

# PORTUGUÉS

4º AÑO (ES)



# ÍNDICE

Portugués y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria .....	67
El español, el francés, el italiano y el portugués: intercomprensión .....	72
entre lenguas romances .....	72
Mapa curricular .....	73
Carga horaria .....	74
Objetivos de enseñanza .....	74
Objetivos de aprendizaje .....	74
Contenidos .....	75
Orientaciones didácticas .....	79
Las prácticas del lenguaje .....	79
Las prácticas de comprensión .....	80
Las prácticas de producción .....	81
Orientaciones para la enseñanza de la gramática .....	82
Ejemplos de unidad temática .....	83
Ejemplo 1 .....	83
Ejemplo 2 .....	84
Las NTICX en la enseñanza de portugués como lengua extranjera .....	85
Orientaciones para la evaluación .....	87
La evaluación en las prácticas sociales del lenguaje .....	88
La evaluación en las prácticas de comprensión oral .....	88
La evaluación en las prácticas de producción oral .....	89
La evaluación en las prácticas de comprensión escrita .....	89
La evaluación en las prácticas de producción escrita .....	89
El lugar del error .....	90
La autoevaluación .....	90
Bibliografía .....	92
Bibliotecas .....	93
Espacios de debate y promoción de la lengua portuguesa .....	93
Instituciones .....	94
Portales educativos .....	94
Portugués Lengua Extranjera .....	94
Revistas .....	94

# PORTUGUÉS Y SU ENSEÑANZA EN EL CICLO SUPERIOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA

La enseñanza del portugués en nuestro país no solo se argumenta por la proximidad geográfica que existe entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil sino también por los aspectos históricos, sociales y culturales que comparten nuestros pueblos.

En la última década, los dos países han realizado importantes esfuerzos para consolidar la progresiva integración regional que se vio favorecida por varios factores. Cabe destacar, en primer lugar, la entrada en vigencia del Mercado Común del Sur –Mercosur–,<sup>1</sup> acuerdo que tiene como lenguas oficiales al portugués y al español,<sup>2</sup> generó un marcado incremento en la demanda del estudio del portugués como lengua extranjera en la Argentina. A partir de ese momento, el acceso al conocimiento de la lengua portuguesa por parte de nuestros ciudadanos y ciudadanas hispanohablantes se torna esencial para agilizar las interacciones político-económicas y facilitar los procesos de construcción de la integración regional. Esta interacción será genuina y duradera si se basa en el conocimiento recíproco de las culturas argentina y brasileña.

En segundo lugar, se destaca la sanción de la Ley 26.468,<sup>3</sup> que consolida en nuestro país el proceso de integración al focalizar en la educación –área a la que no es ajena el Mercosur desde sus inicios– y establece que todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera.<sup>4</sup>

En este contexto de fortalecimiento de la integración regional, en la provincia de Buenos Aires surge una nueva propuesta para enfrentar los desafíos actuales y futuros de los bonaerenses: la enseñanza de portugués como lengua extranjera en el marco de la Escuela Secundaria con orientación en Lenguas Extranjeras.

Esta modalidad tiene por objetivos formar en el conocimiento de las lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural, otorgar un espacio para facilitar el acceso a diversas fuentes en idioma original y proporcionar herramientas que favorezcan la inclusión de los jóvenes bo-

<sup>1</sup> Acuerdo de integración regional entre la Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay.

<sup>2</sup> Protocolo de Ouro Preto, Capítulo VIII, Idiomas, 17 de diciembre de 1994, en el sitio en Internet de la Secretaría del Mercosur [<http://www.mercosur.int>, sitio consultado el 18/07/2009].

<sup>3</sup> Esta ley fue sancionada el 17 de diciembre de 2008 y promulgada de hecho el 12 de enero de 2009. Fuente: Boletín Oficial N° 31.574, 16-01-09.

<sup>4</sup> El Mercosur dio relevancia a la educación desde su origen al considerarla fundamental para posibilitar el proyecto de integración regional, transmitir los conocimientos y los avances científicos y tecnológicos y promocionar el encuentro de los pueblos de los países miembros. En diciembre de 1991, nueve meses después de la firma del "Tratado del Mercado Común del Sur" (26/03/91), mediante la Resolución 07/91, el Consejo del Mercado Común creó la Reunión de Ministros de Educación de los Países Miembros del Mercosur, órgano que tiene como misión coordinar planes y programas que orienten la definición de políticas y estrategias comunes para el desarrollo educativo de la región. El Sector Educacional del Mercosur (SEM) fue creado en 2000 a partir del protocolo firmado por los ministros de Educación de los países miembros del Bloque. Es el responsable por la definición de las políticas implementadas en el área educativa con el fin de apoyar el proceso de integración regional. Esta información se encuentra disponible en el sitio en Internet de la Secretaría del Mercosur [<http://www.mercosur.int>, sitio consultado el 18 de julio de 2009].

naerenses en el ámbito productivo. Estos propósitos están íntimamente ligados a los objetivos planteados en el Marco General para la Educación Secundaria: la formación para la ciudadanía, la continuidad en los estudios superiores y la formación para el mundo del trabajo.

La escuela secundaria otorga al lenguaje un lugar preponderante entendiéndolo como el medio por el cual los sujetos sociales conocen, se reconocen, expresan la propia cultura y construyen su cosmovisión, su manera de ver el mundo, de pensarlo y expresarlo. Por esta razón, se incluye al campo de la lengua extranjera, por considerarla otro modo de comprender y pensar el mundo y de constituir sujetos sociales y porque se reconoce el valor que tiene el conocimiento de otras lenguas para satisfacer las necesidades comunicativas que demanda la sociedad actual.

Este documento curricular pretende ser un instrumento útil que acompañe la práctica pedagógica de los docentes de portugués como lengua extranjera en la Escuela orientada en Lenguas Extranjeras, en concordancia con la política curricular de la provincia de Buenos Aires y su concepción de currículum entendido como "síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa"<sup>5</sup>. Es importante destacar que esta definición contempla no solo lo que se establece mediante documentos sino también lo que efectivamente se enseña –en forma explícita e implícita– y se aprende en el aula. El Diseño Curricular se orienta hacia la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas para la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje. Su dimensión normativa tiene valor de compromiso, es la que prescribe lo que hay que enseñar y cómo hacerlo con la finalidad de garantizar sus propósitos y, por lo tanto, es la instancia a la que debe volverse para controlar, garantizar, evaluar si se está cumpliendo y realizar los ajustes necesarios para optimizar su implementación.

La orientación en Lenguas Extranjeras propone tres niveles de enseñanza de portugués dictados en 4º, 5º y 6º año correspondientes al Ciclo Superior de la escuela secundaria con una carga horaria de dos horas semanales para el 4º año y de tres horas semanales para el 5º y 6º año.

La inclusión de la enseñanza de la lengua portuguesa en las escuelas secundarias bonaerenses tiene estos propósitos.

- Capacitar a los estudiantes para adquirir conocimientos que los ayuden a acceder a los estudios superiores mediante la comprensión y la producción escrita y oral en lengua portuguesa.
- Fortalecer la formación de ciudadanos con una visión amplia de la realidad que los rodea al reconocer que existen otros modos de pensar y expresar el mundo y, al mismo tiempo, advertir que es por y en el lenguaje que un individuo se constituye como sujeto social.
- Conocer, problematizar y profundizar los conocimientos para tomar decisiones futuras sobre la continuidad de los estudios y su inserción en el mundo del trabajo.

El aprendizaje de portugués como lengua extranjera, incorporados al recorte de conocimientos pensados para los estudiantes bonaerenses, constituye una nueva opción relacionada tanto con la continuidad en los estudios como con el acceso al ámbito laboral en un contexto social en el que las exigencias para ingresar al mundo productivo son cada vez más complejas.

<sup>5</sup> DGCyE, *Marco General de Política Curricular*. La Plata, DGCyE, 2007, p. 14.

La enseñanza de portugués como lengua extranjera se enmarca actualmente en una educación plurilingüe. Según el documento, de 2002, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa:

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. [...] El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo [...], no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Así entendidos, la noción de multilingüismo refiere la coexistencia de lenguas en el plano social y el de plurilingüismo refiere el proceso de integración cognitiva de las lenguas o variedades según distintos grados de dominio que realiza un individuo gracias a los intercambios. No se trata de una yuxtaposición de competencias monolingües separadas, sino de una composición compleja configurada en diferentes intercambios comunicativos, donde —para los propósitos de enseñanza— resultan clave la perspectiva discursiva y el diálogo intercultural.<sup>6</sup>

De esta forma, un individuo amplía su experiencia lingüística cuando aprende más de una lengua extranjera puesto que, al llevar a cabo un nuevo aprendizaje, activa conocimientos previos, es decir, adquiridos en procesos de aprendizaje anteriores incluyendo su lengua materna. Así, descubre que las lenguas extranjeras y su lengua materna se relacionan, *dialogan* entre sí.<sup>7</sup> En este marco, la finalidad del aprendizaje de una lengua extranjera resulta innovadora: ya no es solamente dominar una lengua de manera aislada e instrumental sino desarrollar un conocimiento lingüístico que posibilite al individuo reconocer su propio universo sociocultural y tomar conciencia de la existencia de un otro con el que pueda relacionarse e interactuar en él.

Las lenguas no solo transmiten el caudal cultural acumulado a lo largo de la historia sino que nacen y se desarrollan en el seno de una cultura —o de varias— y en contacto con otras lenguas y culturas. De ahí se desprende que aprender una lengua extranjera sea equivalente a saber convivir en una cultura usando la lengua habitual; es decir, *vivir* en la lengua objeto del aprendizaje. La sociocultura —es decir, las pautas y los ritos culturales en los que se enmarca la vida cotidiana de una comunidad— es muy importante y debe ser enseñada a quien aprende la lengua. Asimismo, como resultado del acercamiento a la lengua extranjera, ese individuo establece relaciones significativas entre las diferentes manifestaciones culturales y construye una competencia intercultural, la cual es comparada y contrastada activamente. De esta manera, el plurilingüismo introduce al estudiante en el pluriculturalismo orientándolo para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada.

Con frecuencia se entiende por interculturalidad a la convivencia de personas de diferentes culturas o a la simple curiosidad por conocer la cultura de otros pueblos. Por su parte, el concepto *interculturalidad* es entendido por Canadell,<sup>8</sup> ante todo, como una actitud, una manera de percibirse uno mismo y a la propia cultura como partes integrantes de un complejo interre-

<sup>6</sup> Ibidem, p. 45.

<sup>7</sup> Klett, Estela (dir.), *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires, Araucaria Editora, 2007, p.103.

<sup>8</sup> Canadell, Angels, "El lugar de la interculturalidad", en *Cuadernos de pedagogía*, n° 303, Barcelona, 2001.

lacionado que llamamos mundo. Los fundamentos de una cultura se manifiestan en la manera de estar en el mundo y de percibirlo; esto constituye, al mismo tiempo, la base del modo de pensar del sujeto acerca de la realidad que lo rodea. De esta manera, se puede decir que la interculturalidad es vivenciar otra experiencia del mundo. Cada cultura pregunta y responde desde su contexto y desde su sensibilidad, construye un ámbito de significación propio. La interculturalidad implica reconocer el valor único de cada interpretación del mundo.

La actitud intercultural en la educación consiste, pues, en crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno, y entre los diversos universos culturales.<sup>9</sup> Es fundamental adoptar una perspectiva intercultural: ninguna de las culturas debe ser considerada en ningún aspecto superior a la otra, simplemente pueden ser convergentes o diferir; el contraste de ambas se aprovechará para destacar que aquello que une es más que lo que separa y que las diferencias son enriquecedoras para las dos partes.

En este contexto, el docente de portugués como lengua extranjera tiene un papel fundamental: el de mediador cultural. Este mediador cultural debe ser capaz de comprender el tratamiento de conflictos y contradicciones lingüístico-discursivas y sociales y desarrollar la habilidad de captar las diferencias en las relaciones sociales, los valores en la interlocución y las concepciones de funcionamiento de los tabúes del lenguaje.<sup>10</sup> Es preciso recordar que los tabúes son aquello de lo que se puede hablar o no porque "existen reglas del discurso sobre lo que es deseable, tolerado o prohibido de ser formulado, preguntado o respondido en una lengua-cultura o en determinados contextos o variedades de una misma lengua. Por ejemplo, hay sociedades o situaciones en las cuales hablar de dinero o de otras cuestiones personales es prácticamente impensable en ciertos contextos".<sup>11</sup>

El aprendizaje de una lengua extranjera coloca al sujeto frente a un proceso movilizador de cuestiones identitarias: experimentar, por un lado, el extrañamiento frente a lo nuevo, el contacto con la lengua extranjera y, al mismo tiempo, entrar en conflicto con su lengua materna, la de la primera socialización, aquella en la que el individuo aprende a comunicarse, reflexionar, conceptualizar y, por ende, la lengua que le permite construir su personalidad. Cualquier intento de aprender otra lengua viene a perturbar, cuestionar, modificar aquello que está inscripto en los sujetos con las palabras de esa primera lengua. La lengua es constitutiva de la estructura del sujeto como material fundante de su psiquismo y de su vida de relación y solo se puede aprender una lengua extranjera porque ya se tuvo acceso al lenguaje por medio de otra lengua, la materna.<sup>12</sup>

Al entrar en contacto con la lengua extranjera, el individuo también entra en contacto con la cultura de la cual esa lengua es portadora: valores, creencias religiosas, costumbres, su modo particular de ver la realidad, el mundo, su cosmovisión, etc. Distinguir esa manera diferente de ver el mundo, por parte de los hablantes de una lengua que no es la propia, es darse cuenta de

<sup>9</sup> DGCyE, *Consideraciones acerca de la interculturalidad. Implicancias y desafíos para la educación*. Este documento se encuentra disponible en el sitio en Internet de la DGCyE-Portal ABC [<http://abc.gov.ar>, sitio consultado el 18 de julio de 2009].

<sup>10</sup> Serrani, Silvana, "El docente lenguas como interculturalista", en *Lenguas Vivas 3-4*. Buenos Aires, Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, 2004, pp. 4-14.

<sup>11</sup> Serrani, Silvana, *Discurso e Cultura na Aula de Língua/ Currículo-leitura-escritura*. Campinas, Pontes, 2005, p. 16.

<sup>12</sup> Revuz, Christine, "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio", en Signorini, I. (org.), *Língua(gem) e Identidade*. Campinas, Mercado de Letras, 1998, pp. 213-220.

que la manera de percibir la realidad no es la única posible, que existen otras miradas, otras formas de pensar, de sentir, otras cosmovisiones vehiculizadas mediante esa otra lengua, la extranjera, que son tan valiosas o legítimas como las propias. Muchas veces, este encuentro entre la propia cultura y la ajena, nueva, entre diferentes identidades culturales, genera resistencias y la no aceptación de lo diferente. Aparecen en escena entonces los estereotipos y los imaginarios sociales, es decir, ideas rígidas, preconcebidas, que tienden a la simplificación y la generalización sobre los sujetos que hablan una determinada lengua. Así, podría pensarse, en relación con el portugués, que sus hablantes, portadores de su lengua y su cultura, son individuos a los que sólo les gusta bailar, ir a la playa, jugar al fútbol y disfrutar del carnaval; en forma reduccionista, se asocia a la lengua portuguesa a la comunicación con fines puramente ligados a la diversión y lejos de cualquier expectativa de carácter intelectual.

El docente de portugués como lengua extranjera reconoce que estos estereotipos existen y debe trabajar para no reforzarlos, para mostrar otras manifestaciones de esa cultura por medio de su lengua. Tiene la tarea de hacer ver las diferencias de forma positiva, como un enriquecimiento de la propia cultura que a su vez estará siendo (re)pensada también en este proceso. En palabras de Charadeau, "la aventura social del hombre no es más que una sucesión de encuentros brutales entre su universo interior y el mundo exterior. El descubrimiento del otro acompaña invariablemente el descubrimiento de sí mismo".<sup>13</sup> Se espera que los estudiantes lleguen a reflexionar acerca de las representaciones que posee el portugués en nuestra sociedad para poder aplicar esta experiencia en su vida personal y su futura experiencia profesional.

Los contrastes, las semejanzas y la acumulación de diferencias con respecto al otro permiten aproximarse a la nueva identidad cultural pero al mismo tiempo lo hacen a la propia cultura. En este documento se considera al otro con una mirada que focaliza en el conocimiento, la aceptación, el respeto y el enriquecimiento a partir de lo diferente; se deja de lado la idea de tolerancia, que puede tener connotaciones que poco contribuyen a la perspectiva intercultural que aquí se propicia. La idea de tolerancia implica aceptar y compartir con los otros, diferentes, diversos pero siempre y cuando nadie cambie de lugar.

Otra cuestión a tener en cuenta son las representaciones que la sociedad bonaerense pueda tener sobre el portugués, bajo la creencia de que es una lengua similar al español, casi totalmente transparente. La particularidad de la *transparencia* que se presenta entre el portugués y el español es una circunstancia frente a la cual se debe estar atento, porque detrás de la aparente semejanza, se esconden diferencias. Por un lado, este hecho facilita la enseñanza; por el otro, la dificulta.

La idea subyacente es que enseñar una lengua romance a un hablante de otra lengua romance es mucho más sencillo que enseñarla a un hablante de una lengua de otro origen. Tanto el portugués como el español tienen un tronco común, el latín, y una historia evolutiva paralela. Sin embargo, la aparente transparencia entre el portugués y el español a menudo obstaculiza la comprensión y conduce a malentendidos, tanto lingüísticos como culturales, lo que produce conflictos en las interacciones sociales (más del 85% del vocabulario portugués tiene cognados con el español). Tampoco puede soslayarse la cuestión del uso del *portuñol*, considerado como

<sup>13</sup> Charadeau, Patrick, "Linguagem, cultura e formação. Algumas questões em jogo na formação do professor e do aprendiz", en *Trabalhos em Lingüística Aplicada 3*. Campinas, Unicamp, 1984.

interlengua,<sup>14</sup> que se apoya en las supuestas ventajas de las transparencias entre el portugués y el español pero que generalmente acaba *fosilizándose*, impidiendo la evolución hacia niveles más avanzados de la lengua portuguesa.

La provincia de Buenos Aires se propone contribuir desde la enseñanza del portugués como lengua extranjera a la formación de los jóvenes que se reconozcan como ciudadanos y como sujetos sociales dentro del contexto de la interculturalidad en concordancia con los fundamentos expresados en el Marco General para la Escuela Secundaria.

## EL ESPAÑOL, EL FRANCÉS, EL ITALIANO Y EL PORTUGUÉS: INTERCOMPRENSIÓN ENTRE LENGUAS ROMANCES

El contacto de estas cuatro lenguas en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria con Orientación en Lenguas Extranjeras puede constituir una importante fuente de experiencias de intercomprensión que promueva el entendimiento mutuo y el contacto entre culturas.

En una primera instancia, la proximidad tipológica entre las lenguas puede crear la ilusión de la transparencia y las equivalencias automáticas entre ellas. A medida que se avanza en el aprendizaje, las semejanzas y las diferencias dan cuenta de que cada lengua extranjera posee mecanismos propios de funcionamiento que se manifiestan en la especificidad de cada una.

Una didáctica orientada a la intercomprensión debe propiciar la reflexión metalingüística que desarrolle en los estudiantes la capacidad de percibir los puntos de convergencia translingüística. Al mismo tiempo, esta instancia de reflexión constituye un apoyo para que el estudiante conozca sus prácticas de aprendizaje, inicie otras nuevas prácticas y evalúe sus efectos de manera responsable y autónoma.<sup>15</sup>

El uso en el aula de la intercomprensión entre las lenguas romances responde a los siguientes intereses.

- **Cognitivo:** al mismo tiempo que el estudiante aprende una de las lenguas, desarrolla competencias de comprensión en las demás lenguas emparentadas.
- **Metacognitivo:** reflexiones de este tipo pueden hacer evolucionar los hábitos de aprendizaje de los estudiantes, por la pedagogía del proyecto y la reflexión cognitiva.
- **Socioafectivo:** la integración de este tipo de proyectos y dispositivos de una lengua se convierte en una fuente de curiosidad y motivación para el aprendizaje de las otras lenguas latinas.

<sup>14</sup> Se denomina "interlengua" al sistema de transición que van emergiendo en los aprendientes. Es frecuente que esta interlengua se establezca en una meseta intermedia o que se estanque en lo que se denomina nivel de interlengua fosilizado [Almeida Filho, José Carlos Paes de (org.), *Portugués para Estrangeiros, Interface com o Español*. Campinas, Pontes, 1995].

<sup>15</sup> Vasseur, Marie-Thérèse, "Volver a lo dicho: de la conciencia del hablante a la conciencia del aprendiz en la lengua extranjera", en Klett, Estela, Lucas, M y Vidal, M. (comp.), *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*. Buenos Aires, Araucaria, 2004, pp. 93-115.



# MAPA CURRICULAR

La materia se organiza en tres ejes. Cada uno de ellos incluye tópicos que contextualizan el desarrollo de los contenidos comunicativos, gramaticales, lexicales y fonológicos, que deben incluirse en todo el desarrollo de la materia. Los contenidos, como aquí aparecen, no constituyen unidades o bloques; solo muestran los tópicos que el profesor tratará en sus clases a lo largo del curso de la materia.

Materia	Portugués				
Año	4°				
Ejes	Tópicos			Contenidos	
Formación de la ciudadanía	Los ámbitos de actuación de los jóvenes.	Las prácticas cotidianas.	La vida familiar. La escuela.	Comunicativos. Gramaticales. Lexicales. Fonológicos.	
		Los espacios públicos.	La relación con los otros.		
	La calidad de vida.	La salud y la higiene.	La alimentación.		Las enfermedades. Las adicciones.
			El cuerpo.		
		La prevención.	Los deportes.		
			La vestimenta.		
	El mundo que nos rodea.	El contexto interregional.	La República Argentina.		Comunicativos. Gramaticales. Lexicales. Fonológicos.
			La República Federativa del Brasil.		
		La interculturalidad.	Los tratados interregionales.		
			Las etnias. Las creencias. Las comunidades lingüísticas. La lusofonía.		
Estudios superiores	Los intereses personales.	Las artes.	La literatura. La música.	Comunicativos. Gramaticales. Lexicales. Fonológicos.	
		Los medios de comunicación.	La televisión.		
	Ámbito productivo	La comunicación y las tecnologías de la información.	La comunicación interpersonal.		La informática.

## CARGA HORARIA

La materia Portugués I corresponde al 4º año de la Escuela Secundaria Orientada en Lenguas Extranjeras. Su carga horaria es de 72 horas totales; si se implementa como materia anual su frecuencia será de dos horas semanales.

## OBJETIVOS DE ENSEÑANZA

- Incorporar la interculturalidad como contenido.
- Desarrollar la competencia intercultural.
- Diferenciar las implicancias pedagógicas de asumir una postura desde la heterogeneidad cultural y desde la interculturalidad.
- Facilitar espacios de integración e intercambio.
- Favorecer la circulación del conocimiento.
- Establecer un diálogo entre los diferentes escenarios escolares, sujetos y modos de conocer.
- Fomentar el proceso de construcción del conocimiento de portugués como lengua extranjera.
- Facilitar el acceso a bibliografía y otras fuentes en idioma original.
- Estimular la autonomía del aprendizaje.
- Desarrollar estrategias de enseñanza adecuadas al enfoque propuesto en este diseño curricular.
- Desarrollar competencias lingüísticas considerando la futura inserción laboral.
- Propiciar la transferencia de estrategias a otros dominios del saber.
- Posibilitar los aprendizajes esperados en el tiempo estimado teniendo en cuenta las condiciones del contexto áulico e institucional.
- Reflexionar sobre la propia práctica docente.
- Usar nuevos recursos didácticos.

## OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Reconocer el propio universo sociocultural.
- Identificar las semejanzas y las diferencias entre el español y el portugués.
- Problematicar acerca de la existencia de las culturas lusófonas.
- Conocer la cultura de expresión lusófona.
- Adquirir la competencia intercultural.
- Desarrollar saberes interculturales.
- Reflexionar acerca de la propia cultura y las culturas lusófonas.
- Indagar en cuestiones vinculadas con el lenguaje en general y sobre la lengua portuguesa en particular.
- Analizar y reflexionar acerca de las estrategias que utiliza para aprender portugués.
- Utilizar adecuadamente el metalenguaje.
- Analizar, comprender y producir diferentes tipos de discursos simples en portugués en forma oral y escrita.
- Usar modismos elementales de la lengua portuguesa.
- Conocer y producir adecuadamente los aspectos fonéticos-fonológicos, morfológicos, semánticos y sintácticos de la lengua portuguesa propuestos en los contenidos.
- Comprender y producir discursos en múltiples contextos instalados desde la lengua portuguesa.

## CONTENIDOS

En cada uno de los niveles de portugués se pretende trabajar con los tres ejes propuestos para el Ciclo Superior. El docente encontrará que se repite el tratamiento de algunos de los tópicos en los niveles posteriores. Esto se debe a que este Diseño Curricular favorece el trabajo en *espiral* donde cada instancia retome lo dado con un grado mayor de profundización como base sobre la cual consolidar las capacidades de comunicación y las competencias adquiridas.

Los siguientes contenidos no constituyen unidades o bloques, sino que indican los tópicos que el profesor debe tratar en sus clases a lo largo del curso de cada uno de los niveles.

A modo de ejemplo, tomamos el tópico "Los intereses personales" correspondiente al eje "Los estudios superiores". Allí, el docente encontrará que uno de los temas que incluye es "Las artes", dentro del cual encontramos "La literatura". Así, el/la docente puede elegir tratar un cuento, su escritor y su género literario para trabajar con "La literatura" y no es necesario que trate en el mismo bloque los otros temas sugeridos ("La poesía", "La leyenda" y "La historieta"). Por lo tanto, el profesor es quien decide en qué momento trabajar cada uno de los tópicos al propiciar su tratamiento simultáneo ("La literatura" / "La vida familiar") y favorecer el trabajo interdisciplinario (Portugués / Salud y Adolescencia).

Luego de los contenidos, se incluye un ejemplo de planificación de unidad temática o bloque para que el docente tenga una idea más acabada del trabajo que se propone.

Eje	Tópicos			Temas sugeridos
FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA	Los ámbitos de actuación de los jóvenes.	Las prácticas cotidianas.	La vida familiar.	La estructura familiar. La convivencia. Las relaciones. Intergeneracionales.
			La escuela.	Las rutinas. Los compañeros. Los docentes. La convivencia. El centro de estudiantes.
		Los espacios públicos.	La relación con los otros.	Los datos personales. Los trazos físicos y de personalidad. La amistad. El noviazgo. El respeto por el otro. La convivencia. Las tribus urbanas.
	La calidad de vida	La salud y la higiene.	La alimentación	Los hábitos alimenticios.
			El cuerpo.	El conocimiento y el cuidado. Los hábitos saludables. La sexualidad.
			Los deportes.	La recreación. Las modalidades. Las competiciones.
			La vestimenta.	El valor social de la vestimenta.
	La prevención.	Las enfermedades.		El sida. La anorexia y la bulimia. Las enfermedades de transmisión sexual. Las endemias en la provincia de Buenos Aires. Las pandemias en la provincia de Buenos Aires y en la Argentina.
			Las adicciones.	La drogadicción. El tabaquismo. El alcoholismo.

Eje	Tópicos		Temas sugeridos	
	El mundo que nos rodea.	El contexto interregional.	La República Argentina.	Los centros históricos. Los destinos turísticos.
			La República Federativa del Brasil.	Los centros históricos. Los destinos turísticos.
			Los tratados interregionales.	El Mercosur.
		La interculturalidad.	Las etnias. Las creencias. Las comunidades lingüísticas. La lusofonía.	La diversidad. Los conflictos. Los valores. Las diferencias.
ESTUDIOS SUPERIORES	Los intereses personales.	Las artes.	La literatura.	El cuento. La poesía. La leyenda. La historieta. Los géneros literarios. Los escritores.
			La música.	Los ritmos musicales. Los instrumentos. Los compositores. Los intérpretes.
		Los medios de comunicación.	La televisión.	Los dibujos animados. Las series. Las películas. Las novelas.
ÁMBITO PRODUCTIVO	La comunicación y las tecnologías de la información.	La comunicación interpersonal.	Notas. Cartas. Tarjetas. Teléfono. Celular. Correo electrónico. Chat.	
		La informática.	Computadora. Internet. Videojuegos.	

Contenidos comunicativos	Contenidos gramaticales	Contenidos lexicales	Contenidos fonológicos
<p>Aconsejar. Agradecer. Caracterizar. Comenzar una conversación. Comparar. Completar una ficha personal. Contar. Deletrear. Describir. Despedirse. Diferenciar el trato formal del informal. Disculparse. Explicar un proceso. Expresar disgusto. Expresar gustos y preferencias. Expresar relaciones de parentesco. Expresar relaciones temporales. Opinar. Pedir permiso. Pedir y dar la hora. Preguntar. Presentar a alguien. Presentarse. Relatar. Responder. Saludar. Terminar una conversación.</p>	<p>Adjetivos. Artículos: definidos e indefinidos. Comparativos. Conectores. Contracciones de preposición y artículo. Contracciones de preposición y pronombre personal. Modo indicativo: presente, pretérito perfecto, pretérito imperfecto. Plural de los nombres: vocal, m, s, r, z, ño. Preposiciones. Pronombres demostrativos. Pronombres para tratar personas. Pronombres personales tónicos. Pronombres posesivos. Puntuación. Régimen nominal. Régimen verbal. Superlativos. Sustantivos. Verbos.</p>	<p>Actividades del tiempo libre. Adicciones. Alfabeto. Bebidas. Colores. Comidas. Cuerpo humano. Deportes. Días de la semana. Enfermedades. Estaciones del año. Estado civil. Estados de ánimo. Etnias. Familia. Informática. Mascotas. Medios de transporte. Meses del año. Momentos del día. Nacionalidades. Números cardinales. Oficios. Países. Profesiones. Ropa. Saludos. Signos del zodiaco. Útiles escolares.</p>	<p>Accentuación. Correspondencia grafía / sonido. Encadenamiento. Entonación. Producción de [dʒ]. Producción de [tʃ]. Producción de e final de sílaba [i]. Producción de l final de sílaba [w]. Producción de la consonante sonora "r". Producción de o final de sílaba [u]. Reconocimiento de las sílabas tónicas en contraste con el español. Ritmo. Sensibilización a las vocales abiertas. Sensibilización y reconocimiento de las consonantes sonoras [z] y [ʒ]. Vocales nasales. Vocales orales.</p>

## ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

De acuerdo con los propósitos establecidos para la materia, en este Diseño Curricular se propone una metodología de enseñanza orientada hacia la comunicación, con el objetivo de que el estudiante desarrolle la capacidad de manejarse en diferentes situaciones de la vida real, que conozca los diferentes aspectos culturales de la lengua que está aprendiendo y reflexione acerca de los contrastes entre el portugués y el español.

El enfoque sugerido, esbozado por el *Marco europeo común de referencia*, es el orientado a la acción y tiene el propósito de formar un *actor social*, de ahí que se lo denomine *enfoque accional*. Esto implica que el estudiante actúe con los otros durante todo su aprendizaje a partir de actividades de acciones comunes con finalidad colectiva.

Se considera fundamental que al planificar la secuencia y el tratamiento de los contenidos se tengan en cuenta los conocimientos que ya posee el estudiante para que, a partir de lo conocido, comience a construir nuevos conocimientos. Se deberá promover el trabajo grupal entre los estudiantes para permitir la circulación de los saberes.

Para desarrollar el aprendizaje de la segunda lengua extranjera se seleccionarán y secuenciarán actividades que apunten a la producción y al desarrollo de la comunicación y a la autonomía, mediante la resolución de tareas comunicativas significativas. En cuanto a los soportes pedagógicos, se utilizarán textos didácticos y auténticos. Los textos didácticos serán seleccionados entre los que proponen situaciones y registros verosímiles.

### LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

El lenguaje es el medio por el cual un sujeto participa de las relaciones sociales y al mismo tiempo construye su individualidad al expresar lo que piensa, defender sus principios, discutir cuando no está de acuerdo, influir sobre otros. Lo que se pone en juego es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva.

Es una actividad *comunicativa* porque el sujeto actúa en los intercambios comunicativos orales y escritos. Además, es *cognitiva* porque al usar el lenguaje el sujeto accede al conocimiento previo, predice, formula hipótesis, compara, crea imágenes mentales, hace inferencias, genera preguntas y pide aclaraciones, selecciona ideas importantes, clasifica información, etc. Por último, es actividad *reflexiva* porque el sujeto puede realizar "comentarios del habla acerca del habla".<sup>16</sup>

Las diferentes formas de relación social que se efectúan por medio del lenguaje constituyen las llamadas prácticas del lenguaje. En esta propuesta curricular, las prácticas sociales del lenguaje serán objeto de estudio. El docente guiará al estudiante a reconocer que no hay una única forma de producir e interpretar textos sino que hay una variedad infinita y que en una lengua existen formas más o menos estandarizadas que posibilitan la interacción en diversos ámbitos. De esta manera, se espera que los estudiantes adquieran las prácticas del lenguaje que les permitan desenvolverse en diversos contextos sociales en la lengua extranjera.

<sup>16</sup> Vasseur, Marie Thérèse, ob. cit., 2004.

## LAS PRÁCTICAS DE COMPRENSIÓN

Para comprender textos orales y escritos en lengua extranjera el estudiante debe ser capaz de construir el sentido de dichos textos a partir de lo que proponen y de lo que el sujeto puede reconocer e identificar desde su conocimiento previo.

En el presente Diseño Curricular se entiende por lectura a la práctica social que remite a otros textos y a otras lecturas. Es decir, al leer un texto entra en juego todo un sistema de valores, creencias y actitudes que reflejan el grupo social al que un sujeto pertenece. Por esta razón, es imprescindible que antes del tratamiento de un texto sean trabajados los aspectos sociales implícitos en el mismo y se discutan abiertamente con los estudiantes.

El docente guiará en el trabajo de *comprensión lectora* a los estudiantes por medio de las siguientes estrategias.

- Brindar a los estudiantes el acceso a textos completos y de verdadera circulación social, por ejemplo: libros de cuentos, novelas, poemas, obras de teatro, enciclopedias, diccionarios, revistas de divulgación científica, artículos periodísticos, folletos, publicidades, volantes, instrucciones, etcétera.
- Favorecer la lectura de textos diversos, con diferentes propósitos enmarcados en situaciones comunicativas que les den sentido.
- Promover la lectura completa del texto antes de realizar las actividades de comprensión.
- Propiciar el reconocimiento de las características inherentes del texto.
- Enseñar las estrategias de lectura funcionales a cada propósito y tipología textual (anticipar, hipotetizar, verificar, releer, resumir, controlar la comprensión o no, realizar los ajustes necesarios en la modalidad de abordaje, etcétera).

Para la *comprensión auditiva* se presentan los siguientes procedimientos.

- Brindar a los estudiantes el acceso a textos completos y de verdadera circulación social, como por ejemplo: canciones, cuentos, diálogos, entrevistas, poemas, trabalenguas, etc.
- Favorecer la escucha de textos diversos, con diferentes propósitos enmarcados en situaciones comunicativas que les den sentido.
- Promover la escucha completa del texto antes de realizar las actividades de comprensión.
- Propiciar el reconocimiento de las características inherentes del texto oral.
- Enseñar las estrategias de escucha funcionales a cada propósito y tipología textual (anticipar, hipotetizar, verificar, controlar la comprensión o no, realizar los ajustes necesarios en la modalidad de abordaje, etc.).

Tanto en la comprensión lectora como en la comprensión auditiva, se debe considerar la complejidad del material didáctico a utilizar teniendo en cuenta los contenidos presentados en esta propuesta curricular. En cuanto a la selección del texto se la orientará hacia los aspectos relacionados con lo social y se tendrá en cuenta estos aspectos.

- Potencialidad de trabajo: sus cualidades como texto representativo de un género, su complejidad gramatical y la posibilidad de trabajo autónomo de los estudiantes;
- El tema: la relevancia o interés que pueda tener para el estudiante, su factibilidad real en una situación de comunicación (autenticidad).



- Su extensión y estructura: la densidad proposicional (cuánta información contiene en términos de ideas y su importancia relativa).

En cuanto a las diferencias, en la comprensión lectora se atenderá su complejidad a partir de la información explícita y la que es necesario inferir, los supuestos que el estudiante deberá compartir con el autor, las estrategias cognitivas necesarias para su procesamiento. La accesibilidad del material se dará con la cantidad y la calidad de paratexto (dibujos, tablas, gráficos), el grado de conocimiento por parte del estudiante del vocabulario utilizado y la posibilidad de que los estudiantes puedan acceder a los textos en forma independiente.

Mientras que en la comprensión auditiva, la complejidad se observa gracias a la información explícita e implícita, las estrategias cognitivas necesarias para su procesamiento. Por su parte, la accesibilidad se observan en la cantidad y la calidad de interrupciones, hesitaciones, repeticiones, frases interrumpidas; el grado de conocimiento por parte del estudiante del vocabulario utilizado y la posibilidad de que puedan acceder a los textos en forma independiente.

## LAS PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN

Para que el estudiante logre producir textos orales y escritos en lengua extranjera, el docente lo guiará en el proceso de planificación, elaboración y revisión de los textos como prácticas sociales. En esta propuesta se entiende por escritura al proceso que implica un plan previo y un proceso de textualización en el cual se realizan diversas revisiones, correcciones y reformulaciones. En la planificación del texto es importante explicitar cuáles son los propósitos del que escribe y para quién lo hace, esto le permitirá al estudiante evaluar y revisar su producción en diversas instancias, de manera cada vez más autónoma.

Para que el estudiante produzca textos escritos el docente lo guiará con las siguientes estrategias.

- Posibilitar que los estudiantes produzcan diferentes y variados textos, enmarcados en situaciones comunicativas y en función de diversos propósitos e intenciones.
- Instalar la reflexión sobre la necesidad de adecuar el texto a esos propósitos, teniendo en cuenta el destinatario y las intenciones para ajustar el tratamiento, tipo de registro, vocabulario, elementos paratextuales, etcétera.
- Propiciar la consulta de textos-modelo, con el fin de que el estudiante descubra las características de los diversos géneros y formatos textuales, que le sirvan como herramientas facilitadoras y enriquecedoras de las propias producciones, entendiendo mejor qué se puede escribir y de qué manera.
- Crear situaciones de aprendizaje sistemático de operaciones de micronivel como reescrituras sinonímicas y paráfrasis, reordenamiento sintáctico, sustituciones, y operaciones de macronivel como cambios de tipo textual, cambios en la enunciación, rejerarquización de la información.<sup>17</sup>

A continuación, se presentan algunas estrategias para el trabajo con la producción oral.

<sup>17</sup> Se puede consultar Bollini, Rosana y Cortés, Marina, *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Ediciones El Hacedor-La UBA y los Profesores, 1994.

- Instalar en el aula situaciones comunicativas que requieran la producción de discursos variados.
- Configurar el/los receptor/es a los cuales irá dirigido el mensaje.
- Identificar y conocer el formato textual oral a utilizar.
- Manejar los componentes no lingüísticos de la comunicación, por ejemplo, la mirada, los gestos y el tono de la voz, las interrupciones, las hesitaciones.
- Decidir qué modelo de pronunciación se ofrecerá al estudiante, en lo que se refiere a la variedad geográfica como a los registros de la lengua.
- Considerar los elementos de la pronunciación y la entonación y categorizar su progresión y espacio que se dedicará a cada uno de ellos.
- Generar instancias de aproximación a la fonética de la lengua portuguesa para tomar conciencia de que la distinción de sonidos y de entonación transmite significados que permite interpretar y producir enunciados específicos.
- Presentar el contenido en enunciados que responden a una situación comunicativa motivada.
- Considerar las estrategias de aprendizaje y de corrección: reconocimiento de los fenómenos fonéticos, discriminación auditiva, integración corporal, asociación código oral / código escrito, producción dirigida y producción espontánea.
- Elaborar diferentes tipos de ejercicios teniendo en cuenta la variedad y el equilibrio entre los centrados en la discriminación y la producción.

## ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

El contenido lingüístico que se incluya en el programa de enseñanza deberá estar directamente relacionado con las actividades de uso social del portugués. La forma de trabajar y practicar ese contenido lingüístico deberá estar estrechamente vinculada con su uso contextualizado y al sentido que para el estudiante y sus interlocutores adquieren en el aula. Un ejemplo típico es el de la conjugación verbal. Cuando el docente trabaja con ella, debe procurar sistematizarla, como mínimo, mediante unidades de sentido, haciendo breves frases que le den un contexto adecuado.

La selección y progresión de los contenidos seguirá los criterios del uso y de la frecuencia, de lo más simple hacia lo más complejo, de lo regular para lo irregular. Por su parte, el docente procurará que los estudiantes desestimen la idea de que el conocimiento de una lengua se basa fundamentalmente en la acumulación de componentes lingüísticos –gramaticales y lexicales–.

Al mismo tiempo, el docente deberá introducir las reglas no explícitas que rigen al uso, cuyo desconocimiento puede provocar resentimientos o malentendidos entre los interlocutores. Entonces, se propone trabajar más en el desarrollo de la capacidad de predecir la verdadera intención del que habla que en el exacto conocimiento de las reglas gramaticales fuera de contexto. Se trata de desenvolver en el estudiante la capacidad de darse cuenta que, aunque sepa entender fielmente qué le dicen, probablemente no sabrá interpretar qué es lo que realmente le quieren decir.

## EJEMPLOS DE UNIDAD TEMÁTICA

Con la presentación de estos ejemplos de planificación de unidad temática o bloque se pretende simplemente favorecer la comprensión de la forma en que el docente puede proyectar los contenidos que serán dados a los estudiantes del primer nivel de Portugués. En este sentido, el docente es quien elige cómo y cuándo dar tratamiento a los diferentes ejes y tópicos presentados en este Diseño Curricular.

Sobre el mismo tema –La vida familiar– se dan dos ejemplos diferentes de acuerdo con los objetivos que el docente plantee para un determinado momento y con los recursos que desee utilizar. En el primer ejemplo, solo se trabaja con uno de los ejes y en el segundo, simultáneamente, con dos ejes.

### Ejemplo 1

Ejes	Formación de la ciudadanía
Tópicos	Los ámbitos de actuación de los jóvenes. Las prácticas cotidianas. La vida familiar.
Objetivos	Analizar, comprender y producir diferentes tipos de discursos simples en portugués sobre la vida familiar. Conocer y producir aspectos fonéticos-fonológicos, semánticos, sintácticos y morfológicos de la lengua portuguesa. Utilizar modismos propios de la lengua portuguesa.
Contenidos comunicativos	Caracterizar a los miembros de la familia. Comparar las características físicas de los miembros de la familia. Describir a los miembros de la familia. Expresar gustos y preferencias de los miembros de la familia. Expresar relaciones de parentesco.
Contenidos gramaticales	Adjetivos calificativos. Modo indicativo: presente. Pronombres posesivos. Régimen nominal. Régimen verbal. Sustantivos. Verbos: estar, gustar, ser, tener.
Contenidos lexicales	Cuerpo humano. Familia. Estados de ánimo. Mascotas.

<b>Contenidos fonológicos</b>	<p>Correspondencia grafía / sonido.</p> <p>Entonación.</p> <p>Producción de e final de sílaba [i].</p> <p>Producción de o final de sílaba [u].</p> <p>Reconocimiento de las sílabas tónicas en contraste con el español.</p> <p>Ritmo.</p> <p>Vocales orales.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Audios de diálogos.</p> <p>Láminas preparadas por los estudiantes</p>

## Ejemplo 2

<b>Ejes</b>	<b>Formación de la ciudadanía</b>	<b>Los estudios superiores</b>
<b>Tópicos</b>	<p>Los ámbitos de actuación de los jóvenes.</p> <p>Las prácticas cotidianas.</p> <p>La vida familiar.</p>	<p>Los intereses personales.</p> <p>Las artes.</p> <p>La literatura</p>
<b>Objetivos</b>	<p>Analizar, comprender y producir diferentes tipos de discursos simples en portugués sobre la vida familiar.</p> <p>Conocer la cultura lusófona mediante su literatura.</p> <p>Conocer y producir aspectos fonéticos-fonológicos, semánticos, sintácticos y morfológicos de la lengua portuguesa.</p> <p>Utilizar modismos propios de la lengua portuguesa.</p>	
<b>Contenidos comunicativos</b>	<p>Caracterizar a los miembros de la familia.</p> <p>Comparar las características físicas de los miembros de la familia.</p> <p>Describir a los miembros de la familia.</p> <p>Expresar gustos y preferencias de los miembros de la familia.</p> <p>Expresar relaciones de parentesco.</p>	
<b>Contenidos gramaticales</b>	<p>Adjetivos calificativos.</p> <p>Modo indicativo: presente.</p> <p>Pronombres posesivos.</p> <p>Régimen nominal.</p> <p>Régimen verbal.</p> <p>Sustantivos.</p> <p>Verbos: estar, gustar, ser, tener.</p>	
<b>Contenidos lexicales</b>	<p>Cuerpo humano.</p> <p>Familia.</p> <p>Estados de ánimo.</p> <p>Mascotas.</p>	

<b>Contenidos fonológicos</b>	Correspondencia grafía / sonido. Entonación. Producción de e final de sílaba [i]. Producción de o final de sílaba [u]. Reconocimiento de las sílabas tónicas en contraste con el español. Ritmo. Vocales orales.	
<b>Recursos</b>	Audios de diálogos. Láminas preparadas por los estudiantes.	Cuento. Diapositivas en formato Power Point acerca de la biografía del autor.

## LAS NTICX EN LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTICX) están siendo incorporadas cada vez más en la práctica educativa y permiten desarrollar numerosos y variados materiales para ser usados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se podría afirmar que de esta influencia mutua entre educación y NTICX se perciben modificaciones en las formas de aprender, las formas de enseñar, la elaboración de materiales y el uso educativo de las nuevas tecnologías.

La enseñanza de lenguas extranjeras se ve transformada como consecuencia de los cambios que actualmente se experimenta en la sociedad, determinados por las normas sociales, económicas y culturales. El desafío, entonces, es cómo los profesores de lenguas extranjeras pueden apropiarse de los recursos tecnológicos disponibles para añadir una dimensión útil y completamente nueva a la clase convencional.

Los espacios virtuales permiten incrementar considerablemente la comunicación entre profesor y estudiante independientemente del tiempo y el espacio. Con la Web 2.0 se *derrumban* las barreras entre el aula y el mundo exterior, cuando profesores y estudiantes establecen conexiones directas en un foro donde se presentan como *iguales virtuales*. Es posible que esa interacción se produzca de forma sincrónica (como la video-conferencia o el chat) o bien asincrónica (como el e-mail o una lista de discusión), es decir, cualquier estudiante puede sacarse dudas, enviar un trabajo, realizar una consulta o hacer alguna sugerencia a su profesor desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Asimismo, las transformaciones tecnológicas instauran un nuevo contexto en la educación que modifica radicalmente el papel del docente y del estudiante. El docente se transformó en un facilitador del aprendizaje. De este modo, puede realizar un análisis más certero del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y una reflexión acerca de su propia práctica. Con Internet, el estudiante tiene a disposición una gran cantidad de información, por lo que es necesario que el docente enseñe las estrategias necesarias para que el alumno pueda evaluarla y luego aplicarla en otras situaciones semejantes, así el aprendizaje se torna significativo. De este modo, el profesor se transforma en un tutor que supervisa el proceso de aprendizaje del estudiante.

En definitiva, en función del desarrollo acelerado de las NTICX en la última década, se puede afirmar que las sociedades modernas se encuentran ampliamente comunicadas. Esto hace posible que todos los integrantes de esas sociedades accedan a una gran cantidad de información de cualquier lugar del mundo y puedan comunicarse con los hablantes nativos de las lenguas extranjeras que aprenden.

Desde esta propuesta curricular se promueve el uso de las NTICX en la preparación de las unidades didácticas y en las tareas que se propongan para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de portugués como lengua extranjera.

## ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación es el medio por el que se valora el aprendizaje para, a partir de los datos obtenidos, iniciar nuevos aprendizajes. De acuerdo con Rosales López, "constituye una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido los resultados del mismo".<sup>18</sup> Como tal, no corresponde que sea pensada como externa al proceso de enseñanza y aprendizaje, ni como un procedimiento paralelo y menos aún como acto final, sino como parte del proceso didáctico con la intervención de todos sus actores. "En la medida que el sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él".<sup>19</sup> En definitiva, para el estudiante significa realizar su aprendizaje efectuando procesos valorativos para tomar decisiones que lo orienten en su desarrollo educativo. Para el docente y la institución representa la oportunidad de evaluar su función y así intentar mejorar su práctica concreta.

Al partir de la premisa de que aprender es un proceso de creación de significados que incorpora los nuevos saberes a los conocimientos previos transformando las estructuras cognitivas, se debe evaluar poniendo en juego la significatividad de los nuevos aprendizajes. Es decir, evitar los modelos memorísticos y promover actividades y tareas de evaluación que tengan significado mediante situaciones verosímiles. Las actividades de evaluación deben ser diversas y deben contextualizar los contenidos y los marcos en los que se evalúa.

De cualquier manera, no se propone que la evaluación pierda de vista los criterios normativos, comparativos, lógicos y científicos, porque es importante para el estudiante saber en qué nivel se encuentra en relación con la norma general. Pero la evaluación debe, básicamente y sobre todo, considerar el punto de partida, las capacidades individuales, las variedades en los estilos de aprendizaje, la capacidad de atención, la memoria, el ritmo de desarrollo, las formas de inteligencia y las condiciones de trabajo de cada estudiante. Solo así se podrán valorar adecuadamente los esfuerzos realizados y los rendimientos conseguidos para proporcionar el apoyo necesario al proceso de aprendizaje de cada estudiante. Para ello, se busca promover diferentes formas de evaluación, con diferentes *tempus*, y dar oportunidades para revisar y repensar. La evaluación debe permitir al estudiante la construcción de su forma personal de aprender, el manejo autónomo de los procedimientos de evaluación y la detección de errores para poder corregirlos.

También es importante considerar que la evaluación formará parte del proceso didáctico siempre que se expliciten sus objetivos, se observen modelos y se sepan los criterios que se tendrán en cuenta para evaluar. Por ello, es necesario determinar de antemano los criterios de evaluación, discutir sus características y proporcionar modelos.

La importancia que se otorga desde los marcos teóricos del aprendizaje significativo a la metacognición es otro de los factores que exige nuevos planteamientos en la evaluación. La metacognición es aquella habilidad que permite tomar conciencia del propio proceso de pensamiento,

<sup>18</sup> Rosales López, Carlos, *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid, Nancea, 1997.

<sup>19</sup> Alvarez Mendez, J. M., *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata, 2001, p. 37.

examinándolo y contrastándolo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones. Es un *diálogo interno* que induce a reflexionar sobre el qué, el cómo y el por qué hacer algo. Para favorecer esta capacidad de aprender a aprender y de regular los propios procesos cognitivos, es fundamental que el estudiante sepa manejar su propio proceso de aprendizaje. Para lograrlo, se incita a promover la autoevaluación, y estimular procesos de coevaluación (profesor-estudiante y estudiantes entre sí).

Igualmente, es importante percibir el impacto que tiene la evaluación en diversos factores psicológicos que afectan el aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes, como la acentuación de actitudes y conflictos, la motivación, el esfuerzo y la autoestima. Para fomentar positivamente el desarrollo del estudiante, es conveniente atribuir los fracasos a razones temporales y los éxitos a razones internas y perdurables, vincular el esfuerzo con los resultados e incorporar tareas de evaluación durante el proceso didáctico. Esto permite que el estudiante reconozca lo aprendido para valorar el proceso como positivo. No obstante, es fundamental en las clases de portugués como lengua extranjera que el estudiante conciba al error como proceso necesario para el aprendizaje.

El aprendizaje tiene aspectos sociales. El trabajo en grupo es valioso. Para promoverlo, se sugiere favorecer el trabajo de evaluación en grupos heterogéneos para que el intercambio sea más rico, en los cuales los estudiantes puedan asumir distintos papeles.

## LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes siempre debe estar en una estrecha relación con las condiciones didácticas en que fueron producidas. El docente podrá evaluar las prácticas de comprensión si en su clase desarrolló la utilización de estrategias propias del entendimiento de textos orales y escritos, si desarrolló el contenido lingüístico correspondiente y si enseñó a identificar y diferenciar las condiciones en las que los textos se producen. Asimismo, se podrán evaluar las prácticas de producción si el docente pudo desarrollar el hábito de la escritura y la oralidad en situaciones comunicativas significativas, si los estudiantes ejercitaron estas prácticas en un verdadero aprendizaje del proceso y si se propició la reflexión sobre las particularidades de la oralidad y la escritura en situaciones formales e informales.

## LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE COMPRENSIÓN ORAL

Para evaluar las prácticas de comprensión oral pueden llevarse a cabo las siguientes prácticas.

- El docente deberá promover la reflexión sobre lo realizado durante el proceso de la evaluación y las estrategias puestas en juego para realizar lo propuesto. En este caso, la respuesta a la que el estudiante llega se deja de considerar correcta o incorrecta, y se aprovecha para identificar sus estrategias utilizadas y luego compartirlas con sus compañeros.
- En las actividades comunicativas de interacción entre los estudiantes, el docente podrá intervenir en el proceso cuando aparezca algún malentendido o una falta de entendimiento que no pueda ser salvada por los estudiantes. De esta manera, los estudiantes desarrollan las estrategias de comunicación cuando intentan reponer lo que no entienden.



## LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN ORAL

Mediante la observación de la actuación de los estudiantes podrán evaluarse diferentes aspectos del habla como la fluidez, la precisión, la pronunciación y las estrategias de producción y comunicación.

Cuando se evalúan las prácticas de producción oral se recomienda tener en cuenta cuál es el propósito de dichas prácticas, si la precisión o la fluidez. En las actividades dirigidas hacia la precisión, como la producción de un cierto fonema de la lengua (por ejemplo /z/) la evaluación y corrección debe ser inmediata. En aquellas orientadas a la fluidez, como en el juego, de roles el docente debe utilizar la corrección diferida, es decir, tomar nota de los errores cometidos por los estudiantes y realizar su posterior análisis.

## LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE COMPRENSIÓN ESCRITA

En este caso, permite al docente observar las dificultades que presentan los estudiantes al enfrentarse a un texto escrito que requiere de sus conocimientos y habilidades para interpretarlo. Para ello el docente tendrá en cuenta:

- la interacción de los estudiantes con el texto o el autor del mismo como *juego de adivinanza psicolingüístico* y sus capacidades para crear mensajes basados en sus esquemas mentales y sus interpretaciones. Nuevamente, no se trata de evaluar las respuestas de los estudiantes como correctas o incorrectas, sino ahondar en las razones por las cuales han arribado a dichas conclusiones;
- la aplicación de los conocimientos y las estrategias utilizados por los estudiantes para dar sentido a un texto. El docente, en este caso, se concentrará en el conocimiento (lexical, gramatical, etc.) que los estudiantes demuestren junto con las estrategias que utilizan para la comprensión (inferencia, transferencia, etc.) de dicho texto.

## LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN ESCRITA

Incluirá tanto la evaluación escrita individual como grupal, debe incluirse como producto y como proceso para brindar a los estudiantes la oportunidad de utilizar los aspectos lexicales y gramaticales aprendidos.

- La escritura como producto implica la evaluación de un resultado final. Solo podrá evaluarse si los estudiantes pudieron ejercer estas prácticas en situaciones comunicativas que les dieron sentido y si hicieron revisiones de sus borradores con una clara intervención docente. Es útil para los estudiantes como instrumento de aprendizaje porque siempre existen posibilidades de corregir sus errores mediante una reflexión lingüística.
- La escritura como proceso involucra no solo al docente sino al propio estudiante y a su grupo de pares. La evaluación en este tipo de tareas es de proceso porque los estudiantes redactan borradores, editan y preparan un texto con la guía del docente y la colaboración de sus compañeros. La evaluación no puede quedar aislada de las prácticas áulicas sino que forma parte de la construcción del conocimiento lingüístico.

Para la evaluación de los contenidos no se debe perder de vista que también deben evaluarse aspectos parciales. Estos aspectos parciales incluirán la participación y el compromiso con las tareas asignadas en la realización de los proyectos.

## EL LUGAR DEL ERROR

Los errores del estudiante que aprende una lengua extranjera pueden ser considerados como desviaciones de la norma de la lengua meta y esa norma incluye tanto aspectos lingüísticos como aquellos que afectan a las normas socioculturales de la comunidad en que esa lengua es vehículo de comunicación.

Estas formas o comportamientos no deseables forman parte del sistema de lengua que el estudiante es capaz de entender y utilizar en una etapa de su proceso de aprendizaje, es decir, de su interlengua.<sup>20</sup>

En este marco, los errores se consideran como elementos característicos de la interlengua del estudiante, son inevitables puesto que el proceso conlleva la formulación de hipótesis y su comprobación o refutación y son necesarios puesto que denotan que el proceso se está llevando a cabo.

Al trabajar con un estudiante, el docente debe cumplir el papel de facilitador del aprendizaje para aclarar sus ideas y ponerlas en orden. Cuando los estudiantes responden erróneamente, el docente debe guiar la construcción de la sistematización para lograr que el nuevo contenido aprendido se enlace y forme parte de la red de conocimientos anteriores.

Se trata de utilizar los errores con el propósito de implementar estrategias de aprendizaje que contribuyan a facilitar y agilizar el proceso de aprendizaje, y diseñar actividades y materiales didácticos de acuerdo con las necesidades del grupo.

## LA AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación es un proceso a enseñar cuyo objetivo es el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de comprender, reflexionar y transformar. Favorece el mayor autocontrol de los aprendizajes de los estudiantes y tiende a su autonomía progresiva.

Los estudiantes pueden evaluar sus logros, el desarrollo de sus competencias comunicativas, el conocimiento de los conceptos, el uso de la lengua en clase, su participación y trabajo con pares, su rol dentro de la escuela, lo interesante de los temas y de los textos de uso en clase. Esto requiere manifestar a los estudiantes lo que deben evaluar. El docente debe compartir con ellos las expectativas de logro planteadas y anticipar explícitamente los criterios y las formas de implementación.

Una instancia de autoevaluación es la señalada en el tratamiento del error. Aquellos errores esperables para el nivel deberán ser señalados asignando un tiempo para su análisis y autocorrección.

<sup>20</sup> Selinker, L., "Interlanguage", en *International Review of Applied Linguistics*; Corder, Pit, "Idiosyncratic dialects and error analysis", en Corder, Pit, *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, University Press, 1981.

Otra instancia de autoevaluación se puede llevar a cabo sistematizando estrategias de revisión del proceso desarrollado y constatando si las expectativas de logro fueron alcanzadas. Por ejemplo, se podrán plantear las siguientes preguntas: ¿qué hemos aprendido?; ¿cuáles son las debilidades y por qué?; ¿necesito otro trabajo para fortalecer y/o aclarar determinados conceptos?; ¿qué podrían hacer para mejorarlo?

Una propuesta diferente es la *evaluación en pares*. Podrán intercambiarse trabajos estableciendo la consigna de análisis, sugerencias de cambios y su fundamentación en un documento por separado. Es conveniente remarcar el cuidado que los estudiantes deben tener con el trabajo de sus pares. Por ejemplo, si se elabora un borrador o una producción final de un determinado texto realizado por un grupo, podría intercambiarse con el de otro grupo e indicar el análisis del formato y del contenido, fundamentando las sugerencias de cambio.

# BIBLIOGRAFÍA

- Almeida Filho, José Carlos Paes de (org.), *Portugués para Estrangeiros, Interface com o Español*. Campinas, Pontes, 1995.
- Alvarez Mendez, J. M., *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata, 2001.
- Bollini, Rosana y Cortés, Marina, *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Ediciones El Hacedor-La UBA y los Profesores, 1994.
- Bruner, José y Tedesco, Juan Carlos, *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires, Septiembre Grupo Editor, 2003.
- Camilloni, Alicia y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Canadell, Angels, "El lugar de la interculturalidad", en *Cuadernos de Pedagogía* N° 303. Barcelona, 2001.
- Charadeau, Patrick, "Linguagem, cultura e formação. Algumas questões em jogo na formação do professor e do aprendiz", en *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 3. Campinas, Unicamp, 1984.
- Compromiso de Gramado. Marco Referencial para la definición del Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur*. Gramado, Brasil, diciembre de 2000. Este documento se encuentra disponible en el sitio en Internet del Ministerio de Educación de la Nación [[http://www.me.gov.ar/dnci/mercosur/docs/compromiso\\_de\\_gramado.rtf](http://www.me.gov.ar/dnci/mercosur/docs/compromiso_de_gramado.rtf)], sitio consultado el 18 de julio de 2009].
- Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MEC y Anaya, 2002.
- Corder, Pit, "Idiosyncratic dialects and error analysis", en Corder, Pit, *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, University Press, 1981.
- DGCyE, *Consideraciones acerca de la interculturalidad. Implicancias y desafíos para la educación*. Este documento se encuentra disponible en el sitio en Internet de la DGCyE-Portal ABC [<http://abc.gov.ar>], sitio consultado el 18 de julio de 2009].
- — —, "Inglés", en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 3° año*. La Plata, DGCyE, 2008.
- — —, "Prácticas del Lenguaje", en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 3° año*. La Plata, DGCyE, 2008.
- — —, *Marco General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo*. La Plata, DGCyE, 2007.
- Franzoni, Patricia, *Nos Bastidores da "Comunicação Autêntica". Uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas, Unicamp/Funcamp, 1992.
- Franzoni, Patricia, "Dimensión instrumental / dimensión formativa. Apuntes sobre el lugar de las lenguas extranjeras en contexto escolar", en *Versiones*, n° 13. Buenos Aires, UBA-Eudeba, 2002.
- Franzoni, Patricia, "Educación lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras en contexto escolar", en *Rasal-Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, n° 2, 2004.
- GCABA, SE, *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires, GCABA, 2001.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 2002.
- Gutiérrez Martín, Alfonso, *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa, 2003.
- Kleiman, Angela, *Oficina de leitura. Teoria Et prática*. Campinas, Pontes, 2000.
- Klett, Estela (dir), *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires, Araucaria Editora, 2007.
- Klett, Estela, "La relación lengua materna/lengua extranjera: aspectos didácticos y psicolingüísticos", en *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires, Araucaria Editora, 2005.
- — —, "25 años de enfoque comunicativo. Tendencias actuales de la didáctica-didactología de las lenguas

- extranjerías", en Klett, Estela, ELSE n° 2, *Prácticas, reflexiones e interrogantes en la enseñanza de lenguas extranjeras* (ficha de cátedra). Buenos Aires, FFYL-UBA, 1999.
- — —, "Manuales de ELE (Español lengua extranjera). Representaciones e identidad. Continuidades y rupturas", en: Klett, Estela, ELSE n° 2, *Prácticas, reflexiones e interrogantes en la enseñanza de lenguas extranjeras*, (ficha de cátedra). Buenos Aires, FFYL-UBA, 1999.
- Koch, Ingedore Grunfeld Villaça, *O texto e a construção dos sentidos*. San Pablo, Contexto, 2003.
- Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Ley 25.181–Convenio de cooperación en materia educativa suscripto con Brasil. Boletín Oficial n° 29.259, 27 de octubre de 1999.
- Ley 26.448. Boletín Oficial n° 31.574, 16 de enero de 2009.
- Mercosur/ CMC/DEC n° 13/98, *Plan Trienal y metas del sector educacional*. Este documento se encuentra disponible en el sitio en Internet de la Secretaría del Mercosur [<http://www.mercosur.int>, sitio consultado el 18 de julio de 2009].
- Revuz, Christine, "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio", en Signorini, I. (org.), *Língua(gem) e Identidade*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.
- Richards, Jack y Rogers, Theodore, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, 1998.
- Rosales López, Carlos, *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid, Narcea, 1997.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 2004.
- Serrani, Silvana, "El docente de lenguas como interculturalista", en *Lenguas Vivas 3-4*. Buenos Aires, Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", 2004, pp. 4-14.
- Serrani, Silvana, *Discurso e Cultura na Aula de Língua / Currículo - leitura - escrita*. Campinas, Pontes, 2005.
- Selinker, L., "Interlanguage", en *Internacional Review of Applied Linguistics*.
- Vasseur, Marie-Thérèse, "Volver a lo dicho: de la conciencia del hablante a la conciencia del aprendiz en la lengua extranjera", en Klett, Estela, Lucas, M y Vidal, M. (comp.), *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*. Buenos Aires, Araucaria, 2004.

## Recursos en Internet

### Bibliotecas

- Arquivo público do Estado do Rio de Janeiro, <http://www.aperj.rj.gov.br>
- Biblioteca Cultivox de Literatura, <http://cultvox.locaweb.com.br/login.asp?Pagina=%02Fgratis.asp?>
- Biblioteca Digital de Literatura–NUPIL, <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br>
- Biblioteca Nacional de Portugal, <http://www.bn.pt>
- Biblioteca Pública Digital–A Pioneira no Brasil, <http://bibliotecapublica.com.br>
- Biblioteca de literatura brasileira e portuguesa, [http://www.estudantes.com.br/bib\\_virt.asp](http://www.estudantes.com.br/bib_virt.asp)
- Biblioteca Virtual–Literatura, <http://www.biblio.com.br>
- Domínio Público–Pesquisa Basica, <http://www.dominiopublico.gov.br>
- Fundação Biblioteca Nacional, <http://www.bn.br>

### Espacios de debate y promoción de la lengua portuguesa

- Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <http://www.ciberduvidas.com>
- Português–Gramática da Língua Portuguesa, <http://www.portugues.com.br>
- Gramática On-line, <http://www.gramaticaonline.com.br>
- RESENHAS– Instituto difusor da Língua Portuguesa, <http://www.resenhas.com>
- Língua Brasil–Instituto Euclides da Cunha, <http://www.linguabrasil.com.br>

## **Instituciones**

Academia Brasileira de Letras, <http://www.academia.org.br>

CPLP - Comunidades dos Países de Língua Portuguesa, <http://www.cplp.org>

Instituto Camões-Ministerio dos Negócios Estrangeiro, <http://www.instituto-camoes>

Instituto Internacional da Língua Portuguesa, <http://www.iilp-cplp.cv>

Museu da Língua Portuguesa, <http://www.museulinguaportuguesa.org.br>

## **Portales educativos**

Ahora educación, <http://ahoraeducacion.com>

Alunos Online-Trabalhos Escolares e Educação, <http://www.alunosonline.com.br>

Brasil Escola- Educação, vestibular, guerra, pedagogía, monografías, <http://www.brasile scola.com>.

Comunidades de Educadores | EDUK, <http://www.eduk.com.br>

Dirección General de Cultura y Educación-Portal ABC, <http://abc.gov.ar>

Educacional, [www.educacional.com.br](http://www.educacional.com.br)

Educarede, [www.educarede.org.br](http://www.educarede.org.br)

InfoEscola-Trabalhos Acadêmicos e Pesquisas escolares, Cursos Online, <http://www.infoescola.com>

Planeta Educação-Un mundo de serviços para Escola, <http://www.planetaeducacao.com.br>

TV Cultura - Alô Escola, [www.tvcultura.com.br/aloescola](http://www.tvcultura.com.br/aloescola)

## **Portugués Lengua Extranjera**

Em Badajoz falamos português, <http://portuguesembadajoz.wordpress.com>

Língua Estrangeira, <http://www.linguaestrangeira.pro.br>

## **Revistas**

Jangada Brasil- a cara e a alma brasileiras, <http://www.jangadabrasil.com.br>

Q! Revista Quilombo | Arte y cultura afro desde argentina, <http://www.revistaquilombo.com.ar>

Revista Siriguela, <http://www.revistasiriguela.com.br>



