

Notas sobre el diseño curricular de la disciplina de español en Portugal: Enseñanza Secundaria

Rogelio Ponce de León Romeo
Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

1. INTRODUCCIÓN

En el año lectivo 1994-1995, el *Departamento do Ensino Secundário* del *Ministério da Educação* de Portugal sacó a la luz el *Programa de Língua Espanhola. Nível Inicial*, con el objetivo de aplicarlo en *regime de experiência pedagógica*. Puede decirse que con dicho documento regulador se inicia el establecimiento de la materia de lengua española en la enseñanza oficial en Portugal. Desde entonces –hace ya dos décadas–, el español se ha ido implantando en las Enseñanzas Básica y Secundaria portuguesas, lo que ha conllevado la consiguiente publicación de los programas para cada uno de los ciclos, de los niveles y de las modalidades de enseñanza –incluidos la enseñanza profesional y el denominado *ensino recorrente*, una vía orientada a adultos que pretenden regresar y completar sus estudios de enseñanzas medias. Sobre dichos documentos curriculares, concretamente los que –tal vez de forma poco apropiada– se pueden designar como *regulares* –esto es: los que no se centran en la enseñanza profesional o en la *recorrente*– versa el presente trabajo.

Antes, no obstante, de pasar a analizar estos materiales prescriptivos, creo necesario delimitar la noción de ‘desarrollo curricular’ que se entrecruza y parcialmente se identifica con la de ‘diseño curricular’. Partiendo de un concepto pedagógicamente amplio como el de ‘currículo’, que puede ser caracterizado como aparece en diversos trechos del artículo 2.º del Decreto-ley 139/2012, publicado en el *Diário da República* de Portugal:

“[...] entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (Decreto-Lei 139/2012, Artigo 2.º, 1).

“O currículo concretiza-se em planos de estudo elaborados em consonância com [...] matrizes curriculares [...], do qual fazem parte integrante, ou outras a aprovar nos termos legalmente previstos” (Decreto-Lei 139/2012, Artigo 2.º, 2).

“Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino [...]” (Decreto-Lei 139/2012, Artigo 2.º, 3),

el legislador lo presenta, en primer lugar, desde una perspectiva, por así decir, amplia, de macroestructura escolar, para a continuación, en los párrafos segundo y tercero, subrayar

la forma en la que se concreta: planes de estudio y programas. En este trabajo, restrinjo la noción al diseño curricular en el marco de la materia de lengua española (en las enseñanzas básica y secundaria), desde una doble perspectiva temporal, estableciendo un análisis sincrónico de cada programa o conjunto de programas, y otro, por así decir, diacrónico, cuyo objetivo es trazar la evolución de diversos aspectos que se encuadran en el diseño curricular: objetivos, contenidos, evaluación, orientaciones metodológicas... El análisis debe necesariamente integrar una dimensión interna –de organización del programa de acuerdo con los diferentes patrones y enfoques que tienen que ver con el desarrollo curricular– y una dimensión externa, en la que sobresalen aspectos como lo que se podría designar como *base metodológica* o los documentos de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, vigentes en la época en la que el programa en cuestión vio la luz; dicha dimensión externa debería considerar también la relación de los programas de español con otros programas de lenguas extranjeras (y también los de portugués como lengua no materna), así como otros aspectos que tienen que ver con los planteamientos didácticos del autor (o autora) del programa en cuestión. De todo ello voy me ocuparé en las siguientes líneas.

2. LOS DOCUMENTOS CURRICULARES DEL ESPAÑOL EN PORTUGAL

2.1. Cuestiones preliminares

No obstante, antes de pasar a estudiar los programas de español en las enseñanzas básica y secundaria portuguesas, me parece oportuno desarrollo curricular de la disciplina de español en la enseñanza no universitaria portuguesa en los últimos 20 años, tomando como referencia la elaboración y publicación de programas, cuya evolución se puede esquematizar en el siguiente cuadro:

		1994	1996	1997	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2206	2008	2009
Enseño Básico	2º ciclo											5º / 6º	
	3º Ciclo			7º / 8º / 9º Inic.									7º / 8º / 9º Con t.
Enseño Secundário		Inic.	Con t.		Inic.	10º Inic.	11º Inic. / 10º Con t. / 11º Con t.	12º Inic.	12º Con t.				
	Enseño Recor.									10º / 11º / 11º 2º Int ro. / 10º / 11º Con t. (Ger.)	10º / 11º / 11º 2º Con t. (Esp.)		

A pesar de que, como afirma Sónia Duarte (2008: 29), la introducción de la asignatura del español en la enseñanza secundaria portuguesa data de 1996, al tiempo que la enseñanza básica se instaura, a título experimental, en 1997 –a cargo de un reducido número de profesores que fueron formados en sesiones por los entonces asesores lingüísticos de la Consejería de Educación en la Embajada de España en Portugal–, del cuadro reproducido parece deducirse que dichos docentes ya contaban con documentos normativos, homologados por el Ministerio de Educación de Portugal: los primeros programas de secundaria se divulgan en 1994 (iniciación) y en 1996 (continuación); el de enseñanza básica se publica en 1997 y sigue aún vigente. Desde entonces, en lo que se refiere al desarrollo curricular en la materia de español, esta asignatura se ha afianzado en el sistema escolar portugués.

Asimismo, como se puede observar en el cuadro, a partir de inicios de la década pasada, la extensión del español ha producido la homologación y la publicación de sucesivos programas; dicho desarrollo de tipo curricular se ha dado tanto en el sistema de enseñanza básica como en el de enseñanza secundaria. En cuanto al primero, la extensión curricular (al menos oficialmente) al 2º ciclo ha dado lugar a la homologación del respectivo programa y su publicación en 2008, así como la elaboración de un programa de continuación para el 3º ciclo –publicado en 2009–. En lo que se refiere a la enseñanza secundaria, el cuadro nos muestra dos aspectos relevantes: a) por un lado, la evolución favorable en cuanto a la preocupación por elaborar programas detallados de iniciación y de continuación para 10º, 11º y 12º; b) por otro, la elaboración de documentos programáticos para los cursos encuadrados en el marco del ya citado *ensino recorrente*. De acuerdo con este somero análisis, puede decirse que el desarrollo curricular del español en Portugal ha evolucionado, en términos generales, de forma muy positiva. Tras ella, se esconden decisiones de política educativa que no siempre se han armonizado, especialmente en los últimos años, con otras decisiones centradas en el afianzamiento del español en ciertos ciclos de enseñanza. Y no cabe duda de que decisiones también de política educativa son las causantes de la inoperancia en cuanto a la aplicación de algunos programas que aparecen en el cuadro anteriormente presentado. En el presente trabajo, considero estos materiales como objetos de estudio en sí mismos; no voy a entrar, con todo, en las decisiones –en general, de política educativa– que confieren a los documentos un valor operativo en términos educativos o que los invalidan como documentos curriculares debido, en la práctica, a la inexistencia de español en un nivel de enseñanza determinado. Me voy a detener en los programas de español en la enseñanza secundaria, dado que fueron los primeros que se publicaron en Portugal.

2.2. Los programas de la enseñanza secundaria

Teniendo en consideración el cuadro que se ha reproducido anteriormente, el análisis que me propongo llevar a cabo debe contemplar tres períodos cronológicos: i) una primera etapa en que la surgen los primeros programas de español en el marco de la *aplicação em regime de experiência pedagógica*; en dicha fase, se incluyen los documentos de 1994 y 1996; ii) por su parte, el texto normativo (de iniciación) publicado en 1999 marca, por así decir, una etapa de transición, en la que la materia de español parece ya haber salido del citado régimen de experiencia pedagógica –al menos, no hay mención en el programa, a diferencia de los anteriores, de esta circunstancia–; por otro lado, esta segunda etapa parece caracterizarse por estar inconclusa, en la medida en que no se publica un programa de continuación, lo que puede haber estado originado por el momento de transformación que

a la sazón se vivía en lo que se refiere al documento europeo de referencia cuyos trabajos se venían realizando desde inicios de los años Noventa y que, en aquella época, estaban a punto de culminar; me refiero a la elaboración del conocidísimo *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (en adelante, MCER), publicado, en 2001, inicialmente en inglés y en francés, y, un año más tarde, en portugués y en español. Este acontecimiento constituye un *terminus post quem* en quienes se dedicaban, en aquellos años, al diseño curricular de lenguas extranjeras. iii) En efecto, una tercera etapa, que se podría caracterizar como la consolidación de los estudios de español en el sistema no universitario portugués, se inicia en 2001 con la homologación del programa de español de iniciación y de los que se publicaron en los siguientes años, todos ellos firmados por Sonsoles Fernández. Estos programas se editaron en España, en 2003, en una coedición del Ministerio de Educación español y la editorial Edinumen. Si a estos documentos les sumamos los que se homologaron también en la década pasada para el *ensino recorrente*, podemos concluir que en esos años tiene lugar la estabilización curricular, no exenta, como veremos más adelante, de ciertas carencias y, tal vez, desajustes con el documento de referencia (el MCER). El análisis de dichos documentos normativos referidos en las tres etapas –y, por lo tanto, el estudio de programas que ya no tienen vigencia– me parece relevante, porque todo ello permite trazar la evolución metodológica en el ámbito de la enseñanza del español en Portugal, así como delimitar el grado de relación o aproximación con los documentos de referencia de la época para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Es verdad que, tras una lectura más o menos atenta de los programas publicados en los años Noventa –los pertenecientes a la dos primeras etapas; por lo tanto, los de 1994, 1996 y 1999–, podemos llegar a la conclusión de que son documentos fuertemente relacionados en términos textuales, todos ellos, muy probablemente, de la autoría de Juliana Ortega –asesora lingüística de la Consejería de Educación de la Embajada de España a mediados de los Noventa–, que solo firma el programa homologado en 1999. Los tres documentos se elaboran en torno a la metodología comunicativa y parecen tener como referencia *Un Nivel Umbral*, versión española del *Threshold-Level*, que se publicó por primera vez en 1979 y casi 30 años después (en 2007) en la Biblioteca Histórica de la Revista *Marco ELE*. Dicho documento de referencia –y el enfoque en el que se encuadra– se menciona explícitamente en los tres programas; en ellos, la mención inicia el capítulo sobre las Orientaciones Metodológicas –que reproduce el mismo texto en los documentos de 1994 y 1996, al tiempo que el de 1999 constituye una reelaboración del texto anterior, con adiciones a las que me referiré más adelante–. Presento, a modo de ilustración, el pasaje correspondiente al primer programa de español

As propostas que se seguem são determinadas pelas finalidades e objectivos programados para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, bem como pelas linhas orientadoras de “Un Nivel Umbral” e dos “Enfoques Comunicativos”.

“Un Nivel Umbral” indica que o nível padrão não é, necessariamente, o mesmo para todos os alunos, mas que caberá a cada professor, de acordo com as propostas do programa e, tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade, adaptar as metodologias adequadas aos diferentes públicos. Daqui se infere a necessidade de o professor utilizar metodologias activas, centradas no aluno, no sentido de o transformar no construtor da sua própria aprendizagem. Para tal, o professor deverá deixar bem claro ao aluno os objectivos a atingir nas diferentes etapas, os métodos e as estratégias adoptadas, para que ele possa gradualmente conquistar a autonomia na aprendizagem da Língua Espanhola, que se pretende extensível às restantes disciplinas e, mais tarde, lhe permita continuar ele próprio a tarefa de aprender a aprender (Ministério da Educação 1994/1995: 34).

Este preámbulo, en efecto, resume y adapta la información registrada en el capítulo I de *Un Nivel Umbral*, muy especialmente en lo que atañe la reflexión-acción por parte del profesor sobre las diferentes necesidades y los diferentes ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos (Slagter 2007[1979]: 1-2); la adaptación referida implica la renuncia al sistema de unidades acumulables propuesta en *Un Nivel Umbral* en dicho capítulo, tal vez por estar ya en ese momento superada, o por su difícil implementación en el sistema educativo portugués. Pero también el pasaje adelanta diferentes aspectos indisociables que caracterizan el programa –o, mejor, los tres programas: i) la pedagogía centrada en el alumno; ii) el enfoque constructivista como base psicológica para el aprendizaje de lenguas; iii) el énfasis en el aprender a aprender y, consecuentemente, en la autonomía del alumno en el aprendizaje. A estos aspectos centrales, los programas añaden un capítulo sobre la evaluación en el que se realiza la evaluación de tipo formativo (Ministério da Educação 1994/1995: 45-51; Ministério da Educação 1996: 45-51; Ministério da Educação 1999: 53-56).

Como se ha adelantado y se ha mostrado en el pasaje anterior, el paradigma metodológico sobre el que se estructuran los documentos normativos es el Enfoque Comunicativo, por lo que, de forma coherente, el objetivo global es el desarrollo de la Competencia Comunicativa, desde una perspectiva integradora, o, en otras palabras: “O desenvolvimento da competência comunicativa atinge-se integrando todos os conteúdos de comunicação oral e escrita” (1994/1995: 35). Sentado este supuesto, se aíslan tres tipos de contenidos (procedimientos, actitudes y conceptos) en seis dominios que tienen que ver con lo que antes de la publicación en español del MCER–y a pesar de la designación que ya se le da en *Un Nivel Umbral*: actividades lingüísticas (Slagter 2007[1979]: 16-17)–macrohabilidades lingüísticas (comprensión y expresión orales y comprensión y expresión escritas), así como con el dominio lingüístico y el sociocultural. Así, en efecto, se presenta en el programa para el año lectivo de 1994/1995:

- A necessidade de assegurar um desenvolvimento integral do aluno, torna pertinente considerar outros aspectos que contribuem para esse desenvolvimento, i. e., as capacidades, as atitudes e os valores. Os conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes) foram estabelecidos para cada um dos domínios:
- Compreensão oral;
 - Expressão oral;
 - Compreensão escrita;
 - Expressão escrita;
 - Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem;
 - Aspectos socio-culturais (Ministério da Educação 1994/1995: 7-8).

De dicha organización se puede subrayar la matriz constructivista a la que se ha aludido anteriormente y que, como hemos visto, se explicita en los programas. Por lo que se refiere al establecimiento de las áreas transversales, además de ser consecuencia del enfoque subyacente, creo que nos ofrece una idea más o menos clara de la organización curricular que propone la autora, aprovechando parcialmente los inventarios que aparece en *Un Nivel Umbral* –en concreto, el de las funciones lingüísticas– y que, en los programas, aparecen como apéndices a la dimensión de la reflexión sobre la lengua y su aprendizaje. Pero este componente, desde el punto de vista de la organización curricular, parece ser subsidiario, dado que está integrado en los conceptos. Parece, por ello, que la matriz metodológica que se aplica a la organización curricular es el del programa basado en competencias –o, en inglés, *Skill-Based Syllabus* (Krahnke 1987: 49-55) o *Competency-based Instruction* (Richards 2013: 24-25)–.

Ya se ha dicho que los programas de esta primera etapa –y también el de la segunda...– beben de la enseñanza comunicativa, tomando como documento de referencia

–bien es verdad que de forma parcial– *Un Nivel Umbral*. No obstante, hay que añadir que, para ciertos componentes como la evaluación, tal vez sean más decisivo los documentos legislativos en los que se fundamentan: la *Lei de Bases do Sistema Educativo* y el Decreto-ley 286/89 del 29 de agosto. Pero volviendo al enfoque metodológico adoptado, es necesario igualmente señalar que la autora, en el capítulo sobre orientaciones metodológicas, presenta de forma somera otros enfoques comunicativos, como son la enseñanza por tareas, el enfoque por proyectos y las simulaciones globales, con el objetivo de ampliar las miras didácticas de los profesores de español (Ministério da Educação 1994/1995: 43-44). Es posible que, en este punto, la autora haya seguido alguno de los artículos de autores que publicaron trabajos, a inicios de los años Noventa, sobre el Enfoque por Tareas, y en los que también abordan, de forma sumaria, otros enfoques como los proyectos o las simulaciones globales (Zanón 1990). Sea como fuere, estas propuestas no parecen haber fundamentado los documentos normativos publicados entre 1994 y 1999.

Hasta este momento, he analizado los tres primeros programas de español en su conjunto; no obstante, me parece que el que se homologó y publicó en 1999 debe situarse, como he adelantado, en una etapa diferente, por razones de política educativa y también por la orientación en cuanto a los enfoques metodológicos adoptados. En cuanto al primer aspecto, como he dicho antes, parece que dicho documento marca el inicio de la implantación “regular” del español, dejando de estar en régimen de experiencia pedagógica; por lo que se refiere al segundo motivo, si leemos con cierta atención la introducción y la cotejamos con los programas homologados años antes, el programa publicado en 1999 amplía las miras didácticas, según se puede observar en la introducción:

O Tratado da União Europeia preconiza a necessidade dos[sic] estados membros adoptarem medidas comuns destinadas a proporcionar à educação uma dimensão europeia. Uma dessas medidas, a aprendizagem das línguas, constitui uma parte essencial do programa que propõe, entre outros objetivos, *conseguir uma melhoria quantitativa e qualitativa do conhecimento das línguas* da União Europeia para reforçar a compreensão e a solidariedade entre os povos e *promover a dimensão intercultural do ensino* [...].

A introdução das línguas estrangeiras nos currículos não se justifica apenas com o objetivo *dos[sic] alunos poderem alcançar uma competência linguística suficiente em duas ou mais línguas*, mas porque há que ter em conta que *o ensino/aprendizagem das línguas contribui relevantemente para o desenvolvimento dos aspectos sócio-culturais e éticos do indivíduo, uma vez que consciencializa a própria identidade cultural, ao mesmo tempo que a relativiza, fomentando, deste modo, a tolerância e a solidariedade entre os povos* (Ortega 1999: 6).

En el primer párrafo del fragmento reproducido, he subrayado en cursiva dos aspectos que están ausentes en la introducción de los documentos normativos sobre el español, publicados hasta esa fecha; a saber: i) la evocación del desarrollo en los alumnos de la competencia plurilingüe y ii) de la competencia pluricultural. Por lo que se refiere a esta segunda cuestión, según se puede leer en el segundo párrafo, la autora parece ser mucho más explícita que con el primero, hasta el punto de referirse de forma expresa a la dimensión intercultural y a aspectos que se integran en ella, como la concienciación de la identidad cultural del alumno, su relativización, la tolerancia, la solidaridad... Se puede afirmar que este es un enfoque novedoso, al menos por lo que a la enseñanza del español se refiere, en la organización curricular de aquella época. Es verdad que ya en el programa 1996, en los contenidos actitudinales correspondientes la dimensión sobre aspectos socioculturales, hay algún tópico que remite a un tipo de aprendizaje intercultural (Ministério da Educação 1996: 21); pero en el programa de 1999, los elementos interculturales trascienden a los otros contenidos: conceptuales (por ejemplo, “Eu e os outros: identificação e caracterização”) y

procedimentales (por ejemplo, “Comparar e contrastar determinados aspectos dos modos de vida em Portugal e em Espanha”). Sea como fuere, me parece conveniente referir el hecho de que tales elementos interculturales de contenido ya se encuentran en el programa de 1994; el documento homologado en 1999 lo que hace, en verdad, es enfatizar, en la introducción –no así, paradójicamente, en el capítulo dedicado a las orientaciones metodológicas–, la relevancia de adoptar en clase una propuesta como el aprendizaje intercultural.

Otro aspecto que diferencia al programa del 1999 de los dos anteriores es la mención, en el capítulo sobre las orientaciones metodológicas, de las –para aquellos años– novedosas tecnologías de información:

[...] é importante propiciar actividades de comunicação real relacionadas com intercâmbios entre alunos ou escolas de países de “habla” espanhola. Estes intercâmbios poderão assumir a forma epistolar e/ou recorrer aos suportes audio-visuais, podendo culminar numa visita de estudos. Neste sentido, é conveniente sublinhar a importância de um novo instrumento de trabalho que deverá ser utilizado em aula e que motivará bastante os alunos: o computador. Do mesmo modo que o professor utiliza em aula o rádio, o gravador, o retroprojector ou o vídeo, também deverá usar a informática para a ensinar a Língua Espanhola. A ligação à Internet proporciona-nos a possibilidade de consultar informações, de trocar correspondência ou entrar num “forum” de debate, entre outras muitas opções. A facilidade com que se pode aceder a novas imagens e a informações variadas e permanentemente utilizadas faz com que tenhamos que privilegiar este instrumento nas aulas de língua estrangeira. Não esqueçamos os documentos autênticos como folhetos turísticos, jornais, revistas e livros que se podem encontrar na Internet (Ortega 1999: 49).

En efecto, la informática e internet se asumen como un recurso de potencial decisivo, con repercusiones directas en el ámbito comunicativo: en concreto, se subraya el contacto con hablantes de español y la consulta de un número enorme y enormemente diverso de materiales auténticos.

He aludido anteriormente a una tercera etapa, en la que tiene lugar la consolidación de la disciplina de lengua española en la enseñanza no universitaria portuguesa, con la consiguiente renovación de los programas de español en la enseñanza secundaria, que obedecen también, tal como se nos informa en la introducción a los programas de 10º de iniciación y continuación, a las directrices de la *Revisão Curricular no Ensino Secundário* de 2000. Uno de los aspectos que condiciona la reorganización de los programas es el cambio, en el contexto europeo, del documento de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas; me refiero, como es bien conocido, a la divulgación y posterior publicación del MCER¹, que produjo entre otras consecuencias, la adaptación de los niveles de español de secundaria –y de las otras lenguas extranjeras, incluida el portugués lengua no materna– a los muy conocidos niveles comunes de referencia:

De acordo com o interesse europeu de equiparar os níveis de domínio das línguas, para facilitar os intercâmbios de estudantes e profissionais dentro da Comunidade Europeia, neste programa, assinala-se, para cada ano, a correspondência com os níveis definidos pelo Conselho da Europa no citado *Quadro Europeu Comum de Referência* [...]. Atendendo às características próprias da aprendizagem do Espanhol por lusofalantes no Ensino Secundário, considerámos conveniente subdividir os níveis inicial, médio e avançado, da seguinte forma: A1, A2.1, A2.2; B1.1, B1.2, B2.1, B2.2; C1 e C2. Dependendo das competências de produção ou de recepção, no 10º ano de continuação, os alunos deverão atingir os níveis B1.1 e B1.2. Para o final do Ciclo está previsto que se atinja o nível B2.2 (Fernández 2002: 4-5).

¹ “O presente programa de Espanhol decorre da reflexão sobre as opções pedagógicas da *Revisão Curricular no Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – I*, do Departamento do Ensino Secundário (2000) e de *Les Langues Vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence*, do Comité de Educação do Conselho da Europa (1996)” (Fernández 2002: 3).

Por otro lado, desde un punto de vista estrictamente metodológico, estamos ante una reorientación de las directrices propuestas por la autora de los programas. De ello se ofrecen indicios en la introducción:

O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. Sem abandonar a “abordagem comunicativa”, e como revitalização dos seus princípios, propicia-se, de acordo com as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência*, uma metodologia orientada para a acção, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que conduzam à utilização de uma língua autêntica, ou seja, não laboratorial. Os princípios orientadores da acção pedagógica para o programa de Espanhol determinam assim práticas pedagógicas orientadas para a acção, centradas na resolução de problemas e preconizam como principais inovações: valorizar os processos e as atitudes, contemplar a negociação de processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto no desempenho da competência comunicativa como na apropriação dos recursos linguísticos, além de atribuírem um papel central à avaliação formativa e a autoavaliação, integradas no processo de aprendizagem (Fernández 2002 3-4).

En el fragmento reproducido, Sonsoles Fernández indica que el paradigma metodológico es el comunicativo; sin embargo, coherentemente con las recomendaciones del MCER –y también, creo yo, por convicción personal de la autora–, líneas después hace referencia a la “metodología orientada a la acción”, tanto en la introducción, como en el capítulo sobre las orientaciones metodológicas; dicho de otra forma, en los programas “se adopta”, si bien parcialmente –como veremos ahora–, el enfoque por tareas. Interesa, en este sentido, contrastar la propuesta de dicha autora con la que unos años antes presenta Juliana Ortega en el programa de español de 1999:

Ortega 1999	Fernández 2001
<p>Trabalho por tarefas. Consiste num conjunto de actividades realizadas na aula que implica a compreensão, manipulação, produção e interacção na língua estrangeira. A característica principal desta metodologia é a apresentação da complexidade da comunicação, de uma forma global, trabalhando todos os seus elementos de um modo interrelacionado, tal como se processa na vida real [...].</p> <p>Trabalho de projecto. Assenta nos mesmos princípios teóricos e utiliza uma metodologia semelhante à anterior, sendo uma actividade essencialmente cooperativa. Trata-se de estabelecer uma tarefa final ampla sobre um tema geral, de interesse para os alunos (a elaboração de uma revista, um intercâmbio com suporte de vídeo, ...). Ao contrario do primeiro, este processo desenrola-se durante um mês, um período ou um ano lectivo (Ortega 1999: 52).</p>	<p>Consiste [o trabalho por tarefas] na realização de acções concretas (não necessariamente académicas) significativas para os alunos, que exijam resolver situações de comunicação para as quais é necessária a aprendizagem de determinados elementos sociolinguísticos.</p> <p>A característica principal desta metodologia é a apresentação da complexidade da comunicação de uma forma global, com a atenção posta no processo, trabalhando todos os seus elementos de um modo interrelacionado, tal como se processa na vida real. Ao programar, o professor não parte dos conteúdos linguísticos (noções, funções, estruturas), para, a partir deles, estabelecer actividades; pelo contrário, organiza tarefas finais e, a partir destas, aborda as intermédias, os objectivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação [...].</p> <p>O projecto <i>diferencia-se da tarefa pela sua maior amplitude (a elaboração de um anúncio, a preparação de uma viagem, uma visita a uma cidade), que exige um período de tempo maior e que se subdivide em tarefas intermédias, cada uma delas com os seus próprios objectivos de aprendizagem</i> (Fernández 2001a: 24)².</p>

² La cursiva es mía.

Como se puede observar en el cuadro, en dicho pasaje, Sonsoles Fernández parte de la información que se presenta en los programas homologados en la década anterior, en los que, como ampliación de las miras didácticas, como ya se ha comentado, se esbozan lo planteamiento del enfoque por tareas, los proyectos y las simulaciones globales. No obstante, en los programas elaborados por Sonsoles Fernández, hay un mayor pormenor en el análisis de los conceptos correspondientes al enfoque por tareas –que se desarrolla en un capítulo aparte (intitulado *Sugestões metodológicas*), al final de cada programa (por ejemplo, Fernández 2001a: 51-59)–. Por lo que respecta a la forma en la que se analiza el enfoque por proyectos, la autora se aleja –en mi opinión, de forma discutible– de la propuesta de Juliana Ortega en la caracterización de la noción de proyecto; divergencia conceptual esta que ha quedado registrada en los programas de español de la enseñanza secundaria–. Me refiero a la –discutible– identificación conceptual entre el proyecto y la tarea compleja, tal como defiende la autora en otros trabajos suyos (Fernández 2001b: 15-16; Fernández 2003: 151), lo que la aleja del planteamiento de especialistas como Javier Zanón (1999: 17), Ernesto Martín Peris (1999: 31, n.ª 5), o Ramón Ribé y Nuria Vidal (1993: 2-7) o Ramón Ribé (1997: 42-43).

Volviendo a la adopción del enfoque por tareas en los programas, puede decirse que se trata de una integración parcial, pues no estamos ante un programa estrictamente procesual (Richards 2013: 17-18) –esto es: un programa que parte de los temas/tareas para a continuación desarrollar objetivos, contenidos, actividades... (Martín Peris 1999: 28; Estaire 2009: 15-16)–; del programa se puede deducir, por lo que se refiere a la organización de los contenidos, el siguiente esquema:

1. Competências comunicativas

- Compreensão oral
- Compreensão escrita
- Expressão oral
- Expressão escrita

[Los contenidos correspondientes a cada destreza se clasifican en *actividades*, *estratégias* y *atitudes*.]

2. Autonomia na aprendizagem

3. Aspectos socioculturais

4. Conteúdos linguísticos

- Morfossintáticos
- Fonéticos
- Gráficos
- Lexicais
- Discursivos

En consonancia con el MCER (2002: 99-127), se organizan losm contenidos por competencias: las “comunicativas” –lo que, en el MCER, se denomina “actividades de comunicación” (2002: 60-86) y que puede abarcar los contenidos procedimentales–, la autonomía en el aprendizaje, los aspectos socioculturales y los contenidos lingüísticos (morfosintáticos, discursivos, léxicos, fonéticos y ortográficos y pragmáticos), que son, estos últimos, los que en el MCER se denominan, *grosso modo*, competencias comunicativas de la lengua (2002: 106-127); en otras palabras, los contenidos lingüísticos parecen integrar contenidos correspondientes a otras competencias del MCER³, como las sociolingüísticas o las pragmáticas–. Se puede, por lo tanto, colegir que en los contenidos de los programas elaborados por Sonsoles Fernández se integran actividades comunicativas

³ Como es bien sabido, en el MCER, las “competencias comunicativas” integran, como componentes, las “competencias lingüísticas”, las “competencias sociolingüísticas” y las “competencias pragmáticas” (2004: 106).

de la lengua, las denominadas –un tanto confusamente– “competencias comunicativas” y algunos de las competencias generales propuestas por el MCER (2002: 99-106), como la relativa a saber aprender (la autonomía en el aprendizaje, que entronca claramente con el enfoque prioritario subyacente: la metodología por tareas). Llama la atención, en cualquier caso, la distribución de las “competencias de comunicación” en las cuatro macrodestrezas de todos conocidas, procediendo a reducir, con un criterio a mi juicio conservador, el sistema presentado en el *Marco*, que, como es bien conocido, parte de un sistema cuatripartito: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación, en sus vertientes oral y escrita. Es verdad que este sistema pocos programas de lenguas del sistema educativo portugués no universitario lo consideran –a excepción del programa de francés para la enseñanza secundaria, homologado en 2003, que, en mi opinión, constituye la mejor adaptación del MCER a la enseñanza de lenguas extranjeras la secundaria portuguesa–. No obstante, en cuanto a la repercusión de la enseñanza por tareas en los programas elaborados por Sonsoles Fernández, me parece necesario realzar el esfuerzo de la autora por que se utilice esta propuesta metodológica en la clase de español; ya he dicho que, al final de cada programa, se aborda de forma monográfica el trabajo por tareas en las sugerencias metodológicas (por ejemplo, Fernández 2001: 58-59); pero, además, la gestión que se propone del programa también se trata de que gire en torno al enfoque por tareas (por ejemplo, Fernández 2001: 52-57).

3 CONSIDERACIONES FINALES

Quisiera, para finalizar, poner de relieve el hecho de que los programas analizados en el presente trabajo muestran la evolución metodológica de la enseñanza del español en Portugal, así como los documentos de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjera en los que se reflejan. Este trabajo también ha tenido como objetivo sacarlos a la luz, dado que tengo la impresión de que para algunos –bastantes– docentes son documentos desconocidos –incluso los que están en vigor...–. Hay que recordar que, con todas sus limitaciones –y las tienen, como todos los textos normativos– son los únicos documentos normativos –pese a la flexibilidad que aconsejan las autoras en cuanto a su materialización en clase– de los que los profesores disponen en secundaria, por encima de los documentos de referencia: el MCER y, para el español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (publicado en tres volúmenes en 2006 y disponible en la actualidad en internet). Estos documentos de referencia –u otros– deben ser utilizados para subsanar las limitaciones de los programas, pero no deben suplantarlos... De ello tal vez tengamos alguna culpa los profesores de didáctica del español –yo, al menos, entono el *mea culpa*...–, en cuyas clases sobre aspectos de metodología o sobre elaboración de unidades didácticas o de planificación de clases se da más espacio a los documentos de referencia que a los programas; posiblemente los alumnos de esta asignatura conocen mejor el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* o el MCER que los programas de español. Sea como sea, de lo que no hay duda es de que estos programas son muestras de la trayectoria de la enseñanza del español en Portugal; a uno le gustaría decir que son muestras de su vitalidad en el sistema portugués no universitario, pero creo que ya es ir demasiado lejos...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaria General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones / Anaya.
- Duarte, S. (2008): “Los apéndices de la *Grammatica hespanhola para uso dos portugueses* de Nicolau Peixoto: el apartado “Phrases familiares””. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 8, 29-45.
- Fernández, S. (2001a): *Programa de Espanhol. Nível de Iniciação. 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Fernández, S. (2003): *Propuesta Curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. (2002): *Programa de Espanhol. Nível de Continuação. 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Fernández, S. (Coord.) (2001b): *Tareas y proyectos en clase: Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Krahnke, K. (1987): *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics / ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Martín Peris, E. (1999): “Libros de texto y tareas”. En J. Zanón (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 25-52.
- Ministério da Educação. (1994/1995): *Programa de Língua Espanhola. Nível Inicial*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação. (1996): *Programa de Língua Espanhola. Nível de Continuação*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012): “Decreto-Lei n.º 139/2012”. *Diário da República, 1.ª série*, n.º 129, 5 de julho de 2012.
- Ortega, J. (1999): *Programa de Língua Espanhola. Nível Inicial*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Ribé, R. (1997): *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ribé, R. & N. Vidal (1993): *Project work. Step by step*. Oxford: Heinemann.
- Richards, J. C. (2013): “Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design”, *RELC Journal* 44/1, 5-33.
- Slagter, P. J. (2007[1979]): *Un nivel umbral* (1ª ed. Strasbourg: Consejo de Europa). Edición de *Marco ELE. Revista de Didáctica ELE*. Disponible em web:http://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf (última consulta: 16 de octubre de 2015).
- Zanón, J. (1990): “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”. *Cable. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* 5, 19-27.
- Zanón, J. (1999): “La enseñanza del español mediante tareas”. En J. Zanón (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 17-24.