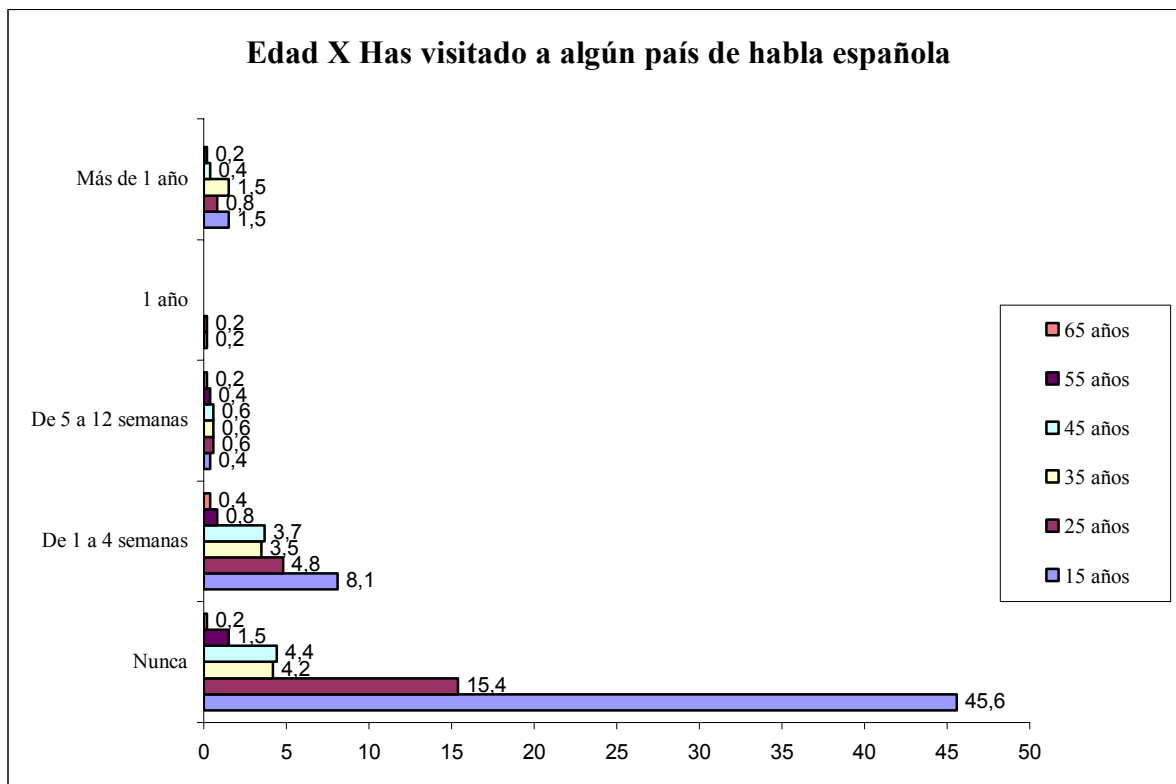


Gráfico 79.

6. ¿Cuál es tu edad? y ¿Por qué aprendes español?

Seleccionamos la medida alta que representa el grado de mayor motivación para el alumnado y cruzamos con otras variables que correspondían al por qué les conllevó a estudiar el idioma. Por tanto, obtuvimos esos resultados:

- a) Los alumnos de **15 a 24 años** el 70,0% aprende español por causa de la selectividad, el 34,8% porque les gusta aprender nuevas lenguas, el 34,7% tiene otro motivo, el 23,9% necesita para el trabajo, el 21,2% porque quiere conocer los países de lengua española, el 20,5% porque quiere conocer la cultura y el 9,9% porque sus superiores quieren que vaya a las clases de español.

- b) Los de **25 a 34 años** el 18,7% tienen otro motivo, el 14,7% les gusta aprender idiomas, el 11,1% quieren conocer los países de lengua española, el 7,3% por el trabajo, el 2,1% porque sus superiores quieren que vaya a una clase de español y 0,2% por la selectividad.
- c) Los de **35 a 44 años** el 12,0% tiene otro motivo, el 7,0% porque les gusta aprender nuevas lenguas, el 5,0% para conocer la cultura, el 4,2 por el trabajo, el 4,0% quieren conocer los países de lengua española y el 1,3% porque sus superiores quieren que vaya a una clase de español.
- d) Los de **45 a 54 años** el 17,3% tienen otro motivo, el 6,3% porque les gusta aprender nuevas lenguas, el 5,9% porque quieren conocer los países de habla española, el 4,8% porque les interesa la cultura, el 3,8% por la selectividad, el 2,9% lo necesita por el trabajo y el 0,4% porque sus superiores quieren que vaya a una clase de español.
- e) Los de **55 a 64 años** el 5,3% tiene otro motivo, el 2,4% quieren conocer los países de habla española, el 2,0% les gusta aprender idiomas, el 1,9% quieren conocer la cultura y el 0,5% por el trabajo.
- f) Los de más **65 años** el 0,9% porque les gusta aprender nuevas lenguas, el 0,5% para conocer países de habla española y el 0,2% les interesan la cultura.

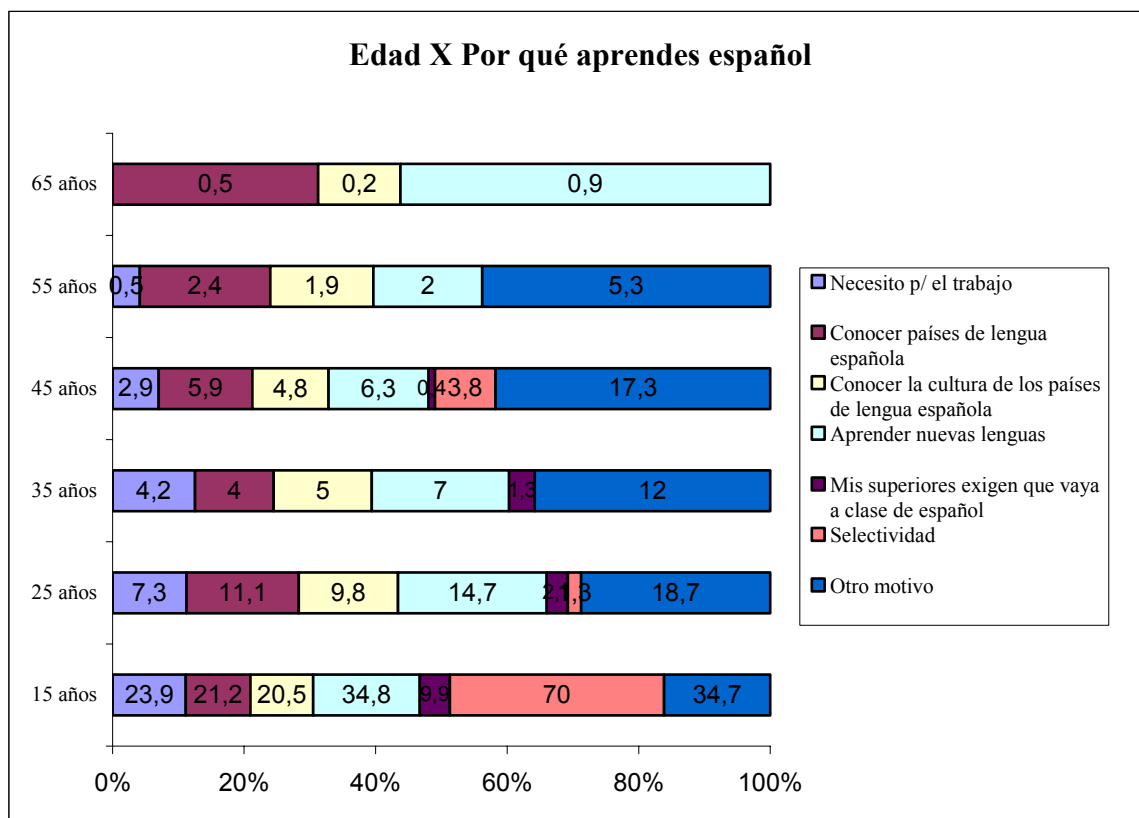


Gráfico 80.

1.4.1.2. Relación de la variable nivel cultural entre hijos y padres

V. 1. ¿Cuál es tu nivel cultural? y ¿Cuál es el nivel cultural de tus padres?

El alumnado encuestado, en su mayoría el 59,0% ha cursado los estudios superiores. Así mismo, el 17,1% tiene estudios de especialización y el 6,5% el maestrado. Del mismo modo, los padres de estos estudiantes también parece tener un buen nivel de instrucción, ya que el 35,4% de las madres y el 29,0% de los padres, posee estudios secundarios, y un porcentaje elevado el 25,8% en el caso de las madres y el 27,9%, en el de los padres han cursado estudios superiores. Además y aunque en menor porcentaje ambos grupos realizaron estudios de maestrado y doctorado.

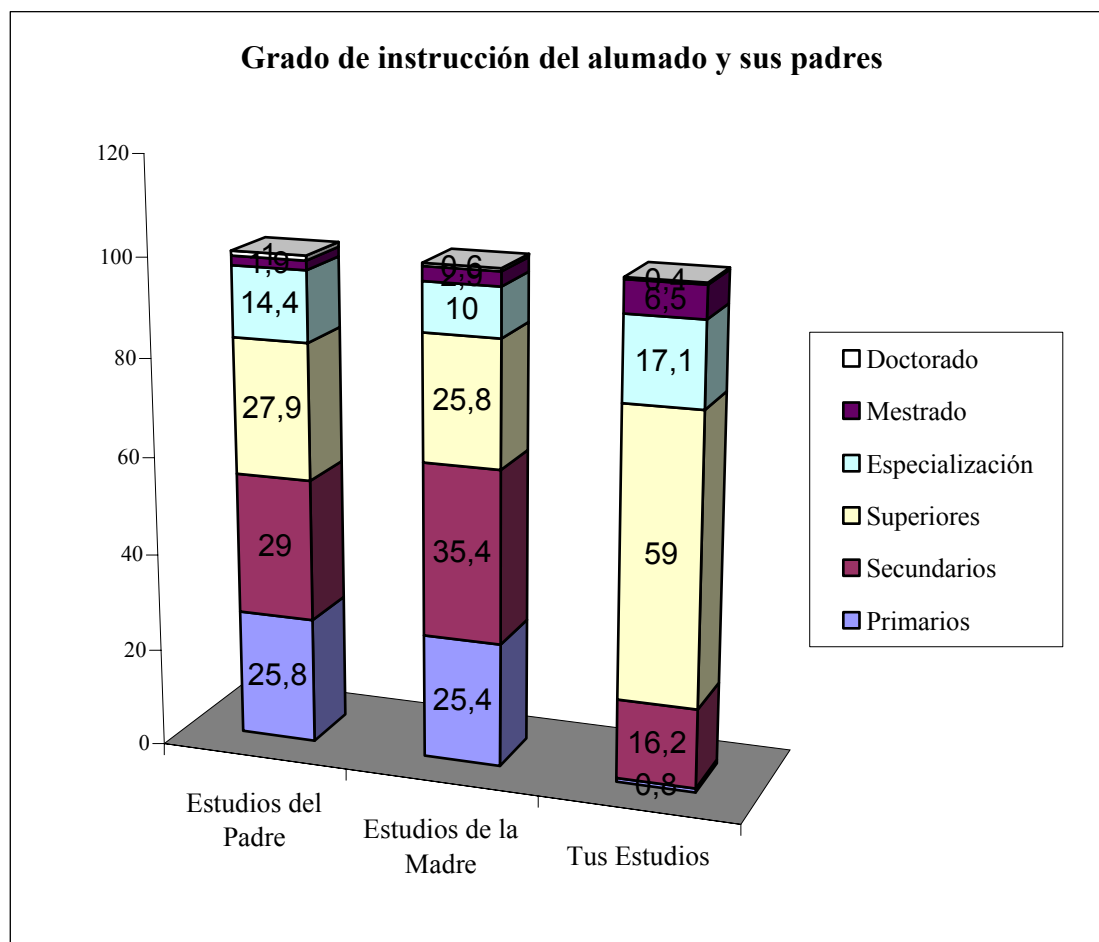


Gráfico 81.

1.4.1.3. Relación entre las variables nota y evaluación

1. ¿Crees que la evaluación en el centro de lenguas es acorde a tus expectativas? Y ¿Cuál viene siendo tu nota en español?

De forma general, la mayor parte del alumnado, con independencia de la nota, considera que se evalúa conforme a sus expectativas y está de acuerdo con la nota obtenida, pero los que mayor grado de satisfacción muestran son los que obtuvieron una calificación de notable el 42,1%, después de los que obtuvieron sobresaliente el 24,0% y el 9,0% aprobado.

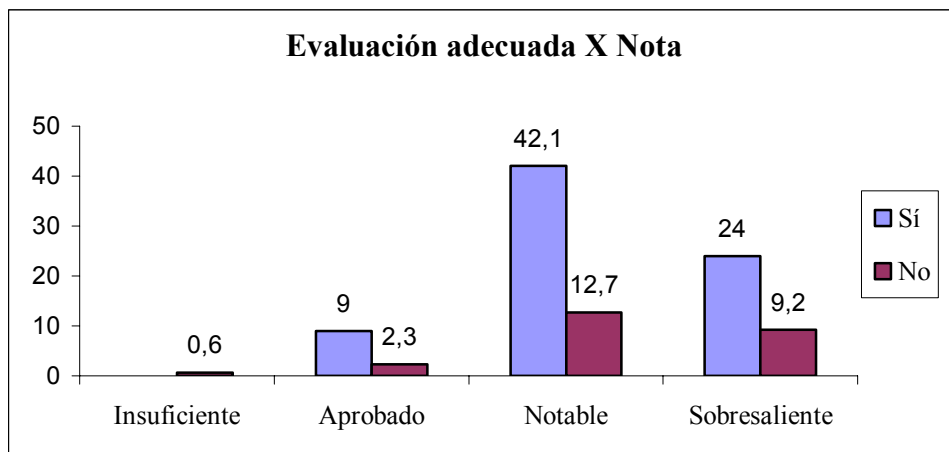


Gráfico 82.

1.4.2. Tablas de Variables del profesorado

El tratamiento estadístico de los datos nos ha proporcionado los porcentajes, frecuencias, gráficos de barras y tablas para cada variable que detallamos a continuación:

1.4.2.1. Relación de la variable nativo y no nativo con otras variables

1. ¿Es nativo o no nativo? y ¿Cuántos años hace que imparte clase de español?

Los datos muestran que el 23,1% del profesorado cuya LM no es el español posee menos de 2 años de experiencia, el 15,4% y el 7,7% tienen entre de 4 y 8 años y entre 9 y 15 años respectivamente de experiencia. Sólo el 7,7% imparte clase desde hace más de 15 años. En cuanto a los nativos (su LM es el español) el 15,4% tiene más de 15 años de experiencia; el resto se reparte de forma idéntica el 7,7% entre los demás intervalos señalados.

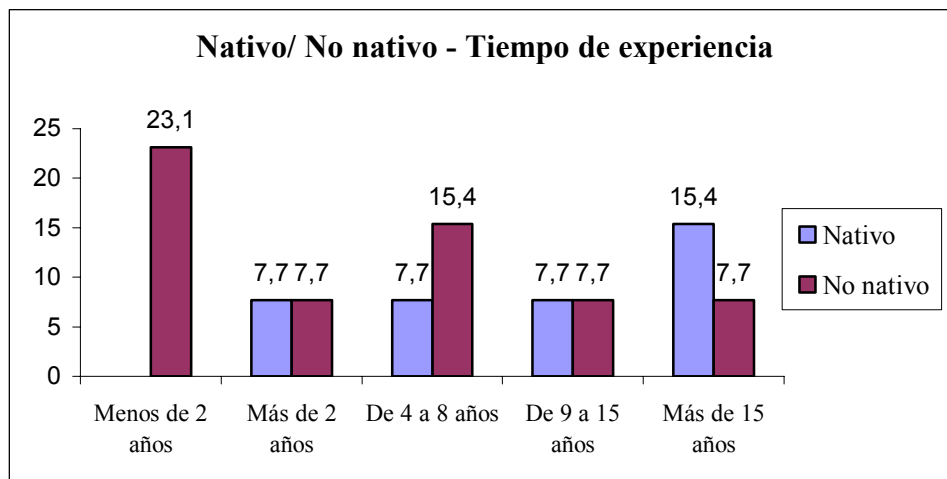


Gráfico 83.

2. ¿Es nativo o no nativo? y ¿Cuál es su nivel académico?

Según podemos observar en el gráfico que sigue, el profesorado cuya LM no es el español sino el portugués, posee un nivel académico de mayor rango que el que si la tiene como L1. Así, el 30,8% de los no nativos posee estudios superiores, frente al 23,1% de lo nativos. Lo mismo ocurre con el maestrado, que el profesorado no nativo alcanza casi el doble que el nativo. Por otra parte, sólo los no nativos poseen el grado de doctor.

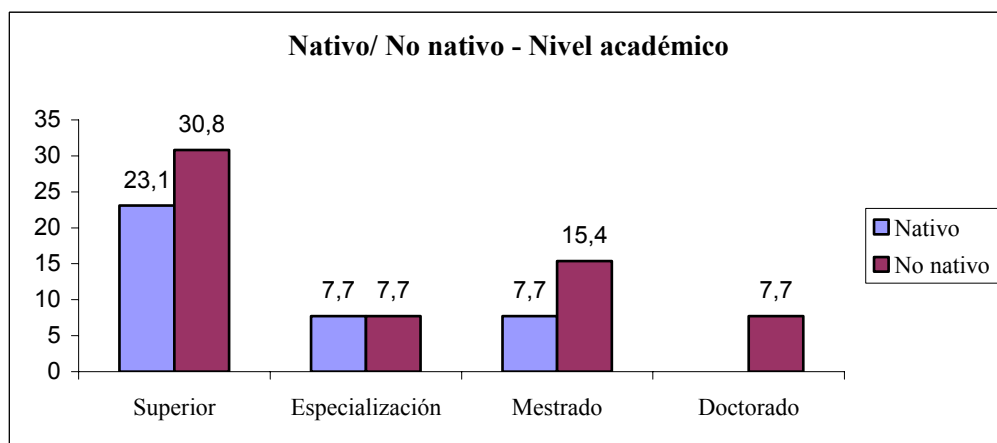


Gráfico 84.

3. ¿Es nativo o no nativo? y ¿Ha vivido en algún país de habla española?

El 38,5% del profesorado que tiene el español como L1, que constituye el grupo mayoritario, nunca vivió en un país de habla hispanica; el resto vivió entre 6 meses y más de 1 año. Naturalmente todos los nativos vivieron más de 1 año en sus países de origen.

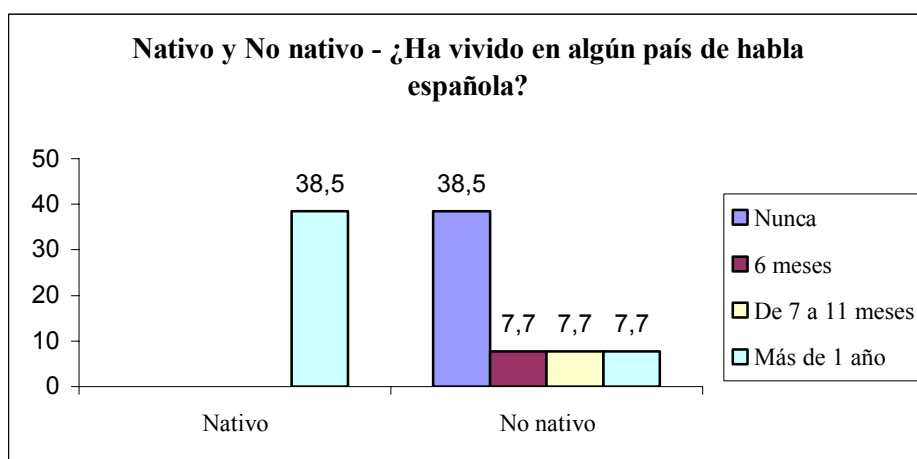


Gráfico 85.

4. ¿Es nativo o no nativo? y ¿Ha visitado algún país de habla española?

El 40,0% del profesorado cuya LM no es el español visitó España y el 10,0% México. El profesorado hispanohablante también visitó España, Argentina y Perú en un 20,0%.

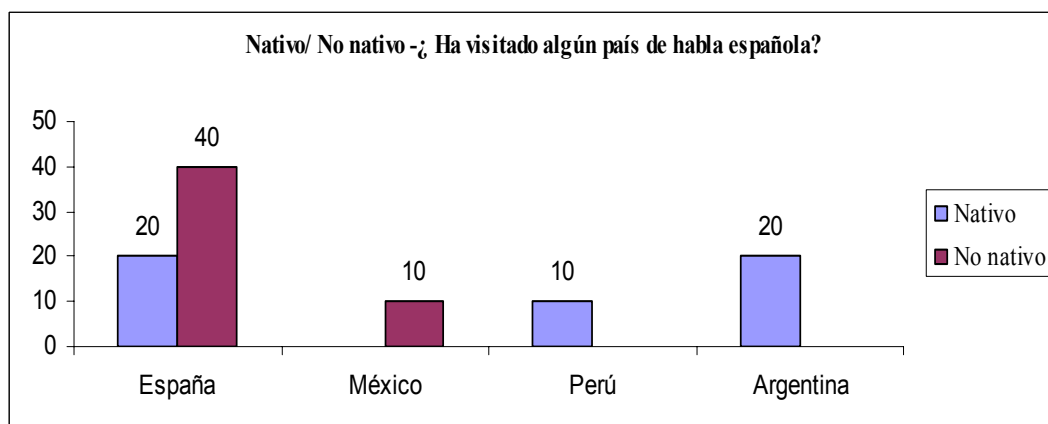


Gráfico 86.

5. ¿Es nativo o no nativo? y ¿Ha realizado algún curso en el centro que trabaja?

El 61,5% del profesorado de lengua no española ha realizado algún curso en el Centro de Lenguas. El 15,4% del profesorado nativo nunca lo ha realizado y el 23,4% lo ha realizado.

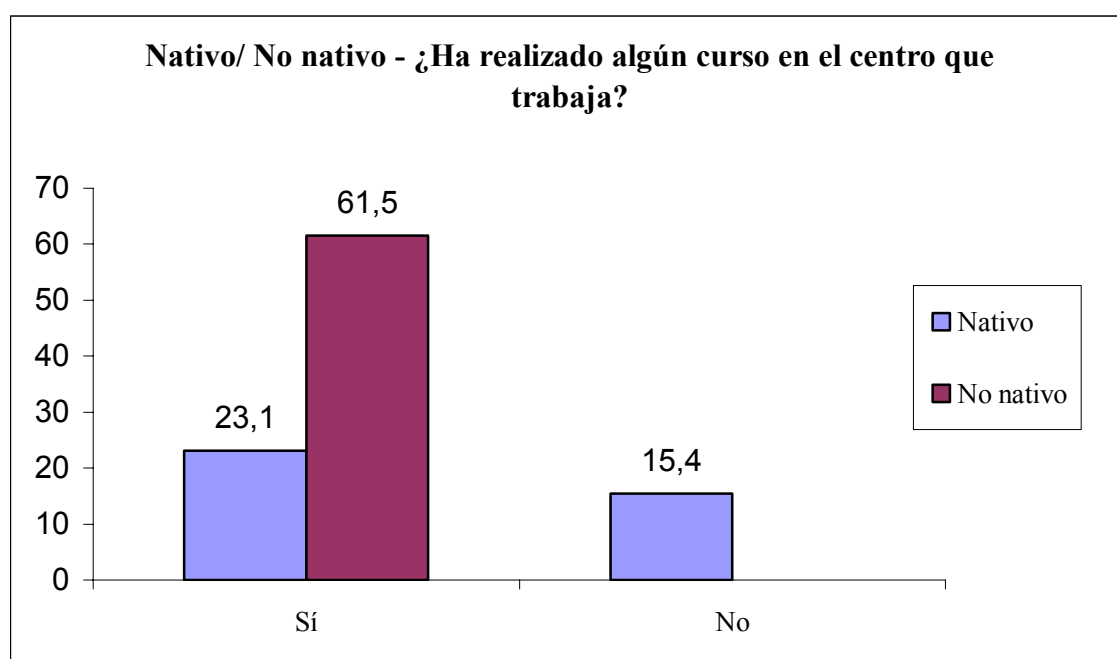


Gráfico 87.

6. ¿Es nativo o no nativo? y ¿Ha realizado algún curso de español?

El 38,5% del profesorado no nativo recientemente ha realizado algún curso de español, el 15,4% lo realizó hace más de un año y el 7,7% hace un año. El profesorado nativo realizó hace un año un 7,7% y un 30,8% hace más de un año.

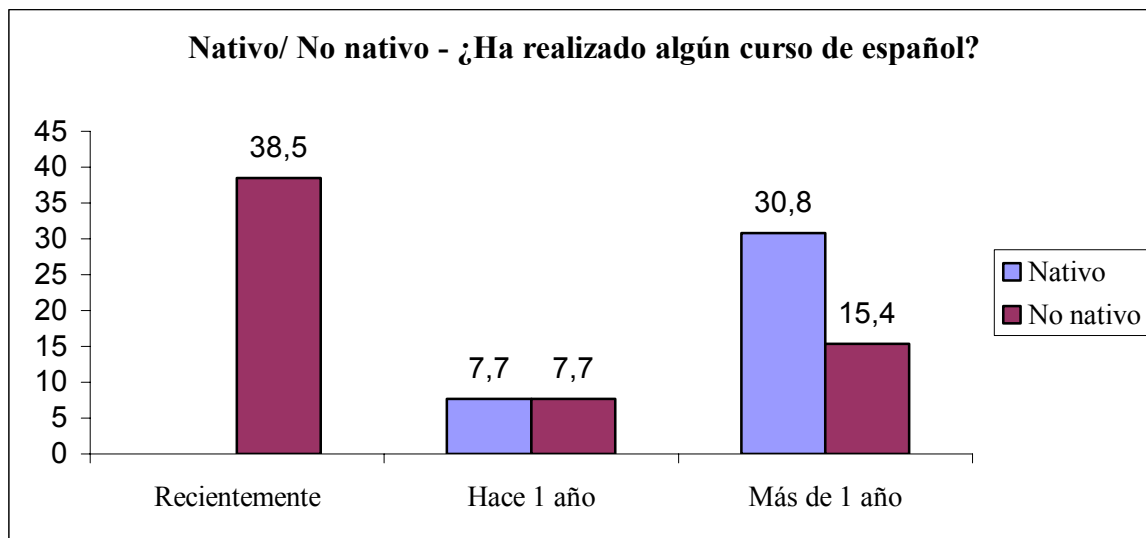


Gráfico 88.

7. ¿Es nativo o no nativo? y ¿Es miembro de la Asociación de profesores de español de su región?

El 61,5% del profesorado cuya lengua materna no es el español pertenece a la Asociación de profesores de español. En cuanto al profesorado con el español como LM, sólo el 23,1% es miembro de la Asociación. A otros el 7,7% no les interesa.

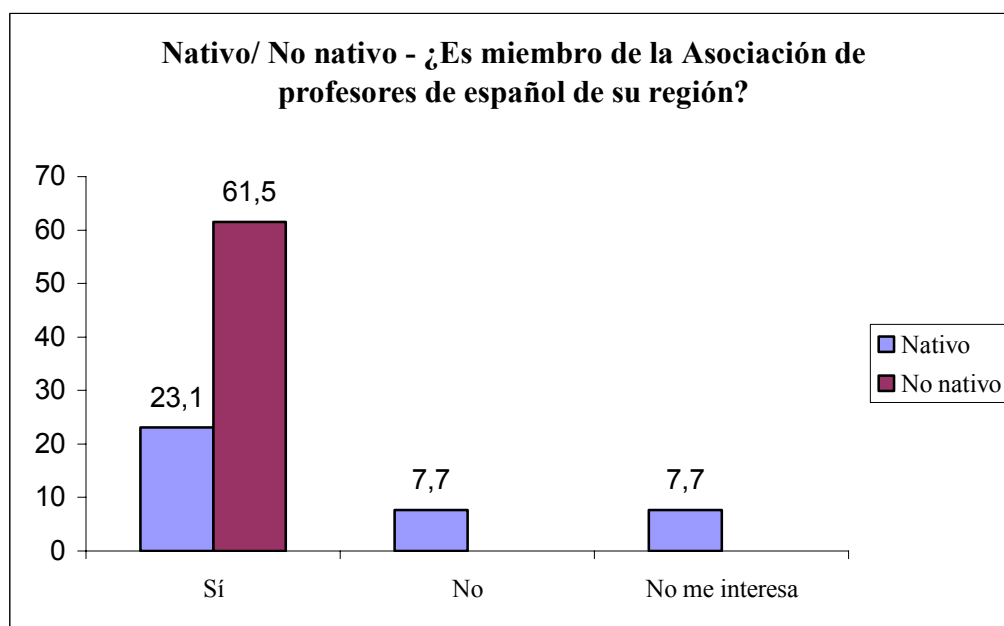


Gráfico 89.

8. ¿Es nativo o no nativo? y ¿Cuáles son las destrezas que los alumnos brasileños presentan mayor o menor dificultad en su aprendizaje?

Nuestro interés era correlacionar la opinión del profesorado con las siguientes destrezas:

- a) En cuanto a la **expresión escrita** el 46,2% del profesorado no nativo la considera difícil. Ya el 23,1% del profesorado nativo la clasifica como fácil.

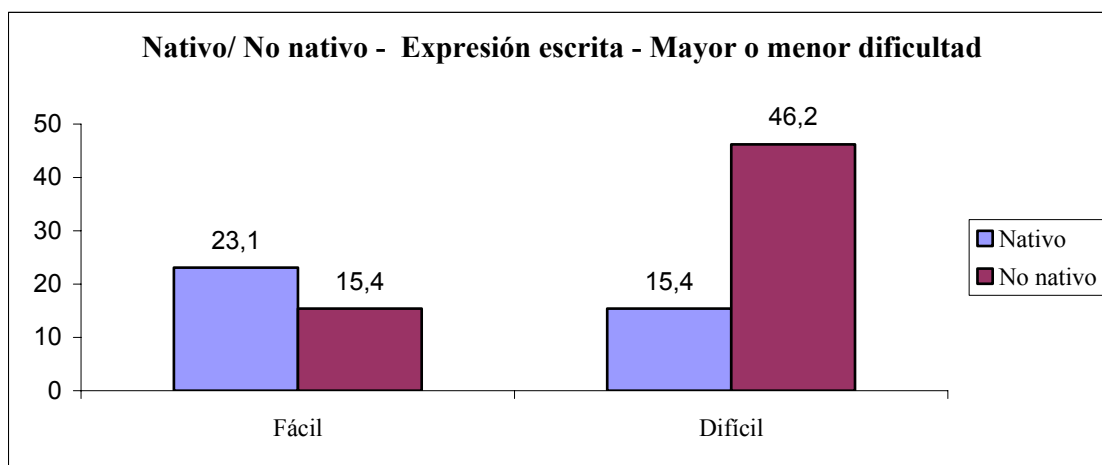


Gráfico 90.

- b) La destreza de **comprensión escrita** obtuvo unanimidad del profesorado, ya que ambos grupos creen que no resulta en ninguna dificultad en el aprendizaje del alumnado brasileño.

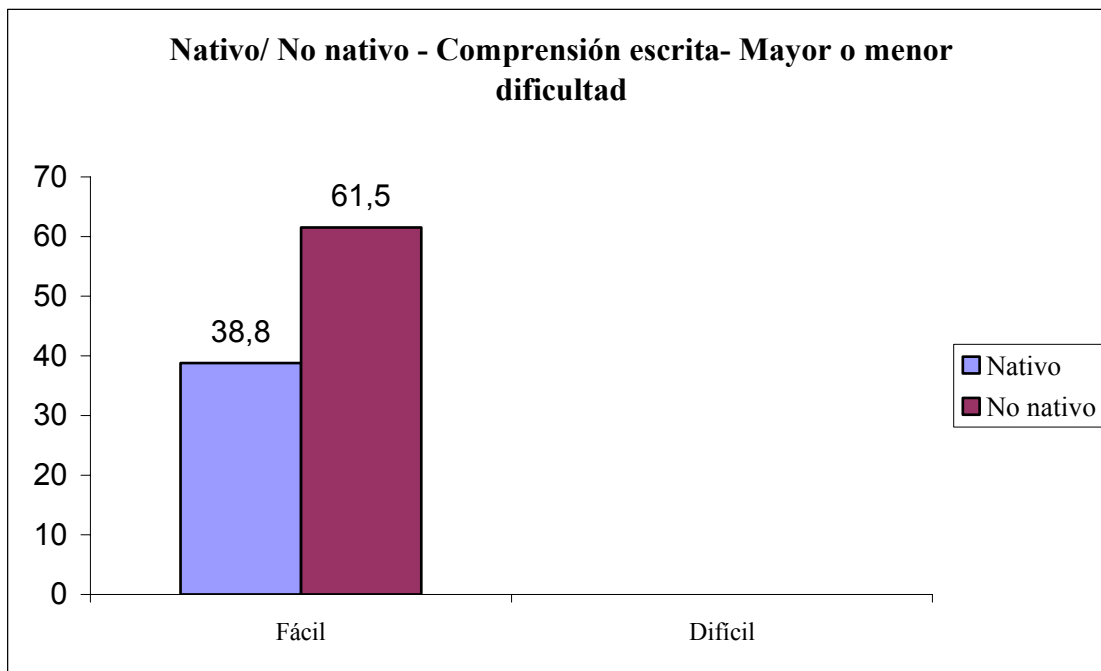


Gráfico 91.

- c) Según el 30,8% del profesorado nativo la **expresión oral** es fácil en el aprendizaje de los brasileños en cambio el 61,5% del profesorado no nativo cree que se presenta mayor dificultad.

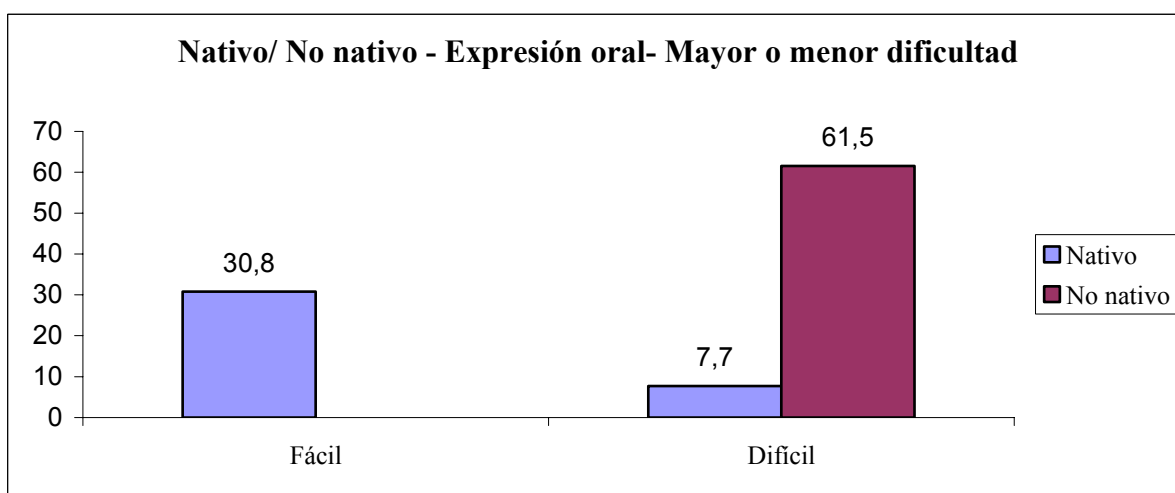


Gráfico 92.

- d) El profesorado nativo considera que la **comprensión oral** no trae ninguna dificultad a alumnos brasileños, mientras que en la opinión de los profesores no nativos a la vez la consideran fácil y difícil.

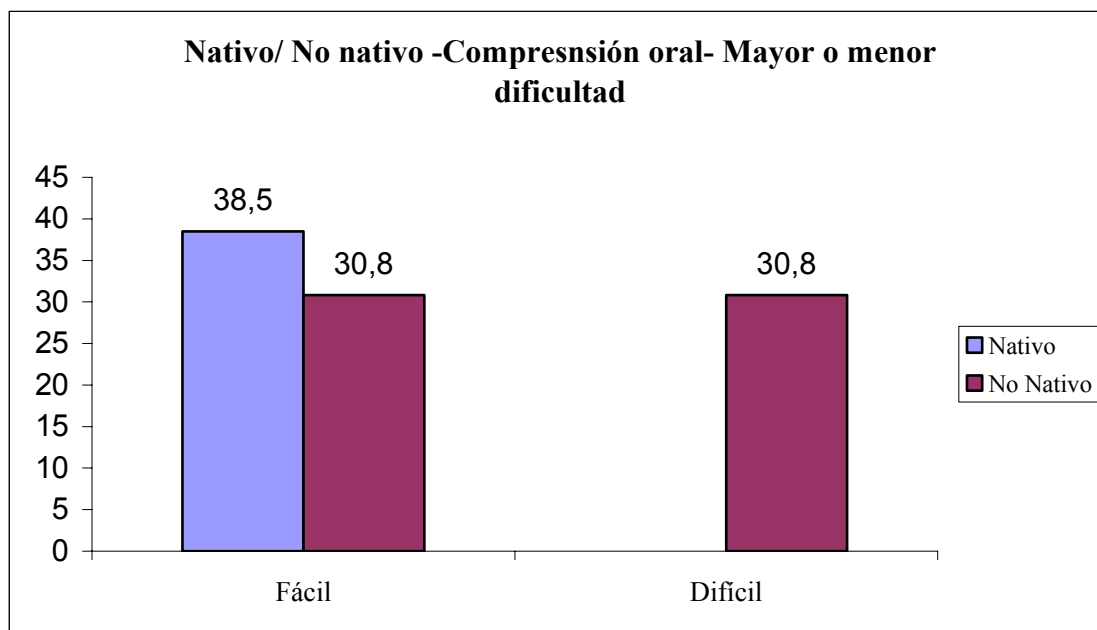


Gráfico 93.

9. ¿Es nativo o no nativo? y ¿En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera características de la lengua materna?

Es interesante recordar que en esta pregunta habíamos distinguido cuatro valores, comprendidos entre poco, mucho, normal y nada. Además, consideramos diez aspectos que los agruparemos a continuación con la opinión del profesorado.

a) En cuanto a la **pronunciación** el 15,4% del profesorado nativo considera poca su proyección de la LM. En cambio, los no nativos el 23,1% creen que puede oscilar ésta una proyección poca y mucha.

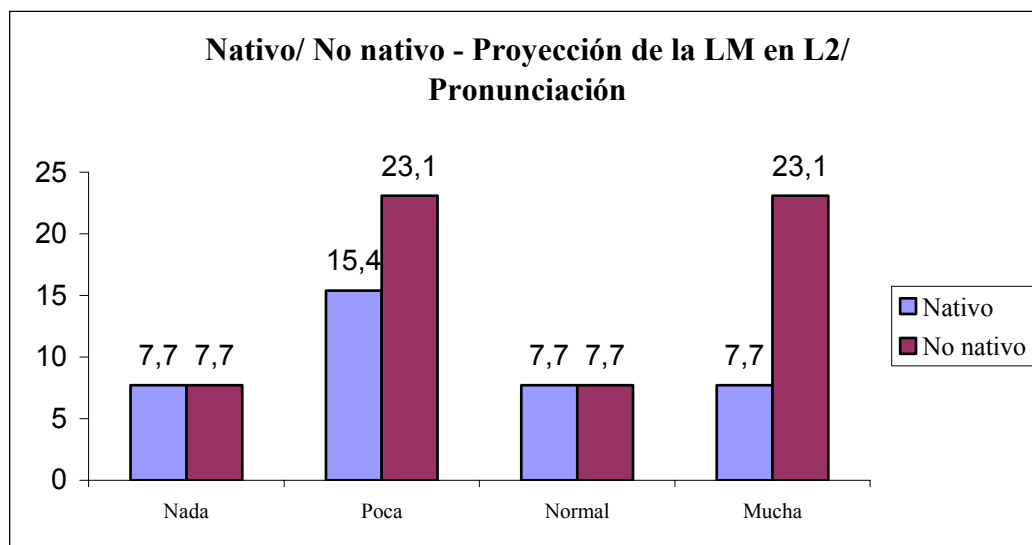


Gráfico 94.

b) En el plano gramatical diferenciamos **la morfología de la sintaxis**. En la primera, observamos acerca de la relación existente en la **flexión verbal** y el 38,5% del profesorado cuya LM no es el español piensan que es normal y el 30,8% que es poca. El 30,8% del profesorado nativo considera que es poca.

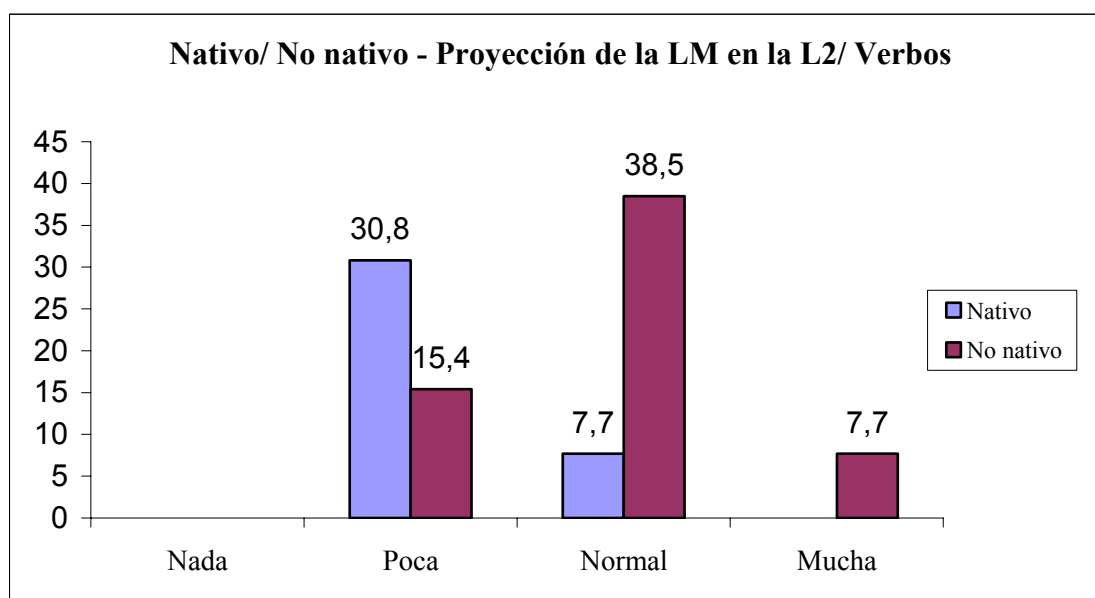


Gráfico 95.

En cuanto a la sintaxis, distinguimos, a su vez, dos valores: el influjo de las **estructuras sintéticas** de la LM en la LE y en la **concordancia**. Para la primera, según el profesorado no nativo el 30,8% observa que la proyección de la

estructura sintáctica es normal, el 23,1% que es poca y el 7,7% mucha. Los nativos el 15,4% piensan que es poca y el 23,1% que es normal. Para la **concordancia** el 15,4% de los profesores nativos opinan que su proyección a la vez puede ser normal como mucha. Mientras que el 30,8% del profesorado no nativo considera que es poca y el 15,4% como nada y normal.

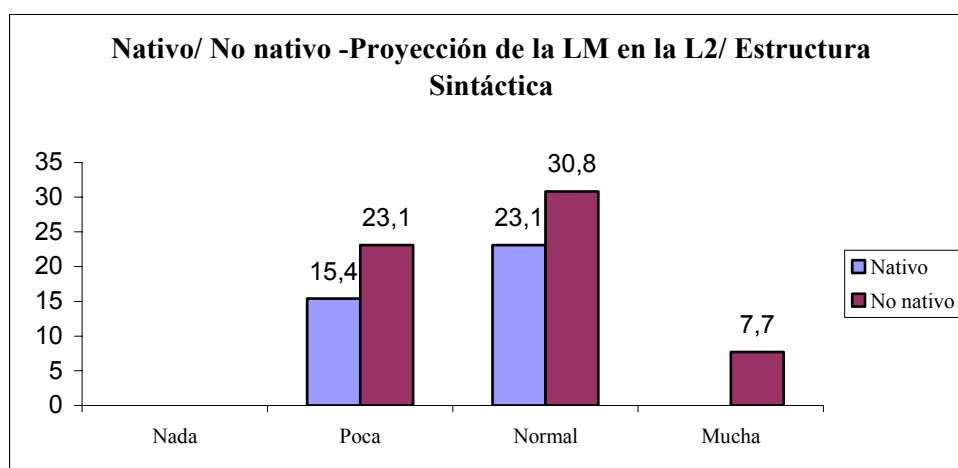


Gráfico 96.

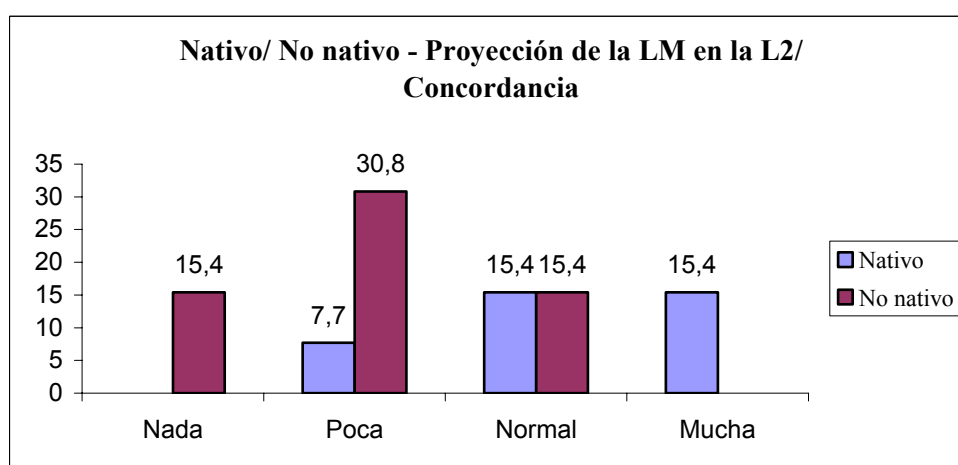


Gráfico 97.

c) En cuanto al léxico, primero destacamos el **vocabulario general**. El 46,2% del profesorado no nativo cree que la proyección es normal y el 15,4% poca. El 23,1% del profesorado nativo considera que es normal. Además diferenciamos así mismo diferentes categorías:

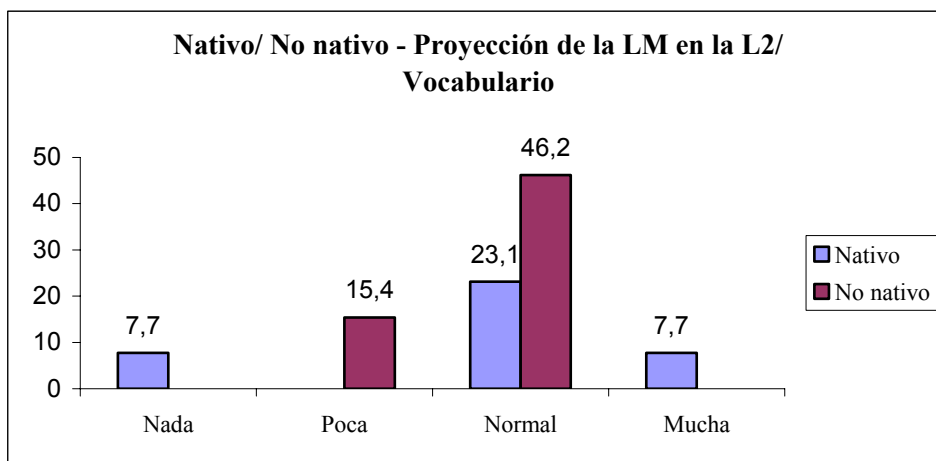


Gráfico 98.

d) **Falsos amigos.** Para los profesores nativos el 23,1% observan que los falsos amigos influyen poco y que el 15,4% la influencia es normal. El 30,8% del profesorado cuya lengua no es el español cree que influye poco y normal.

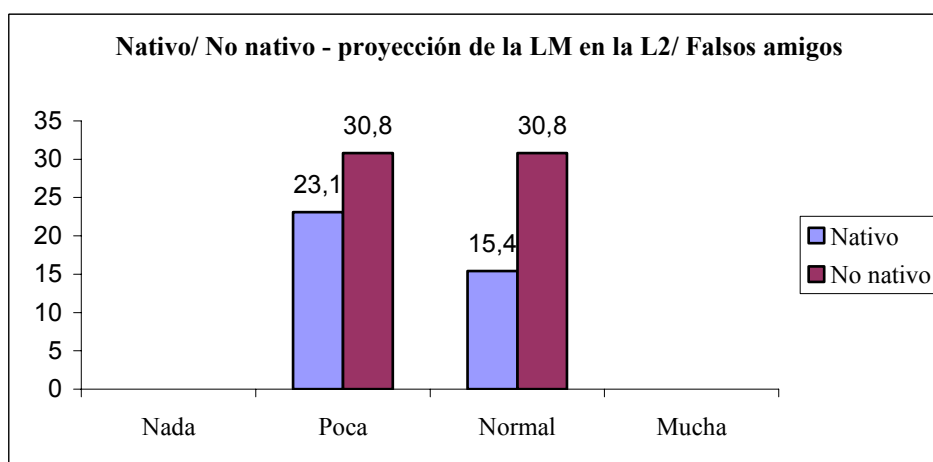


Gráfico 99.

c) **2. Palabras con varios significados.** Según los nativos el 30,8% proyecta normalmente palabras con varios significados. El 38,5% de los no nativos la consideran normal y el 23,1% poca.

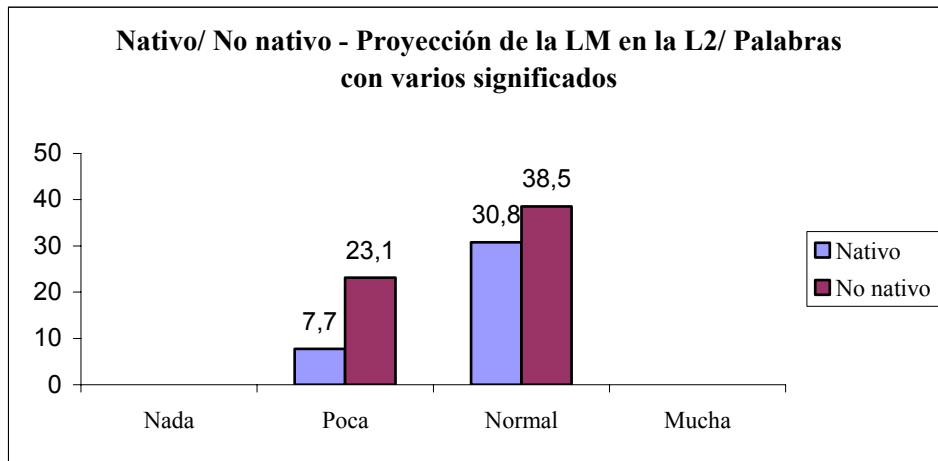


Gráfico 100.

- d) En cuanto a la **ortografía**, el 23,1% del profesorado no nativo la considera con poca y normal su influencia y el 15,4% mucha. En cambio los nativos el 15,4% creen que es poca y el 23,1% que es normal.

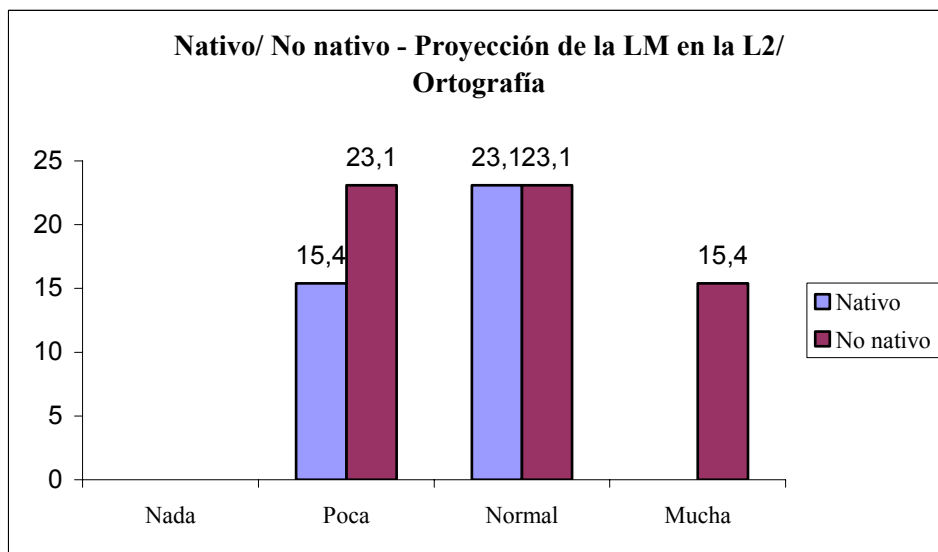


Gráfico 101.

2. Comentario de los resultados

En las páginas precedentes, nos hemos limitado a exponer los resultados obtenidos, sin hacer juicio o valoración alguna al respecto. Quedan, pues, para las siguientes páginas los comentarios y observaciones de los resultados que dentro de la radiografía propuesta, creemos más relevante.

2.1. Comentario de los resultados del alumnado

2.1.1. La edad

Desde la teoría de Lenneberg (1967) se propone que la habilidad para aprender el lenguaje con naturalidad se atrofia al alcanzar la pubertad. Esta teoría científica tiene su correlato en la suposición popular de que los niños son como esponjas lingüísticas que absorben lo que les echen (Wang, 2001). Las investigaciones relacionadas con el factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera son múltiples y las teorías muy variadas, e incluso opuestas entre sí. Al margen de las opiniones sobre el mejor período para aprender otra lengua o contestar a la clásica pregunta: ¿Existe una edad ideal para el aprendizaje de una lengua extranjera?, nuestro objetivo es aportar algunas consideraciones sobre ese tema basándonos en algunas investigaciones con adolescentes y adultos, ya que es la franja de edad que corresponde a nuestra investigación. Los alumnos que contestaron nuestro cuestionario en su mayoría tienen entre 15-24 años, aunque también los hay entre 25-34 años y con una menor representación los que tienen hasta 73 años.

Según los estudios de Snow & Hoefnagel-Höhle (1978), Snow (1983) y Patkowski (1990), los estudiantes adolescentes son los que alcanzan los mejores resultados en los estudios, especialmente, en los aspectos morfosintácticos, léxico, y demuestran gran capacidad metalingüística. Aunque, los niños están menos inhibidos que los mayores, generalmente a partir de la adolescencia se supervisa más su propia producción oral, es decir, a largo plazo quizá sea precisamente esa supervisión la que lleva a los adolescentes a unos resultados más satisfactorios (McLaughlin, 1987: 29). Al correlacionar la edad con la nota obtenida entre el alumnado, observamos que el rendimiento del alumnado; además las actividades morfosintácticas, de léxico y de capacidad metalingüística son consideradas por los

estudiantes como “normales”, es decir no presentan, en su opinión, graves problemas para su aprendizaje. Eguskiza y Pisonero (2000), quienes defienden que la madurez intelectual de los adolescentes y los jóvenes les permite superar a los niños en el aprendizaje de otra lengua, puesto que se benefician con las estrategias desarrolladas en el aprendizaje de la L1 que aplican a la L2. Por este motivo, y basándose en sus propias experiencias docente e investigadora, algunos estudiosos recomiendan comenzar la enseñanza formal de la LE en la adolescencia (Ur, 1996), (Snow, 1993), con lo que rechazan la teoría de Lenneberg antes citada.

En cuanto a las opiniones a favor del aprendizaje en la etapa adulta, Cummins (1981) distingue entre pericia en el lenguaje cognitivo académico (Cognitive academic language proficiency) y destrezas básicas de comunicación interpersonal (Basic interpersonal communicative skills). En el primer conjunto, intervienen aspectos morfosintácticos, de lectura y de vocabulario, en la mayor parte de los estudios se ha observado una clara ventaja favorable a los adultos. En cambio, en el ámbito de las destrezas básicas de comunicación interpersonal, como fluidez verbal y pronunciación, la ventaja no es tan patente. Tal vez lo anterior se confirme con lo que observamos en cuanto a las actividades que el alumnado encuestado considera como las más difíciles: la comprensión oral y la expresión oral.

También los estudios muestran que los adolescentes y los adultos adquieren con mayor rapidez variados aspectos de la LM (Krashen, 1982), aunque, prolongadamente, los niños llegan a superar a los adultos, especialmente en la pronunciación. Existen, indudablemente, algunos datos paradójicos con esa tendencia general, tales como los resultados de McLaughlin (1987), que mantiene que los estudiantes mayores no sólo adquieren la LE con más rapidez sino que alcanzan mejores resultados, inclusive a largo plazo. En relación con ello, cabe mencionar que el alumnado brasileño, por la similitud entre ambas lenguas, no tiende a considerar difícil la pronunciación, y el profesorado tampoco cree que sea una materia pendiente o que presente complicaciones. En este sentido, Cortés Moreno (2002: 5) opina:

En los aspectos fonológicos es precisamente donde la interferencia de la L1 suele manifestarse de forma más rotunda, sobre todo entre los estudiantes adultos. Éstos tienden a asociar los sonidos de la LM con su escritura, y ésta con la pronunciación de la L1) La ventaja de este proceso de asociación es que permite

Resultados y Conclusiones

reducir el almacén de fonemas, al integrar el sistema fonológico de la LM en el de la L1, con algunas incorporaciones complementarias de ciertos fonemas de la LM. Sin embargo, el inconveniente de esta simplificación es un marcado acento extranjero. Ahora bien, esta tendencia de los adultos la entendemos como un hábito, más que como una incapacidad o una falta de aptitud. Es decir, en principio, los adultos están, desde el punto de vista biológico y neurofisiológico, tan capacitados para el AOL como los niños, en vista de los sistemas alternativos de procesamiento lingüístico de que están dotados.

Sin embargo, hay otros factores que interactúan con la edad como los de carácter afectivos, cognitivos, sociales, de motivación, actitud, etc. Es a partir de la adolescencia cuando se observa una proyección social del ser humano y un deseo de autoafirmación. Asimismo, la capacidad de concentración, percepción y memorización acontece más estable, selectiva y consciente. Entre los 15 y los 18 años, los jóvenes ya empiezan a tomar en consideración la opinión de los adultos y a ser cada vez más como éstos. Es interesante señalar que nuestros alumnos, así como sus padres, poseen un buen nivel de escolarización. En el contexto brasileño, esa realidad familiar influye de modo decisivo en un buen desarrollo y motivación hacia el aprendizaje de otra lengua.

Según Cortés (2000), aunque haya una gran disconformidad en las conclusiones a las que se ha llegado en los estudios relativos al factor edad en el aprendizaje de otras lenguas, la mayoría de las opiniones confluyen en ciertas cuestiones básicas. Por su parte, Ellis, (1994: 191-192), señala lo siguiente:

- *En las etapas iniciales del aprendizaje, los estudiantes adultos aventajan a los niños, pero éstos, a la larga, logran los mejores resultados, en especial en contextos naturales (informales) de aprendizaje*
- *La edad no condiciona de modo decisivo el aprendizaje de la gramática de OL, pero, en general, sí el de la pronunciación*
- *Por regla general, sólo los niños llegan a adquirir un acento nativo en la OL.*

Entendemos que el aprendizaje de una lengua es posible a cualquier edad, cada etapa tiene sus ventajas e inconvenientes. Los adultos, con una capacidad intelectual más desarrollada, tienen ventaja con respecto a los niños en los aspectos de “razonamiento abstracto”, es decir, en las reflexiones metalingüísticas, como sucede en la reflexión gramatical. De ahí que sientan la necesidad de explicaciones formales sobre la lengua que están aprendiendo o de la tarea que están realizando; mientras que los infantes aprenden con mayor facilidad a través de acciones o de la manipulación directa de objetos (Rivers, 1983: 20). En cualquier caso, cada estudiante, de cualquier edad, aprende a su propio ritmo y de un modo distinto, condicionado por su propio estilo cognitivo (cfr. Wang, 2001). Sea cual sea la edad, no existe aprendizaje sin esfuerzo.

Las diferencias entre unas y otras edades tienen, ciertamente, unas implicaciones pedagógicas, como atender a las diversas necesidades de comunicación de los alumnos en función de los intereses, niveles culturales, etc., y no sólo en función de la edad. Todos los aspectos que hemos podido señalar son algunos ejemplos de factores que, junto con la edad, tienen una ocurrencia concluyente en la configuración de los procesos que intervienen en el aprendizaje de otras lenguas.

2.1.2. La motivación

Pero si la edad es un factor importante en el aprendizaje, no podemos desligarla del grado de interés, de la “motivación” del aprendiz. Varios son los factores que se consideran en el análisis de la motivación, algunos de carácter personal y otros condicionados por el entorno familiar, laboral, social, cultural, etc., en un momento determinado de la vida del aprendiz. En nuestro caso, el grupo de alumnos encuestado se encuentra altamente motivado, tanto desde el punto de vista del entorno familiar (sus padres han demostrado una relativa instrucción intelectual) como desde el punto de vista laboral (la mayoría ha manifestado su interés por la lengua de Cervantes debido a las exigencias del mercado de trabajo).

A nuestro entender, la motivación es un factor significativo y posee un peso específico muy superior al de la edad en sí. Mientras que el niño siente una motivación por llegar a dominar la lengua que le va a permitir actuar en su entorno, integrarse en él y afirmar su personalidad, las motivaciones del adulto son de otra

Resultados y Conclusiones

índole: intelectuales, laborales, afectivas, etc. Actualmente, podemos discernir varios tipos de modelos de motivación en la abundante bibliografía sobre el tema: Gardner (1985), Temblay y Gardner (1995), DeCharlems (1976), Skehan (1989), Schimidt (1985/ 1991), Dörnyei (1990/ 1994), Smithy y Massey (1987), Svanes (1984) y Lukmani (1972) todos citados por Madrid (1999: 48-53). Quien, siguiendo a Dörnyei y su modelo de motivación señala que las unidades de la motivación se establecen en tres niveles que se correlacionan con los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera:

- *Nivel lingüístico. En este nivel operan los motivos por los que el alumnado se siente interesado por la L2 y las razones por las que estudian y se esfuerzan para aprenderla: La motivación integradora y la motivación instrumental.*
- *Nivel relacionado con el sujeto (alumno). En este nivel se incluyen las necesidades y creencias de los aprendices, como:*
 - *Necesidad de logro.*
 - *Autoconfianza y seguridad: ansiedad, autoestima, atribuciones causales, autoeficacia, etc.*
- *Nivel relacionado con la situación de aprendizaje. A este nivel operan varios factores:*
 - *Potencial motivador de la asignatura: interés, relevancia, expectativas y satisfacción.*
 - *Potencial motivador del profesor: personalidad, comportamiento, estilos de enseñanza,...*
 - *Factores motivacionales en relación con el grupo: Cohesión del grupo, estructura de clase,...*

(Madrid, 1999:52)

A raíz de lo anterior, observamos que el alumnado encuestado posee, a *nivel lingüístico*, a una motivación, por una parte, instrumental y, por otra, integradora, puesto que la primera corresponde a la voluntad de integrarse en otra comunidad lingüística e instrumental, es decir, concibe la lengua meta (aprendida) como un instrumento para conseguir algún fin (prestigio, poder, riqueza...). Aunque no es posible generalizar, es de esperar que los estudiantes con una motivación de carácter integrativo (que suele ir acompañada de una actitud positiva hacia la lengua

meta y su cultura, a título de ejemplo, la cercanía del portugués y el español) alcancen resultados más satisfactorios en el aprendizaje de la lengua que se proponen aprender. Eso se evidencia en nuestra investigación cuando relacionamos el rendimiento obtenido con sus motivaciones (por qué aprendo). En cambio, los alumnos que presenten una motivación puramente instrumental pueden tener mayores dificultades para aprender la lengua estudiada. Es interesante señalar que Madrid (1999: 53) ejemplifica a través del trabajo de Lukmani (1972), algunos intereses demostrados por los alumnos de Secundaria que revelaban una alta motivación instrumental y se correlacionaba con su rendimiento. Tales razones eran:

- Conseguir un trabajo mejor.
- Seguir los estudios universitarios.
- Viajar por el extranjero.
- Adquirir ideas nuevas y ampliar horizontes.
- Adaptarme a los nuevos tiempos.
- Realizar lecturas avanzadas en mi área de estudio.
- Tener acceso a libros y revistas internacionales.
- Relacionarme con gente que lidera las principales corrientes de pensamiento en el mundo.

Gran parte de estas razones, sintetizan los intereses de los alumnos encuestados, ya que la mayoría corresponde a la franja de edad que se prepara para la universidad o que está en ella. En cuanto al rendimiento, creemos que nuestro estudio está relacionado, además de con el factor motivacional, con otros factores integrados en la motivación como el parentesco de las lenguas.

En definitiva, y a modo de síntesis, la adquisición de una lengua es posible a cualquier edad, aunque, por regla general, quienes inician más temprano el aprendizaje puede que logren mejores resultados a largo plazo, pese a que, a nuestro entender, no estamos totalmente de acuerdo con ello. Y el estudio de la motivación en relación con el aprendizaje de la LE en contextos de aula trata de encaminar el tema, poniendo atención en los principales factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Según Madrid (1999) serían *el alumnado, el profesorado, el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan al impartirlo.*

2.2. La integración de las destrezas desde el punto de vista del alumnado

El deseo del alumnado es la comunicación, no entiende que la dinámica del aprendizaje consiste en el equilibrio de todas las destrezas como facilitadoras y puente de ésta tan anhelada comunicación. Muchos ignoran algunas habilidades, puesto que creen que, como brasileños, las consideran innecesarias o aburridas. En el cuestionario introducíamos dos ítems con los que pretendíamos recabar información acerca de las actividades que les parecían más importantes para aprender español y su juicio sobre ellas.

En efecto, de las opciones que presentábamos, una buena parte se adscribió a las referidas a las “actividades de expresión y comprensión oral”, alcanzan, como vimos, un gran porcentaje, mientras que las de “expresión y comprensión escrita” obtienen un porcentaje inferior. Según los datos obtenidos, podríamos considerar, de manera general, que el alumnado encuestado considera todas las actividades importantes, aunque destaquen las que inciden en la lengua oral. Ello también ocurre en relación con la segunda pregunta. Sin embargo, cabría preguntarnos las razones que justifican el lugar tan preeminente de las destrezas de expresión y comprensión oral. Además de ello por qué las actividades de expresión escrita y ejercicios gramaticales reciben puntuación relevante. Es decir, aunque hay una necesidad el alumnado no la ve necesaria. Hallamos que si bien el alumnado considera que todas las actividades sean importantes para su aprendizaje y poseen un grado de dificultad, no las valorizará coherentemente y con equilibrio, ya que siempre dará importancia a las que según su punto de vista le llevará a una comunicación mediata.

Es notorio el interés que en los últimos tiempos ha adquirido el uso oral, por el carácter instrumental del lenguaje en tanto que es mecanismo dinámico de producción de significado, lo que ha determinado que saber una lengua consiste en disponer de la habilidad para manejar su sistema de forma apropiada en cualquier circunstancia, y aprenderla se entiende como el proceso que permite adquirir esa capacidad de uso, de modo que se adquiera una competencia comunicativa que permita actuar adecuadamente en cualquier contexto. El concepto de competencia comunicativa se ha constituido así en el motor de cambio de la enseñanza de lenguas, desplazando el énfasis que durante décadas se había puesto en

determinados aspectos del conocimiento lingüístico para ampliarlo a otros que dieran cuenta del complejo proceso del lenguaje entendido como comunicación.

Los alumnos, aunque “laicos” en el tema, de forma inconsciente, creen que lo más importante de una lengua es aprenderla para comunicarse y, por tanto, comunicarla es “hablar”. De aquí que las actividades de expresión y comprensión escritas las rechacen, actitud en la que puede influir el hecho de considerar que, por tratarse de lenguas cercanas, tendrán menos dificultades en el registro escrito, cuyas destrezas pueden dominar con mayor facilidad. Pero, en nuestra opinión, en parte, esta forma de pensar y actuar frente a las destrezas, a veces choca con la realidad del aula de clase: por lo que consideramos que deben trabajarse todas las destrezas, y no de modo aislado, sino integrándolas en actividades que simulen actos de la vida cotidiana: hacer la compra, enviar un paquete, alquilar una vivienda, etc. Todas ellas, exigen que combinemos, si no todas, gran parte de las destrezas lingüísticas. Es decir, la tarea pedagógica debe ir encaminada a reflejar la secuencia natural del uso de la lengua y, en este sentido, promover la integración de las destrezas, dando la debida importancia a cada una. No olvidemos que debe asumirse el enfoque comunicativo, lo que supone crear las condiciones necesarias para que se produzca una situación de comunicación en clase, y esto sólo puede hacerse reconociendo la naturaleza interpersonal de la comunicación y, consecuentemente, favoreciendo la interacción de las destrezas y concienciando al alumnado de tal importancia.

2.3. Comentario de los resultados del profesorado

2.3.1. Libro de texto y enseñanza

Tradicionalmente se ha considerado el libro de texto como algo perfecto, como la respuesta para resolver muchos de los problemas que se plantean dentro del aula. En Brasil, durante años, no había criterio de calidad alguno y se utilizaba el primer libro que se encontrara en la librería; poco importaba la metodología o el enfoque. Solamente después del fenómeno MERCOSUR el sector editorial incrementó las exportaciones y el profesorado pudo seleccionar el material. Aunque la llegada de nuevos libros de español fue bien acogida, en realidad no estaban adecuados a las necesidades de los brasileños. Sin embargo, aunque crezca a cada

día la edición de nuevos materiales, todavía no hay ninguno que se destaque, dirigido al alumno brasileño. Los profesores del centro encuestado hacen uso del libro texto, puesto que satisface en parte las necesidades de enseñanza de una lengua extranjera. El Libro que trabajan desde hace más de 3 años es el “Gente” de la editorial Edelsa, el 76,9% del profesorado, lo utiliza en clase. Desde hace menos de dos años el libro “Así me gusta” y desde hace más de dos años el libro “Puesta a punto” ambos de la editorial Difusión.

Creemos que la gran aceptación del libro “Gente”, radica en su característica metodológica de negociación con los alumnos. La negociación según, Zanón en el Foro didáctico del Instituto Cervantes, es un ingrediente indispensable en las propuestas de enseñanza que ven en la participación activa del alumnado el motor del aprendizaje. No obstante, la negociación será mayor o menor dependiendo del material con el que se trabaje. En el caso del libro Gente, por ejemplo, para un grupo de alumnos brasileños del nivel inicial puede suponer, como en el caso de otros libros gran monotonía en el aprendizaje, ya que hay una aproximación de la LM y la L2, lo que rompe las barreras en los comienzos del aprendizaje. Por ello, por la flexibilidad y la negociación que caracteriza el libro “Gente” hace que sea más utilizado entre los profesores, ya que pueden adaptar y transformar sus necesidades, apoyándose en él. El libro por algunas de sus características citadas anteriormente posibilita, además, el uso de otros materiales en el aula. Dentro de la concepción de que el libro de texto no es el único recurso para el proceso de enseñanza/aprendizaje, hemos observado que los profesores realizan varias actividades con otros materiales disponibles en el aula.

En cuanto el libro “Así me gusta” se caracteriza, entre otras cosas, por intentar desarrollar las destrezas productivas tanto como las receptivas que incluyen las interactivas y las de mediación. Esta consideración puede implicar en el aprendizaje la presencia discreta y moderada de otras lenguas y no solamente el español. Es decir, que la lengua materna de los estudiantes u otra diferencia puede servir para desarrollar la intercomprensión y por tanto la comprensión comunicativa del español como lengua extranjera. Sin embargo según nuestro punto de vista, creemos que para el aprendizaje específico de alumnos brasileños el libro puede resultar un tanto sencillo y muchas veces repetitivo, ya que la lengua portuguesa posibilita tal intercomprensión. Además es usado en los niveles de aprendizaje inicial cuando nuestro alumno es considerado “un falso iniciante”.

El libro “Puesta punto” desarrolla en cada unidad un aspecto de las técnicas de la argumentación presentando y trabajando los conectores correspondientes. Sus actividades se interrelacionan e integran las destrezas lingüísticas de recepción y comprensión-auditiva y lectora y de producción (expresión oral y escrita). Se autodefine como “un material de alto grado de motivación”, puesto que ponen en juego continuamente la creatividad, la negociación y la autonomía. Aunque nos resulta inquietante el número excesivo de conectores y expresiones idiomáticas que intentan presentar, así como el libro “Gente” nos parece buenas propuestas de libros de texto, ya que hay flexibilidad en el contexto enseñanza/aprendizaje y son utilizados a partir del nivel de aprendizaje intermedio.

2.3.2. Las destrezas

Es una finalidad primordial en la enseñanza del español y cualquier otro idioma que el alumno sea capaz de usar la lengua adecuándola a la situación de comunicación en que se encuentre. Para lograrlo, debe desarrollar las destrezas de oír y comprender, hablar, leer y escribir de forma que contribuyan al mayor éxito posible. Las cuatro destrezas lingüísticas básicas son: hablar, escuchar, escribir y leer. Todas están íntimamente ligadas. La expresión oral a la comprensión oral (auditiva), la expresión escrita a la comprensión escrita (lectora) todo representa las cuatro destrezas. El Consejo de Europa en el año 2002, a través del marco común europeo, trazó una identificación de las actividades comunicativas y además de estas cuatro clásicas existentes destacaron dos destrezas de igual importancia que son la de mediación y la de interacción. En el siguiente cuadro intentamos sintetizar los ébidenes explicativos referente al aprendizaje/enseñanza de lenguas en lo que se refiere a:

Cuadro 16: Definición de las Actividades Comunicativas según el Marco Común Europeo

Comprensión/ Expresión Oral y Escrita	Son las que en la mayoría de los casos, el usuario como hablante o autor de un texto escrito está produciendo su propio texto para expresar sus propios significados.
Mediación	Cuando el usuario actúa como canal de comunicación entre interlocutores que no pueden comunicarse directamente, a título de ejemplo: la traducción.
Interacción	Que en el caso concreto de la comunicación oral supone que el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para conjuntamente construir una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación.

(Adaptación hecha a partir de la cita de Gómez, 2004: 880)

Si tuviéramos que definir la expresión oral de acuerdo con el punto de vista del alumnado sería, tal vez, el objeto del proceso de aprendizaje que más le interesa y por supuesto, desde el punto de vista del profesorado de lengua extranjera es lo que generalmente también nos ilusiona. Desde 1994, con la publicación del Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes, muchos de los profesionales relacionados con este campo, lo usamos como documento básico de trabajo. Por su parte, el Plan curricular del Instituto Cervantes (1994; 95) define ese objetivo del proceso de aprendizaje de la expresión oral así: *Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa.*

En el cuestionario, introducíamos variables que median con relación a las destrezas, las dificultades y facilidades del aprendizaje de los alumnos brasileños. Con ellas pretendíamos recabar información, entre otras, sobre el tiempo que dedicaban a la enseñanza de tales destrezas y su importancia según el punto de vista del profesorado. En relación a la expresión oral, el 69,2% del profesorado, la considera, como una de las grandes dificultades presentadas por el alumnado y quizás por eso dedican un mayor tiempo a esta destreza entre 20 y 15 minutos (el 46,2% del profesorado) y es lo que el 92,3% del profesorado más valora en el aprendizaje. Ello señala una realidad vivida en el aula: el profesorado invierte más tiempo en las necesidades que conllevan mayor dificultad para el alumnado en el

centro investigado. Así, además de la expresión oral, la comprensión oral es la que resulta más compleja a la totalidad del alumnado y del profesorado.

La importancia de la comprensión de la lengua hablada en el proceso de adquisición y aprendizaje en L2 es todavía objeto de debates e investigaciones. Y desde esa perspectiva, en nuestro estudio particular, menos atención ha recibido, debido tal vez a la similitud entre el español y el portugués. Con todo reconocemos la importancia de la comprensión oral en el aprendizaje de L2 en su calidad de competencia comunicativa, es decir, la comprensión para la comunicación. Aparentemente tanto para alumnos brasileños como para profesores escuchar el español es fácil, sin embargo ¿por qué en nuestro estudio, el 69% del profesorado y el 53,7% del alumnado lo consideran como debilidad o dificultad? Estudios demuestran que el portugués, por un lado, tiene más sonidos vocálicos (12) que el español, (5) y, por otro, a que en su evolución lingüística eliminaron algunos sonidos consonánticos que aún perduran en el español; es el caso de “N” y la “L” intervocálicas en palabras como “color” y “tener”. Con respecto a los sonidos consonánticos eliminados en la evolución del portugués, incluso un brasileño con poco conocimiento del español podría, sin dificultad, deducir que el termino “color” (relacionado con el vocablo portugués “colorir”) es una manera más “larga”, tal vez más arcaica, de la palabra portuguesa “cor”. Esa palabra en ambos idiomas se deriva del termino latino “COLORE” que en portugués evolucionó eliminando la “L”. Lo mismo ocurre con la palabra española “tener”, de la que se eliminó la “N” intervocálica, en el vocablo correspondiente en portugués. Ambas provienen del término latino “TENERE”.

Queda claro, por tanto, que el proceso de eliminación de los sonidos es un proceso bastante regular en las lenguas por lo que al aprendiz le resulte relativamente fácil el aprendizaje de esta sistematización en la L2. Y esa jerarquía de habilidades para la comprensión ilustra un aspecto básico de la fonética para un gran grupo de palabras. Sabemos que dentro de un mismo número de transformaciones y, sobre todo, reducciones es siempre más fácil comprender que una haya permanecido fonológicamente más próxima al origen latino. De ahí la razón del punto de vista del aprendiz del español (principalmente el iniciante), hablante del portugués, de que el español es fácil, pero también la razón de que el profesorado de alumnos brasileños valoren más en el proceso de aprendizaje las destrezas de expresión oral y de comprensión oral. Según Beiges (2002: 900) en su

trabajo sobre la comprensión oral planteó una pregunta, después de considerar las necesidades del profesor de L2 que se enfrenta a la responsabilidad de formar oyentes competentes. La pregunta era la siguiente: *¿Qué tipo de conocimiento declarativo y procedimental le puede facilitar la tarea pedagógica?*

Por su parte, el profesor necesita entender en qué consiste la destreza de escuchar, qué es, de qué manera se aparece, su diferencia en relación a las otras destrezas que caracteriza al proceso de comprensión de un oyente de L2 y cómo se puede definir al oyente competente. Bajo nuestro punto de vista al radiografiar, aunque superficialmente este ítem, nos arriesgamos a decir que muchas veces como profesores entendemos la comprensión auditiva como una actividad a más en nuestras clases y que nuestra actuación como docentes se pierde en la falta de conocimiento de hacia dónde se dirige, de cuál es nuestro objetivo y de cómo alcanzarlo. Así como la profesora Berges, creemos que como buen profesor de “comprensión auditiva” necesitamos dominar mejor los procedimientos y técnicas de actuación en el aula. Por otro lado, debemos recurrir al aula con nuestros alumnos oyentes y a través de una propia reflexión y la sensibilidad del día a día como profesores de L2 aprender a reconocer nuestras dificultades y por supuesto, las del alumnado.

En cuanto a la expresión escrita la moderna pedagogía de enseñanza de L2 aspira a que las cuatro habilidades estén equilibradas, pero aun, así, concede la primacía a hablar y escuchar, es decir, a la enseñanza de la lengua oral, sobre la de la lengua escrita. Según la lingüística moderna el paso de oír a hablar es el más natural y por tanto está supeditado a muchas menos complicaciones que el camino contrario, y ya sabemos que la lengua hablada es la forma primaria de toda lengua, mientras que la escrita es una derivación de la misma. Según Cassany (2002: 918) aprender a escribir significa aprender a utilizar el lenguaje de manera notablemente diferente al modo que se usa en las experiencias previas de conversación que posee el estudiante. Es decir, el alumno que aspira a producir escritos con eficacia en español debe aprender a utilizar el lenguaje de modo diferente a como lo utiliza en el habla, en su lengua materna o en la L2 que esté aprendiendo.

Durante años la concepción de la escrita fue restricta a los pilares de la enseñanza de lenguas tradicional: escribir correctamente ayudaba a precisar la gramática y ampliar el vocabulario. En la actualidad su principal objetivo es desarrollar la capacidad del alumno de lenguas extranjeras para comunicarse por

escrito, además de que ésta debe primordialmente llevarlo a aprender los conocimientos lingüísticos. Tal objetivo contribuirá a mejorar la competencia comunicativa del alumno.

Este objetivo, a veces, resulta especialmente dificultoso cuando según el alumnado encuestado (brasileños) la actividad escrita es considerada importante (60%) y muy importante (33,5%), igualmente el aprendizaje de vocabulario y gramática reciben una alta valoración. Sin embargo, cuando preguntamos si las mismas actividades conllevan a dificultades, las puntualizaron como “normales”, es decir sin mayores problemas de aprendizaje. Bajo nuestro punto de vista, aunque el alumno considere la expresión escrita como importante o muy importante, al fin y al cabo no es conciente que muchos de sus errores en la comunicación oral, proceden de un “despiste involuntario” cuando cree que las semejanzas entre el español y el portugués son suficientes para que aprenda hablar bien el español. La verdad es que no es conciente que el proceso de escritura (como las otras destrezas) conlleva a una comunicación satisfactoria. Es decir, cuando se consigue el equilibrio entre todas las destrezas la expresión oral, fluirá correctamente. Lo que ocurre muchas veces se refleja en una actitud involuntaria del profesor que desequilibra la enseñanza de las destrezas priorizando la destreza oral.

La tarea de definir la comprensión lectora en el aprendizaje de L2 no nos resulta fácil, puesto que es una de las actividades lingüísticas más complejas. Según Mayor (2000) son varias variables, las que participan de esta actividad, además de que interactúan dinámicamente éstas pueden ser: cognitivas, lingüísticas, textuales, socioculturales, biológicas, etc. En el ámbito de la enseñanza de L2 ella no solo desempeña la función específica de destreza, como también sirve de arranque a muchas actividades que requieren para su ejecución como: la comprensión previa de un texto. En el cuestionario que propusimos al profesorado y al alumnado, ambos grupos, destacan la comprensión escrita como la actividad más fácil para el alumnado brasileño, todo el profesorado encuestado estuvo de acuerdo señalándonos que tal actividad era el punto más fuerte del aprendiz brasileño y en cuanto al alumnado el 54,8% la considera normal y el 38,1% la ve como fácil. Para Muñoz (2002: 943), en numerosas ocasiones *se peca de reduccionismo al identificar a menudo la ejercitación de la comprensión escrita en el aula de L2 con la práctica aislada de la descodificación*, es decir, con uno de los componentes primarios del proceso que consiste en el mero reconocimiento visual de las palabras y su correspondiente

asignación de significado. En el caso del alumnado brasileño, todo lo anterior gira frente a esta perspectiva “sesgada” y mecánica de la comprensión escrita.

Para que haya éxito y equilibrio en el proceso de enseñanza/aprendizaje es conveniente que profesores y alumnos sean capaces de codificar y descodificar todo lo que gira alrededor de todas las habilidades lingüísticas, es decir habrá que reflexionar y concienciarse de la importancia de la integración de tales destrezas. Generalmente los materiales que usamos (los más actuales metodológicamente) en el aula, las destrezas suelen aparecer integradas, respetando el principio de integración de una actividad comunicativa. Sin embargo, lo que nuestra radiografía detectó es que, tal vez, debido a las “prioridades” de los alumnos brasileños, la conveniencia de que desarrollen actividades de mayor interés (considerándolas las más importantes) se fomenta el desequilibrio de las destrezas, tal vez en parte, ello contribuye a la fosilización de errores, el portuñol y otras deficiencias en el aprendizaje. Muchos interpretan la integración a partir de *la necesidad de dedicar el mismo tiempo y atención a cada una de las destrezas a lo largo de un programa de enseñanza* (Cesteros, 2004: 190).

Esta pretensión que en la actualidad nos resulta obvia, no lo es tanto si pensamos primero en los diferentes métodos y épocas que se les concedieron más o menos importancia, de los cuales fuimos y somos participantes y también, según nuestro caso investigado (alumnos brasileños), la importancia que se da a las destrezas “más importantes”.

2.3.3. El profesor en el aula

Los cambios en cuanto a las diferentes metodologías de la enseñanza de lengua extranjera, también afectaron el papel del profesor comprobadamente, si bien en tal cambio no sólo intervinieron los métodos, eventualmente también otra serie de circunstancias ajenas al mundo preciso del aula. Según Cesteros (2004: 283) hay una extensión sociológica en los procesos de enseñanza, que hace que intervengan en ellos diferentes aspectos.

Por un lado, las transformaciones de la sociedad, y el modo en que se jerarquizan las relaciones entre los individuos, y por otro, el modelo del sistema educativo, y las funciones que otorgue al profesor

la propia enseñanza institucional. Si durante el auge de determinados métodos (como sucedió con el audio-oral), quedaba claramente establecido qué debía hacer (o qué prohibir) el profesor, actualmente, ante el escepticismo reinante acerca de la validez de un único método de enseñanza, el papel y las funciones del profesor son aún más complejos y se encuentran en un momento de revisión.

Lo anterior señala la idea del profesor como el primer responsable de la creación, explotación y aprovechamiento de ocasiones de aprendizaje. Es decir, de acuerdo con Peris (1998: 88) lo que determina a un buen profesor es su capacidad para entender la naturaleza del aprendizaje y los procesos por los que pasan sus alumnos. Además, el mismo autor establece algunas ocurrencias que tuvieron resultados inmediatos en la paulatina evolución del papel del profesor, como:

El desarrollo de la enseñanza comunicativa, el estudio de las condiciones del aula como lugar de aprendizaje, pero también de comunicación, las propuestas de autonomía y desarrollo de estrategias, la investigación en teoría general del aprendizaje y sus aplicaciones al aprendizaje de lenguas, por un lado, y los resultados de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas, la actual superación del método, que condiciona de modo indirecto el papel de la intervención didáctica. Cesteros (2004: 284).

Teniendo en cuenta la intervención de todos los factores mencionados, podemos concebir la principal función del profesor actual como la de “un promotor del aprendizaje”, es decir, no alguien que manda, sino que ayuda a que los propios alumnos aprendan. Cada grupo de aprendizaje es distinto; y dentro de cada uno, también son distintos el nivel de conocimientos de sus miembros, el ritmo de aprendizaje, la motivación, la dedicación, las expectativas, etc. Igualmente, se hace vital un tipo de enseñanza también diverso, que, partiendo del grupo, sea lo más personalizada viable y beneficie así el crecimiento individual.

Los datos que manejamos nos permiten observar que hay una diferencia de opinión entre el profesorado cuya LM es el español (nativos) y los que hablan el portugués (no nativos). No es nuestro objetivo evaluar el mejor candidato para enseñar la L2, tampoco lo es observar a través de las diferencias, características

negativas respecto de un determinado grupo, sin embargo, a través de esas diferencias señalar lo que podría afectar la enseñanza/aprendizaje. Además, actualmente en Brasil la tarea de perfeccionamiento y formación de profesores de español ha evolucionado mucho, tanto por el interés de las organizaciones involucradas en el desarrollo del español en el país, como por el esfuerzo y logro personal del profesorado no nativo. Es decir, tanto en el Centro de Lenguas encuestado como en todo el país, encontraremos siempre más profesores no nativos que al contrario. Algunos autores evidencian algunas diferencias “ventajas y desventajas” de ambos grupos Medgyes, (1986, 1992, 1994), Mcneill (1994), Kershaw (1996) algunas como:

- **Los nativos** desde el punto de vista del establecimiento que les contrata y del estudiante que le parece estimulante establecer una conversación con un nativo (ya que le puede proporcionar un abanico de vocabulario y expresiones, etc.) les resulta atractiva su presencia. La traducción es una herramienta confortable para un nativo, puesto que usarla le resulta cómodo, aunque luche a veces para explicar conceptos que con la lengua materna podría explicar fácilmente (en nuestro caso particular tendrían problemas en explicar algunas características de la lengua cuando confrontados por el perfil del alumnado brasileño que para todo pide una explicación), su pronunciación es apreciable como modelo fonético, puesto que puede ayudar con su propio uso los problemas de pronunciación de los alumnos.
- **Los no nativos** por otra parte como domina la lengua del estudiante siempre podrá hacer el puente entre el idioma aprendido y la lengua materna, ya que puede ayudarlo a través de las diferencias y comparaciones entre ambas lenguas facilitando el aprendizaje, además ofrece un modelo de aprendizaje para los alumnos (hay una identificación entre alumno y profesor) ya que su enfoque coincide con el del alumno: ve y hace ver la cultura “desde fuera” (Lakatos, 1996: 242) y lo mismo sucede con la cultura, por lo que la información que añade es siempre de tipo comparativo, consecuentemente sabrá los errores que pueden cometer sus

alumnos y podrá intentar solucionarlos antes que caigan en ellos, mediante una explicación acorde con la lógica lingüística de los estudiantes ya que él mismo "es un eterno estudiante". Según Medgyes tienden a ser menos tolerantes con los errores del estudiante, sin embargo, pueden a menudo proporcionar modelos mejores de aprendizaje, enseñan estrategias que funcionan más eficazmente. Además reconoce que tienen papeles difíciles. Están "en la ensambladura entre dos idiomas y varias culturas." Medgyes (1994: 39) y a menudo les invaden una sensación insegura cuando establecen reglas basadas en su cultura nativa o no. Él añade que muchos profesores no nativos encuentran difícil separar sus identidades de L1 y L2, acentuando que la enseñanza es un arte que requiere habilidades temporarias bien-afiladas con piedra.

Quizás la premisa básica que establecen varios autores sobre el tema en cuestión es que ambos grupos pueden ser profesores igualmente buenos en sus propios términos (Medgyes, 1994) Asimismo, un buen aprendizaje se caracteriza, entre muchas cosas, por un buen programa, un buen material y buenos profesores. Sin tomar lados y prejuicios de ambos grupos todos los autores mencionados y otros consideran que un buen profesor de idiomas debe reflexionar:

- Para ser capaz de enseñar un idioma no basta con saber utilizarlo.
- Es necesario tener conocimientos sobre cómo se efectúa el proceso de aprendizaje de una L2.
- Le conviene actualizarse siempre durante el ejercicio de la enseñanza, de manera que conozca los conceptos clave de la enseñanza/aprendizaje que le permitan formarse una opinión basada sobre su propio trabajo.
- Fomentar la máxima participación del alumno, tanto en la programación como en el desarrollo de la clase de modo que favorezca la interacción. Al mismo tiempo, motivar al grupo, despertando su curiosidad e interés por la lengua meta y su cultura, y favoreciendo su implicación en el proceso de aprendizaje

cooperativo, del conocimiento de estrategias de aprendizaje y de las posibilidades de autoaprendizaje.

De modo que, estemos de acuerdo en que el alumno es el protagonista de tal proceso, pero ello ni anula el que el papel del profesor persiga trascendiendo esencial, por cuanto es quien “incentiva la participación de los alumnos, quien establece adecuadamente la corrección de errores, quien aclara las dudas, proporciona el material adecuado, distribuye el tiempo, organiza la realización de actividades, etc.” (Medgyes, 1994: 79)

Por tanto, un buen profesor de lengua extranjera será el que busca el conocimiento y los mecanismos que ponen en funcionamiento el aprendizaje del alumno. Por supuesto, a todo ello, debe unirse el conocimiento de la lengua objeto, el contexto lingüístico y cultural, además, el factor determinante para el éxito, es decir, para conseguir que el alumno sea capaz de entender y comunicarse en un idioma, dependerá en el estado en cuestión de la cooperación entre nativos y no nativos afín de alcanzar y posibilitar una metodología de enseñanza que colabore simplemente con buenos profesores.

2.3.4. Proyección de la LM en L2

Las teorías sobre las dificultades y errores de los estudiantes de lenguas extranjeras y la importancia de la L1 en las posibles interferencias en el aprendizaje de los mismos, desde hace mucho, nos beneficia y nos auxilia, puesto que intentan hacer frente a los problemas que encontramos en el aula. Para Fernández (1991) en los años cincuenta, se enfatizaba la influencia de la L1 en la L2 a causa de que especulaban que el aprendizaje “se facilitaría si las estructuras entre ambas lenguas eran semejantes y se dificultaría con una inhibición proactiva en el caso contrario”. Los errores se expresaban, se incumbían a la interferencia de los hábitos de la lengua materna. Posteriormente se ha relativizado mucho la función que desempeña la L1 y “así se piensa que el proceso de construcción creativa de la L2 por parte del aprendiz sería una estrategia más, pero no la única, pues sólo una pequeña parte de los errores se puede explicar por interferencia de la LM”. Cuando imperaba el modelo del análisis contrastivo, se afirmaba que los hábitos de la lengua vieja

facilitaban o dificultaban los de la nueva, y cuanto mayor fuera la distancia, mayor sería la dificultad en el aprendizaje y mayor también la posibilidad de interferencia (Sánchez, 2001: 27).

En cuanto a la distancia entre las lenguas, Lado (1972)¹ alegaba que “el estudiante que entra en contacto con una lengua extranjera encontrará algunas características bastante difíciles y otras extremadamente fáciles. Aquellos elementos que son similares a su lengua nativa serán simples para él, y aquellos elementos que son diferentes serán difíciles”. Según Santos (1993: 100-111), la afirmación de que cuanto mayor sea la distancia entre la lengua nativa y la lengua meta mayor será la dificultad en el aprendizaje no es exacta y señala que es “objetable en la medida en que el aprendizaje de una lengua que guarda similitud con la lengua nativa entraña el problema de la interferencia entre el vocabulario y las estructuras de las dos lengua”. Asimismo, señala:

La cercanía o similitud lingüística entre dos lenguas puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje”, funcionando entonces la lengua nativa como una ayuda o apoyo cuando hay una carencia lingüística en la lengua que se está aprendiendo, pero que “en niveles avanzados puede convertirse en un incómodo hábito, generador de muchos errores y difícil de eliminar.

Nuestra investigación detectó que en varios aspectos con carácter común entre las dos lenguas muchas veces pasan desapercibidos por el profesorado, es decir, la similitud ocasiona bajo nuestro punto de vista una ausencia de observación investigadora y apurada. Siquiera (1990) considera que el portugués y el español tienen muchos rasgos en común y utilizan palabras equivalentes en cuanto al léxico, logrando constatarse características similares en la morfología y la sintaxis. Lo anterior no es extraordinario, ya que “ambos tienen raíces comunes, pero si bien el español y el portugués son vehículos de una cultura similar, hay divergencias en virtud de las remodelaciones e innovaciones léxicas que se han hecho a lo largo de la historia y que aún continúan, con forma y velocidad variable de lengua a lengua” (Sánchez, 2001: 28). De ahí que, Sánchez, cita a Siquiera: “en muchas palabras no se puede considerar identidad lo que es mera semejanza, lo que puede inducir a

¹ Corresponde a la traducción en portugués del libro *Linguistics Across Cultures*, de Robert Lado (1957).

Resultados y Conclusiones

errores tanto en la grafía como en el uso de muchos vocablos análogos”. También explica que el léxico del español y el portugués no se ubican en un plano equivalente, pues

La frecuencia de uso de un término en una lengua no corresponde a la frecuencia del mismo término en la otra, obviamente por el campo semántico que delimitan unos y otros términos y por las connotaciones que han adquirido históricamente. Si bien en casos extremos la semejanza se limita solamente al plano del significante, en el conocimiento de las acepciones de muchos vocablos.

A modo de ejemplo, es conveniente señalar cómo en la práctica del aula de clase ocurre la proyección de la LM en L2. Para eso usaremos además de nuestros comentarios algunos ejemplos de: Sánchez, (2001), y Benedetti (2001) entre otros:

1. Plano fónico y gráfico:

Los sistemas fonológicos español y portugués son diferentes, como consecuencia ocurre confusión de fonemas. Es conveniente señalar que existen en portugués una serie de fonemas que no tienen equivalencia en español normativo. La labiodental fricativa sonora /v/ no existe en español actual. Corresponde a la grafía v portuguesa. Las mayores diferencias entre las dos lenguas se producen por las diferencias de realización o falta de equivalencia en español de determinados fonemas. Por ejemplo:

- La confusión entre la alveolar lateral sonora - /l/ - y la palatal lateral sonora, que corresponde a la grafía /ll/ – es más problemática – “maravillosas, inteligente, tranquilamente”. Sorprende además porque su erradicación en los alumnos luso hablantes sería simple, enseñando que el sonido español representado por /ll/ es idéntico al sonido que representa la /lh/ en el sistema fonológico portugués. Pero desgraciadamente se hace corresponder con la palatal /y/.
- Confusión de grafemas: B por V: “hoy el próximo viernes, v por b: estava (por “estaba”), deve (por debe), estoy escribiendo (por estoy escribiendo).

- Los errores en los grafemas obedecen en su mayoría a la interferencia, aunque por distintas razones: las faltas de ortografía entre B y V encuentran explicación en que mientras en español ambas corresponden al fonema /B/, en portugués existe como fonema /V/, fricativa labiodental sonora. Ello provoca numerosos errores, difíciles de erradicar y que persisten en niveles de aprendizaje más avanzados.

2. Plano morfológico y sintáctico:

2.1. Los verbos:

Generalmente, si bien existe un gran parecido entre el verbo español y el portugués, existen algunas diferencias. Por ejemplo, la diptongación, que, como en las demás palabras, provoca incorrecciones. “Es difícil determinar en qué medida interfiere la LM que, en muchas ocasiones, induce a error al incurrir en hipercorrecciones”. Es lo que ocurre cuando tropezamos una vocal media diptongada, cuando no debería diptongar: “piensando”. Pero sin diptongo.

Hay bastantes errores por influencia del portugués en las desinencias verbales, debidos en su mayor parte a transferencias del portugués, y así, encontramos formas como “todos pensarán”, adaptación de la forma portuguesa “pensaram”, equivalente al pensaron español.

2.2. Concordancia:

Habitualmente las faltas en el número se limitan también a casos muy precisos y son mínimos. Es interesante enfatizar que, al contrario que en el aprendizaje de otros idiomas, el dominio de los morfemas de género y número en español por los alumnos luso hablantes es considerable, sin poder verificarse incorrecciones, algo impensable en el estudio de lenguas más alejadas entre sí y que el portugués y el español, en un nivel inicial.

2.3. Adjetivo:

En el caso del adjetivo “grande” y “bueno” encontramos errores como: “un grande amigo”, “un bueno amigo”. Estos casos de adjetivos pierden la sílaba final cuando van ante sustantivos femeninos y masculinos (apócope). De otro caso

similar, el del adverbio “mucho”, que también presenta formas apocopadas ante adjetivos, participios o adverbios: “tuya con muy ansiedad”.

2.4. Preposiciones:

No obstante, en líneas generales el uso de las preposiciones españolas y portuguesas concuerda, en aquellos usos en que difieren se producen incorrecciones. Por ejemplo, con respecto a la preposición “en”. Para indicar lugar o tiempo aproximado es frecuente en portugués el uso de “em”, uso que no existe en español y del cual se derivan no pocos errores: “vamos a llegar en la semana”, llegaremos en el 10 de junio y salir de Vitória en la próxima semana, todos los errores provienen de la inserción de una preposición no necesaria en español.

2.5. El artículo:

Tanto en español como en portugués existen, de acuerdo a la gramática tradicional, los artículos determinados y los indeterminados. Así mismo, pueden ser ambos de género femenino o masculino, y también hay formas específicas de número, para singular y plural, en los dos idiomas. Pero hay dos aspectos que difieren: uno de ellos es que en español sólo se contrae “el” con las preposiciones “a” y “de”, frente al portugués, donde hay una variada gama de contracciones y el otro aspecto es la inexistencia en portugués de un artículo neutro equivalente a “lo” español. Es muy común entre alumnos brasileños el uso de la forma “lo” por el artículo determinado masculino español: (duerme todo lo día, lo mejor camino...). Ejemplos claros de transferencia encontramos también en:

- Omisión del artículo. De acuerdo con la gramática portuguesa, se suele omitir, salvo excepciones.
- El uso de artículo ante posesivo. Por ejemplo: “Y el día de nuestro casamiento”. Según las reglas de la gramática portuguesa, antes del pronombre adjetivo posesivo, cuando no haya lugar a ambigüedad.

2.6. Estructura sintáctica:

Respecto a la estructura de la oración, por regla habitual el portugués se asemeja al español en cuanto que el sujeto suele preceder al verbo y a éste le siguen los complementos de todo tipo. Pero, como también sucede en español, ese orden suele verse trastocado por cierta libertad que posibilita valores expresivos o

bien porque el idioma tiene una *idiosincrasia* que en determinados aspectos se separa del castellano, como podemos observar, por ejemplo, en el orden pronombre – verbo. Quedan casos en que no es posible atribuir el error a la influencia del portugués, sino que son el resultado de procesos de tanteo y error que se constatan en la interlengua. Las incorrecciones en la oración pueden ser:

- *De orden: “Le dije que no la amaba más”.*
- *Omisión de elementos: “Gracias por toda atención”.*
- *Elementos sobrantes: “Desde hace ese momento”*
- *Cambios de función: “Lo más rápido posible”*

3. Plano Léxico:

El léxico español y portugués va a mostrar, incluso en palabras que no son de origen latino, formas comunes o parecidas, pero salvo excepciones no se va a poder preceder cuándo, en qué palabras ni de qué modo concreto. Es más: en algunos casos, formas idénticas o parecidas sirven para expresar contenidos diferentes. De todo ello se van a derivar algunos errores difíciles de aniquilar, porque en muchas ocasiones el recurso a la lengua materna va a incitar al empleo de formas que o bien no existen en español o bien tienen otro significado.

3.1. Los falsos amigos:

La expresión “falsos amigos” aunque sea la traducción de *faux-amis*² se usa para designar las palabras y expresiones de las lenguas en contacto que tienen una grafía idéntica o similar pero que muestran diferencias de significado. Generalmente se puede encontrar distintas modalidades de falsos amigos:

- a) El sujeto, confundido por el parecido gráfico, emplea lexías usuales en portugués cuya forma existe en español, pero con significado distinto. Ejemplo: Cedo, por similitud gráfica absoluta con la lexía portuguesa cedo (temprano). En español se trata de una lexía de

² Empleada por primera vez por Koessier e Derocquingny (*les- faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais*, Vuibert, 1928), designa palabras de etimología y de forma parecidas, más de sentido parcial o totalmente diferente. Versión electrónica del artículo: Semânticos: a discussao de uma sinonímia. Cláudia Pacheco Vita.

uso arcaico y significa “luego”, “presto”, “al instante” (Real Academia Española 1992)

- b) Lexías con misma forma (o semejante) en los dos idiomas y significado equivalente, pero que adquieren matices distintos en las dos lenguas según el contexto en el que aparecen, pueden generar inadecuación o ambigüedad en los enunciados producidos en la lengua extranjera, ejemplo: Acontecer se emplea en portugués como sinónimo de “suceder”. En contextos como el siguiente suena raro: “Hace años que esto ACONTECIÓ”.
- c) Con lexías formal y semánticamente similares en ambos idiomas, pero poco usuales en el idioma extranjero, el sujeto suele emplear la forma más usual que es la más usada en su LM. Empleo de “recuerdos”, por similitud gráfica a la forma portuguesa recordações, en lugar de “recuerdo” en español. Ejemplo: El doctor Medonza es un romántico que vive de recordaciones.

Observamos de lo anterior que los aspectos que corresponden directamente a la expresión y a la comprensión escrita, fueron medidos por valores considerados “normal” y “poca” estableciendo según el profesorado, poca transferencia de la LM en la L2. Entre los diferentes aspectos, recordamos que señalaron los siguientes: ortografía (poca 38,5%, normal 46,2%), concordancia (poca 38,5%, normal 30,8%), morfología: verbos (poca 46,2%, normal 46,2%), falsos amigos y palabras con varios significados denotan un valor normal superior al 50%, y estructuras sintácticas (poca 38,5%, normal 53,8%). A nuestro juicio, algunos de estos valores han sido manifestados sin concienciación de que la lengua materna puede afectar en el aprendizaje de la lengua estudiada. La importancia que se da a la expresión oral y a la comprensión oral, que son los aspectos más difíciles para los alumnos brasileños, aparentemente no se reflejan en los demás aspectos. Todo ello influye, bajo nuestro parecer, directamente en la destreza oral, de ahí que haya recibido mayor puntuación.

En lo que a la producción escrita y la comprensión lectora se refiere, las dificultades son inexistentes, sobre todo en los niveles iniciales. El principio didáctico “de lo fácil a lo difícil”, resulta bastante familiar al brasileño. La introducción de palabras desconocidas, el vocabulario, etc. Suena “todo parecido”. Pensamos que uno de los grandes retos de la enseñanza del español a los brasileños es compartir esta realidad, puesto que, a medida que el alumnado avanza a niveles más complejos de la lengua, tanto en las destrezas orales como escritas, avanza con él la fosilización de errores, fruto de estas “proyecciones de la LM” que, a menudo, no despierta la atención e importancia del alumnado y tampoco del profesorado. De ahí lo dicho anteriormente sobre una “despistada” concienciación de que la LM puede afectar el aprendizaje. Creemos que es ambiguo y se refleja en el cuestionario determinar si se parecen, en qué se parecen y en qué se distancian el portugués y el español. Para los alumnos y profesores brasileños, todavía es muy difícil analizar, reflexionar y contestar todos los planteamientos anteriores.

En síntesis, nos parece que en el aula nos incumbe (profesores) la labor de reconocer día a día las dificultades y errores de nuestros alumnos, aunque no es tarea fácil. Sin embargo, como profesores podemos identificar tales errores y dificultades que más marcan el aprendizaje y tener conciencia de algunos factores que intervienen en su uso. Para ello, no es suficiente con saber el tipo de error o problema de que se trata, también es necesario plantear propuestas para corregirlos. Además, nuestra labor consiste en saber cómo intervenir en el proceso de aprendizaje, buscando posibles respuestas para la “ocurrencia de los errores y dificultades” posibilitándonos condiciones para superarlos.

3. Conclusiones

Tras analizar todos los datos que nos ha proporcionado nuestra investigación, podemos concluir lo más significativo en cuanto a:

3.1. Conclusiones del alumnado de nivel Básico de aprendizaje

- Los alumnos del nivel básico representan el 58,7% de todo el alumnado del español y el 22,9% está empezando a estudiar el idioma.
- El número de alumnos disminuye cuando están terminando el nivel básico, es decir, entre el principio del nivel de aprendizaje de básico III (10,6%) y el fin de nivel de aprendizaje de básico IV (10,4%) del segundo año. El nivel de aprendizaje iniciante considera que ya sabe comunicarse, por lo tanto no es conveniente bajo su punto de vista proseguir aprendiendo español. Además, se puede comprobar su presunción en el primer periodo de su aprendizaje, ya que generalmente “todo lo sabe”.
- El alumnado de nivel básico es consciente de que todas las actividades son importantes para aprender español. Por ello, las valora con casi total homogeneidad. Creemos que las juzgan apropiadamente para alumnos iniciantes y brasileños. Es decir, los alumnos de nivel inicial creen que no hay ninguna dificultad en el aprendizaje del español, puesto que valoraron con mayor porcentaje todas las actividades como “normales”:
 - ⇒ Aprender palabras nuevas: Normal 71,5%
 - ⇒ Entender textos grabados: Normal 28,5%
 - ⇒ Comprensión escrita: Normal 53,8%
 - ⇒ Expresión oral: Normal 45,2%
 - ⇒ Expresión escrita: Normal 53,1%
 - ⇒ Ejercicios gramaticales: Normal 41,6%
 - ⇒ Pronunciar las palabras: Normal 52,1%

- Según el alumnado, el profesorado que imparte clases al nivel de aprendizaje básico sigue el libro de texto y el cuaderno de actividades, además utilizan material complementario. Bajo nuestro punto de vista esta actitud fomenta un dinamismo didáctico en los niveles iniciales, puesto que aunque el material didáctico no es específico a la realidad del alumnado brasileño, posibilita corregir un poco esta carencia. Observamos también que para el alumnado, el profesorado permite su actuación. Ello es muy importante ya que motiva y ayuda al alumno en el desarrollo del aprendizaje. Pero, queríamos resaltar que el 40,3% del profesorado no les anima a participar, es decir, aunque permitan que participen no les motiva a ello. Nos cabría preguntar por qué ocurre eso, pero no tenemos un planteamiento seguro.
- El número de alumnos de nivel básico es más grande que en otros niveles y el alumnado no considera que afecte su aprendizaje. Creemos que tal vez no afecte al alumnado, puesto que la aprobación del nivel de aprendizaje es casi total, sin embargo quizás afecte al profesorado que frente a muchos alumnos tienen que delimitar atención y motivación a fin de que termine a tiempo lo determinado para este nivel.
- Detectamos que varios son los aspectos que influyen positivamente al alumnado de nivel inicial y que generalmente todas las actividades propuestas son recibidas positivamente, es decir, son bastante receptivos con todo. Además están satisfechos con el tipo de evaluación que imparte el Centro de Lenguas. Se motivan con todo lo relacionado al español desde viajes a actividades culturales distintas. Ello nos revela que una de las características del perfil del alumnado brasileño de nivel básico son la inquietud y la curiosidad, puesto que, le interesa conocer además de la lengua en el aula todo lo relacionado con ella.
- Muchos de los aprendices de español de nivel básico aprenden español porque lo necesitan para el examen de la selectividad. Se pudo observar que la edad media de los alumnos es de 15 a 20 años. Muchos desde temprano empiezan a prepararse para la selectividad, puesto que en nuestro país el alumnado de manera general, estudia mucho para disputar una plaza y

acceder a la universidad pública, ya que es gratuita. Por tanto es natural en Brasil “chavales” que invierten su tiempo dedicándose a estudiar una o dos lenguas extranjeras, preparándose además de la selectividad, para las puertas que les abrirán profesionalmente si las aprende bien y pronto. Observamos también, que otros empiezan a estudiar español por el mismo motivo, es decir, para acceder a un campo de trabajo pues aprender hoy el español es imprescindible.

3.2. Conclusiones del alumnado de nivel Intermedio de aprendizaje

- El alumnado de nivel intermedio destaca el peso de las actividades de expresión oral y comprensión oral en su aprendizaje y equilibradamente las demás actividades. Tal vez, el alumnado de nivel intermedio empieza a formar y tener conciencia de que está estudiando otra lengua y que aunque, haya un gran acercamiento a su lengua materna él se da cuenta que necesita poner más de su parte para seguir aprendiéndola. Por otra parte, considera aún más que seguir estudiándola no le supondrá dificultad, más bien considera que en general las actividades son accesibles a su desempeño. A través de eso, suponemos dos consideraciones: La primera que el alumnado brasileño de nivel intermedio está siempre apto a considerar que no habrá ningún obstáculo que le resultará difícil superarlo. En un primer momento nos parece un juicio favorable, sin embargo, frente a una situación real de comunicación que no sepa desarrollarse debidamente puede resultarle un gran fracaso y una desmotivación. En segundo lugar esta expectativa siempre positiva, bajo nuestra opinión y basada en nuestra experiencia en el aula nos permite preocuparnos con el alumnado pues esta actitud lo lleva a los primeros errores fosilizados del aprendizaje. Por tanto notamos que el acercamiento, la comodidad y tanto positivismo, al fin y al cabo resultan un problema para el aprendiz y un dolor de cabeza para el profesorado.
- Para el alumno de intermedio el profesorado que le imparte clase sabe desempeñar bien su papel en cuanto a dirección del aprendizaje en el material didáctico adoptado por el Centro de Lenguas, además un buen porcentaje usa el material complementario. Sin embargo, nos cabe preguntar ¿por qué el profesorado aunque les permita participar en las clases el 41,4%

no les anima a participar? ¿Quién o qué puede intervenir en esta reacción del profesorado? Observamos que el porcentaje sigue amenazado cuando preguntamos cómo actuaba el profesor en el curso anterior y el 57,7% consideró que el profesorado no les animaba a participar. Un dato que llamó nuestra atención fue que frente a la pregunta sobre si el número de alumnos afectaba su aprendizaje, el 46,8% contestó que sí. Podemos, tal vez concluir que el número de alumnos sea uno de los posibles factores que interviene en esta actitud desmotivadora del profesorado. Es interesante abordar que el número de alumnos a partir de este nivel disminuye mucho. Seguramente este dato no será el único y tampoco podemos ser los únicos conjeturadores de esta pregunta propuesta.

- Las actividades que más motivan al alumnado de intermedio son las películas y el contacto directo a través de los intercambios con alumnos extranjeros. Además, el 31,5% ya visitó algún país de lengua hispana.
- El 41,4% del alumnado de intermedio no está satisfecho con el tipo de evaluación del Centro de Lenguas, nos cabe/cabría preguntar por qué no se adecua a las expectativas del alumnado de nivel intermedio y por qué no afecta tan visiblemente la nota que vienen sacando.
- La principal razón del alumnado de intermedio que sigue estudiando español es personal, aunque notamos una madurez, en cuanto el perfil del alumnado, puesto que, le interesa y le gusta aprender nuevas lenguas, además de que le despierta interés conocer tanto la cultura como los países de habla hispana.

3.3. Conclusiones del alumnado del nivel Avanzado de aprendizaje

- Se observa que mientras el nivel de aprendizaje va progresando el alumnado por un lado madura en el análisis de su aprendizaje, siendo más cauteloso en su evaluación y por otra parte, aunque la expresión y comprensión oral sean las actividades que más les interesan hay un consenso de moderación cautelosa de las demás. Quizás en este nivel el alumnado es más consciente

de que está de verdad intentando aprender una lengua que aunque las ventajas de la similitud lo vengán ayudado hasta entonces, llegó a un punto de aprendiz más moderador y tal vez consciente de sus errores. Pero, no cabría preguntarnos por qué termina la reglamentación del aprendizaje, cuando aparentemente asume una madurez deseable en un aprendiz de idiomas.

- En cuanto a la actuación del profesorado de nivel avanzado según el alumnado nos resulta inquietante la actitud del profesorado puesto que sólo el 48,4% permite la participación del alumnado y que sólo el 24,7% les anime a participar. Nos parece preocupante este dato que se confirmó también en los otros niveles. Según el alumnado de nivel avanzado el 24,2% cree que el número de alumnos afecta su aprendizaje (es importante recordar que hubo un empate en este ítem) ¿Será el número de estudiantes en el aula un factor desmotivador que afecta tanto a los alumnos como a los profesores? O ¿Será que el papel del profesor como facilitador no está siendo desempeñado?
- El alumnado de nivel avanzado es bastante homogéneo en las actividades que les motiva. Toda actividad de manera equilibrada le despierta su interés, además observamos que mientras progresa su aprendizaje, crece su interés en conocer y viajar por los países de habla española. Así como los de nivel intermedio, notamos que los intereses cambian en el recurrir del aprendizaje, se convierten en reflexiones maduras de un aprendiz de idiomas, tanto que las razones que más se destacan y reflejan que siguen estudiando español son de interés personal, además de las que están involucradas con el aprecio por la lengua y el conocimiento cultural de la misma.

3.4. Conclusiones del alumnado de español

- La edad influye en los intereses del alumnado y en el significado de su aprendizaje.
- Tanto el número de alumnos en el aula como el tipo de evaluación que reciben del centro de lenguas les parecen adecuados.

- Para el alumnado la actuación del profesorado es eficiente, aunque a veces nos parezca contradictoria.

- El alumnado ha demostrado sentirse motivado tanto desde la actuación del profesorado como de la posibilidad de visitar un país de habla hispana. Y también por el interés que la lengua y cultura hispana le despierta, así como, por la buena calificación final que recibe. De igual modo, el logro y las exigencias del mercado laboral lo motivan hacia la búsqueda de un mejor grado de instrucción.

- El alumnado ha revelado que las actividades más difíciles son las de expresión y comprensión oral y las más fáciles, las que tratan de la comprensión escrita. Además pone de manifiesto que las actividades de destreza oral son las más eficientes para el proceso de aprendizaje de la lengua.

3.5. Conclusiones del Profesorado de español

- La mayor parte del profesorado pudo viajar e interactuar con el mundo hispánico. Así mismo, todos en menos de un año han realizado algún curso de actualización en lengua o en metodología.

- El profesorado dedica entre cuatro y cinco días a la semana a la enseñanza del español. Probablemente, debido a la demanda del español y los pocos profesionales preparados.

- La mayor parte del profesorado está formada por no nativos. De estos, la parte más significativa la constituyen mujeres y además son las que tienen mejores índices de titulación.

- Sobre el perfeccionamiento pudimos observar que la mayoría del profesorado ha realizado algún curso en el centro que trabaja. Destacamos, además que un gran porcentaje del profesorado vivió en algún país de habla española, algo fundamental para el aprendizaje de una lengua, ya que en el transcurso de la estancia, la inmersión en la lengua es total, con el lógico beneficio para el desarrollo de las habilidades y competencia lingüística. Todo ello revierte, sin duda, en la enseñanza.

- El profesorado, sin excepción, utiliza el libro de texto, que se ha revelado una práctica muy extendida como soporte en las secuencias de enseñanza/aprendizaje. Además, utiliza otros materiales complementarios que disponen en el Centro de Lenguas. De igual modo, realiza diversas actividades en el aula objetivando una dinámica creativa y a veces original.

Resultados y Conclusiones

- El principal objetivo de la enseñanza de L2, se centra en las destrezas orales, aunque no se tienen en cuenta los procesos que intervienen en su realización. En este sentido, dedican más tiempo en actividades que desarrollen estas destrezas, considerándolas más eficientes en el proceso de la comunicación.

- La proyección de la LM en la L2 conlleva la necesidad de una metodología específica con la finalidad de superar las interferencias cometidas por el alumnado luso hablante al aprender el español.

- El profesorado pone de relieve que la mayor dificultad que presentan los alumnos brasileños en el aprendizaje del español está relacionada con la destreza oral. Por el contrario, la comprensión escrita constituye el punto más fuerte.

De acuerdo con nuestra radiografía pudimos puntualizar algunos de los objetivos científicos propuestos. Los fundamentamos y obtuvimos respuestas como:

Cuadro 17: Repaso y Conclusión de los objetivos propuestos

Pretendíamos	Concluimos	Ampliación didáctica para investigaciones futuras
Determinar, según el alumnado y el profesorado, cuáles son las mayores dificultades en la enseñanza/aprendizaje del español de los aprendices brasileños.	Ambos razonan que la mayor dificultad está en el desarrollo de las actividades de comprensión y expresión oral.	Puntualizar cada dificultad específicamente.
Determinar si los materiales usados por el profesorado influyen en el aprendizaje del alumnado.	Creemos que influyen adecuadamente a pesar de todas las características descritas del alumnado lusohablante.	Evaluar los libros didácticos para brasileños del mercado.
Comprobar si la actuación del profesorado influye en la metodología del aprendizaje.	La actuación del profesorado satisface al alumnado.	Qué motivos e intereses lo llevan a actuar en clase.
Verificar si el tiempo que el profesorado dedica a determinadas destrezas afecta al aprendizaje del alumnado. -Verificar si la valoración del profesorado en determinadas destrezas afecta al aprendizaje de otras.	El principal objetivo de la enseñanza de L2, se centra en las destrezas orales, aunque no se tienen en cuenta los procesos que intervienen en su realización. En este sentido, dedican más tiempo en actividades que desarrollen estas destrezas, considerándolas más eficientes en el proceso de la comunicación.	Evaluar y detectar apropiadamente cada proceso que interviene en el proceso de la enseñanza/aprendizaje.
Comprobar el interés del alumnado por la lengua, y si afecta al resultado del aprendizaje.	Tanto la motivación como el interés se ven reflejado en un buen aprendizaje.	Dónde y por qué llevan los intereses comunes al alumnado. ¿Será que afecta al profesorado?

Desde nuestra perspectiva final de investigación, creemos que alcanzamos los objetivos propuestos, aunque somos concientes que tratamos de una “comunidad específica” (un Centro de Lenguas en la Universidad Federal de Espirito Santo), pero esperamos que el modelo de “radiografía” propuesto, pueda adaptarse en cualquier centro de idiomas y para cualquier lengua extranjera a fin de empezar a construir valores específicos de acuerdo con cada realidad presentada e investigada.

4. Recomendaciones

El Centro de Lenguas investigado, aunque ya anteriormente lo señalamos, representa según nuestra opinión una realidad deseable para otros centros y regiones de nuestro inmenso país. A nuestro juicio, el Centro de Lenguas de la Universidad Federal do Espírito Santo–Vitória–Brasil es un buen ejemplo de empeño de muchos profesionales que creyeron y que siguen creyendo que a pesar de los problemas administrativos y muchas veces interesados de una enseñanza gubernamental de “tercer mundo” vale la pena invertir en una enseñanza de calidad para todos. Sin embargo, como “pequeña participante en ese proceso”, somos conscientes de que estamos en buen camino, aunque sabemos que nos falta por recorrer muchas millas. Basados en lo anterior, sugerimos de acuerdo con la investigación realizada algunos ítems para discusiones y acciones futuras que bajo nuestra opinión nos ayudaría a llegar más rápido a una enseñanza adecuada a nuestras necesidades y realidad. Los ítems son los siguientes:

- Elaborar un material didáctico, puesto que la necesidad de un material propio, ayudaría a solucionar algunas dificultades ya notorias tanto en cuanto el aprendizaje específico del alumnado brasileño como de las distintas necesidades específicas del centro de lenguas investigado.
- Establecer convenios con universidades extranjeras para promover un intercambio entre profesores, posibilitándoles que

mientras estén en el país de habla hispana también puedan desarrollar alguna actividad de investigación.

- Fomentar discusiones entre el profesorado nativo y no nativo, para que proporcionen a ambos grupos un intercambio de sugerencias a fin de combatir las dificultades en el aprendizaje, así también, buscar una didáctica más apropiada.
- A través del programa de investigación que ya hay (Programa Permanente de Investigación y el Programa Permanente de Formación Continua en Servicio) incentivar la creación de un grupo de estudio específico de español.
- Potenciar el auto evaluación del profesorado en cuanto al proceso y sus resultados en cada curso de aprendizaje.
- Una de las grandes dificultades del alumnado que la encuesta detectó esta referida a la habilidad de escuchar bien el idioma aprendido. Con respecto a está “dificultad” sugerimos la creación de un laboratorio de audio en condiciones satisfactorias.
- Expandir (Ampliación estructural de un aula informatizada que atienda un aprendizaje vuelto para la actualidad global proporcionada por la informática) e integrar la informática en la enseñanza de E/LE. Puesto que, posibilita tanto al alumnado como el profesorado recursos auténticos en sus clases, además de mantenerlos informados de lo que ocurre en el mundo hispanohablante. Posibilitándoles una herramienta necesaria que les ayudarán en su aprendizaje y labor docente. Según Ruy (2004: 1054) posibilita:

1. Aumento de la motivación;
2. Fomento del proceso individual de aprendizaje;
3. Retroalimentación (feedback) inmediata;
4. Descarga laboral docente (posibilitando nuevos ejercicios);
5. Acceso no lineal a la información;
6. Rápida integración a Internet.

- Posibilitar una formación continúa al alumnado cuando termine el curso reglamentar de lenguas, a través de otros cursos de interés como: conversación, cultura, historia, geografía, literatura, etc.
- Promover junto al alumnado intercambios entre países de habla hispánica, puesto que verificamos que los viajes y los intercambios culturales les motiva mucho.

5. Consideración Final

La finalidad que nos propusimos al abordar este trabajo fue indagar cómo se está aprendiendo y enseñando el español en Brasil: una realidad del centro de lenguas de la Universidad de Vitória–Espírito Santo. En efecto, nuestra investigación nos permite decir que indudablemente lo cierto es que la radiografía que sacamos nos permitió detectar algunos problemas relativos a la enseñanza/aprendizaje, a título de ejemplo, unas de las mayores dificultades de los aprendices brasileños en el aprendizaje del español están en la destreza oral, sin embargo estamos convencidos de que esta dificultad se debe, sobre todo, al carácter que ofrece el acercamiento al tema de la interlengua. Por una parte, es preciso distinguir entre el qué y cómo; esto es, diferenciar entre lo que es describir las interferencias del alumnado y el proceso de adquisición de los mismos. Es necesario centrar más la atención en los mecanismos que favorecerán para intervenir en las dificultades específicas y sobre todo aprender a reconocerlos. Por otra parte, existe un descuido en la preocupación e interacción entre todas las destrezas, aunque podemos considerar los aprendices brasileños como “falsos principiantes”.

A lo anterior añadimos una consecuencia que afianza aun más tal dificultad: sí sólo estamos involucrados en el proceso oral, las otras destrezas que frecuentemente no las trabajamos con equilibrio se estancan y el acto del habla tan deseado costará todavía más al alumnado, porque su dificultad oral está ligada a errores demasiado arraigados, ya que proviene muchas veces de la interferencia de la LM y tanto alumnos como profesores no son conscientes de las incorrecciones y transferencias.

En relación con la actualización del profesorado, sentimos la necesidad de hacer una llamada de atención a los que la promueven, puesto que no queremos desmotivarlos, pero insistimos en que el perfeccionamiento del profesorado debe llevarlo a ser un profesor–investigador. Según Madrid (1999) el profesorado tiene poca confianza a la hora de investigar su realidad en el aula. Ello ocurre debido a que no hayan sido bien preparados en su formación inicial o a que no estén actualizados en lo que ocurre en el ámbito de la enseñanza, por un lado, y, por otro, al miedo de ser observados. De ahí la necesidad de potenciar en el profesorado sus capacidades investigadoras como base para la innovación curricular, para lograr cambios en su entorno y para su desarrollo profesional.

Antes de poner un punto final en este trabajo, (aunque no lo creemos acabado) quisiéramos señalar que en la década de los ochenta las enseñanzas lingüísticas se caracterizaban, básicamente, por el hecho de que, las lenguas se “enseñaban”. Según (Vez, 2000) hoy las lenguas se “aprenden” y hay quienes lo hacen tratando potenciar todo su ingenio genético de adquisición lingüística para servirse de ello como instrumento de socialización, comunicación y poder, indispensables en la sociedad de la información en la que vivimos. Hoy las lenguas se aprenden, y se mejoran sus usos. Nuestro humilde reto fue abrir y descubrir puertas para futuras investigaciones, porque sólo así podemos convertir nuestras dudas en posibles respuestas, ya que seremos capaces de competir en una sociedad en cambio permanente donde los retos son más demandantes y funcionales que cuando las lenguas simplemente se enseñaba.

BIBLIOGRAFÍA

6. Referencias Bibliográficas

A. Didáctica, currículo, formación del profesorado y didáctica de lengua extranjera

- Abramovich, F. (1985). *Quem educa quem?*. Sao Paulo: Círculo do Livro.
- Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (2000). Sao Paulo: Colegio Miguel de Cervantes.
- Alcantara, J. A. (1992). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: CEAC.
- Algarta, P, J. (1994). O Mercosul e a Comunidade Européia uma abordagem comparativa. Porto Alegre: UFRGS.
- Almeida, F., Paes, J. C. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. En José Carlos Paes de Almeida Filho (org), *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas: S.P: Pontes.
- Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa.
- Alvarez, J. M. (1998). Didáctica General y Didáctica Específica. En Mendonza Fillola (coord). *Conceptos claves. En Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, pp.23-32.
- Anat, O. (1998). *Aprender a enseñar, una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Gestión 2000.
- Apple, M. W. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid/Buenos Aires: Niño y Dávila editores.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Ed. Española. Madrid: Cambridge University Press.
- Azevedo M. , C. (2004). *Fronteras del español: aspectos históricos y sociolingüísticos del contacto con el portugués en la frontera territorial*. II Congresso Internacional de Lengua Española. Universidad y diversidad del español. Valladolid: Disponible en: <http://77cvc.cervantes.es/0bref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_d_el_e...>. Pp.1-12, acceso en 17/07/2004.
- Balbino A, B. D, A. (2005) *Lenguas parecidas, no obstante, diferentes. El Estado de la cuestión de los estudios de español en Brasil*. En: FIAPE I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro. Toledo, 20-23/03
- Baralo, M. (1996). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Actilibre.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco libros.
- Baralo, M. (2004). *La interlengua de los hablantes no nativo*. En: VADEMÉCUM.

Para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE). 369-390. Madrid: SGEL, S.A.

Barrios, G. et alii. (1982). Diagnóstico lingüístico de la región fronteriza uruguayo-brasileña. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Beacco, J.C. (1992). Formation et representatiton en didactique des langues. En *Le français dans le monde*, número especial agosto-septiembre, pp. 44-47.

Bechara, F. S. y Moure. G. W. (1998). *Ojo con los falsos amigos.*, São Paulo: Editora Moderna.

Becker, I. (1967). *Manual de Español.* São Paulo: Nobel.

Behares, (1985). >[http://wwwo.mec.es/cgi-bin/redinet2/busq-per.pl?autor='Behares,+Luis+Ernesto'](http://wwwo.mec.es/cgi-bin/redinet2/busq-per.pl?autor='Behares,+Luis+Ernesto'>)>. Acceso en 06/05/2005.

Behares, L.E. (1985). *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil.* Montevideo: Instituto Interamericano del Niño. OEA, p. 8-10.

Belo, D. (1990). *Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos.* Madrid: Santillana.

Benedetti, A.M. (2001). Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español. En: *Forma Formación de Formadores 2. Interferencias, cruces y errores*, Madrid: Sociedad Genral Española de Librería, S.A: 9-24.

Bergillos, F. J. L. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En: *VADEMÉCUM.* Para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE). 305-328. Madrid: SGEL, S.A.

Braine, G. (Ed) (1999). *Educadores extranjeros en la instrucción de lenguas inglesa.* Asociados De Lorenzo Erlbaum.

Buendía L, E, Olmedo M, E, M^a (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior / *Revista de investigación educativa, RIE*, ISSN 0212-4068, Vol. 21, N^o 2, págs. 371-386

Calvi, M. V. (1982). Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo. En *Didattica della lingua e lingue iberiche*, Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (L'Aquila, 14-15 settembre 1981), Napoli: Pironti, pp. 2-27.

Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano.* Milano: Guerini.

Calvi, M. V. (2001). Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amic. *Italiano e spagnolo a contatto.*: Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (Roma: 16-18 settembre 1999), Padova, Unipress, pp. 55-67.

Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. En: *RED-ELE*, Universidad de Milán. < <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/calvi.shtml>>. Acceso 23/06/2005.

- Calvi, M. V. y Martinell, E. (1998). Los dobles léxicos en la enseñanza del español a extranjeros. En Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares: 17-20 de septiembre de 1997, pp. 227-239
- Calvi, M. V. y San Vicente, F. (1998). *La identidad del español y su didáctica*. Viareggio: Baroni.
- Candido, A. (1993). *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Castañeda, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Métodos ediciones.
- Cenoz I., J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. 449-466.
- Chagas, V. (1979). *Didáctica especial de línguas modernas*. São Paulo: Editora Nacional, 3. ed.
- Coder, S. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis, International Review of Applied Linguistics. 9: 147-160. Traducido en LICERAS (1992)
- Coder, S. P. (1983). A role for the mother tongue. En S. Gass y E. Selinker (eds), Language transfer. *Language learning*. Rowley, Mass, Newbury house publ., pp 85-97.
- Colén, M. T. (1995). Detectar las necesidades del profesorado: un problema de comunicación y participación. *Aula*, 44, 72-77.
- Coracini, M. (1998). Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *Letras & Letras*, vol. 14/1.
- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y de segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Cortés, M. M. (2002). El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: Una revisión teórica. Universidad Wenzao, Taiwán. Disponible en: <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n8/maxcortes.html>. Acceso 30/04/2004.
- Courtine, J. (1982). Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse de discours. *Philosophiques*. Paris: 2, vol. IX.
- Criado, M. (1990). *Percepción, expectativas y actividades del profesorado sobre el alumno*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Dabène, L. y Bourguignon, C. (1984). Proposte metodologiche per una migliore assimilazione dei sistemi grammaticali stranieri. En: *Arcaini, E. y Py, B. (eds.), Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Treccani, pp.189-208.
- Davies, A. (1991). *El nativo en lingüística aplicada*. Prensa De la Universidad De Edimburgo.

- Demo, P. (1997). *A nova LDB, ranços e avanços*. Sao Paulo: Papirus.
- Díaz, R. (1999). *Prácticas de fonética española para hablantes de portugués*. Madrid: Arco/libros.
- Díaz-corrалеjo, J. (1996). Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos. *Didáctica*, 8, pp. 87-103, Servicio de Publicaciones UCM.
- Duarte, C. (1998). Breve panorama de la enseñanza del español como lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, 20:40-44.
- Duarte, C. (1999). *Diferencias de usos gramaticales entre portugués/español*. Colección Temas de español, Madrid: Edinumen.
- Dulay, H., Burt, M. Y Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Eckamn, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hippo thesis. *Language learning*, XXVII, 2, pp. 315-330; esp. El análisis contrastivo y la teoría de lo amrcado. En LICERAS M, J. (ed.) (1991), pp. 207-224.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Espinet, D (1997). *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera. Orientaciones didácticas y actividades*. Brasilia: Conserjería de Educación de la Embajada de España en Brasil.
- Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas, *Cable*, 5, 28-39.
- Esteves, S. (1998) Nuevas aportaciones a una lengua extranjera para los hablantes. En T. Jiménez Julia et al (eds), *Actas del IX Congreso internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: 383-392.
- Fanjul, P. (1996). *Aprendizagem e representações de português em Buenos Aires: um olhar sociolingüístico*. Sao Paulo: Ceciliano.
- Fente, R. (2000). El español en el mundo. *Enseñanza de la lengua I*. Granada: G.I.L.A. pp. 56-59.
- Fernández L., S. (2004). Las estrategias de aprendizaje.. En: *VADEMÉCUM*. Para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE). 411-434. Madrid: SGEL, S.A.
- Fernández M., F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En: *VADEMÉCUM*. Para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE). 287-304. Madrid: SGEL, S.A.
- Fernández, R. (1994). La investigación-acción: entre la teoría y la práctica educativa. *Docencia e investigación* rev. De la escuela universitaria de Toledo: julio/dic, pp. 65-74.

- Fernández, S. (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Tesis Doctoral Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid. Edelsa
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Floresta N., A.N. (2005). Aprenda español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español, *Cuadernos Cervantes*, nº 29, año VI, pp. 46-55. También disponible en: <www.cuadernoscervantes.com/ic-portugues.html>. Acceso 24/03/2006.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Sao Paulo: Paz e terra.
- García G., M. (1993). El español como lengua segunda de un italiano: transferencia y distancia lingüística. La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos. En J. M. Licerias (Ed.), Ottawa: Dove house.
- García, J. (1992). Sociolingüística y didáctica de la lengua extranjera, cuestiones metodológicas. En *Actas de las jornadas sobre aspectos de la enseñanza de ELE*, pp. 99-105.
- García, J. (1995). Negociar la negociación. En *REALE*, nº. 3 pp. 55-64.
- García, S. (1995). *El currículo de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Garza, R. y Leventhal, S. (1998). *Aprender cómo aprender*. México: Trillas.
- Gass, S. M. Y Selinker, L. (eds) (1983). *Language Transfer in Language Learning*, Rowley Massachusetts: NewBrury House.
- Gass, S. M. Y Selinker, L. (eds) (1992). *Languagetransfer in Language Learning*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin Plubis hing Company.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- Gimeno, J. (1983). "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y sociedad* 2, pp. 51-73.
- Gobard, H. (1972). De la véhicularité de la langue anglaise (de l'anglais langue étrangère à l'anglais naturalisé). *Les Langues Modernes*, jan., p. 59-66.
- González, D, Buendía, L, Pozo L Mª. T, Christian A. Sánchez Núñez. (2004). Identidad y competencias interculturales. En: *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 10, Nº. 2.
- González, M. (1994). Línguas e Literaturas Espanhola e Hispano-Americanas. En *Estudos Avançados*, n. 22, p. 453-56.

Gonzalo, G. (1998). *Diccionario de Metodología*. Madrid: Morata.

Gretel M. , E. F. (2000). Profesores y autores: La doble función de muchos hispanistas brasileños. En: *Actas del VIII Seminário de Dificuldades Específicas de la Enseñanza del español a Lusohablantes*. Sao Paulo: pp. 273-295.

Hédiard, M. (1989). Langues voisines, langues faciles? En: *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, XVIII, 1-2, pp. 225-231.

II Congresso Internacional de Lengua Española (2004). Universidad y diversidad del español. Valladolid: Disponible en:
<http://77cvc.cervantes.es/0bref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_d_e_l_e....> Acceso en 12/09/2005

Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

Kellerman, E. (1979). Transfer and not transfer: where are we now?. En *Studies in second language acquisition*, 2:1, p. 37-58.

Kellerman, E. (1983). "Now you see it, now you don't", en Gass, S. M. y Selinker, L. (eds.), pp.112-134.

Kellerman, E. y Sharwood S., M. (eds.) (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon Press.

Kershaw, G. (1996). *Los papeles que se convierten de los profesores del nativo-altavoz y del no-nativo-altavoz*. Profesor Inglés Moderno, 5 (3), 7-11.

Koster, J. (1991). La comprensión oral en una lengua extranjera, reconocimiento de sonidos y palabras. *Cable*, nº 8, noviembre.

Kulikowski, M.Z.M. Y Maia G., N.T. (1999). Español para Brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. En *Anuario Brasileño de estudios hispánicos*, 9, p. 11-19.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lakatos, S. Y Ubach, A. (1996). ¿Profesor nativo o no nativo?. En *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 239-244.

Lanchec, J. Y. (1976). *Psicolingüística e pedagogia das línguas*. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Leite, A. (1995). O que é "língua materna"? En *Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Campinas: p.65-68.

Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de segundas lenguas y la gramática Universal*. Madrid: Síntesis.

Liceras, J.M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

- Littlewood, E. (1995). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Ed. Española. Madrid: Cambridge University Press.
- Littlewood, E. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Llobera, M. (1999). La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas. En Zanón (coord). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, pp. 101-119.
- Lorenzo, E. (1980). Sobre el talante y el semblante de la lengua española. *En El español y otras lenguas*. Madrid: SGEL.
- Madrid, D. (2000). Didáctica de la lengua extranjera. En Romero y Madrid (eds). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis, pp. 249-310.
- Maia G., N. T. (2004). Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/ELE (La particular situación de Brasil). *RED ELE* revista electrónica de didáctica/española lengua extranjera. Número 0, Marzo.
- Mannoni, O. (1982). *Un comienzo que no termina. Transferencia, interpretación, teoría*. Trad. por Jorge Lovisolo. Buenos Aires: Paidós. (Original en francés: Un commencement qui n'en finit pas. Transfert, interprétation, théorie. Paris: Éditions du Seuil, Le Champ Freudien, 1980.)
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Consejo de Europa. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es>> Acceso 22/02/2005
- Marín M., F. A. (2004). Aportaciones de la lingüística aplicada. En: *VADEMÉCUM. Para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. 25-42. Madrid: SGEL, S.A.
- Marín, F. Y Lobato, J.S. (1991). *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Marrone, C. S. (1999). *Português-Español: aspectos comparativos*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Martín M., J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En: *VADEMÉCUM. Para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. 261-286. Madrid: SGEL, S.A.
- Martín, E. (1998). Tareas y funciones. En *el foro didáctico del Centro Virtual Cervantes*, 22 de diciembre de 1998. En respuesta a 5245. "Enfoque nociofuncional y enfoque por tareas".
- Martínez, P. (1996). *La didactique des languages étrangères*. París, Presse.

Referencias Bibliográficas

- Martins, J. (1979). *Subsidio para redação de tese de mestrado e de doutoramento*. Sao Paulo: Cortez & Moraes.
- Masip, V. (2000). *Gramática española para Brasileños: morfosintaxis*. Tomo I. 2ª ed. Madrid: Difusión.
- Matamoro, B. (1998). América en la torre de Babel. *Cuadernos de Recienvenido*. São Paulo: DLM-FFLCH/USP, n. 7.
- Matui J. (1996). *Contrativismo, teoría constutivista socio – histórica aplicada ao ensino*. Sao Paulo: Editora Moderna.
- Mclaughlin, B. (1978). Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor. En: *LICERAS, J.M.* (1992) (Comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor
- Mcneil, A (1994). *Algunas características de los profesores del altavoz nativo y extranjero del inglés* . Madrid: Macmillan.
- Medgyes, P. (1986). *Preguntas de un profesor comunicativo*. Diario del Elt, 40(2), 107-112
- Medgyes, P. (1992). *Nativo o nonnative: ¿quién está digno de más?* Diario del Elt, 46(4), 340-349
- Medgyes, P. (1994). *El profesor extranjero* . Londres: Editores De Macmillan NCELTR PE1128.A2.M443/1994
- Melero A., P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Melero A., P. (2004). Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. En: *VADEMÉCUM*. Para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE). 689-714. Madrid: SGEL, S.A.
- Mendonça, L. L. (1998). Enseñanza/aprendizaje del E/LE en Brasil: aproximación a la realidad de la Universidade Federal de Goiás / En: *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela*, ISBN 84-921520-2-8, págs. 247-254.
- Mendoza, E. (coord), (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Menéndez P. R. (1950). *Orígenes del español*. Madrid: Espasa Calpe
- Ministerio da Educação e do Deporto – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999). *Documento da Área de >Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC
- Moreno F. , F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

- Moreno F., F. (1999-2000). El estudio de la convergencia y la divergencia dialectal, *Revista portuguesa de Filología*, XXIII, pp. 1-27.
- Moreno F., F. (1994). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *REALE*, 1, pp. 107-135.
- Moreno F., F. Y Otero, J. (1998): Demografía de la lengua española. En: *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en.
<http://77cvc.cervantes.es/Obref/anuario/anuario_98/moreno/> Acceso 22/02/2001
- Moriondo K,I, M. Z. & González, N.T.M. (1999). Español para brasileños. En: *Anúario Brasileiro de Estudos Hispánicos* – 9. Embajada de España en Brasil; Consejería Lingüística.
- Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas, adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press
- Olmo, G. (1994). Aproximación a la formación del profesor de lengua extranjera. *Docencia e investigación*, rev. De la escuela universitaria de Toledo: ener/jun, pp. 181-188.
- Ortega, J. (2003). Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera. En: *34 Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de Literatura*. Barcelona: Caruncho.
- Pereira, M.F. (1998). Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. En: Junqueira Filho, L.C.U. (org.). *Silêncios e luzes. Sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. São Paulo: Casa do psicólogo, p. 247-57.
- Pietro D., R. J. (1971). Language Structures. En *Contrast*, Rowely: Newbrey House.
- Pinilla G., R. (2004). Las estrategias de comunicación. En: *VADEMÉCUM*. Para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE). 435-448. Madrid: SGEL, S.A.
- Pozo, D. (1998). Dime cómo hablas y te diré si te comprendo, de la importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot... En T. Jiménez Julia et al. (eds), *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: 699-706.
- Pulcinelli, E. (org) (1988). *Política lingüística na América Latina*. Sao Paulo: Pontes.
- Puren, C. (1988). *Historia des methrholdgies des langues*. París: Clé International.
- Puren, C. (1999). La didactique deslangues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie, *É tudes de linguistique Appliquée*, 3, París: Didier Érudition: 26-41.

- Puyal, M. (1996). *La enseñanza de las lenguas*. Madrid: MEC.
- Reyes G. (1990). *La pragmática lingüística, el estudio de uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.
- Reyzabal, V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*, editorial. Madrid: La muralla.
- Ribeiro, D. (1999). *O povo Brasileiro, A formação e o sentido do Brasil*, 2ª ed., Sao Paulo: Companhia das Letras.
- Ribeiro, D. (2000). *Os índios e a civilização, A integração das populações indígenas no Brasil moderno*, Sao Paulo: Companhia das Letras.
- Richards, J. Y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Ed. Española, traducción de Juan Jesus Zaro. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Ed. Española. Madrid: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1975). *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. Sao Paulo: Pioneira.
- Roman, M. y Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículo, didáctica socio – cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.
- Romero, V. (1990). ¿Formación específica para los profesores de español como lengua extranjera? Discusión y comentarios. En *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, pp. 317-322.
- Rueda, J. (1994). Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera. En *REALE*, 2, pp. 79-114.
- Sánchez P. , A. (2004). Metodología: Conceptos y Fundamentos. En: *VADEMÉCUM*. Para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE). 665-688. Madrid: SGEL, S.A.
- Sánchez R., J. (2001). Interferencias y dificultades en el aprendizaje de alumnos portugueses (análisis y comparaciones de dos niveles de aprendizaje). En: *Forma Formación de Formadores 2. Interferencias, Cruces y Errores*, Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A: 25-48.
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SEGEL.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución y análisis didáctico*. Madrid: SEGEL.
- Sanchez, C. (1995). El papel del profesor en la enseñanza de una segunda lengua. En *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplciada*, pp. 737-744, Universidad de Valladolid.

- Santos G., I. (2004). El análisis de los errores en la interlengua del hablantes no nativo. En: *VADEMÉCUM. Para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. 391-410. Madrid: SGEL, S.A.
- Sanz, J., Á. (1991). Subsídio para a didáctica do português a falantes de língua espanhola: "Falsos amigos". En: *Bocabilíngues*. Núms. 6-7, pp. 58-62.
- Schachter, J. (1974) Un error en el análisis de errores. En: *LICERAS, J.M. (1992) (Comp.) La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor
- Schumann, J. (1976) La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pedagnización. En: *LICERAS, J.M. (1992) (Comp.) La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Schwartz, J. (1993). *Abaixo Tordesilhas! Estudos Avançados*. São Paulo: n. 7 (17), p. 185-200.
- Selinker, L (1972). La interlengua. En: *LICERAS, J.M (1992)*. (comp.) La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid: Visor.
- Serna, M. (1995). El uso de instrumentos de observación en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. En *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplciada*, pp. Universidad de Valladolid.
- Serrani, M. (1988). Por una política plurilinguista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas. En *Pulcinelli (org). Política Lingüística na América Latina*. Sao Paulo: Pontes, pp. 179-191.
- Serrani, M. (1994). Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade lingüístico-cultural. En: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas: n. 24, jul-dic, p. 79-90.
- Silva, C. (1999). *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercicios*. São Paulo: Ed. Contexto.
- Siqueira, M, C. (1990). *Português – Español. Aspectos comparativos*. Sao Paulo: Editora do Brasil
- Suso, J. Y Fernández, E. (2001). *La didáctica de la lengua extranjera, fundamentos teóricos y análisis del curriculum de lengua extranjera (educación primaria, ESO y bachillerato)*. Granada: Editorial Comares.
- Trigueiro, M. G. S. (2004). Gestao da educação superior no Brasil. En: J. Medeiros. Cavalcanti. 33-56.
- Vademécum (2004). *Para la formación de profesores/Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*.Madrid: SGN.
- Van ek, J. (1975). *The threshold level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van esch, K. (2000). Hacia la autonomía en el aprendizaje y enseñanza del español como lengua extranjera. *Enseñanza de la lengua I*, pp. 39-50

- Vásquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta! Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado*. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía, S.A.
- Veiz J., J. M. (2004). Aportaciones de la lingüística. En: *VADEMÉCUM*. Para la Formación de Profesores. Enseñanza de Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE). 127-146. Madrid: SGEL, S.A.
- Veiz, J. (1984). *Claves para la lingüística aplicada*. Málaga: Ágora.
- Veiz, J. (1995). *Formación de profesores de ELE: dimensión europea y formación del profesorado*. Santiago C.: Bruxelles, Centre de Cultura Europeene
- Veiz, J. (1998). "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas", *conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori, I.C.E.U.B., EDLL: 75-86.
- Veiz, J. (1998). *Didáctica del ELE, teoría y práctica de su dimensión comunicativa*. Granada: GEU.
- Veiz, J. (2001). *Formación en didáctica de lenguas extranjeras*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Vigara, A. (1980). *Aspectos del español hablado*, Madrid: SGEL.
- Weininguer, M. J. (1996). Estudio autónomo com a ajuda de novas tecnologias no ensino comunicativo de línguas estrangeiras. En <www.ccc.ufsc.br/le/alemao/est-aut.html> Acceso en 21/05/2004
- Weinrich, U. (1953/1963). *Languages in contact: Findings and Problems*, La Haya: Mouton.
- Wittrock, M.C. (1986/1989). Procesos de pensamiento de los alumnos. En *La investigación de la enseñanza I, II, III, : enfoques, teorías y métodos*, pp. 543-579.
- X Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes (2005).
- Zanón, J. (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

B. Metodología de la investigación

Allport, G.W. (1973). Estudio de valores. En *El Manual Moderno, Valores*, México (1977), Psicología de la personalidad, Buenos Aires: Paidós.

Arnau, J. (1990). *Diseños experimentales multivariantes*. Madrid: Alizanza.

Bardin, L. (1977). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bartolomé, M. (1978). Estudio de las variables en la investigación en educación. En ARNAU, V. (Dir.). *Métodos de investigación en las Ciencias Humanas*. Barcelona: Omega.

Batista, J. y Martínez, R. (1989). *Análisis multivariante. Análisis de Componentes principales*, Barcelona: Hispano Europa.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Bisquerra, R. (1989b). *Método de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: CEAC.

Buendía L, (1992). Fiabilidad de los datos obtenidos con la observación *Revista de educación de la Universidad de Granada*, N° 6, 1992, págs. 97-112

Buendía L, Hidalgo, D. (2002). Situación actual de la investigación educativa: principales temáticas y metodologías utilizadas / XXI. *Revista de educación*, N° 4, 2002), págs. 13-24

Buendía L, González, D., Gutiérrez, J. y Pejalajar, M. (1999). Métodos de análisis de la investigación educativa. Sevilla: Alfa

Buendía, L. (1998a). La investigación por encuesta. Buendía, L, Colás P., y Hernández F: *Métodos de investigación En Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill, pp. 119-155.

Buendía, L. (1998b). El proceso de investigación. En Colás P. y Buendía L.: *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar (tercera edición), p. p. 69-107

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Traducción de Francisco Agudo López. Madrid: La Muralla.

Colás, P. (1998). Los métodos descriptivos. En Colás P. y Buendía, L.: *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar (tercera edición), p. p.: 177-200.

Colas, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Davis, J.A. (1992). *Análisis elemental de encuestas*. México: Frillas.

Eco, U. (1982). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. 4ªed. Barcelona: Gedisa.

Fernández, R. (1994^o). La investigación –acción: entre la teoría y la práctica educativa. En *Docencia e investigación*, rev. De la Escuela Universitaria de Toledo: julio/diciembre, pp.65-75.

Goetz, J. P. Y Le compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Hernández, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En Buendía, EL., Colás B, P., y Hernandez PF.: *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw – Hill, pp.: 1-60.

Madrid, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Universidad de Granada.

Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada: Grupo Editorial Universitario.

Marcelo, C. (2000). *La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*. Cincel.

Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. Sao Paulo: Cortez editora.

Sharwood, M. (1988). L2 acquisition: logical problems and emprirical solutions. In: *Pankhurst et alii*. (eds.). *Learnability and second language acquisition*. Dordrecht: Kluwer, p. 173-198.

Sierra, R. (1996). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.

Slagter, P. I. (1992). Nuevas investigaciones en la enseñanza de los idiomas. En *Actas de las jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 23-31.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morala.

Thiollent, M. (1998). *Metodologia de pesquisa-ação*. Sao Paulo: Cortez editora.

C. Documentos oficiales

Brasil, MEC (1996). *Ley de diretrizes e bases da educação Nacional* nº 9.394 de 1996, Brasilia-DF.

Brasil, MEC (1998). *Diretrizes curriculares para os cursos de Letras*. Brasilia-DF.

Brasil, MEC (1998). *Parâmetros curriculares do ensino medio para linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasilia-DF.

Brasil, MEC (1998). *Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental para lingua estrangeira*. Brasilia-DF.

Brasil, Universidad Federal do Espirito Santo (2005). *Catálogo de graduação*.

Diretrizes Bases da Educación Nacional. (2000). Sao Paulo. *Impresa Oficial do Estado*. Documento ED 386067 de ERIC

D. El español en Brasil

Actas del II Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del español a Lusuhablantes. (1994). Brasilia: Consejería de Educación/Embajada de España.

Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos X. (2000). Embajada de España en Brasil- Consejería de Educación y Ciencia. Sao Paulo: Thesaurus disponible en: <<http://www.sgci.mec.es/br/2000.pdf>> Acceso 25/072003

ASELE – Acta Noveno Congreso Internacional. Disponible en: <<http://www.aselered.org/>> Acceso 03/09/2001

Camara Oficial Española de Comercio en Brasil (1999). Anuario, Sao Paulo:

Celada, T. y González, N. M. (2001). Los estudios de lengua española en Brasil. En: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos 2000*. Brasilia: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.

Consejería de Educación y Ciencia. (1993). *Mapa lingüístico de la lengua española en Brasil* – Brasilia: Embajada de España.

Datos y Cifras. (1998). *Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*. Brasilia: Embajada de España.

Durao, A: B: A: B: (2005). Lenguas parecidas, no obstante, diferentes. El estado de la cuestión de los estudios de español en Brasil. En: *FIAPE I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo: disponible en: <http://www.difusion.com/home/ASP7index.asp>

Eres, G. M. (1999). Ser profesor de español en Brasil: ventajas y problemas. En *Cuadernos Cervantes*, 24:10-16.

Fernández, J. (2001). La batalla del español en Brasil. *Frecuencia L*,: 52-55.

Feu, R. (2004). La cuestión del idioma en el ámbito del Mercosur. En: *II Congreso Internacional de Lengua Española (2004). Universidad y diversidad del español*. Valladolid: Disponible en: <http://77cvc.cervantes.es/Obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_d_e...> Acceso 22/07/2005. Pp.1-15.

Figuroa, R. F. (2004). El español florece en la tierra fértil brasilera. En: *II Congreso Internacional de Lengua Española (2004). Universidad y diversidad del español*. Valladolid: Disponible en: <http://77cvc.cervantes.es/Obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_d_e...> Acceso 22/07/2005. Pp.1-11.

González, M. M. (2004): El hispanismo en Brasil. En: *II Congreso Internacional de Lengua Española (2004). Universidad y diversidad del español*. Valladolid: Disponible en: <http://77cvc.cervantes.es/Obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_e....22/07/2005> pp.1-16.

Guberman, M. (2004): El español en Brasil. Las políticas educacionales y la industria editorial. En: *II Congreso Internacional de Lengua Española (2004). Universidad y diversidad del español*. Valladolid: Disponible en: <http://77cvc.cervantes.es/Obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_d_e...> Acceso 22/07/2005. pp.1-7.

Gutiérrez, E. (2001). El entreberado, esa língua que inbentemo aqui. El continuo lingüístico en la zona fronteriza de Brasil y Uruguay ¿un caso de interlengua?. En: Trouche e Freitas Reis (orgs.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Embajada de España, p. 288-294.

Heiser, S. (1998). “La expansión del español en Brasil- siglo XX”: 191-200.

Kleiman, B. (1992). O ensino de línguas no Brasil. En *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC.

Leffa, V. J. (1999). O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. En *Contexturas*, 4:13-24.

Magro, N. A. (2004): Aspectos socioeconómicos del español y el portugués. Algunas reflexiones sobre el turismo de lenguas en Brasil. En: *II Congreso Internacional de Lengua Española (2004). Universidad y diversidad del español*. Valladolid: Disponible en: <http://77cvc.cervantes.es/Obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_d_e...> Acceso 22/07/2005 pp.1-5.

Maia, N. T. (1992). ¿Y qué hacemos con el portuñol? O duela a quien duela, viva la Cueca-Cuela. *Revista de la APEESP*, São Paulo: n. 4, jul/dic, p. 16-22.

Maia, N. T. (1998). Pero ¿Qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de Brasileños adultos aprendices de español/LE. *Rilce*, 14.2, p. 243-63.

Maia, N. T. (2001). El español en Brasil: logros, dificultades y falsas creencias, *Revista de Occidente*, 240, pp.82-99.

Maia, N. T. (2002). El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. En: *Sedycias, J. e Salinas, A. (orgs.). O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e perspectivas futuras.*

Mendoza, L (1998). Enseñanza/aprendizaje del E/LE en Brasil. Aproximación a la realidad de la Universidade Federal de Goiás. En T. Jiménez Julia et al. (aed), *Actas del IX Congreso internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: 247-254.

Mora, S. (1999). *El español para extranjero en el mercado Brasileño*. Sao Paulo: Exportaciones de Castilla y León, S.A.

Moreno F, F. (2004). El español en la frontera amazónica (Brasil-Colombia). II Congreso Internacional de Lengua Española (2004). Universidad y diversidad del español. Valladolid: Disponible en: http://77cvc.cervantes.es/Obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_d_el_e....> Acceso 22/07/2005 pp.1-11.

Moreno F., F. (2000). El español en Brasil. En: *Anuario del Instituto Cervantes*. Disponible en: <http://77cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario00/moreno/p04.htm>> Acceso 21/07/2001.

Moreno F. , F. (2001). El español en Brasil:logros, dificultades y falsas creencias. *Revista de Occidentes*, 240:82-99.

Moreno F. y Otero J. (1998). *Demografía de la lengua española, El español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes, Madrid: Arco/libros: 59-86.

Moreno, F. (2000). *El español en Brasil, El español en el Mundo*, Anuario del Instituto Cervantes, Madrid: Instituto Cervantes, 2000, pp.197-228.

Moriondo K. M^a. Z. Y MAIA GONZÁLEZ N. T. (2001). Español para Brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía”

Quintans, M. (1998). A produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol no Brasil. En: *Anuario Brasileño de estudios hispánicos*, Brasilia: n. 8, p. 33-8.

Sebold, M, (1998). A produção editorial para o ensino/aprendizagem de español LE no Brasil. En *VIII Anuario Brasileño de estudios hispánicos*. Brasilia, Embajada de España en Brasil.

Valmaseda, M.A. (1996). O crescimento do comércio exterior: conseqüências para o ensino das línguas estrangeiras. Alguns dados do crescimento do espanhol como língua estrangeira a modo de exemplo. En *Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras*. Assis: Unesp, v. 1, seq. “Grupos de debates”, p. 63-68.

Zoppi, M. (1995). *O espanhol no espelho. En Anais Encontro sobre Políticas Lingüísticas*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná y Associação de Universidades Grupo Montevideu, p. 62-65.

E. Consultas de internet/Catálogos, bibliotecas y portales en linea

ABEH Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos:

<http://www.sgci.mec.es/br/1991.htm>

Biblioteca Nacional: <http://www.bne.es/>

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/index.shtml>

Bibliotecas Estatales: http://www.mcu.es/jsp/plantilla_wai.jsp?id=1&area=bibliotecas

Boletín Oficial del Estado Cámara de diputados: <http://www.boe.es/g/es/>

Camara.gov.br: <http://www2.camara.gov.br/>

Centro de Exportación de Libros españoles: <http://www.celesa.es/>

Centro de Lenguas de la Universidad de Espirito Santo:

<http://www.clinguas.com.br/pt/index.asp>

Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE):

<http://www.cnice.mecd.es/>

Centro Virtual del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/>

Centros escolares con página web: <http://cvc.cervantes.es/portada.htm>

Congreso de los Diputados: <http://www.congreso.es/>

Consejería de Educación en Brasi: <http://www.sgci.mec.es/br/cons.htm>

Consejerías de Educación de las CC.AA.

<http://wwwn.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?area=organizacion&id=88>

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC): <http://www.csic.es/index.do>

Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE):

<http://www.dele.org/dele/index.asp>

El Mundo: <http://www.elmundo.es/>

El Oteador (Buscador Instituto Cervantes): <http://cvc.cervantes.es/oteador/>

El País: <http://www.elpais.es/>

Federación de Gremios de Editores de España: <http://www.federacioneditores.org/>

[Http://cvc.cervantes.es/actcult/obras/literatura_xx/lista_elegida.htm](http://cvc.cervantes.es/actcult/obras/literatura_xx/lista_elegida.htm) (listado, descripción y primeras palabras de las 25 obras más célebres en lengua española, según los lectores)

[Http://cvc.cervantes.es/obref/clasicos](http://cvc.cervantes.es/obref/clasicos) (clásicos hispánicos en ediciones muy rigurosas)

[Http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=1&id=88&Itemid=292](http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=1&id=88&Itemid=292)

[Http://w.w.w.comunica.es](http://w.w.w.comunica.es)

[Http://www.biblioteca.clarin.com/pbda/index.html](http://www.biblioteca.clarin.com/pbda/index.html) (biblioteca digital argentina)

[Http://www.ciberoteca.com](http://www.ciberoteca.com) (acceso gratuito a más de 54.000 textos literarios, científicos y técnicos disponibles en Internet)

[Http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html](http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html) (catálogo de todos los libros publicados en España desde 1972)

[Http://www.uc3m.es/biblioteca/GUIA/citasbibliograficas.html](http://www.uc3m.es/biblioteca/GUIA/citasbibliograficas.html)

[Http://www.monografias.com](http://www.monografias.com)

Instituição Superior no Brasil:

http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/cur_pesq_estado.stm

Ministerio da Educação no Brasil: <http://portal.mec.gov.br/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mec.es/>:

Real Academia Española de la Lengua: <http://www.rae.es/>

Real Academia española: <http://www.rae.es/>

Red electrónica de didáctica de español como lengua extranjera:

<http://www.sgci.mec.es/redele/index.shtml>

REDINET : <http://www.mec.es/rendinet2/html/home>

Revista Hispanista: <http://www.hispanista.com.br/portalesp.htm>

Secretaria de Educação Superior: <http://www.mec.gov.br/nivemod/educsupe.shtm>

Secretaria Nacional das Associações de professores de espanhol no Brasil:

<http://www.professoresdeespanhol.com.br/>

Universidade de Sao Paulo:

<http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/teresa.html>

Universidade Federal do Espírito Santo: <http://www.ufes.br/>

F. Revistas y periódicos

Revista APEESP. (2002). "*Nuestro viaje con el español.*", São Paulo: nº. 6.

Revista LETRAS. (1997a). "*Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas*", Porto Alegre, n. 4, p. 11-17.

Revista D.E.L.T.A. (1997b). "*Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas*", vol. 13, núm. 1, p. 63-81.

Revista MERCOSUR. (1999). "*¿Hablas español?*", nº 36, 25/01/99, pp.64-65.

Revista MERCOSUR. (1999). "*Dominio del español agiliza negocios*", nº 49 Julio, pp.34-35.

Revista SUPER INTERESANTE. (2000). "Aprender idiomas.", Madrid: nº. 267, pp.113-126.

Revista ISTO É. (1997). "*Se ensina português*", nº 1462, 8/10/, pp. 50-51.

Periódico ESTADO DE SAO PAULO. (!995). "*MERCORSUL faz do espanhol idioma da moda*", 04/06/, pp.A 31.

Periódico EL PAÍS. (2005). "Los centros de secundaria de Brasil ofrecerán el español como asignatura", 08/07/, pp. 35.

Revista CABLE. Revista Didáctica del español como Lengua extranjera. 9. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua, pp.15-21. Miguel, L. Y Sans, N.

G. Tesis y tesinas

Celada, M. T. (2002). O espanhol para o Brasileiro: Uma língua singularmente estrangeira. Tesis doctoral, Universidad Estatal de Campinas/ Sao Paulo.

González, D. (1995). Actitudes de los profesores de los niveles no universitarios ante la reforma del sistema educativo. Universidad de Granada. Facultad de Filosofía y Letras

González, N.T.M.(1998). -Cadê o pronome? -O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por Brasileiros adultos. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH

González. L.C. (1997). Modelos teóricos sobre la composición escrita y composición escrita en la escuela. Granada: Servicio de Publ. de la Universidad de Granada, 1998.

López, M.P.(2001). Relaciones lengua cultura en la didáctica del español como LE. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

Santana, G. (2003). Análisis de necesidades en la formación inicial del profesorado de Francés. Un estudio de caso: La licenciatura en portugués/francés impartida por la Universidad Federal de Sergipe (Brasil). Tesis doctoral, Universidad de Granada.

ANEXOS

Índice

7.1. Instituciones Superiores en Brasil	307
7.2. Instituciones Superiores en Brasil que ofrecen español.....	308
7.3. Currículo de la Universidad de Sao Paulo: Licenciatura de Letras Español	318
7.4. Currículo de la Universidad Federal del Espírito Santo: Licenciatura de Letras-Español	319
7.5. Libros de texto utilizado en el Centro de Lenguas de la Universidad Federal del Espírito Santo.....	320
7.6. Cuestionario del alumnado	321
7.7. Cuestionario del profesorado	324
7.8. Anexos de tablas de porcentajes, frecuencias y estadísticas del alumnado	328
Tabla 1: Curso	328
Tabla 2: Sexo	328
Tabla 3: Edad	328
Tabla 4: Estudios del padre.....	328
Tabla 5: Estudios de la madre.....	329
Tabla 6: Tus estudios.....	329
Tabla 7: Desde cuándo estudias español	329
Tabla 8: Actividades más importantes p/ aprender español/Expresión oral	329
Tabla 9: Actividades más importantes p/ aprender español/Comprensión oral	330
Tabla 10: Actividades más importantes p/ aprender español/Expresión escrita	330
Tabla 11: Actividades más importantes p/ aprender español/Comprensión Escrita.....	330
Tabla 12: Actividades más importantes p/ aprender español/Aprender reglas gramaticales y aplicarlas.....	330
Tabla 13: Actividades más importantes p/ aprender español/Aprender palabras nuevas	330
Tabla 14: Actividades más importantes p/ aprender español/Trabajar con folletos, revistas, periódicos	331

Tabla 15: Actividades más importantes p/ aprender español/Trabajos extracurriculares.....	331
Tabla 16: Actividades más importantes p/ aprender español/Otras actividades	331
Tabla 17: Cómo juzgarías estas actividades/Aprender palabras nuevas	331
Tabla 18: Cómo juzgarías estas actividades/Entender textos grabados	331
Tabla 19: Cómo juzgarías estas actividades/Comprensión escrita	332
Tabla 20: Cómo juzgarías estas actividades/Expresión oral	332
Tabla 21: Cómo juzgarías estas actividades/Expresión escrita	332
Tabla 22: Cómo juzgarías estas actividades/Ejercicios gramaticales	332
Tabla 23: Cómo juzgarías estas actividades/Pronunciar las palabras.....	333
Tabla 24: Cómo actúa tu profesor/a hoy/ Se limita a seguir el libro texto y cuaderno de actividades	333
Tabla 25: Cómo actúa tu profesor/a hoy/ No utiliza el libro texto, prepara su propio material	333
Tabla 26: Cómo actúa tu profesor/a hoy/No nos deja participar	333
Tabla 27: Cómo actúa tu profesor/a hoy/Nos anima a participar	333
Tabla 28: Cómo actúa tu profesor/a hoy/Utiliza el libro texto más material complementario	334
Tabla 29: Cómo actúa tu profesor/a hoy/Otra actuación.....	334
Tabla 30: Cómo actuaba en el curso anterior/ Se limitaba a seguir el libro texto y cuaderno de actividades	334
Tabla 31: Cómo actuaba en el curso anterior/No utilizaba el libro texto, preparaba su propio material.....	334
Tabla 32: Cómo actuaba en el curso anterior/No nos dejaba participar.....	334
Tabla 33: Cómo actuaba en el curso anterior/Nos animaba a participar.....	335
Tabla 34: Cómo actuaba en el curso anterior/Utilizaba el libro texto, más material complementario.....	335
Tabla 35: Cómo actuaba en el curso anterior/Otra actuación	335
Tabla 36: El número de alumnos afecta tu aprendizaje.....	335
Tabla 37: Actividades extracurriculares q más motivan/ Intercambio entre alumnos extranjeros	335
Tabla 38: Actividades extracurriculares q más motivan/Películas.....	336

Tabla 39: Actividades extracurriculares q más motivan/Semana de la Hispanidad	336
Tabla 40: Actividades extracurriculares q más motivan/Cursos sobre varios temas	336
Tabla 41: Actividades extracurriculares q más motivan/Otras actividades culturales.....	336
Tabla 42: Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es el adecuado a tus expectativas.....	336
Tabla 43: Has visitado algún país de lengua española.....	337
Tabla 44: Qué país has visitado	337
Tabla 45: Tu nota en español viendo siendo	337
Tabla 46: Por qué aprendes español/Lo necesito para el trabajo.....	338
Tabla 47: Por qué aprendes español/Quiero conocer España/Hispanoamérica	338
Tabla 48: Por qué aprendes español/ Conocer la cultura española/hispanoamericana.....	338
Tabla 49: Por qué aprendes español/Me gusta aprender nuevas lenguas....	338
Tabla 50: Por qué aprendes español/Mis superiores quieren que vaya a una clase de español.....	339
Tabla 51: Por qué aprendes español/Por la selectividad (vestibular)	339
Tabla 52: Por qué aprendes español/Otro.....	339
7.8.1. Anexos de tablas de porcentajes, frecuencias y estadísticas del alumnado de nivel de aprendizaje básico, de nivel intermedio y de nivel avanzado.....	339
Tabla 53: Curso	340
Tabla. 54: Sexo	340
Tabla 55: Edad	340
Tabla 56: <i>Estudios del padre</i>	341
<i>Tabla 57: Estudios de la madre</i>	341
<i>Tabla 58: Tus estudios</i>	342
Tabla 59: Desde cuándo estudias español	342
Tabla 60: Actividades más importantes p/ aprender español/Expresión oral	343
Tabla 61: Actividades más importantes p/ aprender español/Comprensión	

oral.....	343
Tabla 62: Actividades más importantes p/ aprender español/Expresión escrita	344
Tabla 63: Actividades más importantes p/ aprender español/Comprensión escrita	344
Tabla 64: Actividades más importantes p/ aprender español/Aprender reglas gramaticales y aplicarlas	345
Tabla 65: Actividades más importantes p/ aprender español/Aprender palabras nuevas	345
Tabla 66: Actividades más importantes p/ aprender español/Trabajar con folletos, revistas, periódicos	346
Tabla 67: Actividades más importantes p/ aprender español/Trabajos extracurriculares	347
Tabla 68: Actividades más importantes p/ aprender español/Otras actividades	347
Tabla 69: Cómo juzgarías estas actividades/Aprender palabras nuevas	348
Tabla 70: Cómo juzgarías estas actividades/Entender textos grabados	348
Tabla 71: Cómo juzgarías estas actividades/Comprensión escrita	349
Tabla 72: Cómo juzgarías estas actividades/Expresión oral	349
Tabla 73: Cómo juzgarías estas actividades/Expresión escrita	350
Tabla 74: Cómo juzgarías estas actividades/Ejercicios gramaticales	350
Tabla 75: Cómo juzgarías estas actividades/Pronunciar las palabras	351
Tabla 76: Cómo actúa tu profesor/a hoy/ Se limita a seguir el libro texto y cuaderno de actividades	352
Tabla 77: Cómo actúa tu profesor/a hoy/ No utiliza el libro texto, prepara su propio material	352
Tabla 78: Cómo actúa tu profesor/a hoy/No nos deja participar	353
Tabla 79: Cómo actúa tu profesor/a hoy/Nos anima a participar	353
Tabla 80: Cómo actúa tu profesor/a hoy/Utiliza el libro texto más material complementario	354
Tabla 81: Cómo actúa tu profesor/a hoy/Otra actuación	354
Tabla 82: Cómo actuaba en el curso anterior/ Se limitaba a seguir el libro texto y cuaderno de actividades	355

Tabla 83: Cómo actuaba en el curso anterior/No utilizaba el libro texto, preparaba su propio material	356
Tabla 84: Cómo actuaba en el curso anterior/No nos dejaba participar	357
Tabla 85: Cómo actuaba en el curso anterior/Nos animaba a participar	357
Tabla 86: Cómo actuaba en el curso anterior/Utilizaba el libro texto, más material complementario	358
Tabla 87: Cómo actuaba en el curso anterior/Otra actuación	358
Tabla 88: El número de alumnos afecta tu aprendizaje	359
Tabla 89: Actividades extracurriculares q más motivan/ Intercambio entre alumnos extranjeros.....	359
Tabla 90: Actividades extracurriculares q más motivan/Películas	360
Tabla 91: Actividades extracurriculares q más motivan/Semana de la Hispanidad	360
Tabla 92: Actividades extracurriculares q más motivan/Cursos sobre varios temas	361
Tabla 93: Actividades extracurriculares q más motivan/Otras actividades culturales.....	361
Tabla 94: Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es el adecuado a tus expectativas.....	362
Tabla 95: Has visitado algún país de lengua española.....	363
Tabla 96: Qué país has visitado	364
Tabla 97: Tu nota en español viendo siendo	365
Tabla 98: Por qué aprendes español/Lo necesito para el trabajo.....	366
Tabla 99: Por qué aprendes español/Quiero conocer España/Hispanoamérica	367
Tabla 100: Por qué aprendes español/ Conocer la cultura española/hispanoamericana.....	368
Tabla 101: Por qué aprendes español/Me gusta aprender nuevas lenguas..	369
Tabla 102: Por qué aprendes español/Mis superiores quieren que vaya a una clase de español.....	370
Tabla 103: Por qué aprendes español/Por la selectividad (vestibular)	371
Tabla 104: Por qué aprendes español/Otro.....	371
7.9. Anexos de tablas de porcentajes, frecuencias y estadísticas del profesorado	372

Tabla 105: Sexo	372
Tabla 106: Nativo	372
Tabla 107: Cuántos años tiene partiendo clases de español	372
Tabla 108: Nivel cultural	372
Tabla 109: Cómo aprendió español	372
Tabla 110: Cuáles son los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español/ expresión escrita	373
Tabla 111: Cuáles son los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español/ comprensión escrita	373
Tabla 112: Cuáles son los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español/ expresión oral	373
Tabla 113: Cuál son los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español/ comprensión oral	373
Tabla114: En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/pronunciación	373
Tabla115: En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/verbos	374
Tabla116: En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/concordancia	374
Tabla117: En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/vocabulario	374
Tabla118: En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/estructura sintética	374
Tabla119: En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/ palabras con varios significados	374
Tabla120: En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/falsos amigos	375
Tabla121: En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/ortografía	375
Tabla122: Qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos	375
Tabla123: Qué más valora en el aprendizaje del nivel básico /expresión oral	375

Tabla124: Qué más valora en el aprendizaje del nivel básico/expresión escrita	375
Tabla125: Qué más valora en el aprendizaje del nivel básico/comprensión oral	376
Tabla126: Qué más valora en el aprendizaje del nivel básico/comprensión escrita	376
Tabla127: Qué más valora en el aprendizaje del nivel intermedio/expresión oral	376
Tabla128: Qué más valora en el aprendizaje del nivel intermedio/expresión escrita	376
Tabla129: Qué más valora en el aprendizaje del nivel intermedio/comprensión oral	376
Tabla130: Qué más valora en el aprendizaje del nivel intermedio/comprensión escrita	376
Tabla131: Qué más valora en el aprendizaje del nivel avanzado/expresión oral	377
Tabla132: Qué más valora en el aprendizaje del nivel avanzado/expresión escrita	377
Tabla133: Qué más valora en el aprendizaje del nivel avanzado/comprensión oral	377
Tabla134: Qué más valora en el aprendizaje del nivel avanzado/comprensión escrita	377
Tabla 135: Vivió alguna vez en algún país de habla española	377
Tabla 136: En qué país	378
Tabla 137: Ha visitado algún país de habla española	378
Tabla 138: Ha realizado algún curso en el centro que trabaja	378
Tabla 139: Ha realizado algún curso de español	378
Tabla 140: Cuál es la duración de sus clases	379
Tabla 141: Cuántas veces a la semana imparte clase	379
Tabla142: Es miembro de la asociación de profesores de español de su región	379
Tabla 143: Gente	379
Tabla 144: Así me gusta	380
Tabla 145: Puesta a Punto	380

Tabla 146: De qué material dispone en el aula o en el centro/libro texto	380
Tabla 147: De qué material dispone en el aula o en el centro/libro de actividades.....	380
Tabla 148: De qué material dispone en el aula o en el centro/gramática.....	380
Tabla 149: De qué material dispone en el aula o en el centro/diccionario	380
Tabla 150: De qué material dispone en el aula o en el centro/folletos, revistas, periódicos.....	381
Tabla 151: De qué material dispone en el aula o en el centro/fotocopia	381
Tabla 152: De qué material dispone en el aula o en el centro/cassete	381
Tabla 153: De qué material dispone en el aula o en el centro/video	381
Tabla 154: De qué material dispone en el aula o en el centro/biblioteca.....	381
Tabla 155: De qué material dispone en el aula o en el centro/internet	381
Tabla 156: De qué material dispone en el aula o en el centro/DVD	381
Tabla 157: De qué material dispone en el aula o en el centro/otro	382
Tabla 158: Qué actividades se realizan en el aula/grabaciones en cinta cassette/CD	382
Tabla 159: Qué actividades se realizan en el aula/ grabaciones en video.....	382
Tabla 160: Qué actividades se realizan en el aula/simulación de situación..	382
Tabla 161: Qué actividades se realizan en el aula/pronunciación.....	382
Tabla 162: Qué actividades se realizan en el aula/actividades orales y escritas	382
Tabla 163: Qué actividades se realizan en el aula/celebraciones	383
Tabla 164: Qué actividades se realizan en el aula/lecturas.....	383
Tabla 165: Qué actividades se realizan en el aula/ejercicios gramaticales ...	383
Tabla 166: Qué actividades se realizan en el aula/otras.....	383
Tabla 167: Qué tiempo se dedica a la explicación teórica	383
Tabla 168: Qué tiempo se dedica a la expresión escrita.....	384
Tabla 169: Qué tiempo se dedica a la expresión oral.....	384
Tabla 170: Qué tiempo se dedica a la comprensión escrita	384
Tabla 171: Qué tiempo se dedica a la comprensión oral	384
7.10. Anexos de tablas de porcentajes, frecuencias y estadísticas de correlaciones del alumnado.....	385
Tabla 172: Edad X Lo que más motiva/cursos varios temas	385
Tabla 173: Edad X Lo que más motiva/intercambio.....	385

Tabla 174: Edad X Lo que más motiva/películas	386
Tabla 175: Edad X Lo que más motiva/Semana de la Hispanidad	386
Tabla 176: Edad X Lo que más motiva/Otras	386
Tabla 177: Edad X has visitado algún país de lengua española	387
Tabla 178: Edad X Por qué aprendes español/trabajo	387
Tabla 179: Edad X Por qué aprendes español/conocer países	387
Tabla 180: Edad X Por qué aprendes español/vestibular	388
Tabla 181: Edad X Por qué aprendes español/conocer cultura	388
Tabla 182: Edad X Por qué aprendes español/aprender nuevas lenguas	388
Tabla 183: Edad X Por qué aprendes español/por mis superiores	389
Tabla 184: Edad X Por qué aprendes español/otro	389
Tabla 185: Edad X curso	389
Tabla 186: Edad X tus estudios	390
Tabla 187: Edad X estudios del padre	390
Tabla 188: Edad X estudios de la madre	390
Tabla 189: Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es el adecuado a tus expectativas X Tu nota en español viendo siendo	391
Tabla 190: Edad X tu nota viendo siendo	391
7.11. Anexos de tablas de porcentajes, frecuencias y estadísticas de correlaciones del profesorado	391
Tabla 191: Nativo X sexo	391
Tabla 192: Nativo X cuántos años tiene partiendo clases de español	391
Tabla 193: Nativo X nivel cultural	392
Tabla 194: Nativo X ha visitado algún país de habla española	392
Tabla 195: Nativo X ha realizado algún curso en el centro que trabaja	392
Tabla 196: Nativo X ha visitado algún país de habla española	392
Tabla 197: Nativo X es miembro de la asociación de profesores de español de su región	392
Tabla 198: Nativo X Cuáles los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español/expresión escrita	393
Tabla 199: Nativo X Cuáles los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español/comprensión escrita	393

Tabla 200: Nativo X Cuáles los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español/expresión oral	393
Tabla 201: Nativo X Cuáles los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español/comprensión oral	393
Tabla 202: Nativo X En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/pronunciación	394
Tabla 203: Nativo X En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/verbos	394
Tabla 204: Nativo X En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/concordancia	394
Tabla 205: Nativo X En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/vocabulario	394
Tabla 206: Nativo X En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/estructura sintáctica.....	394
Tabla 207: Nativo X En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/palabras con varios significados.....	395
Tabla 208: Nativo X En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/falsos amigos	395
Tabla 209: Nativo X En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna/ortografía	395
Tabla 210: Nativo X qué tiempo dedica a la explicación teórica	395
Tabla 211: Nativo X qué tiempo dedica a la expresión escrita	396
Tabla 212: Nativo X qué tiempo dedica a la expresión oral	396
Tabla 213: Nativo X qué tiempo dedica a la comprensión escrita.....	396
Tabla 214: Nativo X qué tiempo dedica a la comprensión oral.....	396
Tabla 215: Nativo X qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos	396
Tabla 216: Nativo X qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos de básico/la expresión oral	397

Tabla 217: Nativo X qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos de básico/la expresión escrita.....	397
Tabla 218: Nativo X qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos de básico/la comprensión oral	397
Tabla 219: Nativo X qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos de básico/la comprensión escrita	397
Tabla 220: Nativo X qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos de intermedio/la expresión oral.....	398
Tabla 221: Nativo X qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos de intermedio/la expresión escrita.....	398
Tabla 222: Nativo X qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos de intermedio/la comprensión oral	398
Tabla 223: Nativo X qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos de intermedio/la comprensión escrita	398
Tabla 224: Nativo X qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos de avanzado/la expresión oral.....	399
Tabla 225: Nativo X qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos de avanzado/la expresión escrita.....	399
Tabla 226: Nativo X qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos de avanzado/la comprensión oral	399
Tabla 227: Nativo X qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos de avanzado/la comprensión escrita	399
Tabla 228: Cuál es la duración de sus clases X qué tiempo dedica a la explicación teórica.....	400
Tabla 229: Ha realizado algún curso en el centro que trabaja X ha realizado algún curso de español.....	400
Tabla 230: Nativo X qué actividades se realiza en el aula/grabaciones en cinta/CD	400
Tabla 231: Nativo X qué actividades se realiza en el aula/grabaciones en video	400
Tabla 232: Nativo X qué actividades se realiza en el aula/simulación de situación.....	401
Tabla 233: Nativo X qué actividades se realiza en el aula/pronunciación.....	401

Tabla 234: Nativo X qué actividades se realiza en el aula/actividades escritas y orales	401
Tabla 235: Nativo X qué actividades se realiza en el aula/celebraciones	401
Tabla 236: Nativo X qué actividades se realiza en el aula/lecturas	401
Tabla 237: Nativo X qué actividades se realiza en el aula/ejercicios gramaticales	402
Tabla 238: Nativo X qué actividades se realiza en el aula/otras	402
Tabla 239: Nativo X vivió alguna vez en algún país de habla española.....	402

Anexo 7.1:

Cuadro 18: Instituciones Superiores en Brasil

Estado	Total	Universidades	Facultades	Institutos Superior	Escuelas Superior	Centros Superior
Acre	6	1	4		1	
Alagoas	19	1	8	4	4	2
Amapá	9	1	5	2	0	1
Amazonas	19	3	8	5	1	4
Bahia	89	9	65	8	4	3
Ceará	32	6	19	5	1	2
Distrito Federal	65	3	51	9		2
Espirito Santo	85	1	69	4	6	7
Goiás	59	5	38	6	6	5
Maranhao	18	2	10	3		3
Mato Grosso	42	3	34	1		4
Mato Grosso do Sul	40	3	30	6		1
Minas Gerais	208	16	137	20	13	22
Pará	16	3	6	4	1	2
Paraíba	25	3	17	2	1	2
Pernambuco	70	5	48	7	4	5
Paraná	154	9	122	8	4	11
Piauí	23	2	16	3		2
Rio de Janeiro	120	14	68	14	8	16
Rio Grande do Norte	12	3	6		2	1
Rio Grande do Sul	67	11	36	3	4	13
Rondônia	25	1	20	4		
Roraima	6	1	5			
Santa Catarina	72	10	39	5	4	14
Sao Paulo	502	35	367	44	18	38
Sergipe	7	2	5			
Tocantins	9		6	1		1
TOTAL	1.799	69	525	86	40	60

Investigación realizada a través: <http://www.agbcuritiba.hpg.ig.com.br/links/universidades-links/links-univ-brasil-a-c.htm#AC>

Anexo

Anexo 7.2:

Cuadro 19: Instituciones Superiores en Brasil que ofrecen español

Estado	Nº	Curso	Institución
Acre	01	Letras-Español/Portugués	Univer.Federal
Alagoas	04	Portugués /Español y respectivas literaturas	Centro de Estudos Superiores
		Portugués /Español y respectivas literaturas	Unive.Federal
		Secretariado Ejecutivo Trilingüe: Portugués, Inglés y Español	Facult de Alagoas
		Portugués/Español	Facult de formação de professores de Penedo
Amapá		No hay	
Amazonas	03	Letras/Lengua española	Univer.Federal
		Lengua española y perspectivas literaturas	Escola Superior Batista
		Español y literaturas de lengua española	Centro Universitario do Norte
Bahia	10	Español/Portugués y respectivas literaturas	Univer.Federal/Santa Cruz
		Letras con español Lengua española y respectivas literaturas y lengua portuguesa y respectivas literaturas	Univer.Estadual/Feira de Santana
		Lengua española y literaturas Portugués/Español y respectivas literaturas	Univer.do estado da Bahia/Santo Antonio de Jesus
		Lengua española y literaturas Portugués Lengua española y literatura	
		Lengua portuguesa y española y respectivas literaturas	Univer.do estado da Bahia
		Secretariado Ejecutivo Trilingüe: Portugués, Inglés y Español	Facultad.Jorge Amado
		Secretariado Ejecutivo Trilingüe: Portugués, Inglés y Español	Facultad.Metropolitana
Ceará	02	Portugués /Español y respectivas literaturas	Univer Federal
		Portugués /Español y respectivas literaturas	Univer Estatal
Distrito Federal	07	Letras/Español	Univer.De Brasilia
		Lengua y literatura española/Hispanoamericana	

		Lengua portuguesa y española y respectivas literaturas	Facultad.CIMAN
		Portugués y español y respectivas literaturas	Facultad.Michelangelo
		Portugués y español y respectivas literaturas	Instituto Superior de Educação
		Portugués y español y respectivas literaturas	Centro Universitario de Brasilia
		Secretariado Ejecutivo Trilingüe: Portugués, Inglés y Español	Instituto de Ensino Superior Planalto
Espirito Santo	07	Lengua portuguesa y lengua española y respectivas literaturas	Instituto de Ensino Superior de Nova Venecia
		Portugués/español y respectivas literaturas	Facultad de Ciencias plicadas "Sagrado coração"/Unilinhares
		Portugués/español y respectivas literaturas Secretariado Ejecutivo Trilingüe: Portugués, Inglés y Español (2 turnos) Portugués/español y respectivas literaturas	Facultade de Aracruz
		Secretariado Ejecutivo Trilingüe: Portugués, Inglés y Español	Escola Superior de Ensino Anisio Teixeira- CESAT
Goiás	04	Español Portugués/Español y respectivas literaturas	Univer Federal
		Portugués/Español y respectas literaturas	Univer Católica
		Portugués/español y respectivas literaturas	Centro Universitário de Anápolis- Unievangélica
Maranhao	04	Español y literatura de lengua española	Facultad Atenas
		Lengua portuguesa, Lengua española y respectivas literaturas	Univer Estadual
		Lengua portuguesa, literaturas de lengua portuguesa, lengua extranjera y literaturas de lengua extranjera(Inglés y español)	Univer Estadual/Bacanal
		Portugués y español y respectivas literaturas	Facultad Santa Fé
Mato Grosso	12	Lengua inglesa, española, portuguesa y respectivas literaturas	Univer. Do estado de Mato Grosso
		Lengua portuguesa/lengua española Lengua portuguesa y sus respectivas literaturas; Lenguas portuguesa e inglesa y	Univer. Federal

Anexo

		<p>sus respectivas literaturas; lenguas portuguesa y española y sus respectivas literaturas</p> <p>Portugués/español (2 turnos) y en diferentes lugares.</p> <p>Portugués/español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués/español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués/español (2 turnos)</p> <p>Secretario Ejecutivo Trilingüe (portugués, inglés y español)</p>	<p>Centro Universitario de Varzea Grande/ Rondonopolis, Indiviavai, Mirasol do oeste. Varzea Grande.</p> <p>Facultades Integradas mato – Grossenses de Ciencias Sociais e Humanas</p> <p>Univer. de Cuiabá</p> <p>Facultade do Sul de Mato Grosso</p>
Mato Grosso do Sul	10	<p>Lengua portuguesa/lengua española y respectivas literaturas</p> <p>Portugués/español(3 lugares diferentes)</p> <p>Secretario Bilingüe –Opción lengua española</p> <p>Traductor e Interprete- Opción lengua española</p> <p>Portugués/español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués/español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués/español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués/español y respectivas literaturas</p>	<p>Facultades Integradas de Paranaíba</p> <p>Univer. Federal/Aquidauana, Coxim, Campo Grande. Dourados.</p> <p>Facultades Integradas de Ponta Pora</p> <p>Facultades de Ponta Pora</p> <p>Univer. Estadual de Mato Grosso do Sul</p> <p>Univer. Catolica Dom Bosco</p>
Minas Gerais	10	<p>Español</p> <p>Español y respectivas literaturas</p> <p>Español y respectivas literaturas</p> <p>Letras/español</p> <p>Portugués y español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués y español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués/español</p> <p>Portugués /español</p> <p>Portugués/español y respectivas literaturas</p>	<p>Univer. Federal de Minas Gerais</p> <p>Inst. Superior de Educação Montes Claros</p> <p>Inst. Superior de educação de Janaúnba</p> <p>Univer. Estadual de Montes Claros</p> <p>Faculdade. Asociadas de Uberaba</p> <p>Faculdade. De Minas</p> <p>Univer. De Uberaba</p> <p>Centro Universitario de Formiga</p>

		Portugués/español y respectivas literaturas	Faculdade de Sabará Centro universitario de Belo Horizonte
Pará	02	Portugués y español y respectivas literaturas Portugués, inglés y español y respectivas literaturas	Escola Superior Madre Celeste Univer da Amazonia
Paraíba		No hay	
Pernambuco	04	Licenciatura en Lengua portuguesa y lengua extranjera moderna (opción español) Portugués y español y respectivas literaturas Portugués y español y respectivas literaturas Portugués y español y respectivas	Univer.Federal Facultad da Escada Univer.Católica Instituto Superior de Educação de Pesqueira
Paraná	33	Letras Español Letras Licenciatura Português Español Letras Habilitación en Português y Español Português y Español Licenciatura en Letras – Português / Español y respectivas Literaturas Lengua Portuguesa y Lengua Española y respectivas Literaturas Lengua Portuguesa e Lengua Española e respectivas Literaturas Lengua Portuguesa e Lengua Española e Respektivas Literaturas Portugués y Español e Respektivas Literaturas Portugués y Español y respectivas Literaturas Portugués y Español y respectivas Literaturas Portugués e Español y Respektivas Literaturas Portugués y Lengua Extranjera Moderna con las respectivas Literaturas: opciones en Inglés, Francés y Español Portugués /Español	Univer. Estadual do Centro-Oeste Centro Univ. Campos de Andrade Faculdade Estadual de Filosofia Ciencias Letras Uniao da Vitória Univ. Estadual de Ponta Grossa Faculdade Sao Judas Tadeu de Pinhais Faculdade Educacional de Medianeira Faculdade de Ciencias Sociais Aplicadas do Cescareli Universidade Paranaense Faculdade de Telémaco Borba Faculdade Alvorada de Tecnologia e Ed. De Maringa Facultades Integradas do Brasil Univ. Estadual de Londrina Pontificia Univ. Católica do Paraná

Anexo

		<p>Portugués /Espanol</p> <p>Portugués /Espanol</p> <p>Portugués /Espanol y respectivas literaturas</p> <p>Portugués /Espanol y respectivas Literaturas</p> <p>Portugués /Espanol y respectivas Literaturas</p> <p>Portugués /Espanol y respectivas Literaturas</p> <p>Portugués /Espanol y respectivas Literaturas</p> <p>Portugués /Espanol y respectivas Literaturas</p> <p>Portugués /Espanol y respectivas Literaturas</p> <p>Portugués – Espanol y respectivas Literaturas</p> <p>Portugués – Inglés - Espanol</p> <p>Portugués – Inglés - Espanol</p> <p>Secretariado Ejecutivo Trilingüe, Portugués, Espanol e Inglés</p> <p>Secretariado Ejecutivo Trilingüe, Portugués, Inglés y Espanol Traductor e Intérprete en Lengua Española</p>	<p>Centro Univ. De Maringá</p> <p>Faculdade. de Filos. Ciencias e Letras de Jandaia do Sul</p> <p>Univ. Estadual de Ponta Grossa</p> <p>Univ. Tuiuti do Paraná</p> <p>Centro Univ. Diocesano do Sudoeste do Paraná</p> <p>Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense</p> <p>Univ. Estadual do Oeste do Paraná</p> <p>Faculdade de Administração, Ciências, Ed. E Letras</p> <p>Universidade Paranaense</p> <p>Univ. Estadual do Oeste do Paraná</p> <p>Fac. Vizinhança Vale dolguaçu Fac. Intermunicipal do</p> <p>Noroeste do Paraná Fac. Uniao das Américas</p> <p>Fac. Metropolitana de Maringá</p> <p>Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel</p>
Piauí	01	Letras/Espanol	Univer.Estatal
Rio de Janeiro	28	<p>Portugués/español (2 turnos)</p> <p>Portugués/español</p> <p>Portugués y español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués y español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués y español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués y español y respectivas literaturas</p>	<p>Univer. Estácio de Sá</p> <p>Centro Universitario Plinio Leite</p> <p>Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia</p> <p>Inst. Superior de Educação Geremário Dantas</p> <p>Inst. Superior de Educação La Salle</p> <p>Inst. Superior de Ciências Humanas e Sociais Anísio Teixeira</p>

		<p>Portugués y español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués/español (diferentes lugares)</p> <p>Portugués/español(lugares diferentes)</p> <p>Portugués español (2 turnos)</p> <p>Portugués/español</p> <p>Portugués/español Portugués y español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués/español</p> <p>Portugués/español (Meier)</p> <p>Portugués y español y respectivas literaturas (2 turnos)</p> <p>Portugués y español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués y español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués y español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués y español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués y español y respectivas literaturas</p> <p>Portugués y español y respectivas literaturas</p>	<p>Faculdade CCAA- FAC</p> <p>Univer. Iguazu/ Nova iguazu, Itaperuna, Sao Joao do Meriti.</p> <p>Univer. Gama Filho/ Rio de Janeiro, Candelária.</p> <p>Univer. Castelo Branco</p> <p>Centro Universitario Augusto Motta</p> <p>Univer. Veiga de Almeida</p> <p>Univer. Federal</p> <p>Centro Universitário da Cidade</p> <p>Univer. Do estado do Rio de Janeiro</p> <p>Faculdade de Filosofia Ciencias e Letras Dom Bosco</p> <p>Univer. do Grande “Professor José de Souza Herdy”</p> <p>Centro Universitario Fluminense</p> <p>Univer. Federal Fluminense</p> <p>Faculdades Integradas Campo_Grandenses</p> <p>Centro Universitário Celso Lisboa</p>
Rio Grande do Norte	02	<p>Lengua española y respectivas literaturas</p> <p>Portugués/español y respectivas literaturas</p>	<p>Univer.do Estado</p> <p>Univer.Potiguar</p>
Rio Grande do Sul	41	<p>Bacharel en Letras, Traductor: Portugués y Español</p> <p>Español con respectivas literaturas</p> <p>Español y Literatura de Lengua Española (nocturno)</p> <p>Español e respectivas Literaturas</p> <p>Letras – Portugués/español (2 turnos)</p> <p>Letras/español</p>	<p>Univer. Federal do Rio Grande do Sul</p> <p>Univer. Federal de Santa Maria-</p> <p>Univer. Católica de Pelotas-</p> <p>Fundação Univer. Federal do Rio Grande</p> <p>Univer. de Santa Cruz do Sul</p>

Anexo

		Portugués/español y respectivas literaturas	
		Licenciatura en Letras/español y Literaturas de Lengua Española Lengua española y Literaturas de lengua española	Univer. Federal de Pelotas
		Lengua española	Univer. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
		Lengua Española y respectivas Literaturas	Univer. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/Santa Rosa
		Lengua española y respectivas Literaturas	Instituto Superior de Educação Equipe
		Lengua Española y respectivas Literaturas Lengua Española y respectivas Literaturas (2 turnos)	Univer. de Passo Fundo
		Lengua Portuguesa y Lengua Española y respectivas Literaturas	Faculdade Metodista de Santa Maria
		Lengua Portuguesa y respectivas Literaturas y Lengua Española y respectivas Literaturas (8 cursos en localidades diferentes)	Univer. da Região da Campanha Livramento, Alegrete, Cacapava do Sul, Itaqui, Bage, Sao Borja, Dom Pedrito, Sao Gabriel.
		Portugués/español y respectivas literaturas	Centro Universitario FEEVALE
		Portugués/español	Univer. Do Vale do Rio dos Sinos
		Portugués/español y respectivas literaturas(5 localidades diferentes)	Univer. Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missoes/Erechim, Frederico W., Santo Angelo, Santiago(2 turnos)
		Portugués/español y respectivas literaturas	Univer. De Caxias do Sul
		Portugués/español y respectivas literaturas (dos localidades diferentes)	Univer. Catolica de Pelotas/Pelotas, Canguro.
		Portugués/español y respectivas literaturas	Centro Universitario Ritter dos Reis
		Portugués/español y respectivas literaturas	Univer. Federal de Pelotas
		Portugués/español y respectivas literaturas	Centro Universitario Univates
		Portugués/español y respectivas literaturas	Univer. de Cruz Alta
			Centro Universitario La Salle
Rondônia	04	Español y respectivas literaturas	Univer.Federal

		Letras/Español Lengua portuguesa/Español y respectivas literaturas	Facultade de educação de Colorado do Oeste
		Secretariado Ejecutivo bilingüe, portugués y español	Facultade Internacional de Porto Velho
Roraima	02	Lengua portuguesa/lengua española y respectivas literaturas	Univer.do Maranhao/Boa Vista
		Portugués/español y respectivas literaturas	Univer.Federal de Roraima
Santa Catarina	19	Letras/español Portugués/español Portugués/español Portugués/español y respectivas literaturas	Univer. do Oeste de Santa Catarina/ Xanxere, Joacaba, Sao Miguel do Oeste.
		Lengua española/ y literatura de la lengua española Traductor/Interprete en portugués y español	Facult. Barddal de Letras
		Lengua española/ y literatura de la lengua española Portugués/español	Univer. Federal
		Lengua española/ y literatura de la lengua española Portugués/español	Univer. Comunitaria regional de Chapecó
		Portugués/español	Univer.do Sul de SantaCatarina/Palhoca, Arangua
		Portugués/español y respectivas literaturas	Univer. do Sul de SantaCatarina/Palhoca, Arangua
		Portugués/español y respectivas literaturas	Univer. do Sul de SantaCatarina/Palhoca, Arangua
		Portugués/español (3 localidades)	Univers. do Extremo Sul Catarinense
		Portugués/español y respectivas literaturas (2 localidades)	Univers. Do Contestado/ Fraiburgo, Concordia, Cacador.
		Portugués/español y respectivas literaturas	Univer. Do Vale do Itajaí/ Biguacu, Itajaí.
			Univer. Regional de Blumenau
Sao Paulo	70	Español (2 turnos) Letras – español (2 turnos)	Univ. De Sao Paulo
		Español	Pontificia Univ. Católica de Sao Paulo
		Español y Literaturas de Lengua Española (2 turnos)	Univ. Sao Marcos
		Letras – Portugués- Español y Respektivas Literaturas	Univ. De Santo Amaro
		Licenciatura Plena Portugués - Español	Centro Univ. Ibero-Americano
		Lengua Portuguesa, Lengua Española y	Faculdade de Americana

Anexo

	Respectivas Literaturas	
	Lengua Portuguesa y Española y sus respectivas literaturas	Inst. Municipal de Ensino Superior de Sao Manuel
	Lengua Portuguesa y Lengua Española y respectivas literaturas	Faculdade de Presidente Prudente
	Lengua Portuguesa y Lengua Española y respectivas Literaturas	Faculdade de Guararapes
	Lengua Portuguesa y Lengua Español e respectivas Literaturas	Faculdade Integradas Teresa D'ávila
	Lengua Portuguesa y Lengua Inglesa y/o Lengua Española y respectivas Literaturas	Faculdade Integração Zona Oeste
	Lengua Portuguesa, Lengua Española y respectivas Literaturas	Instituto de Ensino Superior de Cotia
	Lengua Portuguesa – Española y respectivas Literaturas	Faculdade de Ilha Solteira
	Lengua Portuguesa Lengua Española y respectivas Literaturas	Faculdade de Sertaozinho
	Portugués – Español y Respectivas Literaturas	Universidade Federal de Sao Carlos
	Portugués – Español y respectivas Literaturas	Faculdade de Sao Bernardo do Campo
	Portugués y Español	Universidade Ibirapuera
	Portugués y Español	Universidade Cruzeiro do Sul
	Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Faculdade Ernesto Riscali
	Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Instituto de Ensino Superior Santo André
	Portugués e Español y Respectivas Literaturas	Universidade Ahembi Morumbi
	Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Faculdade Fernao Dias
	Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Faculdade de Educação Sao Luis
	Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Instituto Superior de Educação Alvorada Plus
	Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Faculdade Centro Paulista
	Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Faculdade Morumbi Sul
	Portugués y Español y Respectivas	Instituto Superior de Educação

		Literaturas	de junqueirópolis
		Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Centro Regional Univ. De Espírito Santo do Pinhal
		Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Centro Universitario De Santo André
		Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Instituto Superior de Educação De Barretos
		Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Centro Univ. Das Facultades Metropolitanas Unidas
		Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Universidade Cruzeiro do Sul
		Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Instituto Superior de Educação Santa Marina
		Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Facultades de Ciencias Humanas
		Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Facultades Integradas Claretianas
		Portugués y Español y Respectivas Literaturas	Centro Universitario Claretiano
		Portugués y Español	Centro Univ. De Votuporanga
		Portugués y Español	Universidade Cruzeiro do Sul
		Portugués e Español	Centro Univ. Eurípidas de Marília Universidade Cidade de São Paulo
		Portugués – Español y Respectivas Literaturas	Universidade Braz Cubas
		Portugués – Español y Respectivas Literaturas	Universidade Do Vale do Paraíba
		Portugués – Español y Respectivas Literaturas	Universidade de Marília
		Portugués – Español y Respectivas Literaturas	Universidade de Franca
		Portugués – Español y Respectivas Literaturas	Universidade Metodista de São Paulo
		Portugués – Español y Respectivas Literaturas	Universidade Católica de Santos
		Portugués – Español y Respectivas Literaturas	
Sergipe	01	Español	Univer.Federal
Tocantins		No hay	
Total cursos	281		

Investigación realizada a través: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/cur_pesq_estado.stm

Anexo

Anexo 7.3:

7.3.1. Currículo de la Universidad de Sao Paulo

Cuadro 20: Currículo de la Universidad de Sao Paulo

Año/Período	Asignatura	CRED	C/H
1º	Aproximación a la lengua española	4	60
	Literatura Española del siglo XX	1	30
	Literatura Latino- Americana I	4	60
	Cultura y civilización española	3	60
	Lengua española I	2	60
	¿Por qué leer los clásicos? I	3	60
2º	Literatura Latino Americana II	4	60
	Introducción a los estudios de traducción	4	60
	Estudios Latinos Americanos: Ficción e Historia	3	60
	Lengua española II	3	60
	¿Por qué leer los clásicos? II	3	60
3º	Lengua Latina I	4	60
	Literatura española del siglo de oro	4	60
	Introducción a la Literatura Española	2	30
4º	Lengua Latina II	4	60
	Lengua Española II	4	60
	Introducción a la Literatura Hispano-americana	2	30
5º	Lengua Española III	4	60
	Literatura Hispano-americana: de la Conquista al Siglo XIX	4	60
6º	Literatura Española: da Edad Media al Renacimiento	4	60
	Prácticas Orales en Lengua Española	4	60
7º	Escrita e Argumentación en Lengua Española 4	2	30
	Contrastivos Acerca do Funcionamiento da Lengua Española e do Português Brasileiro I	4	60
	Literatura Española do Siglo XVII	4	60
	Literatura Hispano-americana: 'Modernismo' e Vanguardias	4	60
	Trabajo de Graduación de letras modernas I	4	60
8º	Variedad y Alteridad en la Lengua Española	4	60
	Tópicos Contrastivos Acerca do Funcionamiento da Lengua Española e do Português Brasileiro II	2	30
	Literatura Española Contemporánea	4	60
	Literatura Hispano-americana Contemporánea	4	60
	Trabajo de Graduación de letras modernas II	4	60

Carga Horaria Acumulada: 960

Optativa Libre: 540

7.4. Currículo del curso de español de la Universidad Federal del Espirito Santo

**Cuadro 21: Currículo de la Universidad Federal del Espirito Santo:
Licenciatura de Letras-Español**

Año/Período	Asignatura	CRED	C/H	
93/1°	Lengua Portuguesa	4	60	
	Lingüística Est. Introdutorias	1	30	
	Teoría de la Literatura Lírica	4	60	
	Lengua Española, Lect. Prod. Escrita I	3	60	
	Lengua Española Comp. Expres. Oral I	2	60	
	Estructura de Lengua Española I	3	60	
93/2°	Teoría de la Literatura Narrativa	4	60	
	Introducción a la Filosofía	4	60	
	Lingüística, Estudios Sintácticos	3	60	
	Lengua Española, Lect. Prod. Escrita II	3	60	
	Lengua Española Comp. Expres. Oral II	2	60	
94/1°	Teoría de la Literatura - Teatro	2	30	
	Sociología de la Educación	4	60	
	Lengua Latina	3	60	
	Lengua Española, Lect. Prod. Escrita III	3	60	
	Lengua Española Comp. Expres. Oral III	2	60	
	Estructura de la Lengua Española II	3	60	
94/2°	Lengua Española, Lect. Prod. Escrita IV	3	60	
	Lengua Española Comp. Expres. Oral IV	2	60	
	Literatura Española I	1	30	
	Organización. Y Funcionamiento. Enseñanza Básica. y Media	4	60	
	Fundamentos de la Educación I	4	60	
	Metodología Investigación Científica	2	30	
	95/1°	Psicología de la Educación. Desarrollo	4	60
		Estructura de Lengua Española III	3	60
Lengua española- Semántica		1	30	
Literatura Española II		3	60	
Fundamentos de la Educación II		4	60	
95/2°	Psicología de la Educación – Aprendizaje	4	60	
	Literatura Portuguesa	4	60	
	Lengua Española- Traducción	3	60	
	Literatura Española III	1	30	
	Literatura Hispanoamericana I	3	60	
96/1°	Literatura Brasileña	4	60	
	Lengua española – Fonética y Fonología	1	30	
	Literatura Española IV	3	60	
	Literatura Hispanoamericana II	3	60	
	Didáctica Especial del Español I	4	60	
	Prácticas de Español I	1	60	
96/2°	Prácticas Deportes I	1	30	
	Prácticas deportes II	1	30	
	Estructura de la Lengua Española IV	2	30	
	Literatura Española V	3	60	

Anexo

	Literatura Hispanoamericana III	3	60
	Monografía	1	30
	Didáctica especial del Español II	4	60
	Prácticas de Español II	1	60

Carga Horaria Acumulada: 2.490

Créditos Acumulados: 128

ANEXO 7.5:

Cuadro 22: Libros de Texto utilizado en el Centro de Lenguas de la Universidad del Espíritu Santo

Nivel	Material Didáctico
Júnior 1	Libro: Gente Joven Editora: Difusión.
Básico 1	Libro: Así me gusta 1 (libro del alumno y cuaderno de ejercicios) Autores: Carme Arbonés, Vicenta González, Estrella López e Miquel Llobera Editora: Cambridge Press.
Básico 2	Los alumnos que vienen del nivel anterior ya tienen el material. Pero hay alumnos que realizan el examen de nivelamiento y necesitan adquirirlo.
Básico 3	Libro: Así me gusta 2 (libro do alumno e cuaderno de ejercicios) Autores: Carme Arbonés, Vicenta González, Estrella López e Miquel Llobera Editora: Cambridge Press.
Básico 4	Libro: Gente 2 (libro del alumno y cuaderno de ejercicios) Autor: Ernesto Martín Peris e Neus Sans Baulenas Editora: Difusión Gramática: Uso de la gramática española: intermedio Autor: Francisca Castro Editora: Edelsa
Intermedio 1	Los alumnos que vienen del nivel anterior ya tienen el material. Pero hay alumnos que realizan el examen de nivelamiento y necesitan adquirirlo.
Intermedio 2	Los alumnos que viene do nivel anterior ya tienen el material. Pero hay alumnos que realizan el examen de nivelamiento y necesitan adquirirlo.
Avanzado 1	Libro: Puesta a Punto Autor: Carlos Romero Duenas, Alfred Gonzalez Hermoso Editora: Edelsa
Avanzado 2	Los alumnos que vienen del nivel anterior ya tienen el material. Pero hay alumnos que realizan el examen de nivelamiento y necesitan adquirirlo.

ANEXO 7.6:**Cuestionarios para el alumnado**

CÓMO SE ESTÁ ENSEÑANDO Y APRENDIENDO ESPAÑOL EN BRASIL FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – GRANADA – ESPAÑA

DOCTORANDA: Elizabeth Bourguignon DIRECTOR: Daniel González González CENTRO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DO ESPIRITO SANTO/BRASIL

Curso:

Sexo:

Edad:

Fecha:

E – mail:

Completa los datos siguientes:

I. FACTORES EXTERNOS:**1. AMBIENTE SOCIAL Y CULTURAL:****I. 1. Estudios del padre:**

- a. Primarios ()
- b. Secundarios ()
- c. Superiores ()
- d. Especialización ()
- e. Mestrado ()
- f. Doctorado ()

1.2. Estudios de la madre:

- a. Primarios ()
- b. Secundarios ()
- c. Superiores ()
- d. Especialización ()
- e. Mestrado ()
- f. Doctorado ()

1.3. Tus Estudios:

- a. Primarios ()
- b. Secundarios ()
- c. Superiores ()
- d. Especialización ()
- e. Mestrado ()
- f. Doctorado ()

2. ¿Desde cuándo estudias español?

- a. Menos de 1 año ()
- b. 1 año ()
- c. 2 años ()
- d. 3 años ()
- e. Más de 3 años ()

II: FACTORES EN EL AULA**1. Qué actividades te parecen más importantes para aprender español (1 Muy importante- 2 Importante- 3 No muy importante):**

- a. Actividades de expresión oral ()
- b. Actividades de comprensión oral ()
- c. Actividades de expresión escrita ()
- d. Actividades de comprensión escrita ()
- e. Aprender reglas gramaticales y aplicarlas ()
- f. Aprender palabras nuevas ()
- g. Trabajar con folletos, revistas, periódicos... ()
- h. Trabajos extracurriculares ()

Anexo

i. Otras.....(.....)

2. ¿Cómo juzgarías estas actividades?

	Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil
a. Aprender palabras nuevas	()	()	()	()
b. Entender textos orales grabados	()	()	()	()
c. Compresión escrita	()	()	()	()
d. Expresión oral	()	()	()	()
e. Expresión escrita	()	()	()	()
f. Ejercicios gramaticales	()	()	()	()
g. Pronunciación de las palabras	()	()	()	()

3. Cómo actúa tu profesor/a hoy:

- a. Se limita a seguir el libro texto y cuaderno de actividades ()
- b. No utiliza el libro de texto, prepara su propio material ()
- c. No nos deja participar ()
- d. Nos anima a participar ()
- e. Utiliza el libro de texto mas material complementario ()
- f. Otro:

Cómo actuaba en el curso anterior:

- a. Se limitaba a seguir el libro texto y cuaderno de actividades ()
- b. No utilizaba el libro de texto, preparaba su propio material ()
- c. No nos dejaba a participar ()
- d. Nos animaba a participar ()
- e. Utilizaba el libro de texto más material complementario ()
- f. Otro:

III. FACTORES MOTIVACIONALES:

1. El número de alumnos en el aula afecta tu aprendizaje:

- a. Sí ()
- b. No ()

2. Qué actividades extracurriculares te motivan más:

- a. Intercambio entre estudiantes extranjeros ()
- b. Películas ()
- c. Semana de la Hispanidad ()
- d. Cursos sobre varios temas ()
- e. Otras actividades Culturales ()

3. Crees que el sistema de evaluación del Centro de Lenguas es acorde con tus expectativas:

- a. Sí ()
- b. No ()

4. ¿Has visitado algún país de lengua española?

- a. Nunca ()
- b. De 1 a 4 semanas ()
- c. De 5 a 12 semanas ()
- d. Un año ()
- f. Más de un año ()

Qué país:

5. Tu nota en español viene siendo:

- a. Insuficiente (D) ()
- b. Aprobado (C) ()
- c. Notable (B) ()
- d. Sobresaliente (A) ()

6. ¿Por qué aprendes español? (Pon 1 - 2 -3... según tu grado de interés)

- a. Lo necesito para el trabajo ()
- b. Quiero conocer a Latinoamérica/España ()
- c. Quiero conocer la cultura española/latinoamericana ()
- d. Me gusta aprender nuevas lenguas ()
- e. Mis superiores quieren que aprenda español ()
- f. Por la selectividad (vestibular) ()
- g. Otros: ()

ANEXO 7.7:

Cuestionario para el profesorado

CÓMO SE ESTÁ ENSEÑANDO Y APRENDIENDO ESPAÑOL EN BRASIL FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – GRANADA – ESPAÑA

DOCTORANDA: Elizabeth Bourguignon DIRECTOR: Daniel González González

CENTRO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DO ESPIRITO SANTO

Nativo:No Nativo:Sexo: H..... M.....
Años de Experiencia Docente:
Fecha.....
E mail:.....

Complete subraya lo siguiente:

I. FACTORES EXTERNOS:

1. AMBIENTE SOCIAL Y CULTURAL:

1. A. Estudios:

- 1.1.a. Primarios ()
- 1.2.a. Secundarios ()
- 1.3.a. Superiores ()
- 1.4.a. Especialización ()
- 1.5.a. Mestrado ()
- 1.6.a. Doctorado ()

B. ¿Cómo aprendió español?

- 1.1. b. En el medio familiar ()
- 1.2. b. De forma autodidacta ()
- 1.3. b. En una academia privada ()
- 1.4. b.1. En un centro oficial ()
 - 1. b.2. En Educación Primaria ()
 - 1. b.3. En Educación Secundaria ()
 - 1. b.4. En Estudios Superiores ()
 - 1. b.5. Otro:

C. PERFECCIONAMIENTO:

1.c.¿ Vivió alguna vez en algún país de habla española

- 1.1. c. Nunca ()
- 1.2.c. 6 meses ()
- 1.3. c. De 7 a 11 meses ()
- 1.4.c. 1 año ()
- 1.5. c. Más de 1 año ()

2. c. ¿En qué país vivió?

- 2.1.c. España
- 2.2.c. México
- 2.3.c. Chile
- 2.4.c. Ecuador
- 2.5.c. Perú
- 2.6.c. Cuba

3. c. ¿Has visitado algún país de habla española?

.....

3. c. ¿Ha realizado algún curso de español en el Centro que trabaja?

- 3.1.c. Nunca ()
3.2.c. Recientemente ()
3.3.c. Hace un año ()
3.4.c. hace más de un año ()

4. c. ¿Es miembro de la Asociación de Profesores de Español de su Estado?

- 4.1.c. Sí ()
4.2.c. No ()
4.3.c. Me gustaría ()
4.4.c. No me interesa ()

I. FACTORES EN EL AULA

D. MATERIALES:

1. d. El libro que utiliza en el aula es:

- 1.1.d. () Así me gusta
1.2.d. () Gente
1.3.d. () Puesta a punto
1.4.d. () Material elaborado por el centro de lenguas
1.5.d. () Otro:

2. d. Desde cuándo no cambia el libro texto:

- 2.1.d. () Menos de 1 año
2.2.d. () Más de 1 año
2.3.d. () Más de 2 años
2.4.d. () Más de 3 años
2.5.d. () Otro:

3. d. De qué tipo de material dispone en el aula o en el centro:

- 3.1. d. () Libro texto
3.2. d. () Libro de actividades del libro texto
3.3. d. () Gramática
3.4. d. () Diccionario
3.5. d. () Folletos, revistas, periódicos ...
3.6. d. () Fotocopia
3.7. d. () Casete
3.8. d. () Video
3.9. d. () Biblioteca
3.10.d. () Internet
3.11.d. () DVD
3.12. d. () Otros:

E. DESARROLLO:

1. e. ¿Cuáles son las destrezas que los alumnos brasileños presentan mayor o menor dificultad en su aprendizaje?

Fáciles:

- 1.e.a. Expresión escrita ()
1.e.b. Comprensión escrita ()
1.e.c. Expresión oral ()
1.e.d. Comprensión oral ()

Difíciles

- 1.e.a. Expresión escrita ()
1.e.b. Comprensión escrita ()
1.e.c. Expresión oral ()
1.e.d. Comprensión oral ()

2. e. En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera las características de la lengua materna:

- 2.e.a. Pronunciación () poca () mucha () normal () nada
2.e.b. Verbos () poca () mucha () normal () nada
2.e.c. Concordancia () poca () mucha () normal () nada

Anexo

- 2.e.d. Vocabulario () poca () mucha () normal () nada
2.e.e. Estructura Sintética () poca () mucha () normal () nada
2.e.f. Palabras con varios significados () poca () mucha () normal () nada
2.e.h. Falsos amigos () poca () mucha () normal () nada
2.e.i. Ortografía () poca () mucha () normal () nada

3. e. ¿Qué actividades se realizan en el aula?

- 3.e.1. Grabaciones en cinta casete ()
3.e.2. Grabaciones en video ()
3.e.3. Simulación de situación ()
3.e.4. Actividades de pronunciación ()
3.e.5. Actividades orales y escritas ()
3.e.6. Lecturas ()
3.e.7. Ejercicios gramaticales ()
3.e.8. Celebraciones ()

4. e. Cuál es la duración de sus clases:

- 4.e.1. 1 hora y media ()
4.e.2. 3 horas seguidas ()
4.e.3. Ambos horarios ()
4.e.4. Otro ()

5. e. ¿Cuántas veces a la semana imparte clase?

- 5 e.1. 1 vez solamente ()
e.2. 2 veces ()
e.3. 3 veces ()
e.4. 4 veces ()
e.5. 5 veces ()
e.6. Otro ()

6. e. Qué tiempo dedica a la explicación teórica:

6. e.1. Más de 20 minutos ()
e.2. 20 minutos ()
e.3. 15 minutos ()
e.4. 10 minutos ()
e.5. 5 minutos ()

7. e. Qué tiempo dedica a:

7. e.a. La expresión escrita:

- e.a.1. Más de 20 minutos ()
e.a.2. 20 minutos ()
e.a.3. 15 minutos ()
e.a.4. 10 minutos ()
e.a.5. 5 minutos ()

e.b. La expresión oral

- e.b.1. Más de 20 minutos ()
e.b.2. 20 minutos ()
e.b.3. 15 minutos ()
e.b.4. 10 minutos ()
e.b.5. 5 minutos ()

e.c. La comprensión escrita

- e.c.1. Más de 20 minutos ()
e.c.2. 20 minutos ()
e.c.3. 15 minutos ()
e.c.4. 10 minutos ()
e.c.5. 5 minutos ()

e.d. La comprensión oral

- e.d.1. Más de 20 minutos ()
e.d.2. 20 minutos ()
e.d.3. 15 minutos ()
e.d.4. 10 minutos ()
e.d.5. 5 minutos ()

8. e. Qué valora más en el aprendizaje de sus alumnos:

8. e.1. La expresión escrita ()
8. e.2. La expresión oral ()
8. e.3. La comprensión escrita ()
8. e.4. La comprensión oral ()

8.1. e. Qué valora más en el aprendizaje de sus alumnos de nivel básico:

- 8. e.1. La expresión escrita ()
- 8. e.2. La expresión oral ()
- 8. e.3. La comprensión escrita ()
- 8. e.4. La comprensión oral ()

8.2. e. Qué valora más en el aprendizaje de sus alumnos de nivel intermedio:

- 8. e.1. La expresión escrita ()
- 8. e.2. La expresión oral ()
- 8. e.3. La comprensión escrita ()
- 8. e.4. La comprensión oral ()

8.3 e. Qué valora más en el aprendizaje de sus alumnos de nivel avanzado:

- 8. e.1. La expresión escrita ()
- 8. e.2. La expresión oral ()
- 8. e.3. La comprensión escrita ()
- 8. e.4. La comprensión oral ()

ANEXO 7.8:

Anexos de tablas de porcentajes, frecuencias y estadísticas del alumnado

Curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Básico I.1	119	22,9	22,9	22,9
	Básico II. 2	77	14,8	14,8	37,7
	Básico III. 3	55	10,6	10,6	48,3
	Básico IV. 4	54	10,4	10,4	58,7
	Intermedio I.1	62	11,9	11,9	70,6
	Intermedio II.2	49	9,4	9,4	80,0
	Avanzado I.1	49	9,4	9,4	89,4
	Avanzado II.2	55	10,6	10,6	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 1.

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	162	31,2	31,2	31,2
	Mujer	358	68,8	68,8	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 2.

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	15 años	290	55,8	55,8	55,8
	25 años	113	21,7	21,7	77,5
	35 años	51	9,8	9,8	87,3
	45 años	47	9,0	9,0	96,3
	55 años	15	2,9	2,9	99,2
	65 años	4	,8	,8	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 3.

Estudios del Padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primarios	134	25,8	25,8	25,8
	Secundarios	151	29,0	29,0	54,8
	Superiores	145	27,9	27,9	82,7
	Especialización	75	14,4	14,4	97,1
	Mestrado	10	1,9	1,9	99,0
	Doctorado	5	1,0	1,0	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 4.

Estudios de la Madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primarios	132	25,4	25,4	25,4
	Secundarios	184	35,4	35,4	60,8
	Superiores	134	25,8	25,8	86,5
	Especialización	52	10,0	10,0	96,5
	Mestrado	15	2,9	2,9	99,4
	Doctorado	3	,6	,6	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 5.

Tus Estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primarios	4	,8	,8	,8
	Secundarios	84	16,2	16,2	16,9
	Superiores	307	59,0	59,0	76,0
	Especialización	89	17,1	17,1	93,1
	Mestrado	34	6,5	6,5	99,6
	Doctorado	2	,4	,4	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 6.

Desde cuándo estudias español

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 1 año	137	26,3	26,3	26,3
	1 año	62	11,9	11,9	38,3
	2 años	130	25,0	25,0	63,3
	3 años	78	15,0	15,0	78,3
	Más de 3 años	113	21,7	21,7	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 7.

Expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Importante	453	87,1	87,1	87,1
	Importante	44	8,5	8,5	95,6
	No muy importante	23	4,4	4,4	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 8. Actividades más importantes p/ aprender español

Comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Importante	414	79,6	79,6	79,6
	Importante	83	16,0	16,0	95,6
	No muy Importante	23	4,4	4,4	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 9. Actividades más importantes p/ aprender español**Expresión escrita**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy importante	315	60,6	60,6	60,6
	Importante	174	33,5	33,5	94,0
	No muy importante	31	6,0	6,0	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 10. Actividades más importantes p/ aprender español**Comprensión Escrita**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Importante	301	57,9	57,9	57,9
	Importante	180	34,6	34,6	92,5
	No muy Importante	39	7,5	7,5	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 11. Actividades más importantes p/ aprender español**Aprender reglas gramaticales y aplicarlas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Importantes	223	42,9	42,9	42,9
	Importantes	241	46,3	46,3	89,2
	No muy Importantes	56	10,8	10,8	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 12. Actividades más importantes p/ aprender español**Aprender palabras nuevas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Importante	288	55,4	55,4	55,4
	Importante	196	37,7	37,7	93,1
	No muy Importante	36	6,9	6,9	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 13. Actividades más importantes p/ aprender español

Trabajar con folletos, revistas, periódicos...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Importante	188	36,2	36,2	36,2
	Importante	231	44,4	44,4	80,6
	No muy Importante	101	19,4	19,4	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 14. Actividades más importantes p/ aprender español**Trabajos extracurriculares**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Importante	128	24,6	24,6	24,6
	Importante	257	49,4	49,4	74,0
	No muy Importante	135	26,0	26,0	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 15: Actividades más importantes p/ aprender español**Otras actividades**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Importante	102	19,6	19,6	19,6
	Importante	288	55,4	55,4	75,0
	No muy Importante	130	25,0	25,0	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 16: Actividades más importantes p/ aprender español**Aprender palabras nuevas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy difícil	7	1,3	1,3	1,3
	Difícil	56	10,8	10,8	12,1
	Normal	380	73,1	73,1	85,2
	Fácil	77	14,8	14,8	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 17: Cómo juzgarías estas actividades**Entender textos grabados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy difícil	74	14,2	14,2	14,2
	Difícil	279	53,7	53,7	67,9
	Normal	141	27,1	27,1	95,0
	Fácil	26	5,0	5,0	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 18: Cómo juzgarías estas actividades

Comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy difícil	2	,4	,4	,4
	Difícil	35	6,7	6,7	7,1
	Normal	285	54,8	54,8	61,9
	Fácil	198	38,1	38,1	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 19: Cómo juzgarías estas actividades**Expresión oral**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy difícil	34	6,5	6,5	6,5
	Difícil	195	37,5	37,5	44,0
	Normal	242	46,5	46,5	90,6
	Fácil	49	9,4	9,4	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 20: Cómo juzgarías estas actividades**Expresión escrita**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy difícil	14	2,7	2,7	2,7
	Difícil	165	31,7	31,7	34,4
	Normal	295	56,7	56,7	91,2
	Fácil	46	8,8	8,8	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 21: Cómo juzgarías estas actividades**Ejercicios gramaticales**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy difícil	48	9,2	9,2	9,2
	Difícil	213	41,0	41,0	50,2
	Normal	227	43,7	43,7	93,8
	Fácil	32	6,2	6,2	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 22: Cómo juzgarías estas actividades

Pronunciar las palabras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy difícil	23	4,4	4,4	4,4
	Difícil	121	23,3	23,3	27,7
	Normal	271	52,1	52,1	79,8
	Fácil	105	20,2	20,2	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 23: Cómo juzgarías estas actividades**Se limita a seguir el libro texto y cuaderno de actividades**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	33	6,3	6,3	6,3
	No	487	93,7	93,7	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 24: Cómo actúa tu profesor/a hoy**No utiliza el libro de texto, prepara su propio material**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	1	,2	,2	,2
	No	519	99,8	99,8	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 25: Cómo actúa tu profesor/a hoy**No os deja participar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	5	1,0	1,0	1,0
	No	515	99,0	99,0	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 26: Cómo actúa tu profesor/a hoy**Nos anima a participar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	300	57,7	57,7	57,7
	No	220	42,3	42,3	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 27: Cómo actúa tu profesor/a hoy

Utiliza el libro de texto más material complementario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	470	90,4	90,4	90,4
	No	50	9,6	9,6	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 28: Cómo actúa tu profesor/a hoy

Otra actuación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	45	8,7	8,7	8,7
	No	475	91,3	91,3	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 29: Cómo actúa tu profesor/a hoy

Se limitaba a seguir el libro texto y cuaderno de actividades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	63	12,1	15,6	15,6
	No	341	65,6	84,4	100,0
	Total	404	77,7	100,0	
Perdidos	Sistema	116	22,3		
Total		520	100,0		

Tabla 30. Cómo actuaba en el curso anterior

No utilizaba el libro de texto, preparaba su propio material

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	3	,6	,7	,7
	No	400	76,9	99,3	100,0
	Total	403	77,5	100,0	
Perdidos	Sistema	117	22,5		
Total		520	100,0		

Tabla 31: Cómo actuaba en el curso anterior

No nos deja participar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	18	3,5	4,5	4,5
	No	386	74,2	95,5	100,0
	Total	404	77,7	100,0	
Perdidos	Sistema	116	22,3		
Total		520	100,0		

Tabla 32: Cómo actuaba en el curso anterior

Nos animaba a participar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	162	31,2	40,1	40,1
	No	242	46,5	59,9	100,0
	Total	404	77,7	100,0	
Perdidos	Sistema	116	22,3		
Total		520	100,0		

Tabla 33: Cómo actuaba en el curso anterior**Utilizaba el libro texto más material complementario**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	300	57,7	74,3	74,3
	No	104	20,0	25,7	100,0
	Total	404	77,7	100,0	
Perdidos	Sistema	116	22,3		
Total		520	100,0		

Tabla 34: Cómo actuaba en el curso anterior**Otra actuación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	31	6,0	7,7	7,7
	No	373	71,7	92,3	100,0
	Total	404	77,7	100,0	
Perdidos	Sistema	116	22,3		
Total		520	100,0		

Tabla 35: Cómo actuaba en el curso anterior**El número de alumnos en tu clase afecta tu aprendizaje**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	221	42,5	42,5	42,5
	No	299	57,5	57,5	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 36.**Intercambio entre alumnos extranjeros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	359	69,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	161	31,0		
Total		520	100,0		

Tabla 37: Actividades que más motivan

Anexo

Películas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	400	76,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	120	23,1		
Total		520	100,0		

Tabla 38: Actividades que más motivan

Semana de la Hispanidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	199	38,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	321	61,7		
Total		520	100,0		

Tabla 39: Actividades que más motivan

Cursos sobre varios temas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	193	37,1	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	327	62,9		
Total		520	100,0		

Tabla 40: Actividades que más motivan

Otras actividades culturales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	224	43,1	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	296	56,9		
Total		520	100,0		

Tabla 41: Actividades que más motivan

Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es el adecuado a tus expectativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	391	75,2	75,2	75,2
	No	129	24,8	24,8	100,0
Total		520	100,0	100,0	

Tabla 42.

Has visitado algún país de lengua española

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	371	71,3	71,3	71,3
	De 1 a 4 semanas	110	21,2	21,2	92,5
	de 5 a 12 semanas	14	2,7	2,7	95,2
	1 año	2	,4	,4	95,6
	Más de 1 año	23	4,4	4,4	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 43.

Qué país has visitado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	España	39	7,5	16,0	16,0
	Argentina	70	13,5	28,8	44,9
	Chile	34	6,5	14,0	58,8
	Paraguay	34	6,5	14,0	72,8
	México	17	3,3	7,0	79,8
	Perú	7	1,3	2,9	82,7
	Bolivia	6	1,2	2,5	85,2
	Uruguay	21	4,0	8,6	93,8
	Venezuela	4	,8	1,6	95,5
	Cuba	3	,6	1,2	96,7
	Colombia	3	,6	1,2	97,9
	Panamá	2	,4	,8	98,8
	Ecuador	2	,4	,8	99,6
	Nicaragua	1	,2	,4	100,0
	Total	243	46,7	100,0	
Perdidos	Sistema	277	53,3		
Total		520	100,0		

Tabla 44.

Tu nota en español viendo siendo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insuficiente	3	,6	,6	,6
	Aprobado	59	11,3	11,3	11,9
	Notable	285	54,8	54,8	66,7
	Sobresaliente	173	33,3	33,3	100,0
Total	520	100,0	100,0		

Tabla 45.

Por qué aprendes español/Lo necesito para el trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	136	26,2	35,3	35,3
	Medio	100	19,2	26,0	61,3
	Alto	149	28,7	38,7	100,0
	Total	385	74,0	100,0	
Perdidos	Sistema	135	26,0		
Total		520	100,0		

Tabla 46.

Por qué aprendes español/Quiero conocer España/Latinoamérica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	117	22,5	27,5	27,5
	Medio	117	22,5	27,5	55,1
	Alto	191	36,7	44,9	100,0
	Total	425	81,7	100,0	
Perdidos	Sistema	95	18,3		
Total		520	100,0		

Tabla 47.

Por qué aprendes español/Quiero conocer la cultura española/hispanoamericana

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	122	23,5	29,1	29,1
	Medio	120	23,1	28,6	57,8
	Alto	177	34,0	42,2	100,0
	Total	419	80,6	100,0	
Perdidos	Sistema	101	19,4		
Total		520	100,0		

Tabla 48.

Por qué aprendes español/Me gusta aprender nuevas lenguas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	68	13,1	14,9	14,9
	Medio	89	17,1	19,5	34,4
	Alto	300	57,7	65,6	100,0
	Total	457	87,9	100,0	
Perdidos	Sistema	63	12,1		
Total		520	100,0		

Tabla 49.

Por qué aprendes español/Mis superiores quieren que vaya a una clase de español

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	183	35,2	78,5	78,5
	Medio	18	3,5	7,7	86,3
	Alto	32	6,2	13,7	100,0
	Total	233	44,8	100,0	
Perdidos	Sistema	287	55,2		
Total		520	100,0		

Tabla 50.

Por qué aprendes español/Por la selectividad (vestibular)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	17	3,3	21,3	21,3
	Medio	3	,6	3,8	25,0
	Alto	60	11,5	75,0	100,0
	Total	80	15,4	100,0	
Perdidos	Sistema	440	84,6		
Total		520	100,0		

Tabla 51.

Por qué aprendes español/Otro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	3	,6	4,0	4,0
	Medio	6	1,2	8,0	12,0
	Alto	66	12,7	88,0	100,0
	Total	75	14,4	100,0	
Perdidos	Sistema	445	85,6		
Total		520	100,0		

Tabla 52.

7.8.1. Anexos de tablas de porcentajes, frecuencias y estadísticas del alumnado de nivel de aprendizaje básico, del intermedio y del avanzado

V.0. Diversas variables

Anexo

curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Básico	305	58,7	58,7	58,7
	Intermedio	111	21,3	21,3	80,0
	Avanzado	104	20,0	20,0	100,0
	Total	520	100,0	100,0	

Tabla 53.

Tabla de contingencia curso * Sexo

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
curso	Básico	Recuento	100	205	305
		% de curso	32,8%	67,2%	100,0%
		% de Sexo	61,7%	57,3%	58,7%
		% del total	19,2%	39,4%	58,7%
	Intermedio	Recuento	33	78	111
		% de curso	29,7%	70,3%	100,0%
		% de Sexo	20,4%	21,8%	21,3%
		% del total	6,3%	15,0%	21,3%
	Avanzado	Recuento	29	75	104
		% de curso	27,9%	72,1%	100,0%
		% de Sexo	17,9%	20,9%	20,0%
		% del total	5,6%	14,4%	20,0%
Total	Recuento	162	358	520	
	% de curso	31,2%	68,8%	100,0%	
	% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	31,2%	68,8%	100,0%	

Tabla 54.

Tabla de contingencia curso * edad

			edad					Total	
			15 años	25 años	35 años	45 años	55 años		65 años
curso	Básico	Recuento	173	68	34	23	5	2	305
		% de curso	56,7%	22,3%	11,1%	7,5%	1,6%	,7%	100,0%
		% de edad	59,7%	60,2%	66,7%	48,9%	33,3%	50,0%	58,7%
		% del total	33,3%	13,1%	6,5%	4,4%	1,0%	,4%	58,7%
	Intermedio	Recuento	65	26	5	12	3	0	111
		% de curso	58,6%	23,4%	4,5%	10,8%	2,7%	,0%	100,0%
		% de edad	22,4%	23,0%	9,8%	25,5%	20,0%	,0%	21,3%
		% del total	12,5%	5,0%	1,0%	2,3%	,6%	,0%	21,3%
	Avanzado	Recuento	52	19	12	12	7	2	104
		% de curso	50,0%	18,3%	11,5%	11,5%	6,7%	1,9%	100,0%
		% de edad	17,9%	16,8%	23,5%	25,5%	46,7%	50,0%	20,0%
		% del total	10,0%	3,7%	2,3%	2,3%	1,3%	,4%	20,0%
Total	Recuento	290	113	51	47	15	4	520	
	% de curso	55,8%	21,7%	9,8%	9,0%	2,9%	,8%	100,0%	
	% de edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	55,8%	21,7%	9,8%	9,0%	2,9%	,8%	100,0%	

Tabla 55.

Tabla de contingencia curso * Estudios del Padre

		Estudios del Padre						Total
		Primarios	Secundarios	Superiores	Especialización	Mestrado	Doctorado	
curso Básico	Recuento	78	95	84	38	6	4	305
	% de curso	25,6%	31,1%	27,5%	12,5%	2,0%	1,3%	100,0%
	% de Estudios del Padre	58,2%	62,9%	57,9%	50,7%	60,0%	80,0%	58,7%
	% del total	15,0%	18,3%	16,2%	7,3%	1,2%	,8%	58,7%
Intermedic	Recuento	24	33	29	22	3	0	111
	% de curso	21,6%	29,7%	26,1%	19,8%	2,7%	,0%	100,0%
	% de Estudios del Padre	17,9%	21,9%	20,0%	29,3%	30,0%	,0%	21,3%
	% del total	4,6%	6,3%	5,6%	4,2%	,6%	,0%	21,3%
Avanzado	Recuento	32	23	32	15	1	1	104
	% de curso	30,8%	22,1%	30,8%	14,4%	1,0%	1,0%	100,0%
	% de Estudios del Padre	23,9%	15,2%	22,1%	20,0%	10,0%	20,0%	20,0%
	% del total	6,2%	4,4%	6,2%	2,9%	,2%	,2%	20,0%
Total	Recuento	134	151	145	75	10	5	520
	% de curso	25,8%	29,0%	27,9%	14,4%	1,9%	1,0%	100,0%
	% de Estudios del Padre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	25,8%	29,0%	27,9%	14,4%	1,9%	1,0%	100,0%

Tabla 56.

Tabla de contingencia curso * Estudios de la Madre

		Estudios de la Madre						Total
		Primarios	Secundarios	Superiores	Especialización	Mestrado	Doctorado	
curso Básico	Recuento	76	111	78	26	11	3	305
	% de curso	24,9%	36,4%	25,6%	8,5%	3,6%	1,0%	100,0%
	% de Estudios de la Madre	57,6%	60,3%	58,2%	50,0%	73,3%	100,0%	58,7%
	% del total	14,6%	21,3%	15,0%	5,0%	2,1%	,6%	58,7%
Intermedio	Recuento	27	37	31	15	1	0	111
	% de curso	24,3%	33,3%	27,9%	13,5%	,9%	,0%	100,0%
	% de Estudios de la Madre	20,5%	20,1%	23,1%	28,8%	6,7%	,0%	21,3%
	% del total	5,2%	7,1%	6,0%	2,9%	,2%	,0%	21,3%
Avanzado	Recuento	29	36	25	11	3	0	104
	% de curso	27,9%	34,6%	24,0%	10,6%	2,9%	,0%	100,0%
	% de Estudios de la Madre	22,0%	19,6%	18,7%	21,2%	20,0%	,0%	20,0%
	% del total	5,6%	6,9%	4,8%	2,1%	,6%	,0%	20,0%
Total	Recuento	132	184	134	52	15	3	520
	% de curso	25,4%	35,4%	25,8%	10,0%	2,9%	,6%	100,0%
	% de Estudios de la Madre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	25,4%	35,4%	25,8%	10,0%	2,9%	,6%	100,0%

Tabla 57.

Anexo

Tabla de contingencia curso * Tus Estudios

			Tus Estudios					Total	
			Primarios	Secundarios	Superiores	Especialización	Mestrado		Doctorado
curso	Básico	Recuento	4	55	176	51	17	2	305
		% de curso	1,3%	18,0%	57,7%	16,7%	5,6%	,7%	100,0%
		% de Tus Estudios	100,0%	65,5%	57,3%	57,3%	50,0%	100,0%	58,7%
		% del total	,8%	10,6%	33,8%	9,8%	3,3%	,4%	58,7%
	Intermedio	Recuento	0	15	67	21	8	0	111
		% de curso	,0%	13,5%	60,4%	18,9%	7,2%	,0%	100,0%
		% de Tus Estudios	,0%	17,9%	21,8%	23,6%	23,5%	,0%	21,3%
		% del total	,0%	2,9%	12,9%	4,0%	1,5%	,0%	21,3%
	Avanzado	Recuento	0	14	64	17	9	0	104
		% de curso	,0%	13,5%	61,5%	16,3%	8,7%	,0%	100,0%
		% de Tus Estudios	,0%	16,7%	20,8%	19,1%	26,5%	,0%	20,0%
		% del total	,0%	2,7%	12,3%	3,3%	1,7%	,0%	20,0%
Total	Recuento	4	84	307	89	34	2	520	
	% de curso	,8%	16,2%	59,0%	17,1%	6,5%	,4%	100,0%	
	% de Tus Estudios	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	,8%	16,2%	59,0%	17,1%	6,5%	,4%	100,0%	

Tabla 58.

Tabla de contingencia curso * Desde cuándo estudias español

			Desde cuándo estudias español					Total
			Menos de 1 año	1 año	2 años	3 años	Más de 3 años	
curso	Básico	Recuento	136	62	97	3	7	305
		% de curso	44,6%	20,3%	31,8%	1,0%	2,3%	100,0%
		% de Desde cuándo estudias español	99,3%	100,0%	74,6%	3,8%	6,2%	58,7%
		% del total	26,2%	11,9%	18,7%	,6%	1,3%	58,7%
	Intermedio	Recuento	0	0	33	73	5	111
		% de curso	,0%	,0%	29,7%	65,8%	4,5%	100,0%
		% de Desde cuándo estudias español	,0%	,0%	25,4%	93,6%	4,4%	21,3%
		% del total	,0%	,0%	6,3%	14,0%	1,0%	21,3%
	Avanzado	Recuento	1	0	0	2	101	104
		% de curso	1,0%	,0%	,0%	1,9%	97,1%	100,0%
		% de Desde cuándo estudias español	,7%	,0%	,0%	2,6%	89,4%	20,0%
		% del total	,2%	,0%	,0%	,4%	19,4%	20,0%
Total	Recuento	137	62	130	78	113	520	
	% de curso	26,3%	11,9%	25,0%	15,0%	21,7%	100,0%	
	% de Desde cuándo estudias español	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	26,3%	11,9%	25,0%	15,0%	21,7%	100,0%	

Tabla 59.

Variables de opinión

V.1. ¿Qué actividades te parecen más importantes?

Tabla de contingencia curso * Expresión oral

			Expresión oral			Total
			Muy Importante	Importante	No muy Importante	
curso	Básico	Recuento	262	29	14	305
		% de curso	85,9%	9,5%	4,6%	100,0%
		% de Expresión oral	57,8%	65,9%	60,9%	58,7%
		% del total	50,4%	5,6%	2,7%	58,7%
	Intermedio	Recuento	98	6	7	111
		% de curso	88,3%	5,4%	6,3%	100,0%
		% de Expresión oral	21,6%	13,6%	30,4%	21,3%
		% del total	18,8%	1,2%	1,3%	21,3%
	Avanzado	Recuento	93	9	2	104
		% de curso	89,4%	8,7%	1,9%	100,0%
		% de Expresión oral	20,5%	20,5%	8,7%	20,0%
		% del total	17,9%	1,7%	,4%	20,0%
Total	Recuento	453	44	23	520	
	% de curso	87,1%	8,5%	4,4%	100,0%	
	% de Expresión oral	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	87,1%	8,5%	4,4%	100,0%	

Tabla 60.

Tabla de contingencia curso * Comprensión oral

			Comprensión oral			Total
			Muy Importante	Importante	No muy Importante	
curso	Básico	Recuento	241	52	12	305
		% de curso	79,0%	17,0%	3,9%	100,0%
		% de Comprensión oral	58,2%	62,7%	52,2%	58,7%
		% del total	46,3%	10,0%	2,3%	58,7%
	Intermedio	Recuento	87	18	6	111
		% de curso	78,4%	16,2%	5,4%	100,0%
		% de Comprensión oral	21,0%	21,7%	26,1%	21,3%
		% del total	16,7%	3,5%	1,2%	21,3%
	Avanzado	Recuento	86	13	5	104
		% de curso	82,7%	12,5%	4,8%	100,0%
		% de Comprensión oral	20,8%	15,7%	21,7%	20,0%
		% del total	16,5%	2,5%	1,0%	20,0%
Total	Recuento	414	83	23	520	
	% de curso	79,6%	16,0%	4,4%	100,0%	
	% de Comprensión oral	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	79,6%	16,0%	4,4%	100,0%	

Tabla 61.

Tabla de contingencia curso * Expresión escrita

			Expresión escrita			Total
			Muy importante	Importante	No muy importante	
curso	Básico	Recuento	198	91	16	305
		% de curso	64,9%	29,8%	5,2%	100,0%
		% de Expresión escrita	62,9%	52,3%	51,6%	58,7%
		% del total	38,1%	17,5%	3,1%	58,7%
	Intermedio	Recuento	54	49	8	111
		% de curso	48,6%	44,1%	7,2%	100,0%
		% de Expresión escrita	17,1%	28,2%	25,8%	21,3%
		% del total	10,4%	9,4%	1,5%	21,3%
	Avanzado	Recuento	63	34	7	104
		% de curso	60,6%	32,7%	6,7%	100,0%
		% de Expresión escrita	20,0%	19,5%	22,6%	20,0%
		% del total	12,1%	6,5%	1,3%	20,0%
Total	Recuento	315	174	31	520	
	% de curso	60,6%	33,5%	6,0%	100,0%	
	% de Expresión escrita	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	60,6%	33,5%	6,0%	100,0%	

Tabla 62.

Tabla de contingencia curso * Comprensión Escrita

			Comprensión Escrita			Total
			Muy importante	Importante	No muy importante	
curso	Básico	Recuento	191	92	22	305
		% de curso	62,6%	30,2%	7,2%	100,0%
		% de Comprensión Escrita	63,5%	51,1%	56,4%	58,7%
		% del total	36,7%	17,7%	4,2%	58,7%
	Intermedio	Recuento	50	54	7	111
		% de curso	45,0%	48,6%	6,3%	100,0%
		% de Comprensión Escrita	16,6%	30,0%	17,9%	21,3%
		% del total	9,6%	10,4%	1,3%	21,3%
	Avanzado	Recuento	60	34	10	104
		% de curso	57,7%	32,7%	9,6%	100,0%
		% de Comprensión Escrita	19,9%	18,9%	25,6%	20,0%
		% del total	11,5%	6,5%	1,9%	20,0%
Total	Recuento	301	180	39	520	
	% de curso	57,9%	34,6%	7,5%	100,0%	
	% de Comprensión Escrita	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	57,9%	34,6%	7,5%	100,0%	

Tabla 63.

Tabla de contingencia curso * Aprender reglas gramaticales y aplicarlas

			Aprender reglas gramaticales y aplicarlas			Total
			Muy Importantes	Importantes	No muy Importantes	
curso	Básico	Recuento	145	133	27	305
		% de curso	47,5%	43,6%	8,9%	100,0%
		% de Aprender reglas gramaticales y aplicarlas	65,0%	55,2%	48,2%	58,7%
		% del total	27,9%	25,6%	5,2%	58,7%
	Intermedio	Recuento	36	59	16	111
		% de curso	32,4%	53,2%	14,4%	100,0%
		% de Aprender reglas gramaticales y aplicarlas	16,1%	24,5%	28,6%	21,3%
		% del total	6,9%	11,3%	3,1%	21,3%
	Avanzado	Recuento	42	49	13	104
		% de curso	40,4%	47,1%	12,5%	100,0%
		% de Aprender reglas gramaticales y aplicarlas	18,8%	20,3%	23,2%	20,0%
		% del total	8,1%	9,4%	2,5%	20,0%
Total	Recuento	223	241	56	520	
	% de curso	42,9%	46,3%	10,8%	100,0%	
	% de Aprender reglas gramaticales y aplicarlas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	42,9%	46,3%	10,8%	100,0%	

Tabla 64.

Tabla de contingencia curso * Aprender palabras nuevas

			Aprender palabras nuevas			Total
			Muy Importante	Importante	No muy Importante	
curso	Básico	Recuento	175	109	21	305
		% de curso	57,4%	35,7%	6,9%	100,0%
		% de Aprender palabras nuevas	60,8%	55,6%	58,3%	58,7%
		% del total	33,7%	21,0%	4,0%	58,7%
	Intermedio	Recuento	55	47	9	111
		% de curso	49,5%	42,3%	8,1%	100,0%
		% de Aprender palabras nuevas	19,1%	24,0%	25,0%	21,3%
		% del total	10,6%	9,0%	1,7%	21,3%
	Avanzado	Recuento	58	40	6	104
		% de curso	55,8%	38,5%	5,8%	100,0%
		% de Aprender palabras nuevas	20,1%	20,4%	16,7%	20,0%
		% del total	11,2%	7,7%	1,2%	20,0%
Total	Recuento	288	196	36	520	
	% de curso	55,4%	37,7%	6,9%	100,0%	
	% de Aprender palabras nuevas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	55,4%	37,7%	6,9%	100,0%	

Tabla 65.

Tabla de contingencia curso * Trabajar con folletos, revistas, periódicos...

			Trabajar con folletos, revistas, periódicos...			Total
			Muy Importante	Importante	No muy Importante	
curso	Básico	Recuento	114	130	61	305
		% de curso	37,4%	42,6%	20,0%	100,0%
		% de Trabajar con folletos, revistas, periódicos...	60,6%	56,3%	60,4%	58,7%
		% del total	21,9%	25,0%	11,7%	58,7%
	Intermedio	Recuento	35	55	21	111
		% de curso	31,5%	49,5%	18,9%	100,0%
		% de Trabajar con folletos, revistas, periódicos...	18,6%	23,8%	20,8%	21,3%
		% del total	6,7%	10,6%	4,0%	21,3%
	Avanzado	Recuento	39	46	19	104
		% de curso	37,5%	44,2%	18,3%	100,0%
		% de Trabajar con folletos, revistas, periódicos...	20,7%	19,9%	18,8%	20,0%
		% del total	7,5%	8,8%	3,7%	20,0%
Total	Recuento	188	231	101	520	
	% de curso	36,2%	44,4%	19,4%	100,0%	
	% de Trabajar con folletos, revistas, periódicos...	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	36,2%	44,4%	19,4%	100,0%	

Tabla 66.

Tabla de contingencia curso * Trabajos extracurriculares

			Trabajos extracurriculares			Total
			Muy Importante	Importante	No muy Importante	
curso	Básico	Recuento	75	153	77	305
		% de curso	24,6%	50,2%	25,2%	100,0%
		% de Trabajos extracurriculares	58,6%	59,5%	57,0%	58,7%
		% del total	14,4%	29,4%	14,8%	58,7%
	Intermedio	Recuento	21	58	32	111
		% de curso	18,9%	52,3%	28,8%	100,0%
		% de Trabajos extracurriculares	16,4%	22,6%	23,7%	21,3%
		% del total	4,0%	11,2%	6,2%	21,3%
	Avanzado	Recuento	32	46	26	104
		% de curso	30,8%	44,2%	25,0%	100,0%
		% de Trabajos extracurriculares	25,0%	17,9%	19,3%	20,0%
		% del total	6,2%	8,8%	5,0%	20,0%
Total	Recuento	128	257	135	520	
	% de curso	24,6%	49,4%	26,0%	100,0%	
	% de Trabajos extracurriculares	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	24,6%	49,4%	26,0%	100,0%	

Tabla 67.

Tabla de contingencia curso * Otras actividades

			Otras actividades			Total
			Muy Importante	Importante	No muy Importante	
curso	Básico	Recuento	52	173	80	305
		% de curso	17,0%	56,7%	26,2%	100,0%
		% de Otras actividades	51,0%	60,1%	61,5%	58,7%
		% del total	10,0%	33,3%	15,4%	58,7%
	Intermedio	Recuento	19	64	28	111
		% de curso	17,1%	57,7%	25,2%	100,0%
		% de Otras actividades	18,6%	22,2%	21,5%	21,3%
		% del total	3,7%	12,3%	5,4%	21,3%
	Avanzado	Recuento	31	51	22	104
		% de curso	29,8%	49,0%	21,2%	100,0%
		% de Otras actividades	30,4%	17,7%	16,9%	20,0%
		% del total	6,0%	9,8%	4,2%	20,0%
Total	Recuento	102	288	130	520	
	% de curso	19,6%	55,4%	25,0%	100,0%	
	% de Otras actividades	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	19,6%	55,4%	25,0%	100,0%	

Tabla 68.

V.2. ¿Cómo juzgarías estas actividades?

Tabla de contingencia curso * Aprender palabras nuevas

			Aprender palabras nuevas				Total
			Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil	
curso	Básico	Recuento	4	35	218	48	305
		% de curso	1,3%	11,5%	71,5%	15,7%	100,0%
		% de Aprender palabras nuevas	57,1%	62,5%	57,4%	62,3%	58,7%
		% del total	,8%	6,7%	41,9%	9,2%	58,7%
	Intermedio	Recuento	2	12	82	15	111
		% de curso	1,8%	10,8%	73,9%	13,5%	100,0%
		% de Aprender palabras nuevas	28,6%	21,4%	21,6%	19,5%	21,3%
		% del total	,4%	2,3%	15,8%	2,9%	21,3%
	Avanzado	Recuento	1	9	80	14	104
		% de curso	1,0%	8,7%	76,9%	13,5%	100,0%
		% de Aprender palabras nuevas	14,3%	16,1%	21,1%	18,2%	20,0%
		% del total	,2%	1,7%	15,4%	2,7%	20,0%
Total	Recuento	7	56	380	77	520	
	% de curso	1,3%	10,8%	73,1%	14,8%	100,0%	
	% de Aprender palabras nuevas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	1,3%	10,8%	73,1%	14,8%	100,0%	

Tabla 69.

Tabla de contingencia curso * Entender textos grabados

			Entender textos grabados				Total
			Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil	
curso	Básico	Recuento	43	163	87	12	305
		% de curso	14,1%	53,4%	28,5%	3,9%	100,0%
		% de Entender textos grabados	58,1%	58,4%	61,7%	46,2%	58,7%
		% del total	8,3%	31,3%	16,7%	2,3%	58,7%
	Intermedio	Recuento	16	59	28	8	111
		% de curso	14,4%	53,2%	25,2%	7,2%	100,0%
		% de Entender textos grabados	21,6%	21,1%	19,9%	30,8%	21,3%
		% del total	3,1%	11,3%	5,4%	1,5%	21,3%
	Avanzado	Recuento	15	57	26	6	104
		% de curso	14,4%	54,8%	25,0%	5,8%	100,0%
		% de Entender textos grabados	20,3%	20,4%	18,4%	23,1%	20,0%
		% del total	2,9%	11,0%	5,0%	1,2%	20,0%
Total	Recuento	74	279	141	26	520	
	% de curso	14,2%	53,7%	27,1%	5,0%	100,0%	
	% de Entender textos grabados	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	14,2%	53,7%	27,1%	5,0%	100,0%	

Tabla 70.

Tabla de contingencia curso * Comprensión escrita

			Comprensión escrita				Total
			Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil	
curso	Básico	Recuento	1	26	164	114	305
		% de curso	,3%	8,5%	53,8%	37,4%	100,0%
		% de Comprensión escrita	50,0%	74,3%	57,5%	57,6%	58,7%
		% del total	,2%	5,0%	31,5%	21,9%	58,7%
	Intermedio	Recuento	1	7	62	41	111
		% de curso	,9%	6,3%	55,9%	36,9%	100,0%
		% de Comprensión escrita	50,0%	20,0%	21,8%	20,7%	21,3%
		% del total	,2%	1,3%	11,9%	7,9%	21,3%
	Avanzado	Recuento	0	2	59	43	104
		% de curso	,0%	1,9%	56,7%	41,3%	100,0%
		% de Comprensión escrita	,0%	5,7%	20,7%	21,7%	20,0%
		% del total	,0%	,4%	11,3%	8,3%	20,0%
Total		Recuento	2	35	285	198	520
		% de curso	,4%	6,7%	54,8%	38,1%	100,0%
		% de Comprensión escrita	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	,4%	6,7%	54,8%	38,1%	100,0%

Tabla 71.

Tabla de contingencia curso * Expresión oral

			Expresión oral				Total
			Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil	
curso	Básico	Recuento	26	111	138	30	305
		% de curso	8,5%	36,4%	45,2%	9,8%	100,0%
		% de Expresión oral	76,5%	56,9%	57,0%	61,2%	58,7%
		% del total	5,0%	21,3%	26,5%	5,8%	58,7%
	Intermedio	Recuento	2	41	60	8	111
		% de curso	1,8%	36,9%	54,1%	7,2%	100,0%
		% de Expresión oral	5,9%	21,0%	24,8%	16,3%	21,3%
		% del total	,4%	7,9%	11,5%	1,5%	21,3%
	Avanzado	Recuento	6	43	44	11	104
		% de curso	5,8%	41,3%	42,3%	10,6%	100,0%
		% de Expresión oral	17,6%	22,1%	18,2%	22,4%	20,0%
		% del total	1,2%	8,3%	8,5%	2,1%	20,0%
Total		Recuento	34	195	242	49	520
		% de curso	6,5%	37,5%	46,5%	9,4%	100,0%
		% de Expresión oral	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	6,5%	37,5%	46,5%	9,4%	100,0%

Tabla 72.

Tabla de contingencia curso * Expresión escrita

			Expresión escrita				Total
			Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil	
curso	Básico	Recuento	8	111	162	24	305
		% de curso	2,6%	36,4%	53,1%	7,9%	100,0%
		% de Expresión escrita	57,1%	67,3%	54,9%	52,2%	58,7%
		% del total	1,5%	21,3%	31,2%	4,6%	58,7%
	Intermedio	Recuento	2	30	70	9	111
		% de curso	1,8%	27,0%	63,1%	8,1%	100,0%
		% de Expresión escrita	14,3%	18,2%	23,7%	19,6%	21,3%
		% del total	,4%	5,8%	13,5%	1,7%	21,3%
	Avanzado	Recuento	4	24	63	13	104
		% de curso	3,8%	23,1%	60,6%	12,5%	100,0%
		% de Expresión escrita	28,6%	14,5%	21,4%	28,3%	20,0%
		% del total	,8%	4,6%	12,1%	2,5%	20,0%
Total	Recuento	14	165	295	46	520	
	% de curso	2,7%	31,7%	56,7%	8,8%	100,0%	
	% de Expresión escrita	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	2,7%	31,7%	56,7%	8,8%	100,0%	

Tabla 73

Tabla de contingencia curso * Ejercicios gramaticales

			Ejercicios gramaticales				Total
			Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil	
curso	Básico	Recuento	28	131	127	19	305
		% de curso	9,2%	43,0%	41,6%	6,2%	100,0%
		% de Ejercicios gramaticales	58,3%	61,5%	55,9%	59,4%	58,7%
		% del total	5,4%	25,2%	24,4%	3,7%	58,7%
	Intermedio	Recuento	11	40	53	7	111
		% de curso	9,9%	36,0%	47,7%	6,3%	100,0%
		% de Ejercicios gramaticales	22,9%	18,8%	23,3%	21,9%	21,3%
		% del total	2,1%	7,7%	10,2%	1,3%	21,3%
	Avanzado	Recuento	9	42	47	6	104
		% de curso	8,7%	40,4%	45,2%	5,8%	100,0%
		% de Ejercicios gramaticales	18,8%	19,7%	20,7%	18,8%	20,0%
		% del total	1,7%	8,1%	9,0%	1,2%	20,0%
Total	Recuento	48	213	227	32	520	
	% de curso	9,2%	41,0%	43,7%	6,2%	100,0%	
	% de Ejercicios gramaticales	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	9,2%	41,0%	43,7%	6,2%	100,0%	

Tabla 74.

Tabla de contingencia curso * Pronunciar las palabras

			Pronunciar las palabras				Total
			Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil	
curso	Básico	Recuento	17	68	159	61	305
		% de curso	5,6%	22,3%	52,1%	20,0%	100,0%
		% de Pronunciar las palabras	73,9%	56,2%	58,7%	58,1%	58,7%
		% del total	3,3%	13,1%	30,6%	11,7%	58,7%
	Intermedio	Recuento	2	27	62	20	111
		% de curso	1,8%	24,3%	55,9%	18,0%	100,0%
		% de Pronunciar las palabras	8,7%	22,3%	22,9%	19,0%	21,3%
		% del total	,4%	5,2%	11,9%	3,8%	21,3%
	Avanzado	Recuento	4	26	50	24	104
		% de curso	3,8%	25,0%	48,1%	23,1%	100,0%
		% de Pronunciar las palabras	17,4%	21,5%	18,5%	22,9%	20,0%
		% del total	,8%	5,0%	9,6%	4,6%	20,0%
Total	Recuento	23	121	271	105	520	
	% de curso	4,4%	23,3%	52,1%	20,2%	100,0%	
	% de Pronunciar las palabras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,4%	23,3%	52,1%	20,2%	100,0%	

Tabla 75.

V.3. ¿Cómo actúa y actuaba tu profesor/a?

Tabla de contingencia curso * Se limita a seguir el libro texto y cuaderno de actividades

			Se limita a seguir el libro texto y cuaderno de actividades		Total
			Sí	No	
curso	Básico	Recuento	20	285	305
		% de curso	6,6%	93,4%	100,0%
		% de Se limita a seguir el libro texto y cuaderno de actividades	60,6%	58,5%	58,7%
		% del total	3,8%	54,8%	58,7%
	Intermedio	Recuento	8	103	111
		% de curso	7,2%	92,8%	100,0%
		% de Se limita a seguir el libro texto y cuaderno de actividades	24,2%	21,1%	21,3%
		% del total	1,5%	19,8%	21,3%
	Avanzado	Recuento	5	99	104
		% de curso	4,8%	95,2%	100,0%
		% de Se limita a seguir el libro texto y cuaderno de actividades	15,2%	20,3%	20,0%
		% del total	1,0%	19,0%	20,0%
Total	Recuento	33	487	520	
	% de curso	6,3%	93,7%	100,0%	
	% de Se limita a seguir el libro texto y cuaderno de actividades	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	6,3%	93,7%	100,0%	

Tabla 76.

Tabla de contingencia curso * No utiliza el libro de texto, prepara su propio material

			No utiliza el libro de texto, prepara su propio material		Total
			Sí	No	
curso	Básico	Recuento	0	305	305
		% de curso	,0%	100,0%	100,0%
		% de No utiliza el libro de texto, prepara su propio material	,0%	58,8%	58,7%
		% del total	,0%	58,7%	58,7%
	Intermedio	Recuento	0	111	111
		% de curso	,0%	100,0%	100,0%
		% de No utiliza el libro de texto, prepara su propio material	,0%	21,4%	21,3%
		% del total	,0%	21,3%	21,3%
	Avanzado	Recuento	1	103	104
		% de curso	1,0%	99,0%	100,0%
		% de No utiliza el libro de texto, prepara su propio material	100,0%	19,8%	20,0%
		% del total	,2%	19,8%	20,0%
Total	Recuento	1	519	520	
	% de curso	,2%	99,8%	100,0%	
	% de No utiliza el libro de texto, prepara su propio material	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	,2%	99,8%	100,0%	

Tabla 77.

Tabla de contingencia curso * No os deja participar

			No os deja participar		Total
			Sí	No	
curso	Básico	Recuento	1	304	305
		% de curso	,3%	99,7%	100,0%
		% de No os deja participar	20,0%	59,0%	58,7%
		% del total	,2%	58,5%	58,7%
	Intermedio	Recuento	4	107	111
		% de curso	3,6%	96,4%	100,0%
		% de No os deja participar	80,0%	20,8%	21,3%
		% del total	,8%	20,6%	21,3%
	Avanzado	Recuento	0	104	104
		% de curso	,0%	100,0%	100,0%
		% de No os deja participar	,0%	20,2%	20,0%
		% del total	,0%	20,0%	20,0%
Total	Recuento	5	515	520	
	% de curso	1,0%	99,0%	100,0%	
	% de No os deja participar	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	1,0%	99,0%	100,0%	

Tabla 78.

Tabla de contingencia curso * Nos anima a participar

			Nos anima a participar		Total
			Sí	No	
curso	Básico	Recuento	182	123	305
		% de curso	59,7%	40,3%	100,0%
		% de Nos anima a participar	60,7%	55,9%	58,7%
		% del total	35,0%	23,7%	58,7%
	Intermedio	Recuento	65	46	111
		% de curso	58,6%	41,4%	100,0%
		% de Nos anima a participar	21,7%	20,9%	21,3%
		% del total	12,5%	8,8%	21,3%
	Avanzado	Recuento	53	51	104
		% de curso	51,0%	49,0%	100,0%
		% de Nos anima a participar	17,7%	23,2%	20,0%
		% del total	10,2%	9,8%	20,0%
Total	Recuento	300	220	520	
	% de curso	57,7%	42,3%	100,0%	
	% de Nos anima a participar	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	57,7%	42,3%	100,0%	

Tabla 79.

Anexo

Tabla de contingencia curso * Utiliza el libro de texto más material complementario

			Utiliza el libro de texto más material complementario		Total
			Sí	No	
curso	Básico	Recuento	280	25	305
		% de curso	91,8%	8,2%	100,0%
		% de Utiliza el libro de texto más material complementario	59,6%	50,0%	58,7%
		% del total	53,8%	4,8%	58,7%
	Intermedio	Recuento	99	12	111
		% de curso	89,2%	10,8%	100,0%
		% de Utiliza el libro de texto más material complementario	21,1%	24,0%	21,3%
		% del total	19,0%	2,3%	21,3%
	Avanzado	Recuento	91	13	104
		% de curso	87,5%	12,5%	100,0%
		% de Utiliza el libro de texto más material complementario	19,4%	26,0%	20,0%
		% del total	17,5%	2,5%	20,0%
Total	Recuento	470	50	520	
	% de curso	90,4%	9,6%	100,0%	
	% de Utiliza el libro de texto más material complementario	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	90,4%	9,6%	100,0%	

Tabla 80.

Tabla de contingencia curso * Otra actuación

			Otra actuación		Total
			Sí	No	
curso	Básico	Recuento	24	281	305
		% de curso	7,9%	92,1%	100,0%
		% de Otra actuación	53,3%	59,2%	58,7%
		% del total	4,6%	54,0%	58,7%
	Intermedio	Recuento	12	99	111
		% de curso	10,8%	89,2%	100,0%
		% de Otra actuación	26,7%	20,8%	21,3%
		% del total	2,3%	19,0%	21,3%
	Avanzado	Recuento	9	95	104
		% de curso	8,7%	91,3%	100,0%
		% de Otra actuación	20,0%	20,0%	20,0%
		% del total	1,7%	18,3%	20,0%
Total	Recuento	45	475	520	
	% de curso	8,7%	91,3%	100,0%	
	% de Otra actuación	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	8,7%	91,3%	100,0%	

Tabla 81

Tabla de contingencia curso * Se limitaba a seguir el libro texto y cuaderno de actividades

			Se limitaba a seguir el libro texto y cuaderno de actividades		Total
			Sí	No	
curso	Básico	Recuento	28	161	189
		% de curso	14,8%	85,2%	100,0%
		% de Se limitaba a seguir el libro texto y cuaderno de actividades	44,4%	47,2%	46,8%
		% del total	6,9%	39,9%	46,8%
	Intermedio	Recuento	22	89	111
		% de curso	19,8%	80,2%	100,0%
		% de Se limitaba a seguir el libro texto y cuaderno de actividades	34,9%	26,1%	27,5%
		% del total	5,4%	22,0%	27,5%
	Avanzado	Recuento	13	91	104
		% de curso	12,5%	87,5%	100,0%
		% de Se limitaba a seguir el libro texto y cuaderno de actividades	20,6%	26,7%	25,7%
		% del total	3,2%	22,5%	25,7%
Total	Recuento	63	341	404	
	% de curso	15,6%	84,4%	100,0%	
	% de Se limitaba a seguir el libro texto y cuaderno de actividades	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	15,6%	84,4%	100,0%	

Tabla 82.

Anexo

Tabla de contingencia curso * No utilizaba el libro de texto, preparaba su propio material

			No utilizaba el libro de texto, preparaba su propio material		Total
			Sí	No	
curso	Básico	Recuento	2	187	189
		% de curso	1,1%	98,9%	100,0%
		% de No utilizaba el libro de texto, preparaba su propio material	66,7%	46,8%	46,9%
		% del total	,5%	46,4%	46,9%
	Intermedio	Recuento	0	110	110
		% de curso	,0%	100,0%	100,0%
		% de No utilizaba el libro de texto, preparaba su propio material	,0%	27,5%	27,3%
		% del total	,0%	27,3%	27,3%
	Avanzado	Recuento	1	103	104
		% de curso	1,0%	99,0%	100,0%
		% de No utilizaba el libro de texto, preparaba su propio material	33,3%	25,8%	25,8%
		% del total	,2%	25,6%	25,8%
Total	Recuento	3	400	403	
	% de curso	,7%	99,3%	100,0%	
	% de No utilizaba el libro de texto, preparaba su propio material	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	,7%	99,3%	100,0%	

Tabla 83.

Tabla de contingencia curso * No nos deja participar

			No nos deja participar		Total
			Sí	No	
curso	Básico	Recuento	5	184	189
		% de curso	2,6%	97,4%	100,0%
		% de No nos deja participar	27,8%	47,7%	46,8%
		% del total	1,2%	45,5%	46,8%
	Intermedio	Recuento	9	102	111
		% de curso	8,1%	91,9%	100,0%
		% de No nos deja participar	50,0%	26,4%	27,5%
		% del total	2,2%	25,2%	27,5%
	Avanzado	Recuento	4	100	104
		% de curso	3,8%	96,2%	100,0%
		% de No nos deja participar	22,2%	25,9%	25,7%
		% del total	1,0%	24,8%	25,7%
Total	Recuento	18	386	404	
	% de curso	4,5%	95,5%	100,0%	
	% de No nos deja participar	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,5%	95,5%	100,0%	

Tabla 84.

Tabla de contingencia curso * Nos animaba a participar

			Nos animaba a participar		Total
			Sí	No	
curso	Básico	Recuento	74	115	189
		% de curso	39,2%	60,8%	100,0%
		% de Nos animaba a participar	45,7%	47,5%	46,8%
		% del total	18,3%	28,5%	46,8%
	Intermedio	Recuento	47	64	111
		% de curso	42,3%	57,7%	100,0%
		% de Nos animaba a participar	29,0%	26,4%	27,5%
		% del total	11,6%	15,8%	27,5%
	Avanzado	Recuento	41	63	104
		% de curso	39,4%	60,6%	100,0%
		% de Nos animaba a participar	25,3%	26,0%	25,7%
		% del total	10,1%	15,6%	25,7%
Total	Recuento	162	242	404	
	% de curso	40,1%	59,9%	100,0%	
	% de Nos animaba a participar	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	40,1%	59,9%	100,0%	

Tabla 85.

Anexo

Tabla de contingencia curso * Utilizaba el libro texto más material complementario

			Utilizaba el libro texto más material complementario		Total
			Sí	No	
curso	Básico	Recuento	141	48	189
		% de curso	74,6%	25,4%	100,0%
		% de Utilizaba el libro texto más material complementario	47,0%	46,2%	46,8%
		% del total	34,9%	11,9%	46,8%
	Intermedio	Recuento	81	30	111
		% de curso	73,0%	27,0%	100,0%
		% de Utilizaba el libro texto más material complementario	27,0%	28,8%	27,5%
		% del total	20,0%	7,4%	27,5%
	Avanzado	Recuento	78	26	104
		% de curso	75,0%	25,0%	100,0%
		% de Utilizaba el libro texto más material complementario	26,0%	25,0%	25,7%
		% del total	19,3%	6,4%	25,7%
Total	Recuento	300	104	404	
	% de curso	74,3%	25,7%	100,0%	
	% de Utilizaba el libro texto más material complementario	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	74,3%	25,7%	100,0%	

Tabla 86.

Tabla de contingencia curso * Otra actuación

			Otra actuación		Total
			Sí	No	
curso	Básico	Recuento	18	171	189
		% de curso	9,5%	90,5%	100,0%
		% de Otra actuación	58,1%	45,8%	46,8%
		% del total	4,5%	42,3%	46,8%
	Intermedio	Recuento	7	104	111
		% de curso	6,3%	93,7%	100,0%
		% de Otra actuación	22,6%	27,9%	27,5%
		% del total	1,7%	25,7%	27,5%
	Avanzado	Recuento	6	98	104
		% de curso	5,8%	94,2%	100,0%
		% de Otra actuación	19,4%	26,3%	25,7%
		% del total	1,5%	24,3%	25,7%
Total	Recuento	31	373	404	
	% de curso	7,7%	92,3%	100,0%	
	% de Otra actuación	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	7,7%	92,3%	100,0%	

Tabla 87

V.4. ¿El número de alumnos afecta tu aprendizaje?

Tabla de contingencia curso * El número de alumnos en tu clase afecta tu aprendizaje

			El número de alumnos en tu clase afecta tu aprendizaje		Total
			Si	No	
curso	Básico	Recuento	117	188	305
		% de curso	38,4%	61,6%	100,0%
		% de El número de alumnos en tu clase afecta tu aprendizaje	52,9%	62,9%	58,7%
		% del total	22,5%	36,2%	58,7%
	Intermedio	Recuento	52	59	111
		% de curso	46,8%	53,2%	100,0%
		% de El número de alumnos en tu clase afecta tu aprendizaje	23,5%	19,7%	21,3%
		% del total	10,0%	11,3%	21,3%
	Avanzado	Recuento	52	52	104
		% de curso	50,0%	50,0%	100,0%
		% de El número de alumnos en tu clase afecta tu aprendizaje	23,5%	17,4%	20,0%
		% del total	10,0%	10,0%	20,0%
Total	Recuento	221	299	520	
	% de curso	42,5%	57,5%	100,0%	
	% de El número de alumnos en tu clase afecta tu aprendizaje	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	42,5%	57,5%	100,0%	

Tabla 88.

V.5. ¿Qué actividades te motivan?

Tabla de contingencia curso * Intercambio entre alumnos extranjeros

			Intercambio entre alumnos extranjeros	Total
			Si	
curso	Básico	Recuento	205	205
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Intercambio entre alumnos extranjeros	57,1%	57,1%
		% del total	57,1%	57,1%
	Intermedio	Recuento	86	86
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Intercambio entre alumnos extranjeros	24,0%	24,0%
		% del total	24,0%	24,0%
	Avanzado	Recuento	68	68
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Intercambio entre alumnos extranjeros	18,9%	18,9%
		% del total	18,9%	18,9%
Total	Recuento	359	359	
	% de curso	100,0%	100,0%	
	% de Intercambio entre alumnos extranjeros	100,0%	100,0%	
	% del total	100,0%	100,0%	

Tabla 89.

Anexo

Tabla de contingencia curso * Películas

			Películas	
			Sí	Total
curso	Básico	Recuento	240	240
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Películas	60,0%	60,0%
		% del total	60,0%	60,0%
	Intermedio	Recuento	88	88
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Películas	22,0%	22,0%
		% del total	22,0%	22,0%
	Avanzado	Recuento	72	72
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Películas	18,0%	18,0%
		% del total	18,0%	18,0%
Total	Recuento	400	400	
	% de curso	100,0%	100,0%	
	% de Películas	100,0%	100,0%	
	% del total	100,0%	100,0%	

Tabla 90.

Tabla de contingencia curso * Semana de la Hispanidad

			Semana de la Hispanidad	
			Sí	Total
curso	Básico	Recuento	129	129
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Semana de la Hispanidad	64,8%	64,8%
		% del total	64,8%	64,8%
	Intermedio	Recuento	34	34
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Semana de la Hispanidad	17,1%	17,1%
		% del total	17,1%	17,1%
	Avanzado	Recuento	36	36
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Semana de la Hispanidad	18,1%	18,1%
		% del total	18,1%	18,1%
Total	Recuento	199	199	
	% de curso	100,0%	100,0%	
	% de Semana de la Hispanidad	100,0%	100,0%	
	% del total	100,0%	100,0%	

Tabla 91.

Tabla de contingencia curso * Cursos sobre varios temas

			Cursos sobre varios temas	
			Sí	Total
curso	Básico	Recuento	126	126
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Cursos sobre varios temas	65,3%	65,3%
		% del total	65,3%	65,3%
	Intermedio	Recuento	32	32
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Cursos sobre varios temas	16,6%	16,6%
		% del total	16,6%	16,6%
	Avanzado	Recuento	35	35
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Cursos sobre varios temas	18,1%	18,1%
		% del total	18,1%	18,1%
Total	Recuento	193	193	
	% de curso	100,0%	100,0%	
	% de Cursos sobre varios temas	100,0%	100,0%	
	% del total	100,0%	100,0%	

Tabla 92.

Tabla de contingencia curso * Otras actividades culturales

			Otras actividades culturales	
			Sí	Total
curso	Básico	Recuento	131	131
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Otras actividades culturales	58,5%	58,5%
		% del total	58,5%	58,5%
	Intermedio	Recuento	45	45
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Otras actividades culturales	20,1%	20,1%
		% del total	20,1%	20,1%
	Avanzado	Recuento	48	48
		% de curso	100,0%	100,0%
		% de Otras actividades culturales	21,4%	21,4%
		% del total	21,4%	21,4%
Total	Recuento	224	224	
	% de curso	100,0%	100,0%	
	% de Otras actividades culturales	100,0%	100,0%	
	% del total	100,0%	100,0%	

Tabla 93.

V.6. ¿Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es el adecuado a tus expectativas?

Tabla de contingencia curso * Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es el adecuado a tus expectativas

			Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es el adecuado a tus expectativas		Total
			Sí	No	
curso	Básico	Recuento	248	57	305
		% de curso	81,3%	18,7%	100,0%
		% de Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es el adecuado a tus expectativas	63,4%	44,2%	58,7%
		% del total	47,7%	11,0%	58,7%
	Intermedio	Recuento	65	46	111
		% de curso	58,6%	41,4%	100,0%
		% de Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es el adecuado a tus expectativas	16,6%	35,7%	21,3%
		% del total	12,5%	8,8%	21,3%
	Avanzado	Recuento	78	26	104
		% de curso	75,0%	25,0%	100,0%
		% de Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es el adecuado a tus expectativas	19,9%	20,2%	20,0%
		% del total	15,0%	5,0%	20,0%
Total	Recuento	391	129	520	
	% de curso	75,2%	24,8%	100,0%	
	% de Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es el adecuado a tus expectativas	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	75,2%	24,8%	100,0%	

Tabla 94.

Variables de Información:**V.1. ¿Has visitado alguna vez algún país de lengua española?**

Tabla de contingencia curso * Has visitado algún país de lengua española

			Has visitado algún país de lengua española					Total
			Nunca	De 1 a 4 semanas	de 5 a 12 semanas	1 año	Más de 1 año	
curso	Básico	Recuento	226	62	5	1	11	305
		% de curso	74,1%	20,3%	1,6%	,3%	3,6%	100,0%
		% de Has visitado algún país de lengua española	60,9%	56,4%	35,7%	50,0%	47,8%	58,7%
		% del total	43,5%	11,9%	1,0%	,2%	2,1%	58,7%
	Intermedio	Recuento	75	28	5	1	2	111
		% de curso	67,6%	25,2%	4,5%	,9%	1,8%	100,0%
		% de Has visitado algún país de lengua española	20,2%	25,5%	35,7%	50,0%	8,7%	21,3%
		% del total	14,4%	5,4%	1,0%	,2%	,4%	21,3%
	Avanzado	Recuento	70	20	4	0	10	104
		% de curso	67,3%	19,2%	3,8%	,0%	9,6%	100,0%
		% de Has visitado algún país de lengua española	18,9%	18,2%	28,6%	,0%	43,5%	20,0%
		% del total	13,5%	3,8%	,8%	,0%	1,9%	20,0%
Total	Recuento	371	110	14	2	23	520	
	% de curso	71,3%	21,2%	2,7%	,4%	4,4%	100,0%	
	% de Has visitado algún país de lengua española	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	71,3%	21,2%	2,7%	,4%	4,4%	100,0%	

Tabla 95.

Tabla de contingencia curso * Qué país has visitado

	Qué país has visitado													Total
	España	Argentina	Chile	Paraguay	México	Perú	Bolivia	Uruguay	Venezuela	Cuba	Colombia	Panamá	Ecuador	
curso Básico	16	47	26	5	14	5	1	5	1	1	1	0	0	0
% de curso	13,1%	38,5%	21,3%	4,1%	11,5%	4,1%	,8%	4,1%	,8%	,8%	,8%	,0%	,0%	,0%
% de Qué p has visitado	41,0%	67,1%	76,5%	14,7%	82,4%	71,4%	16,7%	23,8%	25,0%	33,3%	33,3%	,0%	,0%	,0%
% del total	6,6%	19,3%	10,7%	2,1%	5,8%	2,1%	,4%	2,1%	,4%	,4%	,4%	,0%	,0%	,0%
Intermedi	11	12	5	4	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1
% de curso	28,9%	31,6%	13,2%	10,5%	2,6%	2,6%	2,6%	,0%	,0%	,0%	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%
% de Qué p has visitado	28,2%	17,1%	14,7%	11,8%	5,9%	14,3%	16,7%	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%	100,0%
% del total	4,5%	4,9%	2,1%	1,6%	,4%	,4%	,4%	,0%	,0%	,0%	,4%	,4%	,4%	,4%
Avanzado	12	11	3	25	2	1	4	16	3	2	2	1	1	0
% de curso	14,5%	13,3%	3,6%	30,1%	2,4%	1,2%	4,8%	19,3%	3,6%	2,4%	2,4%	1,2%	1,2%	,0%
% de Qué p has visitado	30,8%	15,7%	8,8%	73,5%	11,8%	14,3%	66,7%	76,2%	75,0%	66,7%	66,7%	50,0%	50,0%	,0%
% del total	4,9%	4,5%	1,2%	10,3%	,8%	,4%	1,6%	6,6%	1,2%	,8%	,8%	,4%	,4%	,0%
Total	39	70	34	34	17	7	6	21	4	3	3	2	2	1
% de curso	16,0%	28,8%	14,0%	14,0%	7,0%	2,9%	2,5%	8,6%	1,6%	1,2%	1,2%	,8%	,8%	,4%
% de Qué p has visitado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% del total	16,0%	28,8%	14,0%	14,0%	7,0%	2,9%	2,5%	8,6%	1,6%	1,2%	1,2%	,8%	,8%	,4%

Tabla 96.

V.2. ¿Cuál viene siendo tu nota en español?

Tabla de contingencia curso * Tu nota en español viendo siendo

		Tu nota en español viendo siendo				Total
		Insuficiente	Aprobado	Notable	Sobresaliente	
curso Básico	Recuento	1	41	155	108	305
	% de curso	,3%	13,4%	50,8%	35,4%	100,0%
	% de Tu nota en español viendo siendo	33,3%	69,5%	54,4%	62,4%	58,7%
	% del total	,2%	7,9%	29,8%	20,8%	58,7%
Intermediario	Recuento	2	11	62	36	111
	% de curso	1,8%	9,9%	55,9%	32,4%	100,0%
	% de Tu nota en español viendo siendo	66,7%	18,6%	21,8%	20,8%	21,3%
	% del total	,4%	2,1%	11,9%	6,9%	21,3%
Avanzado	Recuento	0	7	68	29	104
	% de curso	,0%	6,7%	65,4%	27,9%	100,0%
	% de Tu nota en español viendo siendo	,0%	11,9%	23,9%	16,8%	20,0%
	% del total	,0%	1,3%	13,1%	5,6%	20,0%
Total	Recuento	3	59	285	173	520
	% de curso	,6%	11,3%	54,8%	33,3%	100,0%
	% de Tu nota en español viendo siendo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	,6%	11,3%	54,8%	33,3%	100,0%

Tabla 97.

V.3. ¿Por qué aprendes español?

Tabla de contingencia curso * Por qué aprendes español/Lo necesito para el trabajo

			Por qué aprendes español/Lo necesito para el trabajo			Total
			Bajo	Medio	Alto	
curso	Básico	Recuento	81	70	81	232
		% de curso	34,9%	30,2%	34,9%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Lo necesito para el trabajo	59,6%	70,0%	54,4%	60,3%
		% del total	21,0%	18,2%	21,0%	60,3%
	Intermedio	Recuento	32	20	29	81
		% de curso	39,5%	24,7%	35,8%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Lo necesito para el trabajo	23,5%	20,0%	19,5%	21,0%
		% del total	8,3%	5,2%	7,5%	21,0%
	Avanzado	Recuento	23	10	39	72
		% de curso	31,9%	13,9%	54,2%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Lo necesito para el trabajo	16,9%	10,0%	26,2%	18,7%
		% del total	6,0%	2,6%	10,1%	18,7%
Total		Recuento	136	100	149	385
		% de curso	35,3%	26,0%	38,7%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Lo necesito para el trabajo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	35,3%	26,0%	38,7%	100,0%

Tabla 98.

Tabla de contingencia curso * Por qué aprendes español/Quiero conocer España/Latinoamérica

			Por qué aprendes español/Quiero conocer España/Latinoamérica			Total
			Bajo	Medio	Alto	
curso	Básico	Recuento	75	72	106	253
		% de curso	29,6%	28,5%	41,9%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Quiero conocer España/Latinoamérica	64,1%	61,5%	55,5%	59,5%
		% del total	17,6%	16,9%	24,9%	59,5%
	Intermedio	Recuento	26	27	41	94
		% de curso	27,7%	28,7%	43,6%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Quiero conocer España/Latinoamérica	22,2%	23,1%	21,5%	22,1%
		% del total	6,1%	6,4%	9,6%	22,1%
	Avanzado	Recuento	16	18	44	78
		% de curso	20,5%	23,1%	56,4%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Quiero conocer España/Latinoamérica	13,7%	15,4%	23,0%	18,4%
		% del total	3,8%	4,2%	10,4%	18,4%
Total	Recuento	117	117	191	425	
	% de curso	27,5%	27,5%	44,9%	100,0%	
	% de Por qué aprendes español/Quiero conocer España/Latinoamérica	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	27,5%	27,5%	44,9%	100,0%	

Tabla 99.

Tabla de contingencia curso * Por qué aprendes español/Quiero conocer la cultura española/hispanoamericana

			Por qué aprendes español/Quiero conocer la cultura española/hispanoamericana			Total
			Bajo	Medio	Alto	
curso	Básico	Recuento	77	74	98	249
		% de curso	30,9%	29,7%	39,4%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Quiero conocer la cultura española/hispanoamericana	63,1%	61,7%	55,4%	59,4%
		% del total	18,4%	17,7%	23,4%	59,4%
	Intermedio	Recuento	29	23	40	92
		% de curso	31,5%	25,0%	43,5%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Quiero conocer la cultura española/hispanoamericana	23,8%	19,2%	22,6%	22,0%
		% del total	6,9%	5,5%	9,5%	22,0%
	Avanzado	Recuento	16	23	39	78
		% de curso	20,5%	29,5%	50,0%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Quiero conocer la cultura española/hispanoamericana	13,1%	19,2%	22,0%	18,6%
		% del total	3,8%	5,5%	9,3%	18,6%
Total	Recuento	122	120	177	419	
	% de curso	29,1%	28,6%	42,2%	100,0%	
	% de Por qué aprendes español/Quiero conocer la cultura española/hispanoamericana	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	29,1%	28,6%	42,2%	100,0%	

Tabla 100.

Tabla de contingencia curso * Por qué aprendes español/Me gusta aprender nuevas lenguas

			Por qué aprendes español/Me gusta aprender nuevas lenguas			Total
			Bajo	Medio	Alto	
curso	Básico	Recuento	43	54	176	273
		% de curso	15,8%	19,8%	64,5%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Me gusta aprender nuevas lenguas	63,2%	60,7%	58,7%	59,7%
		% del total	9,4%	11,8%	38,5%	59,7%
	Intermedio	Recuento	11	21	64	96
		% de curso	11,5%	21,9%	66,7%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Me gusta aprender nuevas lenguas	16,2%	23,6%	21,3%	21,0%
		% del total	2,4%	4,6%	14,0%	21,0%
	Avanzado	Recuento	14	14	60	88
		% de curso	15,9%	15,9%	68,2%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Me gusta aprender nuevas lenguas	20,6%	15,7%	20,0%	19,3%
		% del total	3,1%	3,1%	13,1%	19,3%
Total	Recuento	68	89	300	457	
	% de curso	14,9%	19,5%	65,6%	100,0%	
	% de Por qué aprendes español/Me gusta aprender nuevas lenguas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	14,9%	19,5%	65,6%	100,0%	

Tabla 101.

Anexo

Tabla de contingencia curso * Por qué aprendes español/Mis superiores quieren que vaya a una clase de español

			Por qué aprendes español/Mis superiores quieren que vaya a una clase de español			Total
			Bajo	Medio	Alto	
curso	Básico	Recuento	108	11	25	144
		% de curso	75,0%	7,6%	17,4%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Mis superiores quieren que vaya a una clase de español	59,0%	61,1%	78,1%	61,8%
		% del total	46,4%	4,7%	10,7%	61,8%
	Intermedio	Recuento	44	3	3	50
		% de curso	88,0%	6,0%	6,0%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Mis superiores quieren que vaya a una clase de español	24,0%	16,7%	9,4%	21,5%
		% del total	18,9%	1,3%	1,3%	21,5%
	Avanzado	Recuento	31	4	4	39
		% de curso	79,5%	10,3%	10,3%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Mis superiores quieren que vaya a una clase de español	16,9%	22,2%	12,5%	16,7%
		% del total	13,3%	1,7%	1,7%	16,7%
Total	Recuento	183	18	32	233	
	% de curso	78,5%	7,7%	13,7%	100,0%	
	% de Por qué aprendes español/Mis superiores quieren que vaya a una clase de español	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	78,5%	7,7%	13,7%	100,0%	

Tabla 102.

Tabla de contingencia curso * Por qué aprendes español/Por la selectividad (vestibular)

			Por qué aprendes español/Por la selectividad (vestibular)			Total
			Bajo	Medio	Alto	
curso	Básico	Recuento	8	2	47	57
		% de curso	14,0%	3,5%	82,5%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Por la selectividad (vestibular)	47,1%	66,7%	78,3%	71,3%
		% del total	10,0%	2,5%	58,8%	71,3%
	Intermedio	Recuento	4	0	7	11
		% de curso	36,4%	,0%	63,6%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Por la selectividad (vestibular)	23,5%	,0%	11,7%	13,8%
		% del total	5,0%	,0%	8,8%	13,8%
	Avanzado	Recuento	5	1	6	12
		% de curso	41,7%	8,3%	50,0%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Por la selectividad (vestibular)	29,4%	33,3%	10,0%	15,0%
		% del total	6,3%	1,3%	7,5%	15,0%
Total	Recuento	17	3	60	80	
	% de curso	21,3%	3,8%	75,0%	100,0%	
	% de Por qué aprendes español/Por la selectividad (vestibular)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	21,3%	3,8%	75,0%	100,0%	

Tabla 103.

Tabla de contingencia curso * Por qué aprendes español/Otro

			Por qué aprendes español/Otro			Total
			Bajo	Medio	Alto	
curso	Básico	Recuento	3	5	31	39
		% de curso	7,7%	12,8%	79,5%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Otro	100,0%	83,3%	47,0%	52,0%
		% del total	4,0%	6,7%	41,3%	52,0%
	Intermedio	Recuento	0	1	17	18
		% de curso	,0%	5,6%	94,4%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Otro	,0%	16,7%	25,8%	24,0%
		% del total	,0%	1,3%	22,7%	24,0%
	Avanzado	Recuento	0	0	18	18
		% de curso	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% de Por qué aprendes español/Otro	,0%	,0%	27,3%	24,0%
		% del total	,0%	,0%	24,0%	24,0%
Total	Recuento	3	6	66	75	
	% de curso	4,0%	8,0%	88,0%	100,0%	
	% de Por qué aprendes español/Otro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,0%	8,0%	88,0%	100,0%	

Tabla 104.

7.9. Anexos de tablas de porcentajes, frecuencias y estadísticas del profesorado

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN:

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	7	53,8	53,8	53,8
	Mujer	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 105.

Nativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	5	38,5	38,5	38,5
	No	8	61,5	61,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 106.

¿ Cuántos años tiene partiendo clases de español ?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 2 años	3	23,1	23,1	23,1
	Más de 2 años	2	15,4	15,4	38,5
	De 4 a 8 años	3	23,1	23,1	61,5
	De 9 a 15 años	2	15,4	15,4	76,9
	Más de 15 años	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 107.

Nivel cultural

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Superiores	7	53,8	53,8	53,8
	Especialización	2	15,4	15,4	69,2
	Mestrado	3	23,1	23,1	92,3
	Doctorado	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 108.

¿Cómo aprendió español?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En el medio familiar	5	38,5	38,5	38,5
	En una academia privada	1	7,7	7,7	46,2
	En Educación Superior	7	53,8	53,8	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 109.

Variables de opinión:

Corresponde a la pregunta: Cuáles son las destrezas que los alumnos brasileños presentan mayor y menor dificultad de aprendizaje

¿Cuál son los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español? Expresión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fuerte	5	38,5	38,5	38,5
	Débil	8	61,5	61,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla110.

¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español? Comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fuerte	13	100,0	100,0	100,0

Tabla 111.

¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español? Expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fuerte	4	30,8	30,8	30,8
	Débil	9	69,2	69,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 112.

¿Cuál son los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español? Comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fuerte	9	69,2	69,2	69,2
	Débil	4	30,8	30,8	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 113.

¿En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Pronunciación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	2	15,4	15,4	15,4
	Poco	5	38,5	38,5	53,8
	Normal	2	15,4	15,4	69,2
	Mucho	4	30,8	30,8	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 114.

¿En qué medida y en qué se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Verbos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	6	46,2	46,2	46,2
	Normal	6	46,2	46,2	92,3
	Mucho	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 115.

¿En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Concordancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	2	15,4	15,4	15,4
	Poco	5	38,5	38,5	53,8
	Normal	4	30,8	30,8	84,6
	Mucho	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 116.

¿En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Vocabulario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	1	7,7	7,7	7,7
	Poco	2	15,4	15,4	23,1
	Normal	9	69,2	69,2	92,3
	Mucho	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 117.

En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Estructura Sintética

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	5	38,5	38,5	38,5
	Normal	7	53,8	53,8	92,3
	Mucho	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 118. Es decir, Estructura Sintáctica

¿En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Palabras con varios significados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	4	30,8	30,8	30,8
	Normal	9	69,2	69,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 119.

¿En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Falsos amigos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	7	53,8	53,8	53,8
	Normal	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla120.

¿En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Ortografía

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	5	38,5	38,5	38,5
	Normal	6	46,2	46,2	84,6
	Mucho	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla121.

¿Qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	La expresión escrita	7	53,8	53,8	53,8
	La expresión oral	5	38,5	38,5	92,3
	Otro	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla122.

¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel básico? La expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	100,0	100,0	100,0

Tabla123.

¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel básico? La expresión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	4	30,8	30,8	30,8
	No	9	69,2	69,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla124.

Anexo

¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel básico? La comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	4	30,8	30,8	30,8
	No	9	69,2	69,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla125.

¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel básico? La comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	13	100,0	100,0	100,0

Tabla126.

¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel intermedio? La expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	100,0	100,0	100,0

Tabla127.

¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel intermedio? La expresión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	100,0	100,0	100,0

Tabla128.

¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel intermedio? La comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	10	76,9	76,9	76,9
	No	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla129.

¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel intermedio? La comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	13	100,0	100,0	100,0

Tabla130.

¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel avanzado? La expresión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	100,0	100,0	100,0

Tabla131.

¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel avanzado? La expresión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	12	92,3	92,3	92,3
	No	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla132.

¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel avanzado? La comprensión oral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	9	69,2	69,2	69,2
	No	4	30,8	30,8	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla133.

¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel avanzado? La comprensión escrita

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	2	15,4	15,4	15,4
	No	11	84,6	84,6	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla134.

Variables de Información:

¿Vivió alguna vez en algún país de habla española?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	38,5	38,5	38,5
	6 meses	1	7,7	7,7	46,2
	de 7 a 11 meses	1	7,7	7,7	53,8
	más de 1 año	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla135.

¿En qué país vivió?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	España	5	38,5	50,0	50,0
	Argentina	1	7,7	10,0	60,0
	México	1	7,7	10,0	70,0
	Ecuador	2	15,4	20,0	90,0
	Uruguay	1	7,7	10,0	100,0
	Total	10	76,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	23,1		
Total		13	100,0		

Tabla136.

¿Ha visitado algún país de habla española?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	España	6	46,2	60,0	60,0
	México	1	7,7	10,0	70,0
	Perú	1	7,7	10,0	80,0
	Argentina	2	15,4	20,0	100,0
	Total	10	76,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	23,1		
Total		13	100,0		

Tabla137.

¿Ha realizado algún curso en centro que trabaja?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	11	84,6	84,6	84,6
	No	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla138.

¿ha realizado algún curso de español ?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Recientemente	5	38,5	38,5	38,5
	Hace un año	2	15,4	15,4	53,8
	Hace más de un año	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla139.

¿Cuál es la duración de sus clases?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 hora y media	5	38,5	38,5	38,5
	3 horas	1	7,7	7,7	46,2
	Ambos horarios	6	46,2	46,2	92,3
	Otro	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 140.

¿Cuántas veces a la semana imparte clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 solamente	2	15,4	15,4	15,4
	2 veces	5	38,5	38,5	53,8
	4 veces	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla141.

¿Es miembro de la asociación de Profesores de Español de su región?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	11	84,6	84,6	84,6
	No	1	7,7	7,7	92,3
	No me interesa	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla142.

Variables de acción:

Gente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 1 año	4	30,8	40,0	40,0
	Más de 2 años	2	15,4	20,0	60,0
	Más de 3 años	4	30,8	40,0	100,0
	Total	10	76,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	23,1		
Total		13	100,0		

Tabla143.

Así me gusta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 1 año	5	38,5	71,4	71,4
	Más de 1 año	2	15,4	28,6	100,0
	Total	7	53,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	46,2		
Total		13	100,0		

Tabla 144.

algo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Más de 2 años	6	46,2	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	7	53,8		
Total		13	100,0		

Tabla 145. Es decir, Puesta a Punto.

¿De qué tipo de material dispone en el aula o en el centro? Libro texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	100,0	100,0	100,0

Tabla 146.

¿De qué tipo de material dispone en el aula o en el centro? Libro de actividades del libro texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	100,0	100,0	100,0

Tabla 147.

De qué tipo de material dispone en el aula o en el centro? gramática

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	100,0	100,0	100,0

Tabla 148.

¿De qué tipo de material dispone en el aula o en el centro? Diccionario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	12	92,3	92,3	92,3
	No	1	7,7	7,7	100,0
Total		13	100,0	100,0	

Tabla 149.

¿De qué tipo de material dispone en el aula o en el centro? Folletos, revistas, periódicos...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	12	92,3	92,3	92,3
	No	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 150.

¿De qué tipo de material dispone en el aula o en el centro? Fotocopia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	100,0	100,0	100,0

Tabla 151.

¿De qué tipo de material dispone en el aula o en el centro? Cassete

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	100,0	100,0	100,0

Tabla 152.

¿De qué tipo de material dispone en el aula o en el centro? Video

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	100,0	100,0	100,0

Tabla 153.

¿De qué tipo de material dispone en el aula o en el centro? Biblioteca

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	100,0	100,0	100,0

Tabla 154.

¿De qué tipo de material dispone en el aula o en el centro? Internet

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	10	76,9	76,9	76,9
	No	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 155.

¿de qué tipo de material dispone en el aula o en el centro? DVD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	100,0	100,0	100,0

Tabla 156.

¿De qué tipo de material dispone en el aula o en el centro? Otro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	10	76,9	76,9	76,9
	No	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 157.

¿Qué actividades se realizan en el aula? Grabaciones en cinta casete/ CD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	12	92,3	92,3	92,3
	No	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 158.

¿Qué actividades se realizan en el aula? Grabaciones en video

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	11	84,6	84,6	84,6
	No	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 159.

¿Qué actividades se realizan en el aula? Simulación de situación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	10	76,9	76,9	76,9
	No	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 160.

¿Qué actividades se realizan en el aula? Actividades de pronunciación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	7	53,8	53,8	53,8
	No	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 161.

¿Qué actividades se realizan en el aula? Actividades escritas y orales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	12	92,3	92,3	92,3
	No	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 162.

¿Que actividades se realizan en el aula? Celebraciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	9	69,2	69,2	69,2
	No	4	30,8	30,8	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 163.

¿Qué actividades se realizan en el aula? Lecturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	7	53,8	53,8	53,8
	No	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 164.

¿Qué actividades se realizan en el aula? Ejercicios gramaticales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	10	76,9	76,9	76,9
	No	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 165.

¿Qué actividades se realizan en el aula? Otras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	2	15,4	15,4	15,4
	No	11	84,6	84,6	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 166.

¿Qué tiempo dedica a la explicación teórica?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10 minutos	7	53,8	53,8	53,8
	15 minutos	1	7,7	7,7	61,5
	20 minutos	1	7,7	7,7	69,2
	más de 20 minutos	2	15,4	15,4	84,6
	Otro	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 167.

¿Qué tiempo dedica a la expresión escrita?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10 minutos	2	15,4	15,4	15,4
	15 minutos	5	38,5	38,5	53,8
	20 minutos	1	7,7	7,7	61,5
	Otro	5	38,5	38,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 168.

¿Qué tiempo dedica a la expresión oral?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5 minutos	3	23,1	23,1	23,1
	10 minutos	1	7,7	7,7	30,8
	15 minutos	2	15,4	15,4	46,2
	20 minutos	4	30,8	30,8	76,9
	Más de 20 minutos	2	15,4	15,4	92,3
	Otro	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 169.

¿Qué tiempo dedica a la comprensión escrita?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10 minutos	1	7,7	7,7	7,7
	15 minutos	7	53,8	53,8	61,5
	20 minutos	1	7,7	7,7	69,2
	Más de 20 minutos	2	15,4	15,4	84,6
	Otro	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 170.

¿Qué tiempo dedica a la comprensión oral?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10 minutos	2	15,4	15,4	15,4
	15 minutos	9	69,2	69,2	84,6
	20 minutos	1	7,7	7,7	92,3
	Otro	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 171.

7.10. Anexos de tablas de porcentajes, frecuencias y estadísticas de correlaciones del alumnado

			Cursos sobre varios temas
			Sí
edad	15 años	Recuento	96
		% tabla	49,7
	25 años	Recuento	50
		% tabla	25,9
	35 años	Recuento	16
		% tabla	8,3
	45 años	Recuento	22
		% tabla	11,4
	55 años	Recuento	6
		% tabla	3,1
	65 años	Recuento	3
		% tabla	1,6

Tabla 172.

			Intercambio entre alumnos extranjeros
			Sí
edad	15 años	Recuento	218
		% tabla	60,7
	25 años	Recuento	78
		% tabla	21,7
	35 años	Recuento	29
		% tabla	8,1
	45 años	Recuento	30
		% tabla	8,4
	55 años	Recuento	2
		% tabla	,6
	65 años	Recuento	2
		% tabla	,6

Tabla 173.

Anexo

			Películas
			Sí
edad	15 años	Recuento	210
		% tabla	52,5
	25 años	Recuento	93
		% tabla	23,3
	35 años	Recuento	44
		% tabla	11,0
	45 años	Recuento	39
		% tabla	9,8
	55 años	Recuento	12
		% tabla	3,0
	65 años	Recuento	2
		% tabla	,5

Tabla 174.

			Semana de la Hispanidad
			Sí
edad	15 años	Recuento	98
		% tabla	49,2
	25 años	Recuento	47
		% tabla	23,6
	35 años	Recuento	22
		% tabla	11,1
	45 años	Recuento	22
		% tabla	11,1
	55 años	Recuento	8
		% tabla	4,0
	65 años	Recuento	2
		% tabla	1,0

Tabla 175.

			Otras actividades culturales
			Sí
edad	15 años	Recuento	116
		% tabla	51,8
	25 años	Recuento	48
		% tabla	21,4
	35 años	Recuento	24
		% tabla	10,7
	45 años	Recuento	27
		% tabla	12,1
	55 años	Recuento	9
		% tabla	4,0

Tabla 176.

			Has visitado algún país de lengua española				
			Nunca	De 1 a 4 semanas	de 5 a 12 semanas	1 año	Más de 1 año
edad	15 años	Recuento	237	42	2	1	8
		% tabla	45,6	8,1	,4	,2	1,5
	25 años	Recuento	80	25	3	1	4
		% tabla	15,4	4,8	,6	,2	,8
	35 años	Recuento	22	18	3		8
		% tabla	4,2	3,5	,6		1,5
	45 años	Recuento	23	19	3		2
		% tabla	4,4	3,7	,6		,4
	55 años	Recuento	8	4	2		1
		% tabla	1,5	,8	,4		,2
	65 años	Recuento	1	2	1		
		% tabla	,2	,4	,2		

Tabla 177.

			Por qué aprendes español/Lo necesito para el trabajo		
			Bajo	Medio	Alto
edad	15 años	Recuento	85	63	92
		% tabla	22,1	16,4	23,9
	25 años	Recuento	34	25	28
		% tabla	8,8	6,5	7,3
	35 años	Recuento	10	6	16
		% tabla	2,6	1,6	4,2
	45 años	Recuento	6	5	11
		% tabla	1,6	1,3	2,9
	55 años	Recuento	1		2
		% tabla	,3		,5
	65 años	Recuento		1	
		% tabla		,3	

Tabla 178.

			Por qué aprendes español/Quiero conocer España/Latinoamérica		
			Bajo	Medio	Alto
edad	15 años	Recuento	84	64	90
		% tabla	19,8	15,1	21,2
	25 años	Recuento	20	32	47
		% tabla	4,7	7,5	11,1
	35 años	Recuento	8	12	17
		% tabla	1,9	2,8	4,0
	45 años	Recuento	5	7	25
		% tabla	1,2	1,6	5,9
	55 años	Recuento		2	10
		% tabla		,5	2,4
	65 años	Recuento			2
		% tabla			,5

Tabla 179.

Anexo

			Por qué aprendes español/Por la selectividad (vestibular)		
			Bajo	Medio	Alto
edad	15 años	Recuento	11	2	56
		% tabla	13,8	2,5	70,0
	25 años	Recuento	4	1	1
		% tabla	5,0	1,3	1,3
	35 años	Recuento	1		
		% tabla	1,3		
	45 años	Recuento	1		3
		% tabla	1,3		3,8

Tabla 180.

			Por qué aprendes español/Quiero conocer la cultura española/hispanoamericana		
			Bajo	Medio	Alto
edad	15 años	Recuento	89	64	86
		% tabla	21,2	15,3	20,5
	25 años	Recuento	25	31	41
		% tabla	6,0	7,4	9,8
	35 años	Recuento	6	12	21
		% tabla	1,4	2,9	5,0
	45 años	Recuento	2	10	20
		% tabla	,5	2,4	4,8
	55 años	Recuento		2	8
		% tabla		,5	1,9
	65 años	Recuento		1	1
		% tabla		,2	,2

Tabla 181.

			Por qué aprendes español/Me gusta aprender nuevas lenguas		
			Bajo	Medio	Alto
edad	15 años	Recuento	47	57	159
		% tabla	10,3	12,5	34,8
	25 años	Recuento	14	19	67
		% tabla	3,1	4,2	14,7
	35 años	Recuento	5	7	32
		% tabla	1,1	1,5	7,0
	45 años	Recuento	1	4	29
		% tabla	,2	,9	6,3
	55 años	Recuento	1	2	9
		% tabla	,2	,4	2,0
	65 años	Recuento			4
		% tabla			,9

Tabla 182.

			Por qué aprendes español/Mis superiores quieren que vaya a una clase de español		
			Bajo	Medio	Alto
edad	15 años	Recuento	120	14	23
		% tabla	51,5	6,0	9,9
	25 años	Recuento	40	3	5
		% tabla	17,2	1,3	2,1
	35 años	Recuento	14	1	3
		% tabla	6,0	,4	1,3
	45 años	Recuento	8		1
		% tabla	3,4		,4
	55 años	Recuento	1		
		% tabla	,4		

Tabla 183.

			Por qué aprendes español/Otro		
			Bajo	Medio	Alto
edad	15 años	Recuento	3	4	26
		% tabla	4,0	5,3	34,7
	25 años	Recuento		1	14
		% tabla		1,3	18,7
	35 años	Recuento			9
		% tabla			12,0
	45 años	Recuento		1	13
		% tabla		1,3	17,3
	55 años	Recuento			4
		% tabla			5,3

Tabla 184.

			Curso							
			Básico I.1	Básico II. 2	Básico III. 3	Básico IV. 4	Intermedio I.1	Intermedio II.2	Avanzado I.1	Avanzado II.2
edad	15 años	Recuento	64	49	31	29	35	30	18	34
		% tabla	12,3	9,4	6,0	5,6	6,7	5,8	3,5	6,5
	25 años	Recuento	27	19	11	11	17	9	9	10
		% tabla	5,2	3,7	2,1	2,1	3,3	1,7	1,7	1,9
	35 años	Recuento	14	6	7	7	1	4	8	4
		% tabla	2,7	1,2	1,3	1,3	,2	,8	1,5	,8
	45 años	Recuento	13	2	3	5	6	6	10	2
		% tabla	2,5	,4	,6	1,0	1,2	1,2	1,9	,4
	55 años	Recuento	1		2	2	3		4	3
		% tabla	,2		,4	,4	,6		,8	,6
	65 años	Recuento		1	1					2
		% tabla		,2	,2					,4

Tabla 185.

Anexo

			Tus Estudios					
			Primarios	Secundarios	Superiores	Especialización	Mestrado	Doctorado
edad	15 años	Recuento	3	63	207	14	3	
		% tabla	,6	12,1	39,8	2,7	,6	
	25 años	Recuento		6	57	33	16	1
		% tabla		1,2	11,0	6,3	3,1	,2
	35 años	Recuento		6	20	17	7	1
		% tabla		1,2	3,8	3,3	1,3	,2
	45 años	Recuento	1	7	13	19	7	
		% tabla	,2	1,3	2,5	3,7	1,3	
	55 años	Recuento		2	7	5	1	
		% tabla		,4	1,3	1,0	,2	
	65 años	Recuento			3	1		
		% tabla			,6	,2		

Tabla 186.

			Estudios del Padre					
			Primarios	Secundarios	Superiores	Especialización	Mestrado	Doctorado
Tus Estudios	Primarios	Recuento	2	1	1			
		% tabla	,4	,2	,2			
	Secundarios	Recuento	25	22	22	12	2	1
		% tabla	4,8	4,2	4,2	2,3	,4	,2
	Superiores	Recuento	58	93	93	53	7	3
		% tabla	11,2	17,9	17,9	10,2	1,3	,6
	Especialización	Recuento	36	29	17	7		
		% tabla	6,9	5,6	3,3	1,3		
	Mestrado	Recuento	13	5	12	3	1	
		% tabla	2,5	1,0	2,3	,6	,2	
	Doctorado	Recuento		1				1
		% tabla		,2				,2

Tabla 187.

			Estudios de la Madre					
			Primarios	Secundarios	Superiores	Especialización	Mestrado	Doctorado
Tus Estudios	Primarios	Recuento	4					
		% tabla	,8					
	Secundarios	Recuento	22	30	20	7	5	
		% tabla	4,2	5,8	3,8	1,3	1,0	
	Superiores	Recuento	55	111	89	39	10	3
		% tabla	10,6	21,3	17,1	7,5	1,9	,6
	Especialización	Recuento	35	35	15	4		
		% tabla	6,7	6,7	2,9	,8		
	Mestrado	Recuento	16	7	9	2		
		% tabla	3,1	1,3	1,7	,4		
	Doctorado	Recuento		1	1			
		% tabla		,2	,2			

Tabla 188.

			Tu nota en español viendo siendo			
			Insuficiente	Aprobado	Notable	Sobresaliente
Crees que el tipo de evaluación del centro de lenguas es el adecuado a tus expectativas	Sí	Recuento		47	219	125
		% tabla		9,0	42,1	24,0
	No	Recuento	3	12	66	48
		% tabla	,6	2,3	12,7	9,2

Tabla 189.

			Tu nota en español viendo siendo			
			Insuficiente	Aprobado	Notable	Sobresaliente
edad	15 años	Recuento	3	22	142	123
		% tabla	,6	4,2	27,3	23,7
	25 años	Recuento		11	70	32
		% tabla		2,1	13,5	6,2
	35 años	Recuento		8	34	9
		% tabla		1,5	6,5	1,7
	45 años	Recuento		15	23	9
		% tabla		2,9	4,4	1,7
	55 años	Recuento		3	12	
		% tabla		,6	2,3	
	65 años	Recuento			4	
		% tabla			,8	

Tabla 190.

7.11. Anexos de tablas de porcentajes, frecuencias y estadísticas de correlaciones del profesorado

			Sexo	
			Hombre	Mujer
Nativo	Sí	Recuento	3	2
		% tabla	23,1	15,4
	No	Recuento	4	4
		% tabla	30,8	30,8

Tabla 191.

			¿ Cuántos años tiene partiendo clases de español ?				
			Menos de 2 años	Más de 2 años	De 4 a 8 años	De 9 a 15 años	Más de 15 años
Nativo	Sí	Recuento		1	1	1	2
		% tabla		7,7	7,7	7,7	15,4
	No	Recuento	3	1	2	1	1
		% tabla	23,1	7,7	15,4	7,7	7,7

Tabla 192.

Anexo

			Nivel cultural			
			Superiores	Especiali zación	Mestrado	Doctorado
Nativo	Sí	Recuento	3	1	1	
		% tabla	23,1	7,7	7,7	
	No	Recuento	4	1	2	1
		% tabla	30,8	7,7	15,4	7,7

Tabla 193.

			¿Ha visitado algún país de habla española?			
			España	México	Perú	Argentina
Nativo	Sí	Recuento	2		1	2
		% tabla	20,0		10,0	20,0
	No	Recuento	4	1		
		% tabla	40,0	10,0		

Tabla 194.

			¿Ha realizado algún curso en centro que trabaja?	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	3	2
		% tabla	23,1	15,4
	No	Recuento	8	
		% tabla	61,5	

Tabla 195.

			¿ha realizado algún curso de español ?		
			Reciente mente	Hace un año	Hace más de un año
Nativo	Sí	Recuento		1	4
		% tabla		7,7	30,8
	No	Recuento	5	1	2
		% tabla	38,5	7,7	15,4

Tabla 196.

			¿Es miembro de la asociación de Profesores de Español de su región?		
			Sí	No	No me interesa
Nativo	Sí	Recuento	3	1	1
		% tabla	23,1	7,7	7,7
	No	Recuento	8		
		% tabla	61,5		

Tabla 197.

			¿Cuál son los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español? Expresión escrita	
			Fuerte	Débil
Nativo	Sí	Recuento	3	2
		% tabla	23,1	15,4
	No	Recuento	2	6
		% tabla	15,4	46,2

Tabla 198.

			¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español? Comprensión escrita	
			Fuerte	Débil
Nativo	Sí	Recuento	5	8
		% tabla	38,5	61,5
	No	Recuento	8	61,5
		% tabla	61,5	61,5

Tabla 199.

			¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español? Expresión oral	
			Fuerte	Débil
Nativo	Sí	Recuento	4	1
		% tabla	30,8	7,7
	No	Recuento	8	61,5
		% tabla	61,5	61,5

Tabla 200.

			¿Cuál son los puntos fuertes y débiles de los alumnos brasileños que aprenden español? Comprensión oral	
			Fuerte	Débil
Nativo	Sí	Recuento	5	4
		% tabla	38,5	30,8
	No	Recuento	4	4
		% tabla	30,8	30,8

Tabla 201.

Anexo

			¿En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Pronunciación			
			Ninguno	Poco	Normal	Mucho
Nativo	Sí	Recuento	1	2	1	1
		% tabla	7,7	15,4	7,7	7,7
	No	Recuento	1	3	1	3
		% tabla	7,7	23,1	7,7	23,1

Tabla 202.

			¿En qué medida y en qué se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Verbos		
			Poco	Normal	Mucho
Nativo	Sí	Recuento	4	1	
		% tabla	30,8	7,7	
	No	Recuento	2	5	1
		% tabla	15,4	38,5	7,7

Tabla 203.

			¿En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Concordancia			
			Ninguno	Poco	Normal	Mucho
Nativo	Sí	Recuento		1	2	2
		% tabla		7,7	15,4	15,4
	No	Recuento	2	4	2	
		% tabla	15,4	30,8	15,4	

Tabla 204.

			¿En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Vocabulario			
			Ninguno	Poco	Normal	Mucho
Nativo	Sí	Recuento	1		3	1
		% tabla	7,7		23,1	7,7
	No	Recuento		2	6	
		% tabla		15,4	46,2	

Tabla 205.

			En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Estructura Sintáctica		
			Poco	Normal	Mucho
Nativo	Sí	Recuento	2	3	
		% tabla	15,4	23,1	
	No	Recuento	3	4	1
		% tabla	23,1	30,8	7,7

Tabla 206. Es decir, Estructura Sintáctica

			¿En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Palabras con varios significados	
			Poco	Normal
Nativo	Sí	Recuento	1	4
		% tabla	7,7	30,8
	No	Recuento	3	5
		% tabla	23,1	38,5

Tabla 207.

			¿En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Falsos amigos	
			Poco	Normal
Nativo	Sí	Recuento	3	2
		% tabla	23,1	15,4
	No	Recuento	4	4
		% tabla	30,8	30,8

Tabla 208.

			¿En qué aspectos y en qué medida se proyectan en la lengua extranjera estructuras de la lengua materna? Ortografía		
			Poco	Normal	Mucho
Nativo	Sí	Recuento	2	3	
		% tabla	15,4	23,1	
	No	Recuento	3	3	2
		% tabla	23,1	23,1	15,4

Tabla 209

			¿Qué tiempo dedica a la explicación teórica?				
			10 minutos	15 minutos	20 minutos	más de 20 minutos	Otro
Nativo	Sí	Recuento	3				2
		% tabla	23,1				15,4
	No	Recuento	4	1	1	2	
		% tabla	30,8	7,7	7,7	15,4	

Tabla 210.

Anexo

			¿Qué tiempo dedica a la expresión escrita?			
			10 minutos	15 minutos	20 minutos	Otro
Nativo	Sí	Recuento	1	2		2
		% tabla	7,7	15,4		15,4
	No	Recuento	1	3	1	3
		% tabla	7,7	23,1	7,7	23,1

Tabla 211.

			¿Qué tiempo dedica a la expresión oral?					
			5 minutos	10 minutos	15 minutos	20 minutos	Más de 20 minutos	Otro
Nativo	Sí	Recuento			1	3		1
		% tabla			7,7	23,1		7,7
	No	Recuento	3	1	1	1	2	
		% tabla	23,1	7,7	7,7	7,7	15,4	

Tabla 212.

			¿Qué tiempo dedica a la comprensión escrita?				
			10 minutos	15 minutos	20 minutos	Más de 20 minutos	Otro
Nativo	Sí	Recuento	1	2			2
		% tabla	7,7	15,4			15,4
	No	Recuento		5	1	2	
		% tabla		38,5	7,7	15,4	

Tabla 213.

			¿Qué tiempo dedica a la comprensión oral?			
			10 minutos	15 minutos	20 minutos	Otro
Nativo	Sí	Recuento	1	3		1
		% tabla	7,7	23,1		7,7
	No	Recuento	1	6	1	
		% tabla	7,7	46,2	7,7	

Tabla 214.

			¿Qué más valora en el aprendizaje de sus alumnos?	
			La expresión oral	Otro
Nativo	Sí	Recuento	4	1
		% tabla	30,8	7,7
	No	Recuento	8	
		% tabla	61,5	

Tabla 215.

			¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel básico? La expresión oral	
			Sí	
Nativo	Sí	Recuento	5	
		% tabla	38,5	
	No	Recuento	8	
		% tabla	61,5	

Tabla 216.

			¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel básico? La expresión escrita	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	2	3
		% tabla	15,4	23,1
	No	Recuento	2	6
		% tabla	15,4	46,2

Tabla 217.

			¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel básico? La comprensión oral	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	1	4
		% tabla	7,7	30,8
	No	Recuento	3	5
		% tabla	23,1	38,5

Tabla 218.

			¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel básico? La comprensión escrita	
			No	
Nativo	Sí	Recuento	5	
		% tabla	38,5	
	No	Recuento	8	
		% tabla	61,5	

Tabla 219.

Anexo

			¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel intermedio? La expresión oral	
			Sí	
Nativo	Sí	Recuento	5	
		% tabla	38,5	
	No	Recuento	8	
		% tabla	61,5	

Tabla 220.

			¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel intermedio? La expresión escrita	
			Sí	
Nativo	Sí	Recuento	5	
		% tabla	38,5	
	No	Recuento	8	
		% tabla	61,5	

Tabla 221.

			¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel intermedio? La comprensión oral	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	3	2
		% tabla	23,1	15,4
	No	Recuento	7	1
		% tabla	53,8	7,7

Tabla 222.

			¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel intermedio? La comprensión escrita	
			No	
Nativo	Sí	Recuento	5	
		% tabla	38,5	
	No	Recuento	8	
		% tabla	61,5	

Tabla 223.

			¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel avanzado? La expresión oral	
			Sí	
Nativo	Sí	Recuento	5	
		% tabla	38,5	
	No	Recuento	8	
		% tabla	61,5	

Tabla 224.

			¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel avanzado? La expresión escrita	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	5	
		% tabla	38,5	
	No	Recuento	7	
		% tabla	53,8	
				1
				7,7

Tabla 225.

			¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel avanzado? La comprensión oral	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	4	
		% tabla	30,8	
	No	Recuento	5	
		% tabla	38,5	
				1
				7,7
				3
				23,1

Tabla 226.

			¿Qué más valora en el aprendizaje del nivel avanzado? La comprensión escrita	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	5	
		% tabla	38,5	
	No	Recuento	2	
		% tabla	15,4	
				6
				46,2

Tabla 227.

Anexo

			¿Qué tiempo dedica a la explicación teórica?				
			10 minutos	15 minutos	20 minutos	más de 20 minutos	Otro
¿Cuál es la duración de sus clases?	1 hora y media	Recuento	1	1	1		2
		% fila	20,0	20,0	20,0		40,0
		% columna	14,3	100,0	100,0		100,0
	3 horas	% tabla	7,7	7,7	7,7		15,4
		Recuento	1				
		% fila	100,0				
	Ambos horarios	% columna	14,3				
		% tabla	7,7				
		Recuento	5			1	
	Otro	% fila	83,3			16,7	
		% columna	71,4			50,0	
		% tabla	38,5			7,7	
Recuento					1		
		% fila			100,0		
		% columna			50,0		
		% tabla			7,7		

Tabla 228.

			¿ha realizado algún curso de español ?		
			Reciente mente	Hace un año	Hace más de un año
¿Ha realizado algún curso en centro que trabaja?	Sí	Recuento	5	2	4
		% tabla	38,5	15,4	30,8
	No	Recuento			2
		% tabla			15,4

Tabla 229.

			¿Qué actividades se realizan en el aula? Grabaciones en cinta casete/ CD	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	5	
		% tabla	38,5	
	No	Recuento	7	1
		% tabla	53,8	7,7

Tabla 230.

			¿Qué actividades se realizan en el aula? Grabaciones en video	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	5	
		% tabla	38,5	
	No	Recuento	6	2
		% tabla	46,2	15,4

Tabla 231.

			¿Qué actividades se realizan en el aula? Simulación de situación	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	5	3
		% tabla	38,5	
	No	Recuento	5	23,1
		% tabla	38,5	

Tabla 232.

			¿Qué actividades se realizan en el aula? Actividades de pronunciación	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	1	4
		% tabla	7,7	30,8
	No	Recuento	6	2
		% tabla	46,2	15,4

Tabla 233.

			¿Qué actividades se realizan en el aula? Actividades escritas y orales	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	4	1
		% tabla	30,8	7,7
	No	Recuento	8	
		% tabla	61,5	

Tabla 234.

			¿Que actividades se realizan en el aula? Celebraciones	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	4	1
		% tabla	30,8	7,7
	No	Recuento	5	3
		% tabla	38,5	23,1

Tabla 235.

			¿Qué actividades se realizan en el aula? Lecturas	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	1	4
		% tabla	7,7	30,8
	No	Recuento	6	2
		% tabla	46,2	15,4

Tabla 236

Anexo

			¿Qué actividades se realizan en el aula? Ejercicios gramaticales	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento	5	3
		% tabla	38,5	
	No	Recuento	5	3
		% tabla	38,5	23,1

Tabla 237.

			¿Qué actividades se realizan en el aula? Otras	
			Sí	No
Nativo	Sí	Recuento		5
		% tabla		38,5
	No	Recuento	2	6
		% tabla	15,4	46,2

Tabla 238.

			¿Vivió alguna vez en algún país de habla española?			
			Nunca	6 meses	de 7 a 11 meses	más de 1 año
Nativo	Sí	Recuento				5
		% tabla				38,5
	No	Recuento	5	1	1	1
		% tabla	38,5	7,7	7,7	7,7

Tabla 239.