



INFORME FINAL

Título del proyecto:
"Inclusión del adulto mayor en los canales lingüísticos del Mercosur"

Unidad Ejecutora: Departamento: Humanidades y Ciencias Sociales

Carrera y Cátedra: Comunicación Social - Cátedra de Inglés

Grupo de Investigación: Inglés en acción

Dirección: Florencio Varela 1903 - San Justo. Código Postal 1754.
Tel. : 4651-3749

Investigadores Miembros del Equipo:

Nombre y Apellido: Trad. Patricia R. López

Nombre y Apellido: Trad. Elisabet Larossi

Nombre y Apellido: Trad. Bettina Makara

Nombre y Apellido: Trad. Verónica Mailhes

Nombre y Apellido: Prof. Bárbara Konicki

Director:

Nombre y Apellido: Graciela Malevini

Título: Licenciada en Adm. de la Educación Superior Legajo UNLM: 737

Categoría Docente: Titular

Dedicación: Exclusiva

Co-Director:

Nombre y Apellido: Isabel Alfaro

Título: Doctora en Ciencias Sociales

Categoría Docente:

Titular

Dedicación: Semi-Exclusiva

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	
1. De la investigación y sus objetivos	7
1.1. Marco Teórico	
1.1.1 Paradigmas de investigación	7
1.1.2 Teoría de Ausubel	7
1.2. Estado de Arte	14
1.2.1 Las realidades lingüísticas de los otros países miembros del Mercado Común del Sur (MERCOSUR)	14
1.2.2 Brasil	14
1.2.3 Uruguay	17
1.2.4 Paraguay	18
1.3. Objetivos de la investigación	21
1.4. Metodología	21
1.5. Hipótesis	23
1.6. Etapas	23
1.6.1 Primera etapa: diagnostico y buceo bibliográfico regional	23
1.6.2 Segunda etapa: plan de acción	23
1.6.3 Tercera etapa: monitoreo y evaluación de resultados	24
1.6. Elaboración Del Informe Final	24
1.7.1 Interés por el impacto regional	24
1.7.2 Transferencia	24
1.7.3 Vinculación prevista de los resultados obtenidos	25
CAPÍTULO II	
2. Definiendo Términos	25
2.1. Sujeto cognoscente	26
2.1.1. El aprendizaje implícito	26
2.1.2. La apropiación del saber	27
2.1.3. De la explicitación de los aprendizajes implícitos	27
2.2. Andragogía	28
2.2.1. Horizontalidad	28
2.2.2. Participación	28
2.2.3. Acción Andragógica	29
2.2.4. Antecedentes Históricos	29

2.3	Práctica Andragógica	30
2.3.1	Lineamientos sugeridos para la Práctica Andragógica	30
2.3.2	Características del estudiante e "Tercera edad"	31
2.4	Metodología	31
2.4.1	La importancia de la experiencia	33
2.5	Reflexiones Terminológicas	34

CAPÍTULO III

3.	El adulto mayor como sujeto cognoscente	35
3.1	El adulto mayor como sujeto cognoscente	35
3.1.1	Teorías del envejecimiento	35
3.2.2	Funcionamiento intelectual en el adulto mayor	36
3.3.3	El mito de la decadencia intelectual	37
3.2	El aprendizaje en el hombre	38
3.1.1	Una mirada psicopedagógica de la tercera edad	38
3.2.2	La capacidad de aprender no se pierde	39

CAPÍTULO IV

4.	La adquisición de una lengua extranjera en la formación continua	40
4.1.	Concepto de educación permanente	40
4.1.1.	Perspectiva futura en el campo de la educación permanente	41
4.1.2.	Factores que determinan la demanda actual	42
4.1.2.1.	Objetivos de la formación continua	42
4.2.	Características del estudiante de formación continua	43
4.2.1.	Dificultades del aprendizaje en edad adulta	43
4.2.2.	Una forma de aprender diferente	44
4.3	Aspectos del proceso de adquisición de una lengua extranjera	45
4.3.1	Desarrollo de las destrezas en el adulto mayor	46
4.3.2.	Algunas estrategias de aprendizaje de una L2	47

CAPÍTULO V

5.	Nuevos rumbos del español	48
5.1.	El aporte de las nuevas tecnologías	49
5.2.	La influencia del MERCOSUR	51
5.3.	Abordaje del español como lengua extranjera	52
5.3.1.	Perfil del estudiante brasileño	52

5.4 El caso argentino	53
5.4.1 Acuerdo sobre la creación de un Comité Regional	53
5.4.2 Reuniones realizadas entre los años 1991 y 1992	54
5.4.3 Reuniones realizadas en el año 1993	57
5.4.4 Reuniones realizadas en el año 1994	61
5.4.5 Reuniones realizadas en el año 1995	63
5.4.6 Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social	67
5.4.6.1 Acuerdos con los países integrantes del MERCOSUR	67
5.4.6.2 Seguimiento de los acuerdos	72
5.4.6.3 Proyectos y acciones del gobierno argentino	75
5.4.6.4. Organismos creados por el gobierno argentino	78
5.4.6.5 Programas de capacitación	80
5.5. Realidad lingüística del Español en Brasil	82
5.5.1. Contexto histórico. Llegada del Español a Brasil	83
5.5.2. El Español en Brasil	83
5.5.3. La formación docente en lengua española	83
5.5.3.1 La situación actual en brasil	84
5.5.3.2 Habilitación de profesores	84
5.5.3.3 Labor del Instituto Cervantes	85
5.5.3.4 Funciones de la Consejería de Educación y Ciencia de la embajada Española	86
5.5.4 El libro en Español	
5.5.5 La Adquisición del Español como LE: Ventajas y Desventajas lingüísticas de los Brasileños	87

CAPÍTULO VI

6. Análisis lingüístico-contrastivo Portugués-Español: Un enfoque didáctico	89
6.1. Nivel Léxico	89
6.1.1 Vocablos heterotónicos	90
6.1.2 Vocablos heterogenéricos	92
6.1.3 Vocablos heterosemánticos	94
6.2. Nivel Morfo-sintáctico	97
6.2.1 Los artículos	97
6.2.2 Los sustantivos	98
6.2.3 Los adjetivos	99

6.2.4 Los pronombres	100
6.2.5 La preposición	102
6.5.6 Los posesivos	103
6.5.7 Los demostrativos	103
6.5.8 Los verbos	103
6.5.9 Los adverbios	104
6.3. Nivel Gráfico y Ortográfico	105
6.4. Nivel fonético-fonológico	105
6.5. Conclusión	106

CAPÍTULO VII

7. La Enseñanza del Español en Centros Ajenos al Sistema Educativo oficial	107
7.1. Escuelas privadas de enseñanza de Español	107
7.1.1. Características de las escuelas privadas	107
7.2. Instituciones oficiales de enseñanza de Español	108
7.3. Función y labor de los Centro Culturales	109
7.4 Las certificaciones de conocimientos de español	110
7.5 Antecedentes de Cursos en LE para la Tercera Edad en Universidades Brasileñas	111
7.5.1 La Universidad abierta para la tercera edad	111
7.5.1.1 La situación del adulto mayor en Brasil	
7.5.2 Cursos que se desarrollan en la actualidad	114
7.5.2.1 La escuela universitaria Colegio Lumen Vitae	114
7.5.2.2 La USC – Universidade do Sagrado Coração	114
7.5.2.3 La Universidad de São Paulo	116
7.5.2.4 La Universidade do Estado da Bahia	116
7.5.2.5 La Universidade do Grande Rio – Unigranrio	118
7.5.2.6 La Universidade Católica de Santos	118
7.5.2.7 La Universidade Católica de Goiás – UCG	119
7.5.2.8 La Universidade São Judas Tadeu	121
7.5.2.9 La Universidade Federal de Pernambuco	122
7.3 Contactos	123

CAPÍTULO VIII

8. Elementos de la Investigación	123
----------------------------------	-----

8.1 Población	123
8.1.1 Datos de la población sujeto en nuestro país	124
8.2 Muestra	124
8.3 Hallazgos	126
8.4 Nuestra Propuesta de Cursos	127
8.4.1 Objetivos del curso	127
8.4.2 Niveles propuestos	128
8.4.3 Metodología	129
8.4.4 Contenidos	129
8.5 Conclusiones	132
8.5.1 Preliminares	132
8.5.1.1 Una sociedad para todas las edades	133
8.5.2 Debate	133
8.5.3 Finales	134
8.6 Transferencias 2002/2003	136
8.6.1 Contactos	137
BIBLIOGRAFÍA	137
Referencias Bibliográficas	137
Bibliografía de Consulta	140
Bibliografía Ampliatoria	140
Bibliografía Online	141
ANEXO	
MODELO DE ENCUESTA	143
RESULTADOS DE LA ENCUESTA	144

INTRODUCCIÓN:

El uso y el aprendizaje del español en Brasil y del portugués en los países hispanohablantes de Sudamérica, a partir de la constitución del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) se ha incrementado de una manera que años atrás parecía imposible. Además de la propia necesidad emergente del proceso de integración, existen otros factores que explican ese gran interés, tales como la demanda de profesionales que dominen el español; la aparición de grandes empresas de origen español y de estrechos lazos comerciales con España, segundo país inversor tras EEUU, y el peso de la cultura en español.

En noviembre de 2000, el diputado Atilo Lira, relator de la Comisión de Enseñanza del Parlamento brasileño, impulsó el art 36 de la ley de educación que impone la obligatoriedad de la enseñanza del español a partir del 2004 y se espera que para esa fecha se hayan capacitado suficientes recursos humanos como para cubrir la enorme demanda que la ley ha generado.

En la actualidad, Brasil ofrece capacitación en español para los estudiantes del ciclo secundario y en institutos, para adultos. Sin embargo, no existe ningún programa universitario que contemple la adquisición de dicha lengua por parte del adulto mayor.

Por ende, el análisis de las necesidades lingüísticas de los adultos mayores de habla portuguesa resulta imprescindible para el diseño de estrategias de aprendizaje para promover la inclusión del adulto mayor en los canales lingüísticos del MERCOSUR.

CAPÍTULO I

1. DE LA INVESTIGACIÓN Y SUS OBJETIVOS

1.1 MARCO TEORICO

1.1.1 Paradigmas de investigación.

Durante el siglo XX dos corrientes del pensamiento han tenido influencia decisiva sobre la Psicología del Aprendizaje.

Kuhn sostiene que estos movimientos constituirían dos revoluciones paradigmáticas. Dichas revoluciones estarían dadas por el Conductismo y la Psicología Cognitiva.

El conductismo aparece como respuesta al subjetivismo y al abuso del método introspectivo por parte del estructuralismo y del funcionalismo. La segunda revolución estaría constituida por el procesamiento de la información.

El conductismo se basa en los estudios del aprendizaje mediante condicionamiento, considerando innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana.

El núcleo central del conductismo está constituido por su concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje. Algunos de sus rasgos fundamentales son:

- el conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas según los principios de semejanza, contigüidad espacial y temporal y causalidad.
- su anticonstructivismo.
- su carácter elementalista y atomista: toda conducta es reducible a una serie de asociaciones entre elementos simples, como estímulo-respuesta.
- su equipotencialidad: las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos.

A mitades de siglo, las múltiples anomalías empíricas y factores externos como las nuevas tecnologías cibernéticas y las Teorías de la Comunicación y de la Lingüística hacen que el paradigma conductista entre en crisis y sea sustituido por el procesamiento de información que apoyándose en la metáfora de la computadora, hace posible el estudio de los procesos mentales que el conductismo marginaba. De esta forma se entra en un nuevo período de ciencia normal, bajo el dominio de la psicología cognitiva, que llega hasta nuestros días.

Para la Psicología Cognitiva la acción del sujeto está determinada por sus representaciones. Para el procesamiento de información, esas representaciones están constituidas por algún tipo de cómputo. La concepción del ser humano como procesador de información se basa en la aceptación de la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de una computadora. En las últimas décadas, la investigación psicológica ha mostrado una atención creciente por el papel de la cognición en el aprendizaje humano, liberándose de los aspectos más restrictivos de los enfoques conductistas. Se ha hecho hincapié en el papel de la atención, la memoria, la percepción, las pautas de reconocimiento y el uso del lenguaje en el proceso del aprendizaje.

En el paso del conductismo al procesamiento de información si bien se conserva el mismo núcleo central, su cinturón protector se ha modificado.

El reduccionismo conductista es reemplazado por la aceptación de procesos cognitivos causales. En lugar de la posición ambientalista el procesamiento de información defiende la interacción de las variables del sujeto y las variables de la situación ambiental a la que está enfrentado el sujeto. El sujeto pasivo y receptivo del conductismo se transforma en un procesador activo de información.

1.1.2 Teoría de Ausubel

Esta teoría se ocupa primordialmente del aprendizaje de materias escolares (en nuestra especialidad de la Lengua Extranjera) de manera significativa (en oposición al material sin sentido, aprendido mecánicamente o de memoria).

Consideramos oportuno establecer aclaraciones sobre algunas definiciones e ideas preliminares antes de analizar esta teoría, de acuerdo al esquema:

- **Aprendizaje significativo de materiales escolares.**

Ausubel se ocupa sólo del "aprendizaje significativo" de materiales escolares, y todas las investigaciones que hizo o invocó en favor de su teoría, están basadas en eso.

- **Concepto de Aprendizaje Significativo.**

El término "significativo" se opone al aprendizaje de materiales sin sentido, tal como la memorización de pares asociados, de palabras o de sílabas sin sentido, etc. El término "significativo" puede ser entendido tanto como un contenido que tiene estructuración lógica inherente, como también aquel material que potencialmente puede ser aprendido de manera significativa. La posibilidad de que un contenido se tome "con sentido" depende de que sea incorporado al conjunto de conocimientos de un individuo de manera sustantiva, o sea relacionado a conocimientos previamente existentes en la "estructura mental" del sujeto. Además, este aprendizaje realizado con algún objetivo o teniendo en cuenta algún criterio. No arbitrario se opone a *ipsis Illiteris*, o sea el tipo de aprendizaje que se manifiesta sin darles "sentido", sea porque no lo tienen (sílabas sin sentido, por ejemplo), sea porque el individuo no les confiere un sentido, por no tener conocimientos previos o estructura mental adecuada a la cual incorporar los materiales, o por no tener la intención de hacerlo.

- **Aprendizaje Receptivo**

Entendemos que es evidente y explícita la intención de **Ausubel** de enfocar el aprendizaje "receptivo". Para él, receptivo significa que los contenidos y la estructura del material a ser aprendido son establecidos por el profesor (o por el responsable de la instrucción). El aprendizaje receptivo se opone al aprendizaje por descubrimiento, sobre todo en el sentido e importancia que **Bruner** le confiere.

Sin embargo, "receptivo" no significa pasivo, y **Ausubel** cree que los resultados de este aprendizaje son más efectivos que los obtenidos por "descubrimiento", ya que economiza el tiempo del alumno y son técnicamente más organizados.

- **Sentido Lógico y Sentido Psicológico:**

Analizando su concepto de "aprendizaje de materiales con sentido", **Ausubel** distingue sentido lógico de sentido psicológico. El primero es característico de los materiales mismos, y sólo con el tiempo y con un gran desarrollo psicológico la persona consigue captar completamente el sentido lógico de un material, y darle una significación relacionándolo lógicamente en su mente. Es el caso del científico, del especialista. El criterio de "sentido lógico" se aplica primordialmente a las siguientes características de un material:

No arbitrariedad - lucidez - plausibilidad.

Obviamente las relaciones posibles entre conceptos (que los individuos pueden establecer casi indefinidamente) escapan al dominio del "sentido lógico". Por otro lado, la estructura psicológica del "conocimiento con sentido" tiene la capacidad de transformar "sentido Lógico" en un sentido y comprensión psicológica, que es lo que individuo hace en el proceso de aprendizaje.

De esta manera, el aprendizaje posee como requisito previo no sólo capacidades intelectuales e ideacionales, sino también depende de cada contenido ideacional en particular. Cuando el individuo aprende proposiciones lógicamente significantes, no aprende el sentido lógico "per se", sino el sentido que ellas tienen para él. Debido a esto Ausubel concluye que el sentido psicológico es siempre un fenómeno idiosincrático o sea: la naturaleza idiosincrática (sentido psicológico) del aprendizaje prevalece sobre un sentido lógico de significación universal.

- **Carácter común del sentido:**

En el proceso de enseñanza y en el proceso de interacción y comunicación social, se evita que cada individuo piense y comprenda de manera distinta de los demás. En las proposiciones existen sentidos socialmente comunes, debido a dos motivos: primero

porque el mismo sentido lógico es inherente a las proposiciones potencialmente significantes. Además de esto, es notoria la comunidad interindividual de experiencia (background) ideacional en individuos de una misma cultura.

- **Aprendizaje significativo y aprendizaje de materiales significativos**

Aclarando términos y preparándonos para analizar la teoría de **Ausubel**, marquemos esta última distinción:

El aprendizaje de material con sentido es diferente del aprendizaje significativo.

En el segundo, en el aprendizaje significativo, los materiales son sólo potencialmente "con sentido", y pueden ser aprendidos de manera significativa o no.

Aprendizaje de material con sentido (aprendizaje con sentido), es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y recordar la enorme cantidad de ideas y de información existentes en cualquier cuerpo de conocimientos). Esto es lo que **Ausubel** va a tratar en su teoría, ocupándose más del proceso de instrucción y de la presentación de materiales con sentido, que de los procesos cognoscitivos del estudiante.

- **Material verbal significativo:**

¿Por qué **Ausubel** (1968) elige el "aprendizaje material verbal con sentido" como tema de su teoría? Presenta sus razones:

Primero, la unión no arbitraria de material potencialmente con sentido con los conocimientos previos del individuo, para establecer nuevas ideas en la estructura cognoscitiva, capacita al aprendiz para explorar su conocimiento preexistente como si fuere una especie de matriz ideacional para interpretar nuevas informaciones. De esta forma se evitan los efectos interferentes es la repetición mecánica que puede ser causada por la información concurrente (role learning).

Segundo, la naturaleza substantiva y significativa de esta unión evita las limitaciones drásticas impuestas por la capacidad limitada de la memoria (desde el punto de vista del espacio y del tiempo) con respecto a la cantidad de información que los seres humanos pueden procesar y recordar.

- **Lenguaje:**

La lectura de **Ausubel**, aunque lógicamente sea consistente y empíricamente sea rica en legitimaciones, está lejos de ser clara y tranquila. Hemos tratado de simplificar al máximo los conceptos y términos, sin traicionar la teoría del autor. Sin embargo, antes que

traicionarla hemos preferido mantener esa línea de complejidad, la cual a lo largo de la lectura ya se ha podido detectar.

Variables Intervinientes. Constructos y procesos.

Constructos: Estructuras cognoscitivas, según Ausubel consiste en un conjunto organizado de ideas preexistentes al nuevo aprendizaje que va a ser instaurado. La estructura cognoscitiva depende, en su funcionamiento, de la interrelación de tres variables inferidas del proceso:

Inclusividad por subsunción:

Ausubel denomina "subsunción" a la estrategia cognoscitiva que permite al individuo por medio de aprendizajes anteriores de carácter más genérico y ya estables, abarcar nuevos conocimientos que sean específicos o subordinables.

Los subsensores poseen suficiente estabilidad y claridad inherentes, para proporcionar un firme "anclaje" a los materiales recién aprendidos. "Anclaje" es la propiedad que poseen las ideas preexistentes de brindar apoyo a las nuevas ideas recién aprendidas. Dicho de otra manera, el anclaje se refiere a la relación de los nuevos materiales, con ideas específicamente relevantes, que están disponibles en la estructura cognoscitiva con un nivel de inclusividad apropiado para facilitar ese intercambio.

"Subsunción" o subsensores son estrategias cognoscitivas más amplias, capaces de abarcar los conocimientos recién adquiridos. Estos subsensores son importantes pues en el caso de que ellos no existiesen, el nuevo material tendría que ser aprendido en el vacío, mecánicamente, o sea de memoria. La organización de nuevo contenido en un temario o telón de fondo común, posibilita su integración con conocimientos existentes anteriormente.

Disponibilidad de Subsensores:

Esta incorporación a la que nos hemos referido más arriba, se ve afectada por la disponibilidad en la organización cognoscitiva, de conceptos subsensores en un nivel apropiado de inclusión, con el fin de que el anclaje se realice en un nivel óptimo.

Discriminabilidad:

El tercer factor que influye sobre todo en la retención es la discriminabilidad entre los nuevos materiales y los conceptos subsensores. Cuando hay una gran semejanza conocida, los subsensores substituyen al nuevo material, y se funden. Solamente en el

caso de que sean discriminables, los nuevos contenidos tendrán valor a largo plazo para la memoria, o sea para su retención en cuanto conceptos o contenidos diferentes.

Basándose en el constructo de estructuras cognoscitiva, en el que esas variables interactúan, Ausubel infiere cinco procesos mentales que entran en la fase del aprendizaje de material verbal con sentido:

1° Reconciliación integrativa

2° Subsunción

3° Asimilación

4° Diferenciación progresiva

5° Consolidación

Reconciliación: Consiste en la síntesis de proposiciones aparentemente en conflicto, bajo un nuevo principio, más inclusivo y unificador. Es menos común en el proceso de aprendizaje, y es llamado aprendizaje superordenado. Aquí el nuevo contenido o principio aprendido es capaz de abarcar y englobar varias ideas o conceptos previamente subsumidos.

Subsunción: Desde que la estructura cognoscitiva misma tiende a ser *jerárquicamente organizada* en relación con el nivel de abstracción, generalización e inclusión, la aparición de nuevos "sentidos" proposicionales refleja más típicamente una *relación subordinada* entre el nuevo material de aprendizaje y la estructura cognoscitiva.

Asimilación:

Aún después que un nuevo "sentido" emerge, permanece en estricta relación con la idea que lo subsumió: permanece allí como el comienzo menos estable de una nueva unidad ideacional formada de esta manera. El nuevo material permanece en esta órbita de nuevas ideas establecidas, si la imagen es válida.

Diferenciación Progresiva:

Cuando se programa una "disciplina escolar" de acuerdo con este principio, se presentan desde el comienzo las ideas más generales e inclusivas, que entonces, son progresivamente diferenciadas en función del detalle y la especificidad. En otras palabras, Ausubel postula que este orden de presentación corresponde al sentido en que el conocimiento es *presentado, organizado y almacenado* en el sistema cognoscitivo.

Estas nociones de diferenciación y jerarquía son explícitamente confirmadas por Ausubel en dos postulados:

Es menos difícil para los seres humanos diferenciar aspectos de un todo previamente aprendido, más inclusivo, que formular ese todo inclusivo a partir de partes aprendidas previamente.

La organización de contenidos por parte de un individuo consiste en una estructura jerárquica, por la cual las más inclusivas ocupan el tope de la estructura y subsumen progresivamente proposiciones, conceptos y datos más inclusivos y más altamente diferenciados.

Acotación: Con la utilización del término "menos difícil aplicado al aprendizaje por subsunción, Ausubel no elimina la posibilidad y la necesidad de aprendizaje por superordenación.

Consolidación:

Ausubel afirma que mientras los pasos anteriores de una secuencia de aprendizaje de nuevo material, no hayan sido "dominados" a través de confirmación, correlación, clasificación, práctica diferencial por discriminación, revisiones por feedback, etc., no se debe introducir nuevo material en la secuencia

1.2 ESTADO DE ARTE

El enorme interés suscitado por nuestro idioma en Brasil, constituye para los hispanohablantes en general y para nosotros argentinos, en particular, una de las más agradables sorpresas culturales de los últimos años.

El idioma español se extiende vertiginosamente por Brasil, impulsado por la mundialización, por el proceso de integración latinoamericana (creación del MERCOSUR) y por el vigoroso ingreso de capitales españoles al país. Con el incentivo de una demanda creciente, los cursos de castellano se multiplican en las principales ciudades brasileñas, el idioma es considerado hoy como la segunda lengua extranjera más importante y el Estado ha tornado su enseñanza obligatoria.

1.2.1 Las realidades lingüísticas de los otros países miembros del Mercado Común del Sur (Mercosur)

1.2.1.1 Brasil

La política lingüística que apoyaba la enseñanza obligatoria del español tiene su origen en 1991, cuando el presidente de Brasil, Itamar Franco, decidió impulsar una ley de enseñanza del español en todos los niveles educativos. Cinco años más tarde se redactó el proyecto y se redujo la obligatoriedad a la secundaria porque tal decisión, incluso limitada a este colectivo de estudiantes, implicaba contar con 200.000 profesores de español y millones de libros de textos.

En septiembre de 1999, el senado brasileño aprobó un proyecto de ley que hacía obligatorio el estudio del castellano en la enseñanza media. Esta situación fue aprovechada por el Ministerio de Educación y Cultura español, que aumentó su presupuesto un 26 % en el próximo ejercicio para organizar un amplio desembarco cultural en Brasil.

En Noviembre del 2000, el relator de la Comisión de Enseñanza del Parlamento brasileño, diputado Átila Lira, presentó una propuesta para que el castellano fuera una asignatura de oferta obligatoria pero de aprendizaje optativo en los centros de enseñanza media de Brasil, tanto públicos como privados.

La posibilidad de elegir la lengua extranjera obligatoria se ajustó al artículo 36 de la Ley de Bases de la Educación y a su vez comprometía a las escuelas estatales y privadas a ofrecer esta posibilidad a sus alumnos.

La propuesta de Lira estableció plazo de cinco años (a partir de noviembre del 2000) para que las escuelas hagan efectiva la oferta, que debería formalizarse en el horario regular de la jornada educativa.

Esta medida dio un giro a la controvertida "ley del español", cuyo debate había sido suspendido por los parlamentarios que, aparte de otras motivaciones políticas, económicas y culturales, consideraron que no se ajustaba a las normas vigentes en Brasil.

"No se trata de una mera cuestión de mercado, sino de universalismo cultural, pues en el mundo globalizado, el español es hoy casi tan importante como el inglés", dijo

el senador José Fogaca, uno de los autores de la ley, arriba mencionada, que tornó obligatoria la enseñanza de la lengua de Cervantes en los cursos secundarios de Brasil.

Dicha ley establece que la obligatoriedad de la enseñanza del español regirá a partir de 2004, en la expectativa de que hasta entonces se haya formado un número de profesores suficiente para atender la enorme demanda que la ley ha generado.

La red de escuelas Feedback, enseñó inglés durante 25 años pero en 1994, sintió que la demanda del español crecía mucho debido al MERCOSUR y decidió abrir cursos de ese idioma en Brasil aunque se topó con una dificultad: la falta de profesores.

Los cursos de idioma español comenzaron en el año 1989, en la Casa de España de Río de Janeiro con una escasa cantidad de alumnos, pero en 1994 ya eran 1.200. Al principio los alumnos simplemente querían estudiar el español por curiosidad pero, a medida fue pasando el tiempo, comenzaron a hacerlo debido a la demanda del mercado laboral, para darle un valor agregado a su currículum.

Por otro lado, el gobierno de Goiânia, Brasil impulsó un programa denominado *Escola para o Século XXI*. El mismo imponía el estudio obligatorio del español en todos los niveles. Dicha experiencia comenzó a desarrollarse en el año 1998, y para el 2000, la enseñanza del español ya estaba implantada obligatoriamente en 17 escuelas de la red pública municipal de Goiania. De ello se beneficiaron 6.000 alumnos de entre 10 y 11 años, distribuidos en 174 grupos.

En el 2000, el Instituto Cervantes (encargado de difundir el castellano en el mundo) creó en una primera etapa, un centro en Sao Paulo y luego otro en Río de Janeiro. En la actualidad, dichas instituciones se dedican exclusivamente a la formación del profesorado. El Cervantes, no obstante, ha firmado acuerdos con 46 universidades de Brasil para formar a profesionales que puedan impartir clases de castellano. Con casi 200 millones de habitantes, Brasil se ha convertido en el mayor país del mundo que adopta el castellano como segundo idioma.

Por otra parte, la presencia del Instituto Cervantes también se manifiesta en Asia Oriental (China, Japón, Corea del Sur y Taiwán), donde cada vez se detecta un mayor interés hacia la lengua española, debido al incremento de las relaciones con los países iberoamericanos.

El auge del español se ha manifestado también en el ámbito editorial, causando un 50 % de aumento en la venta de libros en español en los últimos dos años y las librerías prevén una tendencia de aumento de la demanda. García Márquez, Benedetti y los clásicos españoles que hasta hace poco no se hallaban en las librerías brasileñas, hoy aparecen en los estantes de las librerías.

Más allá de las necesidades de las empresas y las exigencia del mercado brasileños, el conocimiento del castellano abre a los estudiosos e investigadores de todos los campos la riqueza inagotable de centros editoriales como los de Madrid, Barcelona, México y Buenos Aires.

En otras latitudes, el castellano también vive un momento de auge. En EEUU se consolida como segunda lengua, mientras los europeos la perciben como una de las más útiles. Cerca de 400 millones de personas hablan español en el planeta, aunque el gran reto es incrementar su utilización en el mundo cibernético: en Internet, está por detrás del inglés, el japonés, el alemán o el chino.

Sin embargo, en Brasil no existe (hasta la fecha) ningún antecedente de programas de capacitación de español para adultos mayores en universidades o convenios con universidades extranjeras que brinden un certificado de capacitación en dicha lengua.

1.2.1.2 Uruguay

En 1996 se inició en Uruguay una reforma educativa experimental en 8 liceos y 3 escuelas técnicas, en 1er. año. En 1997, la Experiencia se expandió a 3 nuevas escuelas técnicas y a 12 liceos, totalizando 26 Centros de Educación Media urbanos. Asimismo, se incorporaron en este año 7 escuelas agrarias con Ciclo Básico en sistema de alternancia por considerar que el nuevo programa es mucho más apropiado para el desarrollo de los adolescentes rurales y para el tipo de enseñanza que se realiza en tiempos compartimentados. En total, escuelas agrarias y centros educativos urbanos incluidos en la Reforma son 33 de un total de 350 que tiene el sistema. En 1998 se extendió la reforma experimental a 56 establecimientos

Con la Reforma del Ciclo Básico, iniciada en 1996, se comenzó a construir por primera vez, una institucionalidad común de este ciclo. Como será indicado posteriormente, se crearon programas comunes, se seleccionaron y capacitaron a los profesores para ejercerlos, se elaboraron y distribuyeron Guías curriculares comunes a

ambos sistemas y se inició el proceso de entrega gratuita de textos para todos los educandos de ambos sistemas, con manuales de Idioma Español y Matemática.

Un estudio del Consejo de Educación Secundaria, utilizando los actuales registros computarizados, anotó que con la primera generación de la Experiencia Piloto la promoción era del 70,1%, mientras que en sus Testigos era del 62,7% y que esa misma generación, al terminar el 2º año, registró 58,7% y 48,8%, respectivamente. Estos guarismos, además, tienen una complejidad adicional, por la presencia de repetidores de más de una vez, que se dan cita en los liceos testigos.

Como promoción y repetición son conceptos relativos a los juicios de los profesores, el programa de evaluación ha sido acompañado por la realización de pruebas de evaluación de los conocimientos adquiridos. El gran cambio se ha logrado en cuanto a producción de textos escritos en la lengua nacional. Los grupos de 1er. año Piloto tienen casi un 42% de suficiencia frente a un 30% en los Testigos y esta capacidad de comunicación escrita se incrementa en los alumnos de 2º año, ya que los de los Pilotos logran suficiencia en un 46%, mientras los Testigos lo hacen en un 28%. Muy posiblemente, además del número mayor de horas dedicadas al aprendizaje de la Lengua nacional y del uso de nuevas metodologías, se registra un efecto secundario de la Enseñanza de la Informática. Tanto en 1º como en 2º año, en los establecimientos Pilotos, se enseña Informática con el mismo número de horas de clase que las restantes asignaturas cinco- y notoriamente la Informática supone el uso intensivo y exige el uso correcto de la Lengua.

Finalmente, se debe recordar que la currícula se inicia en 1er. año con seis asignaturas Idioma Español, Matemática, Inglés, Informática, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales- más el área de Expresión. Al llegar al 3er. año, inicia una apertura que posibilita la transferencia al Ciclo Superior de Educación Media. Las Ciencias de la Naturaleza devienen en Biología y Ciencias Físico-Químicas; las Ciencias Sociales se abren en tres asignaturas: Historia del Uruguay contemporáneo, Geografía de los países del MERCOSUR y Formación Ciudadana; Idioma Español se transforma en Idioma Español y Literatura.

1.2.1.3 Paraguay

La Reforma Educativa iniciada en Paraguay en 1994 se cimienta sobre dos postulados fundamentales: la búsqueda de la calidad de los aprendizajes y la garantía a la equidad en el acceso a los beneficios de la educación. Estos postulados son los orientaron la implementación del currículum.

En la búsqueda de la calidad de los resultados educativos, se consideraron los procesos de construcción de conocimientos se realizan a través de la utilización de la lengua (o de las lenguas) como instrumento(s) de recepción activa y emisión de las informaciones en el contexto en que se realizan los aprendizajes. En tal sentido, teniendo en cuenta la realidad lingüística paraguaya en la que coexisten dos lenguas: el Castellano y el Guaraní, el sistema educativo necesariamente ha de contemplar la utilización de estas lenguas como vehículos de transmisión de contenidos culturales propiamente locales para que a partir del conocimiento y valoración de dichos elementos se pueda acceder con éxito a otro tipo de culturas. La calidad educativa en Paraguay, entonces, se lograría solamente bajo la consideración de una enseñanza bilingüe.

Por otro lado, la equidad en el acceso al sistema educativo de todos los paraguayos y de las paraguayas siempre estuvo limitada por las cuestiones lingüísticas, siendo éstas una de las causas de deserción escolar o de alto grado de repitencia. Esto se debía a que el currículum educativo, al menos oficialmente, era monolingüe y no consideraba en absoluto la posibilidad de la construcción de los aprendizajes a través de la utilización de la lengua o de las lenguas propias del alumno/a, diferentes al Castellano. El sistema educativo implementado actualmente, sin embargo, pretende que todos y todas, hablantes de Guaraní o de Castellano o de ambas lenguas a la vez, tengan derecho a acceder a los conocimientos y a la tecnología actuales en el que la cuestión lingüística no ha de ser un impedimento sino por el contrario, una herramienta eficaz. Por tanto, la equidad en el acceso a los beneficios del sistema educativo, en definitiva, pasa por la consideración de la enseñanza bilingüe.

Los datos oficiales sobre la distribución del uso de las lenguas en el Paraguay indican que el 50% de la población utiliza las lenguas castellana y guaraní, el 7% solamente Castellano, el 37% solamente guaraní y el 6% otras lenguas (entre ellas las lenguas indígenas y las de los inmigrantes). La realidad lingüística paraguaya, entonces, se refiere a una mayoría de niños y niñas que se encuentran en exposición directa a ambas lenguas desde la primera infancia y, en muchos casos, las adquieren simultáneamente. Esta realidad es la que pretende ser aprovechada positivamente en la educación, en el sentido de que la capacidad de comprender y de producir mensajes en dos códigos lingüísticos abre posibilidades ilimitadas en cuanto a las habilidades cognitivas, al facilitar la apropiación de conceptos, la ampliación del acervo cultural lingüístico y la adquisición de nuevos hábitos tanto procedimentales como actitudinales.

Por otro lado, la enseñanza bilingüe en la Educación Escolar Básica se realiza para dar cumplimiento a disposiciones legales, a saber: La Constitución Nacional, que en

su artículo 140 declara que las lenguas oficiales del estado paraguayo son el castellano y el guaraní, otorgando el mismo estatus legal a ambas lenguas. Por su parte, el artículo 77 de la Constitución Nacional establece que la enseñanza en los comienzos del proceso escolar se ha de realizar en la lengua materna del educando. La reglamentación de estos artículos constitucionales se realiza a través de la **Ley 28/92 que establece la obligatoriedad de la enseñanza de las dos lenguas oficiales en todos los niveles del sistema educativo paraguayo**. La Ley General de Educación, sancionada en 1998, en lo referente a la EEB, en su artículo 31 dice que la enseñanza se realizará en la lengua oficial materna del educando desde los comienzos del proceso escolar, la otra lengua oficial se enseñará desde el inicio de la educación escolar con el tratamiento didáctico propio de una segunda lengua.

La educación bilingüe llevada a cabo en Paraguay se entiende como *un proceso planificado de enseñanza en dos lenguas* ; lo que significa que la educación bilingüe no se limita solamente a la enseñanza de las dos lenguas oficiales (**lenguas enseñadas**) sino que implica la utilización de ambas lenguas como vehículos de transmisión de contenidos de las otras áreas del conocimiento (**función de lenguas de enseñanza**).

Teniendo en cuenta la realidad lingüística paraguaya, la lengua materna (L1) es entendida como aquella en la que el niño o la niña tiene mayor competencia oral al ingresar a la escuela (puede ser el castellano o el guaraní), mientras que la segunda lengua (L2) es entendida como aquella en la que tiene menor competencia (puede ser castellano o el guaraní). Según la lengua materna sea el castellano o guaraní, en los dos primeros ciclos de la EEB, **la enseñanza bilingüe se realiza en dos modalidades: para hispanohablantes y para guaranihablantes**. Los planes de estudio y los programas de cada área académica en estos dos ciclos son únicos en ambas modalidades, diferenciándose solamente en el mayor énfasis otorgado a la utilización de una u otra lengua. En el tercer ciclo de la EEB, las modalidades diferenciadas confluyen en una modalidad única.

La modalidad para hispanohablantes es la predominante (es implementada en aproximadamente 6500 escuelas) mientras que la modalidad para guaranihablantes es implementada en aproximadamente 400 escuelas.

La selección de una modalidad u otra se realiza en consenso entre las autoridades educativas (director/a, supervisor/a) y los padres/madres cuyos hijos ingresan a la escuela. Estos consensos, generalmente, son productos de jornadas de sensibilización dirigidas por especialistas de la Dirección de Orientación Educativa del MEC o de los Coordinadores de la modalidad guaranihablantes. Actualmente, se

encuentra en proceso de validación un test de competencias lingüísticas, que favorecerá la selección de niños y niñas para la modalidad hispanohablantes o para la modalidad guaranihablantes, según su mayor o menor uso de una u otra lengua en el momento de ingresar a la escuela (Pre Escolar o 1° grado).

La planificación del proceso se realiza de la siguiente manera:

1° ciclo de la EEB (1° al 3° grados, niños/as de 6 a 8 años)

- Utilización de la L1 como lengua enseñada y como lengua de enseñanza en todas las áreas de estudio.
- Utilización de la L2 como lengua enseñada en el área de Comunicación.

2° ciclo de la EEB (4° al 6° grados, niños/as de 9 a 11 años)

- Utilización de la L1 como lengua enseñada y como lengua de enseñanza en todas las áreas de estudio.
- Utilización de la L2 como lengua enseñada y como lengua de enseñanza en algunas áreas de estudio.

3° ciclo de la EEB (7° al 9° grados, jóvenes de 12 a 14 años)

- Utilización del Castellano y del Guaraní como lenguas enseñadas y lenguas de enseñanza en todas las áreas de estudio.

Vale decir, entonces, que la enseñanza bilingüe como tal se realiza con plenitud en el tercer ciclo de la EEB, siempre y cuando se hayan desarrollado con eficiencia las competencias lingüísticas y comunicativas en Castellano y en Guaraní en los ciclos anteriores.

La problemática de la enseñanza del Portugués no está contemplada en la educación paraguaya.

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta la problemática que nos concierne, los objetivos planteados son:

- Analizar las necesidades lingüísticas de los adultos mayores de habla portuguesa para la adquisición del castellano en el ámbito del Mercosur.

1.4 METODOLOGIA

En las etapas del proceso metodológico a desarrollar se procurará analizar las necesidades de los adultos mayores de habla portuguesa para la adquisición del castellano en el ámbito del Mercosur, con el propósito de plantear un programa de certificación entre Universidades del Brasil y de los restantes países miembros.

A partir de los métodos y materiales destinados a la enseñanza de español a los que tenemos acceso, ya es posible detectar algunos conceptos más difundidos de lo que se considera ser una lengua extranjera, y particularmente la lengua española; y se deduce fácilmente lo que se piensa sobre el proceso enseñanza/aprendizaje de la misma. Sin embargo, no vamos a detenernos tanto en la problemática de los materiales disponibles para la enseñanza del español hoy, la ideología que vehiculan y las ilusiones que venden, pues esto nos llevaría a hacer otro trabajo.

Lo que sí queremos explorar tiene que ver con nuestra creencia de que no puede separarse el imaginario de la lengua de su lugar de saber. Y lo cierto es que cada alumno, al ingresar al curso de español, posee representaciones sobre la lengua -la propia y la ajena-, sobre lo que es aprender una lengua extranjera y cómo hacerlo. Estas representaciones tienen una importancia fundamental en ese primer momento de aproximación y pueden favorecerlo o perjudicarlo, según comprobamos frecuentemente. En el caso de la lengua española, intentaremos delinear el perfil del estudiante brasileño que habitualmente la busca y, usando una metáfora de Sharwood Smith (1988a), los "escenarios de desarrollo" (Developmental Scenarios) en que generalmente se sitúa con sus estrategias de aprendizaje. En el primero de ellos, el español es fácil y semejante a su lengua materna, tan fácil que puede entender todo y no necesita estudiarlo. No tarda mucho para que el escenario cambie del todo y para que descubra que el español es "otra lengua", que es difícil -¡muy difícil!- que jamás podrá conocerla y usarla bien, etc.

Cabe decir que la intervención muy fuerte del profesor y de las estrategias de enseñanza sobre la primera imagen puede producir dos tipos de problemas que no son menores que aquél. Entre ellos, un bloqueo absoluto o la adopción de una hipótesis "bizarra" sobre la lengua que están aprendiendo: todo tiene necesariamente que ser distinto. Los efectos de semejante actitud suelen conducir a la construcción de una imagen particular de la lengua, por medio de la supergeneralización o incluso deformación de determinados rasgos (sonoros, tonales, morfosintácticos, paralingüísticos y otros tantos) que la caracterizan; un modelo de interlengua con mucha propensión a fosilizarse.

Los aspectos cualitativos a desarrollar apuntarán a no reproducir y reforzar imágenes equivocadas, a desconstruir sin destruirlo todo, a encontrar la justa medida de esa supuesta cercanía.

De acuerdo con los objetivos propuestos, la investigación se desarrollará estableciendo nexos entre la Universidad Nacional de la Matanza con Universidades del Brasil, buscando incluir a los adultos mayores de la región del Mercosur en un programa con certificación internacional. La meta propuesta de la Metodología a aplicar deberá dar como resultado final las necesidades lingüísticas y perspectivas de implementación de cursos para el aprendizaje del castellano.

1.5 HIPOTESIS

- La Universidad Brasileña no contempla cursos de Castellano (variedad Rioplatense) para los adultos mayores.

1.6 ETAPAS

A partir del Prediagnóstico realizado para poder elaborar el Proyecto, se determinó:

- Interés endógeno y exógeno por el mismo (Proyecto)
- Su factibilidad
- Determinación de objetivos

Se fijaron las siguientes etapas:

1.6.1 PRIMERA ETAPA: DIAGNOSTICO Y BUCEO BIBLIOGRÁFICO REGIONAL.

Se procederá al buceo de los ámbitos universitarios brasileños donde se enseña e investiga al Español como Lengua Extranjera, tratando de recabar información sobre los cursos ofrecidos, luego de la implementación del Mercosur.

Asimismo, nos abocaremos a desentrañar las similitudes y diferencias entre el Portugués y el Español, teniendo en cuenta que la cercanía entre el español y el portugués a veces es sólo aparente. No podemos negar, sin embargo, que se trata de lenguas "moderadamente próximas" y que, si de hecho existen casos de comunicaciones exitosas, es posible que existan lugares permeables que den paso a transferencias entre ambas. Ese fenómeno de transferencia de una L1 para una L2 posibilitaría algunas estrategias facilitadoras de la adquisición o del aprendizaje del español por los estudiantes brasileños.

Se utilizarán como elementos de recolección de información las encuestas, los cuestionarios, análisis comparativos cuantitativos de datos, etc.

1.6.2 SEGUNDA ETAPA: PLAN DE ACCIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación de la primera etapa, se proyectará la:

- Propuesta de dos cursos (inicial, intermedio) para el estudio del Español como L2 destinados a los adultos mayores brasileños en la Universidad Nacional de La Matanza.

Distanciándonos de las formas tradicionales de ver la lengua y los procesos de enseñanza/aprendizaje, consideramos que estudiar otra lengua es entrar en contacto con una nueva sistematicidad, con un nuevo orden de construcción de regularidades, con un "ya dicho", un interdiscurso que no es propio y que posibilita la construcción de sentidos.

A efectos de que la propuesta sea aplicable creemos importante no acentuar las "enormes diferencias" y dificultades entre las lenguas, sino conducirla a aquellos lugares importantes de estructuración de las lenguas -los procesos de determinación e indeterminación- teniendo siempre en cuenta la enunciación, los modos de enunciar y sus efectos.

1.6.3 TERCERA ETAPA: MONITOREO Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Con la recolección de información significativa, respecto de la implementación de la propuesta, se diseñará un Programa completo de orden institucional, para la enseñanza del Español a adultos mayores en el ámbito del Mercosur.

1.7 ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL

1.7.1 Interés Por El Impacto Regional

La implantación del Mercosur produjo una serie de acontecimientos que repercutieron en la realidad lingüística de la región: el "boom" de la enseñanza del español con la consiguiente proliferación de cursos de todo tipo, el reconocimiento de la heterogeneidad de la lengua española y la consiguiente valorización del espacio rioplatense.

Ahora bien, como continuidad de nuestro anterior proyecto de investigación sobre la tercera edad, entendemos como valiosa la inclusión de ese segmento poblacional dentro de este nuevo entorno sudamericano, en un intento por evitar que las diferencias entre ambos idiomas lleguen a transformarse en verdaderas barreras a la comunicación.

Estimamos que el programa de certificación podría extenderse a los países hispanohablantes miembros del Mercosur a través de :

- Instituciones educativas
- Entidades de bien público

- Otras

1.7.2 Transferencia

Se diseñará un curso de castellano (variedad Rioplatense) que se adapte a las necesidades lingüísticas de los adultos mayores de habla portuguesa del Mercosur.

El grupo de investigación hará contactos con Universidades Brasileñas, entre las que se encuentran: Universidad de Londrina; Universidad de San Pablo y Universidad de Campina.

1.7.3 Vinculación Prevista De Los Resultados Obtenidos Con La Actividad Docente

Estimamos la transferencia de la experiencia nuestra investigación a los docentes de la Universidad a través de charlas organizadas a tal fin y con Universidades de los países miembros del Mercosur que hayan desarrollado o estén desarrollando estudios y/o investigaciones respecto de la temática de este trabajo. Siendo alguna de ellas:

CAPÍTULO II

2. DEFINIENDO TERMINOS

2.1. SUJETO COGNOSCENTE

En el humano el aprendizaje cumple no sólo una función de adaptación biológica. También (y es lo que lo distingue de los otros seres vivos) responde a la necesidad de significar el mundo físico y social en el que vive.

Respecto del ayer, en la actualidad ha cambiando no sólo lo que se aprende sino también cómo se aprende. Esta nueva forma de aprender exige, tanto de los jóvenes como de los mayores (sujetos cognoscentes o aprendientes) una toma de posición y una actitud necesariamente activas.

Desde una perspectiva abarcativa de la educación, se puede entender que el contexto social de nuestra existencia es, a la vez, el espacio-tiempo que nos alberga y objeto cognoscible, en virtud de nuestra capacidad de aprendizaje.

Si el mito nace como respuesta a una necesidad humana de entender y explicar cómo es y cómo funciona el mundo, se podría pensar que la pregunta que origina el relativo a la capacidad o no de aprendizaje de los mayores sería para qué aprender, cuál sería su sentido, cuando la muerte está tan cerca.

La proximidad de la muerte propia, la certeza de la finitud de la vida, pueden motivar, en el adulto mayor, la necesidad de resignificar, desde una perspectiva particular, desde un otro valor -no puramente pragmático- la vida.

Dice Gérard Mendel que "el placer, el interés en lo que se hace, la motivación, dependen del poder que tenemos sobre lo que hacemos. No tener poder, ser manipulado, dominado, aplastado, conducen a la pasividad, al desinterés y, a la larga, a una degradación psíquica y a una petrificación mortífera de la personalidad. O bien desarrollamos poder sobre nuestros actos, en nuestra vida privada, en nuestro trabajo, en la sociedad, y tomamos iniciativas en la existencia, o bien nuestra personalidad muere antes de nuestra muerte física."

2.1.1 APRENDIZAJE IMPLICITO

Gran parte de nuestros aprendizajes -si no la mayoría- son implícitos. Aprendemos sin proponernos aprender en un sinfín de situaciones cotidianas; recíprocamente, el medio "enseña" de manera no deliberada. El contexto social en que vivimos y nos desarrollamos se toma educativo, precisamente, por nuestra capacidad de aprendizaje.

Esta trama de aprendizajes implícitos proporciona teorías implícitas que, aunque resultan muy difíciles de verbalizar, influyen poderosamente en nuestra orientación en la vida. En tanto nuestras teorías permanezcan implícitas, estaremos condenados a interpretar el mundo a través de ellas.

Precisamente, el esfuerzo deliberado de poner en palabras la forma de ver el mundo, de explicitar esas teorías que influyen poderosamente en la manera de relacionarnos con los otros y de aprender en muy diversos dominios, nos libera de la repetición.

De las muchas cosas que aprendemos de manera implícita, una la constituye la modalidad de aprender; modalidad que nos ha sido heredada (transmitida inconscientemente) y que solo podremos legar a través de un trabajo de toma de conciencia, de simbolización. Por ello, por lo común, nuestra actitud hacia el mundo y sus objetos de conocimiento es pasiva y heterónoma. Esta situación puede verse agravada en la vejez debido a los múltiples cambios que se registran en el cuerpo, en lo social, etc. y las pérdidas que esto conlleva.

Otro aprendizaje implícito está conformado por la concepción intuitiva acerca de qué es y cómo aprendemos los humanos; de qué es y cómo funciona la memoria, particularmente, en ambos casos, en el envejecimiento y la vejez.

Tal vez, la propia percepción de los cambios que se registran en el desempeño intelectual durante esta etapa de la vida faciliten y dispongan a la revisión de las concepciones intuitivas.

2.1.2. LA APROPIACIÓN DEL SABER

Consiste en un proceso, siempre inacabado, de toma de conciencia del saber dominante en la sociedad que equipara realidad con lo real, que se presenta como la única lectura posible de lo que aparece como dado: lo social.

Habla de la toma de conciencia de los mecanismos por los cuales los humanos nos conformamos a las instituciones, ya instituidas, que nos acogen al nacer. Toma de conciencia del interjuego de los mecanismos y procesos desplegados por la sociedad y por los individuos.

De allí el valor de la educación, como proceso de funciones antitéticas, tendiente, en una gama de posibilidades, a producir hombres heterónomos o a cotrabajar en la construcción de su autonomía.

2.1.3. DE LA EXPLICITACIÓN DE APRENDIZAJES IMPLÍCITOS

El trabajo de explicitación de esta modalidad implícita de conocer, tensa el pensamiento (trama de inteligencia y deseo), lo impele a revisar, a resignificar, revelando —de a poco— su capacidad de inquirir la realidad interna y externa.

Esta vuelta hacia el despliegue que ponemos en acto de manera inconsciente, otorga mayor poder sobre nosotros mismos y nuestros actos. Moviliza y ayuda a tomar distancia de eso en lo que estamos involucrados, permitiendo posicionarnos concientemente en el mundo, asumiendo con responsabilidad el riesgo, y sintiendo el placer, de la independencia y la autonomía. En este marco el concepto de calidad de vida cobra sentido pleno.

El análisis de estos conocimientos intuitivos (por definición, entramado conceptual ingenuo), genera un espacio para el cuestionamiento de los mitos y prejuicios acerca del envejecimiento y la vejez, en particular, el referido a la dificultad de aprender. Posibilita

poner el cuerpo sí, pero no como soporte de esos mitos, sino movilizado hacia fines placenteros.

La reelaboración revela el carácter de construcción social de dichas representaciones, de donde surge la posibilidad de cambio de eso que antes se veía como dado.

La revisión de estos saberes conceptuales (aprendizaje y memoria) va acompañada por la auto y la hetero-observación del despliegue de dichos procesos.

Esta se desgrana como una actividad casi artesanal, de manera laboriosa, respetando el ritmo que cada uno (cada aprendiz) imprime al acto de aprender. Aprendiendo, también, a respetar ese ritmo propio.

2.2. ANDRAGOGIA

El concepto de **Andragogía** es un neologismo propuesto por la UNESCO en sustitución de la palabra **pedagogía** para designar la ciencia de la formación de los hombres, de manera que no se haga referencia a la formación del niño, sino a la educación permanente.

La **Andragogía** es la ciencia y el arte que, siendo parte de la Antropología y estando inmersa en la Educación Permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de Participación y Horizontalidad; cuyo proceso, al ser orientado con características sinérgicas por el **facilitador** del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización. (Alcalá, 1997)

2.2.1. HORIZONTALIDAD

Puede entenderse como una relación entre iguales y más explícitamente como una relación compartida de actitudes y de compromisos hacia logros y resultados exitosos. Es una relación entre iguales que se entienden mutuamente, con una comprensión y un entendimiento que generan compromiso por metas comunes y objetivos individuales, que no son vistos como "*del otro*" o "*ajenos*", sino propios, míos o nuestros. Por los cuales un individuo va a trabajar y ayudar a que "*el otro*" llegue hasta donde sus potencialidades se lo permitan. Del mismo modo y al mismo tiempo él logrará llegar. Por esta horizontalidad los participantes, sea cual sea su rol, estarán en mayor

capacidad de interpretar y respetar el autoconcepto que cada uno tiene de sí mismo. (Torres P.; Fermín I. y otros, 1994).

2.2.2. PARTICIPACIÓN

La participación es entrega. La participación debemos entenderla como la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada. La participación es el acto de compartir algo: es un dar y recibir, involucrarse en un proyecto común. Es buscar explicaciones a los indicios de temor, desconfianza, incomunicación, competencia. Revisar con frecuencia las metas, adaptarlas o cambiarlas. Es oír sugerencias, compartir liderazgo, tomar en cuenta motivaciones y capacidades personales; es aportar. (Adam, F. 1987)

Los principios de horizontalidad y participación son los fundamentos de mayor relevancia de la praxis andragógica.

La horizontalidad se fundamenta en el hecho de que tanto el facilitador como el participante poseen, entre otros aspectos, adultez y experiencia, factores tales que al interactuar con **criterio andragógico** contribuyen a propiciar acciones relevantes para un aprendizaje efectivo.

La participación permite asegurar que cuando el grupo de participantes, debidamente motivado, emprende una actividad, ésta resulta más fácil si en la misma intervienen activamente todos sus miembros. Al finalizarla queda la satisfacción de que el éxito y los beneficios logrados constituyen el producto de un trabajo en equipo.

2.2.3. ACCIÓN ANDRAGÓGICA

Aunque la definición anterior está referida al adulto sin especificar límites de edad, con frecuencia se suele admitir que la **Acción Andragógica** abarca el lapso de vida del individuo desde los dieciocho años hasta el último momento de su edad más tardía. En lo sucesivo, en este escrito, se considerará como Adulto Participante a toda persona que, en situación de aprendizaje, tenga cualquier edad comprendida en el lapso de vida mencionado.

2.2.4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

El término **Andragogía** fue utilizado por primera vez por el maestro alemán Alexander Kapp, en 1833 para describir la teoría educativa de Platón, aunque su uso no se generaliza y con el tiempo se olvida. Años más tarde, a principios del siglo XX, se vuelve a mencionar este concepto por Eugen Rosenback, para referirse al conjunto de elementos curriculares propios de la educación de adultos, como son: profesores, métodos y filosofía.

Sin embargo, hasta la década de los sesenta que se utiliza este concepto con cierta frecuencia tanto en Europa como en América del Norte, para referirse específicamente a los métodos, técnicas, fines y en general, a todo el currículum diseñado para llevar a cabo la educación integral en la población adulta.

Los intentos por sistematizar este cuerpo de conocimientos son bastante actuales y uno de los más complejos es el realizado por el grupo andragógico de Nottingham en el año 1983.

2.3 PRACTICA ANDRAGOGICA

La Praxis Andragógica es un conjunto de acciones, actividades y tareas que al ser administradas aplicando principios y estrategias andragógicas adecuadas, sea posible facilitar el proceso de aprendizaje en el adulto. (Alcalá, 2.000)

La **Andragogía** proporciona la oportunidad para que el adulto que decide aprender, participe activamente en su propio aprendizaje e intervenga en la planificación, programación, realización y evaluación de las actividades educativas en condiciones de igualdad con sus compañeros, participantes y con el facilitador; lo anterior, conjuntamente con un ambiente de aprendizaje adecuado, determinan lo que podría llamarse una buena praxis andragógica.

2.3.1 LINEAMIENTOS SUGERIDOS PARA LA PRÁCTICA ANDRAGÓGICA

- El facilitador de adultos debe tener en cuenta que no se aprovecha, ni se memoriza, ni se aprende igual cuando se está desmotivado, aburrido, desinteresado o indiferente a cuando se permanece bastante activo o dinamizado mental, intelectual, corporal y emocionalmente durante el proceso orientación-aprendizaje.

- En la **praxis andragógica**, el facilitador deja de ser la figura central del proceso de aprendizaje; a tal efecto, destierra la jerarquía lineal y rígida a la que el estudiante está acostumbrado para pasar a desempeñar un nivel compartido con el adulto de edad avanzada en situación de aprendizaje, interacción que debe caracterizarse por ser motivante, intercambiable y dinámica.
- El facilitador del aprendizaje de adultos de la tercera edad, debe saber que las investigaciones científicas más recientes han determinado que las personas pueden retener cerca del 98% de sus capacidades mentales hasta los 80 años siempre y cuando en ellas no existan deterioros físicos. Los estudios también demuestran que los apoyos y estímulos pueden impulsar el desarrollo continuado en los adultos de edad avanzada.

2.3.2 CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE DE "TERCERA EDAD"

Se debe tener en cuenta que el estudiante de "tercera edad" establece una escala de valores gracias al autocontrol que ejerce en su mundo interior. Se caracteriza por varias razones:

- Tiene concepto claro de sí mismo y es capaz de autodirigirse.
- Toma decisiones y asume responsabilidades sociales, cívicas, económicas y culturales.
- Actúa de forma independiente en sus manifestaciones de la vida.
- Forma parte de la población económicamente activa y cumple una función productiva en un proceso de aprendizaje el participante adulto debe:
- Tener altos niveles de responsabilidad durante el proceso.
- Abrirse a los procesos de innovación y cambio. -Utilizar la auto-evaluación para estimular el crecimiento personal.
- Reconocer el crecimiento individual como vía para afianzar los logros personales.
- Aceptar la co-evaluación como retroalimentación permanente y participativa.
- Enfatizar la producción continua de trabajos de investigación científica.
- Tener conciencia del proceso hacia sus metas.
- Participar activamente en el proceso.

2.4 METODOLOGÍA

La metodología andragónica en el estudiante debe estar definida en este sentido:

- Reconoce sus potenciales
- Autodirige su aprendizaje.
- Identifica sus ideas o pensamientos con su forma de actuar, con sus actuaciones.
- Jerarquiza sus tomas de decisiones.
- Tiene libertad de acción.
- Orienta sus experiencias hacia el quehacer educativo.
- Comparte sus experiencias y su aprendizaje.
- Observa, critica y decide.
- Cotrabaja con la ejecución y consecución de los planes y proyectos trazados en función de su aprendizaje.

■ El andragogo que trabaja con adultos de edad avanzada, debe tener presente que en la vejez existe una diversidad muy marcada en lo que respecta a los diferentes aspectos de su comportamiento (curiosidad, cortesía, memoria, atención, timidez, espontaneidad y extraversión). Esto permite afirmar que a medida que envejecen, los seres humanos son muy diferentes entre sí. Existen infinidad de personas que mantienen sus capacidades funcionales, su vigor físico y sus capacidades intelectuales hasta edades muy avanzadas de su vida en contraposición a muchas otras que se recluyen en sus casas y presentan enfermedades severas, como la demencia y el mal de Parkinson.

■ El facilitador debe ayudar al participante a utilizar su memoria con mayor provecho. Por ejemplo: debe presentar información útil para el aprendizaje haciendo uso de medios diferentes: escrito, hablado, radioeléctrico, televisivo y electrónico, entre otros. Además, debe tener mucha paciencia e informarse adecuadamente con relación a los lapsos de memorización de las personas de edad avanzada.

■ El andragogo debe ampliar sus conocimientos en función de la experiencia de la persona de edad avanzada especialmente en lo que se refiere a lo aprendido durante su vida, su sabiduría, sus vivencias y su vasto caudal de recuerdos. Todo esto ayuda a mejorar la praxis andragógica correspondiente.

■ El facilitador del aprendizaje, además de ser experto en su área, debe tener sólidas competencias para acercarse, comunicarse, aproximarse, llegar y contactar a su complejo auditorio a fin de cautivarlo, entusiasmarlo y estimularlo para que sea capaz de procesar y perfeccionar lo que se le transmite, en aprendizaje real, pertinente, efectivo y

de utilidad inmediata, para que mejore métodos, aptitudes, destrezas, actividades, tareas, hábitos, habilidades y competencias.

- El andragogo es mejor facilitador del aprendizaje, cuando planifica y ejecuta actividades interesantes, pertinentes y oportunas que garanticen al adulto que aprende sentirse atendido integralmente y que pueda percibir claramente que su participación en las diferentes tareas está en función de intereses, necesidades y deseos tanto de su persona como las del resto de grupo que lo acompaña.
- El facilitador debe garantizar un ambiente acogedor, humanizado y estimulante; para ello, se ocupará de organizar físicamente el lugar donde se realizarán las actividades de aprendizaje para que resulte atractivo, motivante, inspirador, agradable, con espacio suficiente para que los participantes interactúen, tengan libertad de ubicación y puedan desplazarse cuando lo deseen. Además de lo mencionado, son necesarias condiciones adecuadas de iluminación, ventilación y ubicación alejada de ruidos molestos.
- El facilitador del aprendizaje en el adulto de la tercera edad debe proporcionar soluciones a situaciones que puedan conducir al grupo:
 - A tener temor de emprender una actividad.
 - A evidenciar dudas frecuentes para tomar decisiones trascendentes.
 - Al frecuente verbalismo de un integrante del grupo que intenta callar al participante tímido.
 - A crear permanente desconfianza ante el aporte que pueda hacer cualquier participante.
 - A que cualquiera del grupo intente sobresalir con prepotencia para tratar de minimizar las acciones relevantes de los otros participantes.

2.4.1 LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA

La experiencia acumulada por el adulto le permite a éste construir las formas con las cuales se enfrentará a la nueva experiencia; para ello, primero selecciona la información y luego procede a determinar conceptos, aplicaciones, significados, valores, aptitudes, estrategias y destrezas que sean las más adecuadas a sus intereses inmediatos. El facilitador debe saber esto para lograr un aprendizaje eficiente y productivo.

Algunas veces la experiencia pasada del adulto puede presentarle problemas al tratar de relacionarla con el nuevo aprendizaje. Muchos no perciben las conexiones entre

las experiencias pasadas y las situaciones actuales; para ellos, sólo muy pocos aspectos del pasado son relevantes. En estos casos, el adulto aprendiz necesitará que el facilitador haga uso de medios audiovisuales, comparaciones, experiencias pertinentes, analogías y simulaciones, para que el aprendizaje pasado pueda tener mayor importancia en su quehacer educacional.

- El andragogo que trabaja con adultos de la tercera edad, debe crear conjuntamente con sus participantes en el proceso de aprendizaje, experiencias que permitan solidificar e incrementar la sinergia, la cooperación, el apoyo mutuo, el interés en lo que se hace, el trabajo en grupo y la innovación como metas importantes para el logro de una sana y efectiva competitividad.
- El andragogo de adultos de edad avanzada debe tener muy claro el hecho de que, aunque existen algunos aspectos comunes en la experiencia humana, cada persona es un ser individual, y que la individualidad aparece más acentuada en los años más tardíos de la vida.

2.5 REFLEXIONES TERMINOLOGICAS

El desarrollo físico del hombre llega a su máximo aproximadamente a la edad de treinta años, pero el crecimiento de la mente humana parece no tener límites. Muchos adultos de la tercera edad cambian cada vez más sus empleos y profesiones y continúan progresando de muchas maneras especialmente cuando reingresan al sistema educativo.

Cada adulto de edad avanzada en situación de aprendizaje reingresa al proceso educativo con un modelo propio y preciso de la realidad, pero también trae, conjuntamente, intereses, necesidades, inquietudes, objetivos y metas personales. Las estrategias de aprendizaje dirigidas a participantes adultos de la tercera edad, deben ser compatibles con la realidad del grupo y han de ser aplicadas adecuadamente con el propósito de promover la actividad creadora y experiencial de los participantes para consolidar sus intereses, objetivos y metas.

Muchos educadores piensan que todo lo que van a hacer en la actividad docente consiste en impartir información, presentarse como un modelo a seguir por los participantes o de capacitar personas para ejercer ciertas funciones en la sociedad. Tales profesionales no tienen una clara distinción entre el aprendizaje y las funciones de

orientación, facilitación y consejería; esto significa que se espera que los educadores de adultos de la tercera edad deberían manifestar un interés activo, una acción permanente y un intercambio inteligente en las vidas de las personas con las cuales interactúan.

El aprendizaje del adulto de edad avanzada, constituye un aspecto fundamental y continuo de su conducta que absorbe los más importantes rangos de la experiencia humana y los principales grupos de la sociedad. Guarda correspondencia con experiencias de aprendizaje sistemáticas, organizadas y secuenciales que han sido planificadas y programadas con la finalidad de satisfacer necesidades e intereses, de aquellos adultos a los que se ha hecho referencia.

Contrariamente a lo que la gente cree, la edad avanzada no necesariamente es sinónimo de enfermedad. Es innegable que muchos ancianos padecen de males crónicos tales como el cáncer, la artritis, y las enfermedades cardiovasculares y respiratorias. Pero son pocos los que, aun cuando se benefician de los avances de la ciencia médica moderna, se hallan totalmente incapacitados antes de los ochenta (80) años de edad. Los investigadores en el campo de la geriatría, han comprobado que la mayoría de las personas de la tercera edad se mantienen activos, a pesar de sus dolencias.

Los andragogos que trabajan con adultos de edad avanzada, deben tener amplios conocimientos relacionados con distintas disciplinas, como por ejemplo: Geriatría, Gerontología, Sociología de la Vejez y Psicología de la Vejez

CAPÍTULO III

2. EL ADULTO MAYOR COMO SUJETO COGNOSCENTE

A pesar de todos los deterioros físicos propios de la edad que pueden sufrir las personas mayores, muchos enfrentan esta etapa con una actitud positiva y juvenil, tienen una vida activa y rica en experiencias. No parecen ni se sienten como senescentes, pues su envejecimiento biológico es compensado con un estilo de vida que los hace mantenerse en excelentes condiciones hasta muy avanzada edad.

Sin embargo, estamos insertados en una sociedad que resalta lo transitorio y veloz y, que no se siente responsable de integrar, valorar y atender al adulto mayor. De esta manera el envejecimiento biológico es fomentado por la estructura social: sobre-

protección, falta de libertad, pasividad y dependencia. Creemos que el problema central radica en la falta de políticas que integren a los más viejos con el resto de la población y que les permitan desarrollar todas sus capacidades generativas.

2.1. TEORÍAS PSICOSOCIALES DEL ENVEJECIMIENTO

Existen dos teorías contrapuestas respecto a la mejor forma de envejecer: la teoría de la actividad y la teoría de la desvinculación. La primera, parte de que el buen envejecer está asociado a mantenerse activo y útil a la sociedad, ya que son precisamente la inactividad y la pérdida de los contactos sociales las que provocan la inadaptación del anciano.

La segunda defiende el punto de vista contrario, sosteniendo la hipótesis de que la persona de edad desea ciertas formas de aislamiento social y una reducción de los contactos sociales, sintiéndose feliz y satisfecha cuando lo logra. Proponen los autores de esta teoría dejar descansar al anciano para que, replegándose sobre sí mismo, desaparezca progresivamente.

En la actualidad una solución de compromiso entre ambos puntos de vista ha dado lugar a la teoría de la desvinculación diferencial. Ésta reconoce a la vez las disminuciones propias de la edad y la necesidad de permanecer activo y comprometido con la vida durante la vejez.

2.2. FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL EN EL ADULTO MAYOR

Según diversas investigaciones consultadas existiría un declive en la capacidad intelectual que se relacionaría con la edad, cuyos argumentos se hallan en los resultados de diversas pruebas de CI y de variadas medidas piagetianas que de ser ciertas podrían ser explicadas por las siguientes razones: deterioro neurológico; limitaciones físicas; factores psicológicos; velocidad; ansiedad ante las pruebas; inadecuación de las tareas; cautela; actividades derrotistas; pérdida de continuidad en la actividad intelectual y descenso terminal (Papalia, 1990).

Encontramos que son muchos los factores que pueden intervenir en un desempeño insuficiente del adulto mayor, si observamos a nuestro alrededor nos daremos cuenta de que esta disminución cognitiva forma parte más de un mito que de la realidad, ya que la mayoría de los ancianos no experimentan disminuciones significativas

en su capacidad intelectual, sino por el contrario, se pueden mantener estables o llegar incluso a un incremento; todo lo cual estará dado por las diferencias individuales.

Es así como el anciano es capaz aún de aprender nuevas habilidades, pero requiere de mayor tiempo que las personas jóvenes, lo cual se debería a un decremento en la incapacidad operacional de la memoria a corto plazo, especialmente en la utilización de estrategias de codificación, organización y recuperación de la información que haría más difícil el aprendizaje.

Si bien es cierto que el anciano ya no cuenta con la misma eficiencia que tuvo en su juventud, con relación a algunas habilidades cognitivas; en la actualidad es poseedor de un conocimiento pragmático, que conocemos como sabiduría, la cual ha sido acumulada como producto de su experiencia a lo largo de la vida. De esta manera, el adulto mayor posee un gran desarrollo de la comprensión por medio de la experiencia y la capacidad para aplicarlos a sus asuntos importantes. (Philip, 1997)

2.3. EL MITO DE LA DECADENCIA INTELECTUAL

Las personas que poseen un mayor bagaje educativo y cultural muestran un declive menor que los individuos de niveles culturales más bajos. Psicólogos prestigiosos, como Horn y Catell, comprobaron una disminución de las aptitudes que se pueden definir como inteligencia fluida¹, mientras que las aptitudes que engloba la inteligencia cristalizada² aumentarían.

La inteligencia general no declina con la edad. Por ejemplo, Kant legó sus mayores contribuciones filosóficas a una edad avanzada y después de sufrir una grave enfermedad; Einstein culminó su teoría sobre la relatividad también en su ancianidad y Picasso, a los 91 años de edad, podía ser considerado como el más joven de los pintores españoles.

¹ Se relaciona con la capacidad cognitiva general, tiene una base fisiológica y tiene una importancia fundamental en el adolescente y el adulto incipiente. Incluye habilidades como: Capacidad de razonar contenidos abstractos. Razonamiento lógico. Capacidad de establecer relaciones o extraer diferencias. (Horn:1989)

² Está relacionada con la acumulación de conocimientos y experiencias. Incluye otras habilidades como: Comprensión verbal. Capacidad de realizar cálculos y operaciones ligados a la vida cotidiana y evaluar situaciones prácticas. Capacidad de razonar formalmente en torno a cuestiones relacionadas con el propio contexto cultural. (Ibid. 1)

Entendemos que por esta razón hay que tener en cuenta también la influencia de otras variables como el nivel cultural, la profesión, el estado de salud, el entorno del sujeto.

Desde esta perspectiva, creemos necesario el análisis de los mitos relativos al envejecimiento, así como la toma de conciencia de cómo los sujetos incorporamos la cultura (de la que los mitos son parte) de nuestra sociedad. Ya que la explicitación de esta modalidad implícita de conocer, impele al pensamiento a revisar y resignificar su capacidad de inquirir la realidad interna y externa. Este despliegue nos otorga mayor poder sobre nosotros mismos y nos moviliza, permitiendo posicionarnos conscientemente en el mundo, asumiendo con responsabilidad el riesgo de la independencia y la autonomía. Así se genera un espacio para el cuestionamiento de los mitos y prejuicios acerca del envejecimiento y la vejez, en particular, el referido a la dificultad de aprender. La reelaboración revela el carácter de construcción social de dichas representaciones, de donde surge la posibilidad de cambio de eso que antes se veía como dado. En este marco el concepto de calidad de vida y aprendizaje permanente cobra sentido pleno.

3.4 EL APRENDIZAJE EN EL HOMBRE

En el ser humano el aprendizaje cumple no sólo una función de adaptación biológica. También responde a la necesidad de significar el mundo físico y social en el que vive.

Desde una perspectiva educacional, se puede entender que el contexto social de nuestra existencia es, a la vez, el espacio-tiempo que nos alberga y objeto cognoscible, en virtud de nuestra capacidad de aprendizaje.

Si el mito nace como respuesta a una necesidad humana de entender y explicar cómo es y cómo funciona el mundo, se podría pensar que la pregunta relativa a la capacidad o no de aprendizaje de los mayores sería: ¿Para qué aprender? ¿Cuál es su sentido? Cuando la muerte está tan cerca. Ahora bien, creemos que la proximidad de la muerte y la certeza de la finitud de la vida pueden motivar, en el adulto mayor, la necesidad de resignificar la vida desde otro valor.

Gran parte de nuestros aprendizajes —si no la mayoría— son implícitos. Aprendemos sin proponernos aprender en un sinnúmero de situaciones cotidianas; el contexto

social en que vivimos y nos desarrollamos se torna educativo, precisamente, por nuestra capacidad de aprendizaje.

Esta trama de aprendizajes implícitos proporciona teorías implícitas que influyen poderosamente en nuestra orientación en la vida, en la manera de relacionarnos con los otros y de aprender en muy diversos dominios.

3.4.1 UNA MIRADA PSICOPEDAGÓGICA DE LA TERCERA EDAD

La apropiación del saber consiste en un proceso de toma de conciencia del interjuego de los mecanismos y procesos desplegados por la sociedad y por los individuos. De allí el valor de la educación, como proceso de funciones antitéticas, tendiente, en una gama de posibilidades, a producir hombres heterónomos o a cotrabajar en la construcción de su autonomía.

Cuando hablamos de aprendizaje, debemos definir el término como *la posibilidad de dar respuestas ajustadas a lo cambiante del entorno*. En otras palabras, el aprendizaje se relaciona directamente con la capacidad de adaptación.

Bien sabido es que la vejez es una etapa signada por cambios importantes en todos los planos. Podemos mencionar, entre otros, los cambios físicos, fisiológicos, la crisis en los roles de la vida cotidiana y de la identidad, y asimismo la crisis de pertenencia marcada por la modificación en el modo de ser y de participar de la vida social.

Planteados estos aspectos, y recordando la definición inicial de aprendizaje, pasaremos a preguntarnos si no es factible pensar que el aprendizaje es un hecho central en la vida del anciano. ¿No son todos los cambios mencionados una interpelación directa a su capacidad de adaptación? ¿No es necesario que ponga en juego todo su potencial de aprendizaje para aprender y re-aprender a manejarse con un cuerpo diferente, con un rol social diferente y con una actividad cotidiana diferente? Podemos contestar afirmativamente estas preguntas sin temor a equivocarnos.

Si hablamos de aprendizajes más específicos o "académicos", diríamos que en el adulto mayor se dan pérdidas o disminuciones físicas, fisiológicas y cognitivas que obstaculizan la capacidad de aprendizaje. No puede negarse que hay ciertos potenciales que disminuyen su rendimiento, pero debe recalcarse que existen otros potenciales que

los compensan. Por esto, parece más adecuado hablar de un cambio en el perfil intelectual, el cual de ninguna manera significa pérdida.

Numerosos estudios han demostrado que lo que más afecta la capacidad de aprendizaje, no son tanto los cambios físicos y mentales, sino el miedo a fallar y el temor al ridículo. Es decir que, desde el rol psicopedagógico, estos últimos aspectos deberán ser muy tenidos en cuenta, además de proporcionar al anciano estrategias adecuadas de procesamiento y recuperación de la información.

3.4.2 LA CAPACIDAD DE APRENDER NO SE PIERDE

En respuesta a la pregunta ¿Puede el adulto mayor seguir aprendiendo?, diremos que si bien es cierto que la educación ha estado siempre ligada al aprendizaje para la vida productiva, los estudios de la Gerontología moderna dieron lugar al desarrollo de un movimiento educativo nuevo en todo el mundo, un verdadero desafío para todos nosotros cual es el de la Educación Permanente. Movimiento que tiene la siguiente frase como consigna fundamental: *"se puede aprender y educar a lo largo de toda la vida"*.

Por lo tanto la educación no tiene que estar únicamente al servicio de la producción. La capacidad de aprender de los mayores no es igual a la de los jóvenes, los senescentes pueden seguir aprendiendo en forma diferente, distinta, con otro ritmo y tal vez otros recursos educativos. Por eso la educación permanente debe realizarse en libertad, al servicio del hombre y de una mejor calidad de vida.

En conclusión, Un individuo puede aprender la misma clase de conocimientos y habilidades a los sesenta que a los veinte. El dicho popular "nunca es tarde para aprender" tiene plena validez en el caso de los adultos mayores.

Corresponde a nuestra sociedad promover y fomentar todo tipo de alternativas en este sentido, ya que la idea hoy predominante es que una de las mejores formas de envejecer consiste en que después de la jubilación se inicie el aprendizaje de una nueva tarea que abra la curiosidad hacia nuevos horizontes.

CAPÍTULO IV

4. LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA, EN LA FORMACIÓN CONTINUA

Nuestra experiencia en la enseñanza a personas adultas de una lengua extranjera sugiere muchas reflexiones e ideas prácticas que pueden parecer obvias; sin embargo, entendemos que es útil articular aquellas que podríamos considerar básicas, en el conjunto de la formación continua. Para ello, repasamos el concepto de educación permanente, así como la importancia de no aislar los conocimientos en la disciplina. Los objetivos de un proyecto educativo a su vez deben adecuarse al perfil medio del estudiante al que está destinado, es decir, a personas adultas, que son capaces de controlar su propio aprendizaje, de aprovechar su experiencia personal y profesional, así como de criticar todos los aspectos del proceso. Consideramos pertinente, en este punto, caracterizar brevemente la clase de lengua extranjera y por último, referir distintas estrategias de aprendizaje ensayadas en los cursos de formación continua.

4.1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN PERMANENTE

La reflexión sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera, L2 en la formación continua se basa necesariamente en la importancia del concepto de educación permanente, como principio organizador de la misma.

Se trata de un concepto relativamente reciente, los primeros trabajos sobre el tema datan de 1919, fecha en la que se publicó, en Gran Bretaña, el informe final del Comité para la Educación de Adultos del Ministerio de Reconstrucción. El documento afirmaba: "la educación de adultos debe ser asequible a todos, a la vez que permanente". Desde aquella fecha, el concepto se ha ido consolidando y ampliando. En 1970 el Consejo de Europa determinó que éste debía ser la base de la política educativa futura e hizo público el volumen Educación permanente, que recoge los trabajos de dieciséis autores en torno a la definición, estrategias, métodos y realizaciones concretas de la educación continua. En 1979 el mismo organismo internacional celebró en Siena el Symposium "Una política de educación permanente para hoy", donde se consideraba a la educación permanente como sistema de los sistemas educativos. A su vez la UNESCO ha impulsado la educación permanente considerándola "la idea rectora de las políticas educativas de los años futuros". Como todos sabemos, éste es el marco de referencia en el que FORCEM ha trabajado desde el primer acuerdo tripartito de diciembre de 1992 hasta hoy.

4.1.1. PERSPECTIVA FUTURA EN EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PERMANENTE

Aunque las características del aprendizaje de una lengua extranjera exigen por sí mismas un planteamiento didáctico abierto y continuo, es decir, una metodología que ofrezca la posibilidad de enriquecer los conocimientos adquiridos con otros anteriores o sucesivos que conformen la competencia lingüística del alumno; desde el concepto educativo permanente, es necesario además, integrar los contenidos en una perspectiva futura, no sólo por su aplicación a los diversos campos profesionales, sino también para continuar el nivel alcanzado con nuevos cursos de formación, como demuestra el hecho de que un número elevado de personas repita la experiencia de formación en FOREM. En definitiva, la programación de los cursos de idiomas es especialmente idónea para tender puentes hacia otras ramas del saber que dominen o pretendan dominar los destinatarios, así como para desarrollar una motivación al estudio permanente.

4.1.2. FACTORES QUE DETERMINAN LA DEMANDA ACTUAL

Los factores sociales más importantes que determinan la demanda actual de formación podríamos resumirlos en tres puntos:

- a) Una mayor exigencia educativa debido al acceso generalizado de la población a los distintos niveles educativos.
- b) Las transformaciones de las estructuras productivas que generan movilidad de los puestos de trabajo.
- c) Aumento del tiempo de ocio.

4.1.2.1. OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN CONTÍNUA

En correspondencia con ellos, los objetivos de la formación continua en una lengua extranjera, L2, se podrían sintetizar del siguiente modo:

- a) Adquirir y actualizar los conocimientos lingüísticos para facilitar el acceso a los distintos niveles educativos.
- b) Mejorar la cualificación profesional o adquirir preparación para el desarrollo de otras profesiones. Puesto que el sistema educativo tradicional en muchos casos es insuficiente en la dedicación al estudio de lenguas extranjeras, al tiempo que el mercado europeo exige una competencia alta.

c) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social y cultural. A veces un curso de formación ofrece una segunda oportunidad para adquirir capacidades comunicativas en otro idioma o para afrontar una situación de cambio en la vida privada y profesional.

Para concluir los aspectos preliminares, es dable señalar que el hecho de que el aprendizaje que no se vea reducido al periodo escolar de infancia y juventud, implica la exigencia, en la educación continua, de unos estudios no tradicionales (McKenzie y Otros, 1979:20); ya que deben fomentar la diversidad de oportunidades individuales: es importante respetar la demanda del estudiante de cualquier edad y circunstancia personal, tanto si éste aspira al certificado como si se contenta con enriquecer su vida mediante unos estudios constantes, periódicos u ocasionales. Por lo tanto, es evidente que los medios para el aprendizaje adulto son, a su vez, distintos de las del aprendizaje escolar; deben ser los propios de una educación abierta, en la cual cada alumno, de manera autónoma, sea capaz de aprender a aprender y de diseñar su propio currículum.

4.2. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE DE FORMACIÓN CONTINUA.

El estudiante al que nos dirigimos tiene unos rasgos de autonomía y responsabilidad que son ventajosos desde el punto de vista de la motivación, pero que al mismo tiempo implican una mayor complejidad por lo que respecta a sus objetivos y al funcionamiento de la clase. El adulto realiza un gran esfuerzo para dedicar parte de su tiempo a la formación, a menudo es tiempo que disfrutaba con su propia familia. En muchos casos pretende, mediante este esfuerzo, conseguir habilidades que le ayuden en su profesión, o que sean complemento de su vida laboral; por lo tanto, aprende para cambiar de vida, bien sea profesional o socialmente. Ello determina unas expectativas de aprendizaje muy por encima de otro tipo de estudiante y como consecuencia:

- a) el aprendizaje no es parte de una rutina o mecánica gregaria.
- b) Requiere un esfuerzo mantenido, que exige así mismo una "satisfacción relativa", mantenida a lo largo del curso.

Ambos aspectos explican el considerable índice de abandono y las frecuentes crisis por frustración ante un método pedagógico inadecuado o por la autoexigencia demasiado alta ante los compañeros. En la clase de idioma extranjero es frecuente enfrentarnos con situaciones de autocompasión del estudiante, actitudes de impotencia, miedo a la actuación en el grupo y ansiedad por obtener resultados rápidos y visibles.

4.2.1. DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE EN EDAD ADULTA

Todo proceso educativo entraña un esfuerzo de cuyas condiciones podremos sacar partido si somos capaces de proponer funcionamientos alternativos. Según García Arretio (1986: 14; 1989) estas son algunas de las dificultades del adulto en relación con el aprendizaje:

- a) La perspectiva de alcanzar altas metas soñadas en la adolescencia, se reduce. A veces tienen una exigencia meramente pragmática.
- b) Disminuye la curiosidad juvenil.
- c) La inteligencia se estanca y la memoria disminuye. No le interesan las ideas abstractas y teóricas, prefiere los problemas de la vida real.
- d) Se reduce la reacción sensorial y perceptiva, por lo cual el aprendizaje suele ser más lento.
- e) Quien tiene poca experiencia en el estudio se cree poco dotado para el logro de determinadas metas de tipo intelectual.
- f) A los adultos cada vez les cuesta más adaptarse a nuevas situaciones.
- g) Cansancio y escasez de tiempo para dedicarlo al esfuerzo intelectual.

4.2.2. UNA FORMA DE APRENDER DIFERENTE

Estas y otras dificultades que podríamos enumerar no implican que el adulto esté incapacitado para aprender como las personas de menor edad, sino que forzosamente sus formas de aprender son diferentes. Tigh (1983) afirma que ello se debe a un distinto funcionamiento psicológico y al tipo de actividad que realizan, lo cual repercute en sus formas de aprender y también en la metodología didáctica que debemos emplear.

Estos son algunos de los condicionantes del aprendizaje de adultos que nos encontramos con mayor frecuencia:

- a) Forman grupos heterogéneos en:
 - edad
 - intereses
 - motivación

- experiencia
- aspiración.

- b) El papel de estudiante es marginal o provisional.
- c) El interés gira en torno al bienestar, el ascenso al trabajo o la autoestima.
- d) Los objetivos son claros y concretos, elegidos y valorizados.
- e) Los logros y éxitos serán deseados intensamente o con ansiedad.
- f) Existe preocupación por el fracaso.
- g) Posible susceptibilidad e inseguridad ante las críticas.
- h) A menudo arrastra el peso de experiencias de aprendizaje frustrantes que le convencen de que no es capaz de adquirir una lengua extranjera.
- i) Fuentes de conocimiento heterogéneas, a veces contradictorias.
- j) Mayor concentración en clase, lo cual favorece el aprovechamiento del tiempo en clase.
- k) Posee mecanismos de compensación para superar las deficiencias y los recursos de la experiencia.
- l) Necesita alternancia y variabilidad, por su relativa capacidad de un esfuerzo intelectual prolongado.

4.3 ASPECTOS ESPECÍFICOS DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA, L2

El aprendizaje de la L2 puede resultar una pesadilla si el estudiante lee el programa de cualquier libro, manual o herramienta de trabajo orientada al adulto. Símbolos fonéticos, ejercicios de repetición gramatical, vocabulario, verbos irregulares, expresiones hechas, todo ello mezclado con las más variadas situaciones cotidianas que se presentan en la lengua hablada: presentaciones, saludos, conversaciones telefónicas, etc. No es extraño que el estudiante de formación continua reaccione con perplejidad ante la cantidad de tareas que se acumulan en estos materiales, y al mismo tiempo muestre un cansancio anticipado ante la escasa originalidad del método, que le

recuerda sus anteriores intentos o fracasos de acercarse al incomprensible idioma extranjero.

Es cierto que el aprendizaje de la L2 requiere una considerable inversión de tiempo y esfuerzo que sólo se ve recompensado con la constancia del trabajo diario; esta dificultad se enfrenta con la necesidad de conseguir resultados inmediatos. Por otra parte, el alumno también debe ser consciente de que inscribirse en un curso de lenguajes sectoriales, en los cuales se desarrolle la aplicación de la L2 a campos como la economía, el comercio o el turismo, exige una competencia notable en la lengua estándar, lo cual es muy poco habitual en grupos de trabajo heterogéneos. Por esta razón, sea cual sea el nivel de especialización programado en el curso, conviene revisar los contenidos esenciales para mantener la comunicación y ordenar los conocimientos previos del estudiante, por dos motivos:

1) en primer lugar para que él sepa lo que sabe, lo cual por lo general es mucho más de lo que piensa. De esta forma puede participar activamente en la planificación de los contenidos. A menudo creemos haber olvidado el vocabulario sobre un tema o las expresiones que ayudan a desarrollar una situación, sin embargo apenas nos proponen un trozo de texto, oral o escrito, o un juego de palabras, somos capaces de recordar lo que parecía perdido.

2) En segundo lugar para relacionar el curso presente con otras experiencias y métodos de trabajo, de acuerdo con el concepto de educación permanente al que nos referimos. Así se puede salvar una discontinuidad en el proceso educativo, a la vez que se comparte información entre los miembros del grupo, es decir, los contenidos provienen unas veces del profesor y otras de los compañeros.

Esta tarea requiere un poco de paciencia cuando los participantes proceden de niveles educativos dispares, pero la racionalización del proceso es siempre valiosa para:

- a) Desarrollar un plan personal de aprendizaje.
- b) Diagnosticar los puntos fuertes y débiles como discente.
- c) Describir un estilo de aprendizaje y seleccionar las condiciones en las que aprende mejor.
- d) Superar los bloqueos personales en el aprendizaje.
- e) Aprender de la experiencia y del entorno (televisión, prensa, computadora, etc.
- f) Ayudar a otros a aprender.

g) Continuar el estudio de forma autónoma al finalizar el curso.

La experiencia demuestra que el aprendizaje es más efectivo cuanto más claro tenga el individuo cuál es el objetivo perseguido y el lugar en el que se encuentra en la actualidad. El alumno necesita especialmente al inicio del trabajo, una orientación para no perderse ante la infinidad de ejercicios y habilidades que recogen los materiales publicados. No le interesa aprender para hacer bien una evaluación o para completar una página del libro, quiere saber cuál es la utilidad práctica de ese esfuerzo y si puede aportarle algo para conseguir sus objetivos finales.

4.3.1 DESARROLLO DE LAS DESTREZAS EN EL ADULTO MAYOR

El estudio de una L2 requiere el desarrollo de lo que se denominan "cuatro destrezas": la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita. Es necesario mantener un equilibrio entre ellas para obtener una competencia lingüística adecuada. Ahora bien, en muchos casos, el alumno está familiarizado con la expresión y comprensión escrita y se encuentra inseguro e incómodo en la expresión y comprensión oral. Consciente de ello, a menudo él mismo se autocompadece por no haber aprovechado mejor las oportunidades de estudio del pasado y en ocasiones el argumento sirve de "coartada" para mantener una actitud pasiva ante las propuestas de actividad de práctica oral. Para compensar esta laguna generalizada no son suficientes las unidades programadas en los materiales didácticos de enseñanza de idiomas, puesto que en ellos se presupone un proceso de aprendizaje paralelo y homogéneo. Así pues, el profesor debe encontrar un modo de reforzar dichas destrezas casi sin que el alumno se dé cuenta, para vencer su resistencia inicial y para no saturarlo con un esfuerzo demasiado prolongado que podría tener un efecto contraproducente. Aquí entran en escena las transferencias culturales y la interdisciplinariedad, ya que, según la habilidad del docente, es posible poner en relación los intereses extralingüísticos de los participantes y los puntos fuertes de su personalidad.

4.2.1 ALGUNAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA L2

Teniendo en consideración el proyecto de educación continua y las características de sus destinatarios, entendemos que debemos adoptar una metodología didáctica lo suficientemente flexible como para asumir todas las circunstancias enumeradas.

El multi-método funcional tiene la ventaja de que mezcla hechos y situaciones de comunicación dando oportunidades para la elección del estudiante. Éste puede encargarse de parte de la tarea formativa del grupo, por ejemplo proponiéndole un trabajo personalizado que constituya una futura guía de consulta, es decir, una base para el uso continuo de la L2; es el caso de las prácticas de textos comerciales o la utilización de *dossiers*, catálogos o representación de situaciones relacionadas con su profesión.

Los alumnos, en la medida de lo posible, deben ser ellos mismos, pero también han de desarrollar cierta capacidad de improvisación, a través de ficciones, y de abstracción, mediante discusiones impersonales. De este modo se puede desarrollar la imaginación y la curiosidad por temas ajenos, lo cual enriquece la personalidad y de paso sirve para ampliar vocabulario. Éste último merece un énfasis especial, puesto que si somos capaces de organizar su adquisición y focalizar su empleo variando las situaciones, habremos conseguido una ayuda en el proceso de aprendizaje aún más valiosa que la gramática.

Otra estrategia de estudio consiste en la inclusión deliberada de material muy difícil junto a otros adecuados al nivel de aprendizaje. Es evidente que para desarrollar las capacidades orales debemos contar con grabaciones y materiales auténticos. En la vida real, en la cual están inmersos nuestros estudiantes, los hablantes nativos no separan lo fácil de lo difícil, ni pronuncian pausadamente en consideración al hablante extranjero; sería un error filtrar todo lo que el alumno no conoce porque crearíamos una lengua artificial que defraudará al alumno en el futuro. Lo importante es hacerle comprender al que se trata de situaciones normales en las que es necesaria una comprensión parcial, suficiente para realizar la tarea propuesta.

Los estudiantes adultos exigen las explicaciones gramaticales clásicas, frecuentemente encuentran confusos los escasos cuadros gramaticales de los libros. Las nociones gramaticales son un asidero lógico para el estudio individual de la lengua, de modo que pueden ir proporcionándose en la medida en la que el grupo lo demande. También la memorización es necesaria para la mayoría de los estudiantes, lo cual puede proponerse como un juego, con canciones o como prueba entre pequeños grupos.

La dificultad de incluir en un curso de idioma extranjero materiales y metodologías distintas consiste en coordinar las actividades. Creemos que es necesario un equilibrio entre variedad y regularidad, porque si existe demasiada variedad los alumnos pierden sus propios objetivos y el esfuerzo realizado se desaprovecha.

Con respecto a la evaluación, creemos que será positiva siempre que el alumno haya progresado con respecto a sus propios objetivos. Se debe transmitir la idea de que cada individuo conseguirá un resultado distinto, puesto que la valoración relativista considera el progreso unipersonal de los participantes.

Estas reflexiones son sólo un reflejo de la práctica diaria en la clase de lengua, aunque como siempre, la realidad enriquece y sorprende mucho más que la teoría y nos enseña que la mejor estrategia de aprendizaje es escuchar y recoger la planificación que los estudiantes proponen, porque en definitiva son ellos los que diseñan y modelan el proyecto de formación continua.

CAPÍTULO V

5. NUEVOS RUMBOS DEL ESPAÑOL

Las barreras del viejo concepto territorio-patrimonial de la lengua y de la cultura se derrumban en los nuevos espacios lingüísticos de la globalización, que ya no se basan tanto en la lengua de los territorios como en los territorios de la lengua.

Con respecto a períodos precedentes, existe mayor permeabilidad en el intercambio de mensajes hablados entre las naciones que se expresan en lengua española. Hace solamente unos años, una película mexicana producía una sonrisa de distancia entre los espectadores, por las peculiaridades del habla de sus actores, por sus sesgos idiomáticos, su entonación y pronunciación, así como por los modismos empleados. De igual manera que producían hilaridad las telenovelas venezolanas o las locuciones deportivas de los periodistas argentinos aquí, aunque no fueran menos hilarantes que nuestras purezas castellanas en la Patagonia.

Hoy se puede proyectar en España, con éxito, una película mexicana, cargada de expresiones marginales, como *Amores perros*, o una cubana, como *Lista de espera*, o ver de nuevo un culebrón venezolano, sin que las prevenciones localistas se conviertan en elementos refractarios de la comunicación. Hay, pues, un mestizaje, un enriquecimiento a través de la diversidad que gira en torno a la palabra. Porque las diferencias, las prevenciones y hasta las viejas hilaridades no procedían de la imagen, ni de la expresión escrita - el *boom* de la novela latinoamericana fue una prueba inequívoca -, sino de la diversidad de los acentos.

5.1 EL APOORTE DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

El desarrollo de la llamada *sociedad de la información*, una de las formulaciones ideológicas de la globalización, se apoya en tecnologías que favorecen la comunicación y el intercambio del conocimiento, aunque sujetas a relaciones de poder en las que prevalecen formas de pensar y de expresión lingüística. Esta reducción de los espacios de interlocución facilita, sin duda, el mestizaje de lo común, de lo próximo; que las barreras del viejo concepto territorio-patrimonial de la lengua y de la cultura se derrumben en los nuevos espacios lingüísticos de la globalización, que ya no se basan tanto en la lengua de los territorios como en los territorios de la lengua.

Internet y, en general, los nuevos rumbos de la explotación digital intensiva, nos descubren la cercanía de los medios en los espacios culturales con un alto grado de homogeneidad lingüística. Decenas de miles de las visitas que reciben a diario las ediciones digitales de periódicos como *Clarín*, *El País*, *El Mundo*, *Reforma* o *El Tiempo* proceden de nuevos lectores externos a lo que antes era el territorio natural de cada uno de estos medios. Actualmente existen 605 periódicos escritos en lengua española se renuevan cada día en la Red, convirtiéndose en la primera y más poderosa fuente de contenidos. No menos de 20 millones de palabras incorporadas cada día al aún limitado embalse de los contenidos en lengua española en Internet.

Es preciso indicar que el idioma español es un activo económico muy concreto de los 20 países hispanohablantes y señalar rumbos para abrir nuevos espacios en la Internet.

"Tenemos que dejar atrás el recelo atávico de nuestros pueblos en hablar de negocios", dijo a La Página del Idioma Español el lingüista José Antonio Pascual, de la Real Academia Española, para destacar que los hispanohablantes debemos mirar hacia Gran Bretaña, donde "la enseñanza del inglés es una de las principales industrias". Pascual observó que "si 400 millones de personas tienen el español como lengua nativa, muchos otros millones quieren aprender la lengua de Cervantes en el Brasil, en los Estados Unidos y en Europa".

Pero si nuestro idioma se asoma al siglo XXI convertido en la segunda gran lengua internacional, lo cierto es que le queda aún un largo trecho por recorrer en la internet, donde todavía se ve superado en contenidos por el japonés y el alemán, además del inglés, ampliamente dominante.

Es por esta razón que se piensa que España y América Latina deberían unirse para crear una industria multinacional que abarcaría 22 países, los 20 estados hispanohablantes más Brasil y los Estados Unidos.

La consolidación del español pasa por la conquista de tres fronteras, dos físicas y una virtual: Estados Unidos, Brasil y la Internet. Y a la conquista del territorio virtual se interpone un obstáculo considerable: la pobreza de los países hispanoamericanos, aplastado por el peso de su deuda externa y paralizados por el subdesarrollo, lo que plantea problemas inaplazables, como la superación de la miseria y de los acuciantes apremios sociales del subcontinente. Sobre este punto, cuya consideración resulta fundamental para comprender el impulso del castellano en América, se afirmó que "la pobreza es el peor enemigo de la lengua". Con respecto a la prensa hispánica en la sociedad de la información se sostiene que no tiene la menor importancia que el español sea hoy hablado por 400 millones de personas, si muchas de ellas son analfabetas y viven en la miseria.

En España, la conquista del territorio virtual por el idioma ha quedado en manos del Instituto Cervantes y de la Real Academia Española, que han desarrollado programas de investigación lingüística, cursos virtuales de español para extranjeros y páginas web en las que se ofrecen los diccionarios y en las que pueden participar con sus aportes los propios hablantes.

Las canciones en español se han constituido en otro de los grandes estímulos a la expansión del idioma ya que muchos jóvenes en diversos países se sienten atraídos por las canciones españolas e hispanoamericanas y muchos de ellos se entusiasman por aprender la lengua de Cervantes.

En los Estados Unidos están de moda artistas como Almodóvar, Ricky Martín, Antonio Banderas, Jennifer López, pero el 70 por ciento de los ingresos generados por los artistas hispanos engrosó las cuentas bancarias de empresas estadounidenses.

5.2 LA INFLUENCIA DEL MERCOSUR

Podemos reafirmar que el futuro del español en el tercer milenio pasa por Hispanoamérica, donde vive el 90 por ciento de los casi 400 millones de hablantes. Es aquí donde entra en juego el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), una zona de integración económica y libre circulación de bienes y servicios. a *Revista del*

MERCOSUR, de julio de 1999, publicó un materia reportaje titulado «Dominio del español agiliza negocios», dando noticia de que el estudio de la lengua española se estaba expandiendo en Brasil, debido al aumento del número de negocios en el MERCOSUR, llevando a pequeños y medianos y grandes empresarios a aprender el idioma

Según un estudio del Ministerio de Educación, realizado en 949 escuelas de enseñanza primaria del país, el 43 % de éstas —sólo en la región sur— ya ofrecen clases de este idioma. En las otras regiones, el porcentaje está en torno al 20 %, a excepción del Nordeste, donde es de sólo un 1 %.

Si bien durante mucho tiempo el estudio de la lengua española en los países integrantes del MERCOSUR, especialmente Brasil, tenía como principal objetivo el de transformarse en un medio de acceso a las literaturas, los nuevos rumbos de los estudios lingüísticos se encargaron de darle a la lengua y a su enseñanza - aprendizaje un nuevo espacio y un nuevo valor: el de objeto de estudio en sí misma.

La implantación del MERCOSUR produjo una serie de acontecimientos que repercutieron enormemente en la enseñanza del español, entre los cuales podemos citar: el "boom" de la enseñanza del mismo como lengua extranjera en Brasil, con la consiguiente proliferación de cursos de todo tipo; la implantación del español en las escuelas públicas y privadas en gran parte del territorio brasileño; el surgimiento y organización de asociaciones de profesores de español en prácticamente todos los estados que no las poseían y el fortalecimiento de las ya existentes. Junto a estos acontecimientos, aparece también un fenómeno que parecía imposible algunos años atrás: el reconocimiento de la heterogeneidad de la lengua española y la consiguiente valorización del espacio rioplatense.

Ahora bien, esta situación especialmente propicia para la enseñanza y difusión del español ha creado en Brasil -o por lo menos en San Pablo y otras grandes ciudades- un "clima eufórico", un poco liviano, de improvisación pedagógica y hasta editorial, que hoy nos coloca, como docentes, en la necesidad de definir nuestro lugar de reflexión e intervención en ese proceso.

5.3 ABORDAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

A partir de los métodos y materiales destinados a la enseñanza de español ya es posible detectar algunos conceptos más difundidos de lo que se considera ser una lengua extranjera, y particularmente la lengua española; y se deduce fácilmente lo que se piensa sobre el proceso enseñanza - aprendizaje de la misma.

Queremos explorar lo que tiene que ver con nuestra creencia de que no puede separarse el imaginario de la lengua de su lugar de saber. Y lo cierto es que cada alumno, al ingresar al curso de español, posee representaciones sobre la lengua -la propia y la ajena-, sobre lo que es aprender una lengua extranjera y cómo hacerlo. Estas representaciones tienen una importancia fundamental en ese primer momento de aproximación y pueden favorecerlo o perjudicarlo, según comprobamos frecuentemente.

5.3.1. PERFIL DEL ESTUDIANTE BRASILEÑO

En el caso de la lengua española, es posible delinear bastante bien el perfil del estudiante brasileño que habitualmente la busca y, usando una metáfora de Sharwood Smith (1988a), los "escenarios de desarrollo" (Developmental Scenarios) en que generalmente se sitúa con sus estrategias de aprendizaje. En el primero de ellos, el español es fácil y semejante a su lengua materna, tan fácil que puede entender todo y no necesita estudiarlo. No tarda mucho para que el escenario cambie del todo y para que descubra que el español es "otra lengua", que es difícil -¡muy difícil!- que jamás podrá conocerla y usarla bien, etc.

Cabe decir que la intervención muy fuerte del profesor y de las estrategias de enseñanza sobre la primera imagen puede producir dos tipos de problemas que no son menores que aquél. Entre ellos, un bloqueo absoluto o la adopción de una hipótesis "bizarra" sobre la lengua que están aprendiendo: todo tiene necesariamente que ser distinto. Los efectos de semejante actitud suelen conducir a la construcción de una imagen particular de la lengua, por medio de la supergeneralización o incluso deformación de determinados rasgos (sonoros, tonales, morfosintácticos, para-lingüísticos y otros tantos) que la caracterizan; un modelo de Inter-lengua con mucha propensión a fosilizarse.

5.4 EL CASO ARGENTINO

5.4.1 * ACUERDO SOBRE LA CREACIÓN DE UN COMITÉ REGIONAL

Asistirá permanentemente a la Comisión de Ministros del Sector, teniendo por función la realización de programas y proyectos significativos para el proceso de integración y desarrollo subregional. El mencionado Comité está formado por los representantes de las Comisiones Nacionales Educativas para la integración del Mercosur, creadas en cada uno de los países para coordinar las tareas emergentes del Protocolo de Intenciones. Este Comité se reúne periódicamente, realiza propuestas y las eleva a la Reunión de Ministros de Educación para su consideración.

Idiomas oficiales del Mercosur:

En las sucesivas reuniones de este Comité se establece:

- 1- el relevamiento previsto de instituciones que se dedicarán a la enseñanza del portugués y del español como lenguas extranjeras.
- 2- la realización de un Seminario Taller de especialistas en enseñanza de lenguas extranjeras.
- 3- la presentación de alternativas metodológicas para la enseñanza del español y del portugués.
- 4- la realización de un Seminario Regional sobre Enseñanza de los idiomas español y portugués en los sistemas de enseñanza.
- 5- la conformación de un grupo de trabajo de especialistas.

5.4.2 REUNIONES REALIZADAS ENTRE LOS AÑOS 1991 Y 1992

***Reunión del Consejo del Mercado Común y del Grupo Mercado Común, Brasilia, 15 y 17 de diciembre de 1991**

Se decidió la creación de Reuniones de Ministros para el tratamiento de los asuntos relacionados con el Tratado en las respectivas áreas de competencia.

***III Reunión del Comité Coordinador Regional, Buenos Aires, 28 al 30 de mayo de 1992.**

Se acuerda el Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del Mercosur, para ser elevado a la consideración de los Ministros de Educación. El mismo señala las áreas prioritarias para la cooperación y la integración. Se propuso encarar cambios en los estilos tradicionales de acción educativa, proyectar transformaciones internas y acordar planes y programas regionales en educación, capaces de legitimar y dar continuidad a nuevas políticas y estrategias en el marco del proceso de integración.

***I Reunión de Ministros de Educación del Mercosur. Buenos Aires, 1 de junio de 1992.**

Acuerdo del Plan Trienal que establece como áreas prioritarias para la cooperación y la integración:

- a- formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración,
- b- formación de recursos humanos para contribuir al desarrollo económico, y
- c- compatibilización y armonización de los sistemas educativos.

En cada una de las mencionadas áreas se fijan programas correspondientes que contemplan objetivos, líneas de trabajo y actividades específicas.

Idiomas oficiales del Mercosur

En el Subprograma I.2. del Plan Trienal se establece que el "aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur (español y portugués) tiene como objetivo implementar la enseñanza del español y el portugués en instituciones de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, para mejorar la comunicación entre los países que conforman el Mercosur".

Reconocimiento de estudios y títulos

Subprograma III.1. "Armonización académica, jurídica y administrativa". Se establece la creación de mecanismos coordinados con los Ministerios de Economía y Trabajo que permitan el reconocimiento de estudios y homologación de títulos con la finalidad de facilitar la circulación de estudiantes y profesionales de la región.

Formación técnico profesional

Subprograma II.2. "Formación técnico-profesional"

Educación superior

Se acuerda aprobar el Plan Trienal del Sector Educación.

Subprograma II.3 establece la necesidad de identificar mecanismos de coordinación para definir las áreas de mayor impacto en cuanto a la formación y capacitación de los recursos humanos de alto nivel, implementar políticas de cooperación entre instituciones de educación superior de los cuatro países y ejecutar acuerdos y convenios de cooperación técnica entre los países signatarios referidos a la educación superior.

Subprograma II.4. promueve la investigación y la organización de postgrados

Sistemas de información

Se acuerda aprobar el Plan Trienal del Sector Educación en el contexto del Mercosur.

Subprograma III.2. promueve el establecimiento de un sistema de información en red que posibilite conocer los datos educativos relevantes de los países del Mercosur.

*** II Reunión Cumbre de Presidentes del Mercosur, Las Leñas, Mendoza, Argentina, 27 de junio de 1992.**

Aprobación del Plan Trienal de Educación. Se destacó la importancia de:

- 1- la creciente participación de empresarios, sindicatos, consumidores e instituciones académicas.
- 2- la creación de Grupo de Trabajo especializados en otras áreas.
- 3- la sistematización en forma directa, a través de los respectivos medios de difusión, la circulación de los principales acontecimientos y realidades de los Estados Partes del Tratado de Asunción.

*** IV Reunión del Comité Coordinador Regional, Salvador, 8 al 10 de septiembre de 1992.**

Idiomas oficiales del Mercosur

Se decide efectuar un relevamiento de las instituciones que se dedican a la enseñanza del portugués y del español como lengua extranjera. Asimismo, se propone para octubre de 1992 la realización del Seminario Taller para especialistas de enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur.

Reconocimiento de estudios y títulos

Se decide avanzar sobre el reconocimiento de títulos de educación primaria y secundaria.

Formación técnico profesional

Se establece la realización en cada país de reuniones con los grupos de trabajo del Mercosur para definir áreas prioritarias de mayor impacto.

Se decide la creación de una red de cooperación técnica interinstitucional.

Se organiza un seminario de escuelas técnicas a realizarse en Brasil del 25 al 27 de septiembre con apoyo de OEA, OEI, CINTERFOR, UNESCO.

Educación Superior

Se aprobó la realización de acuerdos y convenios de cooperación técnica entre instituciones de educación superior.

Sistemas de información

Se resolvió adoptar, para la enseñanza básica, la base de datos propuesta por el proyecto DIERP/CINTERPLAN.

*** II reunión de Ministros de Educación, Brasilia, 27 de noviembre de 1992.**

Reconocimiento de estudios y títulos

Se acuerda establecer los mecanismos necesarios para viabilizar un sistema común de reconocimiento y equiparación de los estudios primarios y medios, cursados en cualquiera de los cuatro países y a los efectos de la prosecución de estudios.

Se decide crear una Comisión Técnica para compatibilizar los perfiles y competencias en el ámbito de la enseñanza técnico-profesional en los respectivos niveles de enseñanza.

Comisión cuya acción se coordina con el Subgrupo 11 de Trabajo del Tratado de Asunción.

Se acuerda incrementar el intercambio académico, técnico y científico y posibilitar una mayor movilidad de docentes, alumnos, investigadores y técnicos.

Formación técnico profesional

Se informa sobre el I Congreso de Educación Tecnológica de los países del Mercosur.

Se inició un proceso de acciones comunes.

Educación superior

Se acuerda incrementar el intercambio académico-técnico-científico en el nivel de enseñanza superior, posibilitando una mayor movilidad de docentes, alumnos, investigadores y técnicos y promoviendo la creación y el perfeccionamiento de los mecanismos de equiparación y reconocimiento de estudios, títulos y diplomas entre los países del Mercosur.

Sistemas de información

Se acuerda implementar el Sistema Regional de Informaciones Educativas a partir de las infraestructuras y redes ya existentes en la región.

5.4.3 REUNIONES REALIZADAS EN EL AÑO 1993

*** VI Reunión del Comité Coordinador Regional, Asunción, 11 al 13 de febrero de 1993.**

Idiomas oficiales del Mercosur

Se avanza en la implementación del Plan Trienal. Se plantea como objetivo la presentación de alternativas metodológicas para la enseñanza del español y del

portugués. Se establecen una serie de actividades a ejecutar entre febrero y junio de 1993 (estudios de casos, constitución de grupos nacional, Seminario regional).

Reconocimiento de estudios y títulos

Se recomienda seguir avanzando sobre el reconocimiento de estudios y equiparación de títulos en los niveles primario, técnico-formal y superior.

Formación técnico profesional

Se propuso realizar el II Congreso de Educación Tecnológica para junio de 1993, constituir grupos nacionales para elaborar propuestas para tal Congreso e identificar Acuerdos y Convenios de Cooperación Técnica.

Educación superior

Se acordó estructurar grupos nacionales para procesar los datos relativos a acuerdos y convenios existentes, en relación a la formación de recursos de nivel superior.

Se decidió la realización de un plan metodológico prospectivo que relacione el sector educativo con los otros sectores del Mercosur y la realización de un seminario con participación de rectores, dirigentes gubernamentales relacionadas con el postgrado y la investigación.

Sistemas de Información

Se acordó la recolección de informaciones sobre los proyectos de redes que cada país tiene en ejecución o comprometido en breve plazo, y la ejecución de mecanismos de acciones conjuntas para el establecimiento de la red educativa regional.

***VII Reunión del Comité Coordinador Regional, Asunción, 28 al 30 de junio de 1993.**

Idiomas oficiales del Mercosur

Se continúan los avances en la implementación del Plan Trienal. Se conforma un grupo de trabajo con especialistas y se organiza, a cargo de Brasil, un Seminario Taller para orientar las acciones previstas.

Formación técnico profesional

Se acuerda convocar a una reunión de especialistas del área técnico profesional con el objeto de dar continuidad a los trabajos de determinación de equivalencias y certificación de estudios.

Formación técnico profesional

Se propuso difundir los resultados y conclusiones del II Congreso de Educación Tecnológica, coordinado por Paraguay.

*** III Reunión de Ministros de Educación, Asunción, 30 de junio de 1993.**

Idiomas oficiales del Mercosur

Se acordó establecer un programa de formación de docentes para la enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur.

Educación superior

Se acuerda constituir grupos nacionales a nivel de enseñanza superior para etrabajar propuestas tendientes a la implementación de un sistema de equiparación y reconocimiento de estudios, títulos y diplomas.

Se decide desarrollar programas regionales de postgrado en áreas relacionadas con el proceso de integración.

*** VIII Reunión del Comité Coordinador Regional, Montevideo, 6 al 8 de septiembre de 1993.**

Idiomas oficiales del Mercosur

Uno de los grupo de trabajo analizó, entre otros temas, la problemática de la formación docente para la enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur.

Reconocimiento de estudio y títulos

Reconocimiento de estudios a nivel primario, medio o denominaciones equivalentes.

Formación técnico profesional

El grupo de trabajo integrado por representantes de las instituciones de educación técnico-profesional acuerda definir y consensuar políticas educativas subregionales, constituir grupos nacionales, diseñar un esquema de compatibilización y equiparación de títulos, certificaciones y perfiles, incorporar el componente tecnológico en los distintos niveles del sistema educativo, fomentar el intercambio de experiencias, promover la participación de la mujer en la formación técnico profesional y en el sistema productivo, ampliar la discusión sobre la educación técnico profesional e incorporar los planes de estudio a los sistemas de información.

También se estableció la necesidad de coordinar acciones con la comisión 4 del subgrupo de trabajo 11.

Educación superior

Se aprobó constituir grupos nacionales para implementar sistemas de equiparación y reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, desarrollar la enseñanza de idiomas y la formación de docentes a nivel universitario.

Se planteó la necesidad de realizar cursos regionales de postgrado sobre temas relacionados con la integración y seminarios sobre el área universitaria.

***I Encuentro regional de centros de información y documentación de educación del Mercosur, Montevideo, 22 al 24 de septiembre de 1993.**

Se recomendó a los gobiernos la designación de los nodos nacionales del Sistema de Información de Educación del Mercosur.

Se propuso definir el Nodo Nacional de cada país.

Se propuso realizar un diagnóstico en cada país de los recursos existentes y coordinar los nodos nacionales.

*** IX Reunión del Comité Coordinador Regional, Montevideo, 23 al 25 de noviembre de 1993.**

Idiomas oficiales del Mercosur

El Comité Coordinador Regional sugiere avanzar sobre el tema en la siguiente reunión y a su vez Argentina se compromete a presentar una propuesta de capacitación.

Reconocimiento de estudios y títulos

El informe del grupo Educación Básica y Media establece los criterios para el reconocimiento de estudios de Educación Primaria, Básica y Superior no técnica.

Formación técnico profesional

Se propuso estructurar modelos de complementación profesional e iniciar gestiones para realizar un curso monográfico con un especialista en el área de la Comunidad Europea y de representantes de los Estados Partes del Mercosur.

Educación superior

Se recomendó constituir grupos nacionales para trabajar propuestas sobre la implementación de un sistema de equiparación y reconocimiento de estudios, títulos y diplomas. Se propuso la reunión de una Comisión Regional Cuatripartita.

Se propuso la elaboración de un curso de postgrado, diversos seminarios y la edición de publicaciones.

*** IV Reunión de Ministros de Educación, Montevideo, 21 de diciembre de 1993**

Reconocimiento de estudios y títulos

Se acuerda:

- 1- aprobar la metodología sobre reconocimiento de certificaciones, títulos y estudios a nivel primario y medio no técnico y sus denominaciones equivalentes y establecer como plazo máximo para la firma del acuerdo correspondiente al primer semestre de 1994.
- 2- encomendar al Comité Coordinador Regional la producción de materiales educativos referidos al proceso de integración regional.
- 3- crear la Comisión Técnica Regional de Educación Tecnológica y Formación Profesional dependiente del Comité Coordinador Regional encargada de estudiar y formular alternativas para la compatibilización y el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas.
- 4- crear la Comisión Técnica Regional de Educación Superior dependiente del Comité Coordinador Regional conforme Acta de la reunión de Ministros realizada en Asunción el 30 de junio de 1993 encargada de formular alternativas para la compatibilización y el reconocimiento de los estudios, títulos y diplomas.

Formación técnico profesional

Se acuerda crear la Comisión Técnica Regional de Educación Tecnológica y Formación Profesional dependiente del Comité Coordinador Regional, encargada de estudiar y formular alternativas para la compatibilización y el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas.

Educación superior

Se acuerda crear la Comisión Regional de Educación Superior, dependiente del Comité Coordinador Regional, encargada de estudiar y formular alternativas para la compatibilización del reconocimiento de estudios, títulos y diplomas.

Especialización de Postgrado Regional "Producción Agropecuaria e Integración", a ser desarrollado en universidades de los países miembros.

Sistemas de información

Se acuerda encomendar al Comité Regional la organización del sistema de información regional para la educación básica y secundaria.

Se decide apoyar los sistemas de información de educación superior.

5.4.4 REUNIONES REALIZADAS EN EL AÑO 1994

*** I Reunión de la Comisión Técnica para la Educación Tecnológica y la Formación Profesional, Buenos Aires, 12 y 13 de marzo de 1994.**

Se analizaron líneas para la definición de un sistema de equivalencias y reválidas, teniéndose en cuenta los avances de la Unión Europea en este campo.

Se definieron los objetivos para las reuniones siguientes centrados en:

- 1- la construcción de una matriz de equivalencias nacionales para el diseño de un sistema de reconocimiento de estudios en el contexto del Mercosur.
- 2- la elaboración de un glosario de términos relevantes para dicho sistema.

*** II Encuentro Regional de centros de información y documentación de educación del Mercosur, Montevideo, 22 y 23 de marzo de 1994.**

Se conformó la estructura del Sistema de Información Educativa del Mercosur.

*** I Reunión de la Comisión Técnica Regional de Educación Superior sobre reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, dependiente del Comité Coordinador Regional, Río de Janeiro, 4 y 5 de abril de 1994.**

Se acordó trabajar sobre la autenticidad de títulos y diplomas, el reconocimiento de los mismos, el ejercicio profesional y la interacción de las agencias gubernamentales a los efectos del reconocimiento. Se determinó la realización de un cuadro con las características de las carreras y títulos otorgados y una nómina de dichos títulos.

*** II Reunión de la Comisión Técnica para la Educación Tecnológica y la Formación Profesional, Curitiba, 11 al 13 de abril de 1994**

Se avanzó en la realización del glosario y la matriz de equivalencias arriba mencionadas.

*** XI Reunión del Comité Coordinador Regional, Buenos Aires, 19 al 21 de abril de 1994.**

Idiomas oficiales del Mercosur

Se informó al Comité Coordinador Regional sobre los resultados del "Seminario para el diseño de una propuesta sobre la enseñanza del español y del portugués, en el currículum de la formación docente y en la producción de materiales de trabajo", realizado en Buenos Aires, 18 de abril de 1994. Se acordó realizar en cada país un relevamiento de instituciones educativas o empresariales que enseñen portugués o español, según el caso, y desarrollen acciones de capacitación y formación docentes.

Reconocimiento de estudios y títulos

Se informa sobre el procedimiento para la firma del Convenio de Reconocimiento de Títulos y Estudios de nivel primario y medio no técnico.

Educación superior

Se aprobó el informe de la Comisión Regional para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de educación superior, reunida en abril de 1994 en Río de Janeiro.

Se prestó conformidad a las conclusiones planteadas en los seminarios organizados y se propuso la realización de otros encuentros y seminarios o cursos de postgrado.

Sistemas de información

Se evaluaron los avances realizados en el Encuentro Regional de marzo de 1994 en Montevideo, en el que los centros de documentación e información de los cuatro países resolvieron crear un sistema de información en red para conocer los datos educativos relevantes.

*** III Reunión de la Comisión Técnica para la Educación Tecnológica y la Formación Profesional, Asunción, 6 al 8 de junio de 1994.**

Se elaboró la matriz Mercosur para el diseño de un sistema de reválidas para cursos técnicos y se unificaron los criterios sobre distintas variables. Se rectificó y amplió el glosario acordado en la II reunión y se identificaron necesidades para ser incluidas en el Plan de Actividades del Segundo Semestre de 1994 de la Comisión Técnica.

*** III Encuentro Regional de centros de información y documentación de educación del Mercosur, Buenos Aires, 9 y 10 de junio de 1994.**

Se acordó realizar un primer documento que contenga información educativa de los países del Mercosur, homogeneizando las estadísticas de los países miembros y la información documental.

*** V Reunión de Ministros de Educación, Buenos Aires, 4 de agosto de 1994.**

Reconocimiento de estudios y títulos.

Se aprobó el texto del Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de nivel primario, medio no técnico o de denominaciones equivalentes.

Se avanzó en la formulación de estrategias, metodologías y acciones necesarias para la compatibilización y reconocimiento de estudios, títulos y diplomas en otros niveles de enseñanza.

*** VII Reunión de Ministros de Educación, Ouro Preto, Brasil, 9 de diciembre de 1994.**

Se recomendó la suscripción de un protocolo de títulos universitarios de grado al sólo efecto de continuar estudios de postgrado.

7.4.5 REUNIONES REALIZADAS EN EL AÑO 1995

*** VII Reunión de Ministros de Educación y XV reunión del Comité Coordinador Regional del Sector Educativo en el Contexto del Mercosur, Asunción, Paraguay, 24 al 28 de julio de 1995.**

Se acordaron planes, programas e instrumentos que orienten las definiciones políticas y estrategias comunes para el desarrollo educativo regional. Se aprobó el Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Títulos, Estudios y Diplomas del Nivel Medio Técnico y el Protocolo de Integración educativa sobre Reconocimiento de Títulos Universitarios para la Prosecución de Estudios de Postgrado en las Universidades de los países del Mercosur.

Idiomas oficiales del Mercosur

Se acordó en la IX Reunión de Ministros de Educación los planes y proyectos nacionales para el desarrollo de la enseñanza de los idiomas oficiales del Mercosur.

En resumen, los tres objetivos básicos del Mercosur cultural y educativo son los siguientes:

Programa I: Formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración.

En el Tratado de Asunción se estableció este punto como una de las tres áreas prioritarias para la cooperación y la integración. Se reconocen las particularidades de cada país, el sentido nacional de cada cultura y la conciencia de la propia originalidad, pero se señala que los países del Mercosur constituyen una comunidad natural, que se singulariza frente a otros bloques que sólo se constituyen a partir de razones económicas, comerciales, estratégicas o geográficas.

Subprograma I.1. "Información y reflexión sobre el proceso de integración del Mercosur". Apunta básicamente a difundir los beneficios y resultados esperados del proceso de integración.

Subprograma I.2. "Aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur". Apunta a mejorar la comunicación entre los países del Mercosur.

Programa II: Formación de recursos humanos para contribuir al desarrollo

Se reconoce que el incremento de los niveles educativos y formativos de la población económicamente activa constituye una de las bases esenciales del incremento de los niveles de productividad en las economías, del mejoramiento de la calidad de los bienes y servicios producidos, y por tanto una posición más competitiva y ventajosa en los mercados mundiales.

Subprograma II.1. "Educación básica y media"

Subprograma II.2. "Formación técnico profesional"

Subprograma II.3. "Formación y capacitación de recursos humanos de alto nivel"

Subprograma II.4. "Investigaciones y posgrado"

Programa III: Compatibilización y armonización de los sistemas educativos

Se reconoce la carencia de un conocimiento exhaustivo de los sistemas educativos que facilite el intercambio mutuo y señale pautas concretas de acción. Se hace necesario compatibilizar las normas que hacen al desarrollo educativo de la subregión.

Subprograma III.1. "Armonización académica, jurídica y administrativa".

Subprograma III.2. "Sistemas de información"

Defensa del consumidor

En la publicación de Clarín, Mercosur, las fronteras empiezan a borrarse, Buenos Aires, 26 de enero de 1995, pág. 15. leemos lo siguiente: "Uno de los protocolos del Mercosur estipula que los productos comercializados dentro de sus fronteras serán regidos por la Ley del Consumidor del país de origen. Con esto salen perdiendo los consumidores que cuentan con la legislación más moderna, como es el caso de Brasil".

Organizaciones de la sociedad civil

CEUR: Centro de Estudios Urbanos y Regionales (Argentina)

El CEUR inició en 1991 un Programa de Estudios y Actividades orientado a suplir las deficiencias de accesibilidad a la información referida al Mercosur y a reforzar la capacidad para enfrentar el desafío de dicho proceso de integración y sus impactos sobre la estructura social argentina. Algunos proyectos se coordinaron con los esfuerzos del Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y apuntan a estudiar las condiciones específicas de desenvolvimiento en torno a la nueva realidad de los actores sociales más débiles del espectro social, incluidos gobiernos provinciales y municipales,

y a generar iniciativas tendientes a ofrecerles a los mismos herramientas para intentar cerrar la brecha que los separa de los que salen ganando en este proceso.

GADIS: Grupo de Análisis y Desarrollo Institucional y Social (Argentina)

Av. Roque Sáenz Peña 1142, 5º piso (1035) Buenos Aires, Argentina, telefax: 382-7888, e-mail: gadis@wamani.org.ar.

GADIS es una entidad fundada en 1984 con el objeto de apoyar el fortalecimiento de las ONGs que operan especialmente en el campo del desarrollo social. Actualmente está llevando adelante, con el apoyo financiero del International Development Research Centre (IDRC) de Canadá, un estudio sobre el rol de las redes nacionales de ONGs en el contexto del Mercosur. El estudio pretende contribuir al fortalecimiento de las redes nacionales a través del establecimiento de una base de conocimiento que a la vez que favorezca el contacto más estrecho entre las mismas, ponga de manifiesto sus potencialidades identificando una agenda común para la región.

CARI, Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales

Según La maga, 8 de febrero de 1995, pág. 42, el Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales (CARI) es prácticamente la única institución privada que está trabajando desde hace tiempo en la futura conformación del Mercosur Cultural. El ex diplomático Gregorio Recondo coordina un grupo interno que se dedica específicamente al tema. Según él, "el Mercosur está liderado por los Ministerios de Economía, las cancillerías y los sectores empresariales, pero va a ser realidad cuando se haga carne en el corazón de los pueblos". Las propuestas de CARI llevadas al encuentro de marzo de 1995 en Buenos Aires son: la creación de una Universidad del Mercosur, estudios comparativos sobre legislaciones culturales y educativas de los cuatro países, estudios sobre la identidad subregional, creación de carreras de posgrado sobre temas de integración, creación de la carrera de administradores culturales, encuentros de artistas, promoción del desarrollo cultural de los sectores populares y las minorías étnicas, enseñanza generalizada del español y el portugués.

El lugar de la cultura en el Mercosur

En esta publicación se trata el tema de las asimetrías antropológicas y su impacto sobre el mercado laboral subregional. Se analiza el lugar de la cultura en el Mercosur una vez que éste fue puesto en marcha (dado que la cultura no fue una de las prioridades del Mercosur en sus inicios).

Según Gregorio Recondo, en El Mercosur y la Cultura, Aportes para la Integración Latinoamericana, año I, nro. 1, julio 1995, "en este tratado que tiende a la integración hay una falencia garrafal. No se hace en el mismo mención expresa a la cultura, argamasa fundamental para articular cualquier unión perdurable entre los pueblo. Los precisos considerados del Tratado de Asunción hacen referencia a la preservación del medio ambiente, al desarrollo científico y tecnológico, a la elevación de la calidad de vida y -va de suyo- a la economía en general. Nadie puede desconocer que todas ellas son manifestaciones de la cultura... Pero en ningún momento se hace alusión en el Tratado a la cultura no material o inmaterial... Se crearon 11 subgrupos de trabajo en el Mercosur, pero ninguno recoge hasta el presente los problemas de la cultura y la educación...".

Participación social en el Mercosur

Laredo, Iris Mabel, Trasfondo político de la integración económica, en Aportes para la Integración Latinoamericana, año I, nro. 1, julio 1995, sostiene que las principales debilidades observadas en el Tratado del Mercosur son las siguientes: principio de reciprocidad entre desiguales, modelo de neto corte comercialista, carencia de instituciones comunitarias y falta de participación social, librado básicamente a actores gubernamentales y empresariales.

5.4.6 CUMBRE MUNDIAL SOBRE DESARROLLO SOCIAL

Modo de implementación de la participación del gobierno argentino en la Cumbre Mundial de Desarrollo Social.

Acuerdo para el seguimiento de los trabajos de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social en América Latina, Copenhague, 10 de marzo de 1995.

El Caucus de Organizaciones de Desarrollo de América Latina, reunido diariamente en el Bella Center de Copenhague, y los ministros de Desarrollo Social del Grupo de Río acuerdan un conjunto de iniciativas para dar seguimiento a los acuerdos de la Cumbre:

1- reunión de Ministros los días 4 y 5 de mayo en Buenos Aires para acordar mecanismos de seguimiento de la Cumbre, con la participación de representantes de ONGs latinoamericanas que someterán sus sugerencias para el seguimiento.

2- encuentros de ONGs nacionales para informar a las instituciones no gubernamentales nacionales de los acuerdos y experiencias de la Cumbre y prepara documentos con sugerencias.

3- preparación de documentos con lineamientos para el seguimiento por parte de redes regionales o internacionales de ONGs.

4- convocatoria a una reunión de ONGs de la región a realizarse en Quito del 20 al 23 de abril para acordar líneas de cara a la reunión de Ministros de Desarrollo Social.

5- elaboración de un informe de síntesis con las recomendaciones que surjan de la reunión de Quito a presentarse en la reunión de Ministros a celebrarse en Buenos Aires.

6- participación de las ONGs en los Comités técnicos de trabajo a crearse para dar seguimiento a la Cumbre a nivel regional.

Coordinador del Caucus de ONGs: CLACSO

Coordinador intergubernamental: Secretaría Técnica del Frente Social del Ecuador.

5.4.6.1. ACUERDOS ENTRE LOS PAÍSES INTEGRANTES DEL MERCOSUR

Existencia de acuerdos entre ONGs de los países integrantes del Mercosur sobre los compromisos de la Cumbre

a) Antes de la CMDS

. Reunión regional de expertos sobre desarrollo social, Caracas, noviembre de 1994.

Organizada por CLACSO, UNESCO, SELA, CENDES

Se realizaron aportes para los debates de la Cumbre y documentos técnicos con diagnósticos sobre el desarrollo en América Latina y propuestas sobre la instrumentación de políticas sociales.

. Diálogos nacionales

CLACSO estimuló, auspició y organizó diálogos, seminarios, publicaciones y un caucus latinoamericano para ONGs con aportes de IAF, Ford, UNESCO, centros afiliados de CLACSO, CIID (IDRC) y Novib.

El CIID promovió en varios países de A.L. un diálogo sobre los temas centrales de la CMDS y apoyó a través del Programa de Políticas Sociales la realización de seminarios nacionales en varios países de la región. La Red de Políticas Sociales es un grupo informal de centros de investigación en ciencias sociales de la región que realizan actividades de investigación, enseñanza e información en materia de políticas sociales. El grupo complementó el proyecto Social Policy

Research Priorities in Latin America cuyo resultado fueron 7 informes nacionales sobre la situación de las políticas sociales en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay. (Estas consideraciones fueron extraídas de Jorge Papadópulos, Cumbre Mundial de Desarrollo Social. El debate en América Latina. Informe de los seminarios nacionales, Regional Office for Latin America and the Caribbean (LACRO), CIID, enero, 1995).

Los diálogos nacionales tuvieron una duración de entre 1 y 3 días según cada caso. Se solicitaron presentaciones previas sobre los temas ejes de la Cumbre: población, empleo e integración social. CLACSO hizo llegar a los coordinadores nacionales copias del proyecto de Declaración y del Plan de Acción preparados por la Secretaría de la Cumbre, que fue el documento base de las decisiones. También se discutieron datos del Índice de Desarrollo Humano preparado por el PNUD.

Los informes de Argentina, Uruguay, Paraguay, República Dominicana, fueron publicados por CLACSO, y los de Perú, Ecuador, Chile y Bolivia, contaron con ediciones locales.

. Reuniones preparatorias de la Cumbre Mundial de Desarrollo Social, Nueva York, enero de 1994, agosto de 1994, enero de 1995

En ellas las ONGs nacionales y redes regionales tuvieron una participación activa en los diálogos e intercambios. No obstante, deben señalarse algunas dificultades tales como: variedad de organizaciones y por lo tanto de objetivos, estilos, recursos; limitaciones financieras debido a la reducción de los programas de cooperación para el desarrollo hacia América Latina; inexistencia de un espacio permanente de encuentro de redes de ONGs nacionales y regionales; problemas de concertación entre los gobiernos de la región durante los debates; desconfianza y desconocimiento mutuo entre ONGs, gobiernos, agencias de Naciones Unidas y organismos financieros internacionales.

. Caucus Latinoamericano y caribeño de ONGs de Desarrollo en la Tercera Reunión Preparatoria de la Cumbre, enero de 1995.

CLACSO convocó en la última reunión preparatoria y en la Cumbre en Copenhague un Caucus Latinoamericano de ONGs de Desarrollo en el que participaron más de 100 ONGs y redes de ONGs de la región, acordando un proceso para el seguimiento del Plan de Acción de la Cumbre.

Fue en la tercera PRECOM que un conjunto de redes regionales y ONGs nacionales comenzaron un proceso de diálogo e interacción de cara a la Cumbre, convocados por CLACSO. En este contexto se creó un Caucus Latinoamericano como espacio de reflexión y concertación de estrategias destinadas a incidir en la Declaración y Plan de Acción de la Cumbre. Entre las instituciones participantes pueden señalarse las siguientes:

- Eine Welt Netzwerk, Christian Youth Exchange (Alemania)
- Instituto Social y Político de la Mujer, Fundación del Sur.
- CLACSO, CEDEA. GADIS (Argentina)
- Consejo Iglesias Metodistas CIEMAL (Bolivia)
- FASE, IBASE, Franciscan Int., CIM, Universidad de Brasilia
- Central Unica de Trabalhadores (Brasil)
- Acción, Asociación Chilena de ONGs, Red Latinoamericana de Salud de las Mujeres, IRED/AL, CEPUR, Universidad Bolivariana, Isis Int., Alianza de la gente para el desarrollo social, IOCU (Chile)
- FEDEVIVIENDA, ENDE América Latina, Casa de la Mujer, Universidad Javeriana (Colombia)
- Liga Internacional de Mujeres Pro Paz y Libertad, Earth Council, Fundación Paniamor, Comité Apoyo al Foro de ONGs hacia Beijing/CLADEM, Defensoría de los Habitantes (Costa Rica)
- Asociación Cubana de Naciones Unidas, Centro de Estudios sobre la Juventud en Cuba, Federación de Mujeres Cubanas/Mudar, Centro Félix Varela, Centro de Estudios sobre América (CUBA)
- Fundación Centroamericana para el Desarrollo Sostenible (El Salvador)
- AIESEC, Consejo de Juventud de España, CODESPA (España)
- Gran Fraternidad Universal, Asociación Internacional de Caridades de San Vicente de Paul, Templo de Entendimiento DGAP, UNICEF, Lend Int., Int. Casa Asociación Americana de Juristas, NGONET, IWAC (EEUU)
- FIAN Internacional, EMAS, A.C., Equipo Pueblo, Frente por el Derecho a la Alimentación, PRODESOME, A.C., REMALC (México).
- Moral Re-Armament, Inc., Bureau for Latin American and the Caribbean PNUD, DAWN (New York)
- ASOCODE, CISAS, Consejo de la Juventud, The National Institute of Womenhood, FIDEG (Nicaragua)
- CEDEP, Centro Flora Tristán, DESCO (Perú)

- Pensamiento Mujer del Centro, Taller Salud (Puerto Rico)
- Red del Tercer Mundo, REPEM, ICD, ALOP (Uruguay)
- Asociación Latinoamericana para la Familia, CEM-UCV/ DAWN, Fundación Polar, Red de Cooperación Amazónica (Venezuela)

b) Durante la CMDS

Caucus latinoamericano de ONGs de Desarrollo

Este Caucus fue liderado en Copenhague por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Preparó una declaración conjunta presentada en la plenaria de la Cumbre y elaboró un documento final que fue negociado en Copenhague. Firmó un acuerdo de seguimiento de los trabajos de la Cumbre con el Grupo Río.

5c) Después de la CMDS

• **Reunión regional de Formulación de un Sistema de Seguimiento de las ONGs de América Latina para el seguimiento de los Acuerdos de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, Quito, Ecuador, 21-23 de abril de 1995.**

* Se convocó a un encuentro de redes de ONGs de América Latina y el Caribe para discutir la inserción de éstas en los trabajos de instrumentación de los acuerdos de la Cumbre realizada en marzo de 1995. Tuvo lugar en Quito entre el 21 y el 24 de abril de 1995 y asistieron representantes de redes temáticas regionales, participantes de redes nacionales de ONGs, y de organizaciones de la sociedad civil que hayan tomado parte activa del proceso de preparación de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. También se contó con la presencia de varios observadores de organizaciones no-gubernamentales, organismos internacionales y de representantes gubernamentales.

• Objetivo:

Debatir desde la sociedad civil cómo trabajar seguimientos a nivel nacional y regional a la Declaración de Copenhague y al Programa de Acción de la Cumbre concordados por los gobiernos.

*** Puntos de discusión a nivel nacional:**

Planteamientos metodológicos para la negociación de los planes de acción nacionales; Modelos de concertación y participación; Expectativas acerca de un plan de acción regional; Resoluciones: posición ante la conferencia de ministros y modelos replicables para otras regiones.

*** Aspectos logísticos y administrativos del evento:**

Patricia Saldaña

* Participantes

- Grupo coordinador local de Ecuador (ver hoja adjunta)
- Red cristiana de transformación integral-Ecuador, filial a la red cristiana de Latinoamérica.
- CRESFED; CRIES; FIDEG, Red M. Salud (Nicaragua)
- CLACSO, SERJPAZ, Fundación argentina Salud, Secretaría Desarrollo Social, GADIS (Argentina)
- DAWN (Barbados)
- CLAI, CIESS (Bolivia)
- INDESC (Brasil)
- Acción, FLASCO (Chile)
- CINEP (Colombia)
- ALOP, APID, ex Secretario General FLACSO -Gonzalo de la Maz- (Costa Rica)
- CEA (Cuba)
- AVANSCO (Guatemala)
- CELA (Panamá); BASE IS (Paraguay)
- CEDEP (Perú)
- CIPAF, Asoc. Ec. del Caribe (Rep. Dom)
- ALOP (Uruguay)
- CENDES (Venezuela)
- UNESCO, PNUD (Funcionarios internacionales)

Adhesiones de:

CISCSA, Centro de Intercambio y servicios y GEM, Grupo de Estudios de la mujer, entre otros.

* En el encuentro se trataron los siguientes temas:

Viernes 21 de abril de 1995:

- 1- Proceso y perspectivas de la reunión
- 2- Procesos sociales, formas de participación y de concertación social
- 3- Formas de participación de la sociedad civil

Sábado 22 de abril de 1995

- 4- Planteamientos metodológicos para un sistema de seguimiento de la Cumbre Social: Indicadores, monitoreo y evaluación.
- 5- Discusión General sobre expectativas acerca de un seguimiento de la Cumbre Mundial de Desarrollo Social.

6- Sistemas de seguimientos de otras cumbres y conferencias de la ONU

7- Planes de acción a nivel nacional: Objetivos, prioridades, mecanismos de instrumentación.

Domingo 23 de abril de 1995

8- Lineamientos para un Plan de Acción Regional de Seguimiento de los Acuerdos de la Cumbre: Perspectiva de las organizaciones no gubernamentales.

9- Consideración de los informes de las relatorías

5.4.6.2 SEGUIMIENTO DE LOS ACUERDOS

. Relatoría sobre Seguimiento de las ONGs de los Acuerdos de la CMDS y sobre Reunión de Ministros del Area Social del Grupo de Río

La relatoría del evento fue elevada a la Reunión de Ministros del Area Social en Buenos Aires 4-5 de mayo de 1995 donde se formuló el plan regional gubernamental de seguimiento de la Cumbre.

. Encuentro latinoamericano de Asociaciones Nacionales de ONGs y redes regionales de América Latina, Sao Paulo, 8 al 11 de agosto de 1995.

Se acordó trabajar una Carta de Principios,

- * asumiendo como valores esenciales la solidaridad, la equidad, la eticidad, la construcción de la paz, la contribución al fortalecimiento de la democracia, compartiendo un compromiso por el desarrollo,
- * intentando dar respuesta a una realidad de exclusión y empobrecimiento de crecientes sectores de la población de sus países,
- * asumiendo un papel como actores sociales dirigido a fortalecer los movimientos y organizaciones de base de los sectores populares y minorías y grupos discriminados,
- * reafirmando la voluntad de integración entre los pueblos y países latinoamericanos,
- * buscando nuevos paradigmas para las transformaciones sociales atribuyendo a la sociedad civil el papel de instancias reguladoras de las acciones del Estado.

. Sierra, Juan, Ugarteche, Oscar, Pedraglio, Santiago, Chirinos, Luis, Béjar, Héctor, O' Brien, Eduardo, Gamero, Julio, Sandoval, Patricia, Comité de Iniciativa de Centros de Promoción del Desarrollo hacia la Cumbre Social de Copenhague, Seis compromisos para el desarrollo social, Contribución no gubernamental a los temas planteados en la Cumbre sobre Desarrollo Social, Perú.

Primer compromiso: Diseñar y aplicar una política social.

Segundo compromiso: Empezar a pagar la deuda interna social.

Tercer compromiso: Modificar las modalidades de pago de la deuda externa y liberar 8000 millones de dólares para inversión social.

Cuarto compromiso: Promover el empleo productivo

Quinto compromiso: Descentralizar el país

Sexto compromiso: Ubicar la participación ciudadana como objetivo nacional

Pablo Bermúdez 234, Jesús María, tel: 433-3477

Av. Salaberry 818, Jesús María, tel: 433-6610, fax: 433-1744

. Red Cristiana de Transformación Integral, Ecuador, filial de la Red Cristiana de Latinoamérica

Elaboró un documento para ser presentado en la reunión regional de ONGs de seguimiento de los acuerdos de la Cumbre Mundial de Desarrollo Social.

5d) Organizaciones y redes vinculadas a la Cumbre y al tema del desarrollo social

. Directorio de ONGs de medio ambiente y desarrollo de países miembro de OCDE

El Centro de Desarrollo de la OCDE ha compilado este directorio que provee información acerca de 649 ONGs de los países miembros de la OCDE que enfocan su trabajo educativo y acciones en los países en desarrollo. Esta guía documental la actividad de las ONGs en los campos del medio ambiente y el desarrollo. La compilación del directorio fue un esfuerzo conjunto de las ONGs ENDA-Tercer Mundo y del Centro de Desarrollo de la OCDE.

Press Division, 2 rue André Pascal, 757775 París Cedex 16, France, tel: 45-24-8088.

. GADIS, Grupo de Análisis y Desarrollo Institucional y Social

Paraguay 1307, 8vo. piso, of. 70 (1057) Buenos Aires, Argentina, telefax: 812-9439 y 814-2841 e-mail: gadis@wamani.org.ar

GADIS es una entidad fundada en 1984 con el objetivo de apoyar el fortalecimiento de las ONGs que operan especialmente en el campo del desarrollo social. Publica un Boletín de Desarrollo Social. El nro. 16, abril de 1995 abordó específicamente el tema del seguimiento de los acuerdos de la Cumbre Mundial de Desarrollo Social.

Está implementando un Base de Datos de Recursos especializados en Desarrollo Social, en respuesta a la gran cantidad de consultas sobre búsquedas de personal especializado.

. SYNEGROS, vinculada con ESQUEL y el Foro de la Ciudadanía, promueve diálogos entre las ONGs del Norte y del Sur y realizó importantes consultas alrededor de la cumbre de ONGs líderes en el mundo.

Fundación Esquel: Econ. Cornelio Marchan, Presidente Ejecutivo, Av. Colón 1346, Edificio Torres del Colón, Mezanine, of. 12, Tel: 549 970/520 001, Fax: 593-2-55 4029, Quito, Ecuador, e-mail: fesquel sesquel@org.ec.

Grupo Esquel Argentina: Boulogne Sur Mer 527, 1er. piso, of. 4 (1213) Buenos Aires, telefax: 962-4840.

Foro de la Ciudadanía es un espacio amplio y plural para generar consensos formales e informales, con la participación de la sociedad civil, proponérselo a los principales estamentos del país y facilitar la gobernabilidad en función de la nación.

. CIPHES, Consejo coordinador de instituciones privadas de promoción humana de El Salvador.

. FICONG, no ha desarrollado un seguimiento específico de la CMDS pero ha demostrado un gran interés por el tema de las cumbres y tendrá una participación activa en la Cumbre sobre Hábitat a celebrarse en Estambul próximamente. Sus publicaciones pueden resultar interesantes para rastrear las posiciones de las ONGs frente a las políticas sociales.

FICONG es un programa de fortalecimiento institucional y de capacitación de ONGs destinado a la reducción de la pobreza en A.L.

Es ejecutado por IIED-AL (Corrientes 2835, cuerpo A, 6º piso, depto. B (1193) Bs.As., Argentina, Telefax: 54-1-961-3050, e-mail: ficong.iiedal.edu.ar.

Fue creado en septiembre de 1991. Su director fue Félix Bombarolo y actualmente es Luis Pérez Coscio.

Publicaciones: Revista Pobreza Urbana y desarrollo, varios números:

"ONGs-Estado-Comunidad. Nuevas estrategias para la producción y mantenimiento del hábitat en A.L.", abril de 1992

"Desarrollo institucional de ONGs de promoción y desarrollo", agosto de 1992

"Financiamiento de programas y proyectos para la reducción de la pobreza", diciembre de 1992.

"Políticas Sociales y modelos de desarrollo", abril de 1993.

"Municipios-ONGs. Sus relaciones en programas de desarrollo y reducción de la pobreza", agosto de 1993.

"Evaluación institucional de programas de desarrollo y reducción de la pobreza", diciembre de 1993.

"Desarrollo institucional II de ONGs de promoción y desarrollo", abril de 1994.

"Cooperación internacional al desarrollo en A.L.", agosto de 1994.

"Fondos de inversión social", abril de 1995

. ALOP: Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción. Av. Colombia 248, Quito, Ecuador, tel: 51-5128, of. 813/814.

5.4.6.3 PROYECTOS Y ACCIONES DEL GOBIERNO ARGENTINO

Proyectos y acciones del gobierno argentino en relación a los 10 compromisos firmados en Copenhague y al Plan de acción aprobado.

. Fuentes:

Relatorías de las Reuniones de Ministros y de Técnicos del Area Social de los países del Grupo de Río para el Seguimiento de los Acuerdos de la Cumbre Mundial de Desarrollo Social, Buenos Aires, 4 y 5 de mayo de 1995, Quito, 15 al 17 de noviembre de 1995 y Chile, 17 y 18 de enero de 1996.

Relatoría de las actividades realizadas por la Secretaría Pro-Tempore.

a) Reunión de Ministros del Grupo de Río, Buenos Aires, Argentina, 4 y 5 de mayo de 1995.

Los ministros se comprometieron a realizar todos los esfuerzos conducentes a la superación de la pobreza, la creación del empleo productivo y la plena integración social. Reconocieron la necesidad de priorizar los temas de la Agenda Social fortaleciendo la capacidad institucional para la toma de decisiones de Política Social y asignando adecuadamente los recursos para imprimir equidad al crecimiento.

Destacaron la mutua interdependencia entre la política económica y la social y la importancia de su conducción de una manera equilibrada e integrada.

Reiteraron su convicción de que el crecimiento estable y el desarrollo social requieren del pleno funcionamiento de las instituciones democráticas, del respeto por los derechos humanos y la diversidad cultural. El desarrollo social, depende no sólo de la acción gubernamental sino también de la participación de la sociedad civil. Se comprometieron a orientar recursos a nivel nacional hacia las zonas más pobres y hacia los programas que benefician a los grupos más vulnerables, en el marco de políticas sociales universales y a impulsar mecanismos permanentes de cooperación horizontal a nivel regional.

También sostuvieron un sistema de evaluación y seguimiento regional de los acuerdos de la Cumbre de Desarrollo. "Los Ministros y Secretarios responsables del desarrollo social de los países del Grupo de Río, declaramos que a partir de esta reunión

se inicia el proceso de seguimiento regional de los compromisos de la Cumbre sobre Desarrollo Social, lo que concretaremos en un Programa y mecanismo permanente de cooperación y consulta sobre política social entre nuestros países".

. Programa de Seguimiento Regional

Las líneas de trabajo establecidas por el Programa de seguimiento regional y mecanismo permanente de cooperación y consulta sobre política social del Grupo de Río fueron las siguientes:

- 1- fortalecimiento de la capacidad de gestión de las políticas sociales
- 2- establecimiento de un mecanismo regional de información social
- 3- selección de criterios de diseño, seguimiento y evaluación de las políticas sociales

Se estableció un plan operativo de trabajo para la reunión siguiente a realizarse en Quito, Ecuador, y se estableció que en dicho encuentro debían proponerse mecanismos e instancias para abordar cada una de las líneas de trabajo así como un cronograma de actividades y responsabilidades para definir un programa de cooperación horizontal.

. Participantes

Representantes de:

- 1- los países del Grupo de Río (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú, Paraguay, Uruguay y Venezuela)
- 2- del Banco Mundial, BID, FAO, PNUD, UNICEF, CEPAL, UNESCO, OEA, SELA
- 3- del Ministerio de Acción Social de España
- 4- de las ONGs lideradas por CLACSO (Comité no gubernamental hacia la Cumbre - Perú, CRIES -República Dominicana-, CLACSO, ALOP, Foro de Organizaciones no Gubernamentales de Buenos Aires -Argentina-, Asociación de Organizaciones no gubernamentales -Uruguay-, Foro de ONGs hacia Beijing -Chile-, Foro de la Ciudadanía - Ecuador-.

b) Secretaría Pro-Tempore

. La reunión de ministros realizada en Buenos Aires dio contenido al décimo compromiso asumido en la Cumbre "...nos comprometemos a mejorar y fortalecer el espíritu de coparticipación, en el marco de cooperación internacional, regional y sub-regional para el Desarrollo Social por medio de las Naciones Unidas y de otras Instituciones multilaterales...".

Siguiendo este compromiso los ministros de los países del Grupo Río asumen la responsabilidad de generar una acción conjunta que desde el Desarrollo Social permita

coayuda la integración de la región, lo cual supone compartir sus experiencias, éxitos y fracasos en la aplicación de las políticas sociales en cada uno de los países miembros. En función del Programa Regional de Seguimiento de los Acuerdos de la Cumbre de Desarrollo Social se propuso la formación de la secretaría Pro-Tempore, dependiente del Ministerio de Bienestar Social y la Secretaría Técnica del Frente Social de Ecuador y asistida por la cooperación internacional del Bureau Regional de América Latina del PNUD durante un período de tres meses (del 1º de octubre de 1995 al 31 de diciembre del mismo año).

Esta Secretaría asumió la responsabilidad de impulsar las acciones correspondientes para el establecimiento de un plan operativo de seguimiento de los acuerdos de la Cumbre.

La Secretaría diseñó la realización de la reunión de Quito, teniendo en cuenta los insumos aportados por los países, las actividades a realizar y los productos a obtener.

c) Reunión de presidentes del Grupo de Río, Quito del 3 al 4 de septiembre de 1995.

La reunión señaló: "Destacamos que para dar seguimiento regional a los compromisos asumidos en la reunión mundial sobre Desarrollo Social realizada en Copenhague en marzo pasado los ministros y secretarios responsables del Área de los países del Grupo de Río se reunieron en Buenos Aires, 4 y 5 de mayo pasado para concretar un programa de cooperación y consulta sobre política social a fin de responder exitosamente al desafío de lograr la equidad, la justicia social y el fortalecimiento de las capacidades sociales en un marco de solidaridad nacional e internacional.

d) Reunión de técnicos del Área Social del Grupo de Río, Quito, Ecuador, 15 al 17 de noviembre de 1995.

La reunión acordó:

- 1- recomendar al Grupo de Río la aprobación de un programa de cooperación entre los países miembros del Grupo de Río para el cumplimiento de los compromisos de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social,
- 2- la conformación de un mecanismo permanente de cooperación regional y consulta sobre política social con las funciones de:
 - 2a) promover y coordinar actividades de cooperación horizontal, en apoyo de las políticas sociales de los estados miembros del Grupo de Río,
 - 2b) hacer uso de las capacidades existentes en la región, y fortalecer los vínculos con los organismos del sistema de Naciones Unidas, los organismos regionales y las entidades

financieras multilaterales, procurando evitar duplicaciones y apoyándose en sus recursos humanos y financieros,

2c) apoyar la ejecución del programa por parte de los países miembros de acuerdo con sus prioridades y sobre la base de la oferta disponible de cooperación horizontal promoviendo y canalizando la cooperación internacional para estas actividades y orientando la oferta y demanda de cooperación técnica para el área social, conforme las fortalezas de los países y sus prioridades y su voluntad de prestar cotrabajación,

2d) realizar un esfuerzo especial para extender el programa de cooperación a todos los países de América Latina y el Caribe a fin de asegurar la participación efectiva de toda la región.

e) Reunión de ministros del Grupo de Río, Chile, 18 y 19 de enero de 1996.

Los datos todavía no se hallaban disponibles al momento de la redacción de este informe.

5.4.6.4. ORGANISMOS CREADOS POR EL GOBIERNO ARGENTINO

Organismos creados por el gobierno argentino que contribuyen a cumplir con los compromisos de Copenhague

. Fuentes:

Informe Nacional de Desarrollo Social del gobierno argentino para la reunión de técnicos del Área Social del Grupo de Río, Quito, Ecuador, noviembre de 1995.

Publicaciones de GADIS, Grupo de Análisis y Desarrollo Institucional y Social. Paraguay 1307, 8vo. piso, of. 70, (1057), Buenos Aires, Argentina, telefax: 812-9439 y 814-2841 e-mail: gadis@wamani.org.ar

Informe de las actividades de la Secretaría Pro-Tempore.

Relatorías de las Reuniones de Ministros y de Técnicos del Área Social de los países del Grupo de Río para el seguimiento de los Acuerdos de la Cumbre Mundial de Desarrollo Social, Buenos Aires, 4 y 5 de mayo de 1995, Quito, 15 al 17 de noviembre de 1995 y Chile, 17 y 18 de enero de 1996.

Según el Informe Nacional de Desarrollo Social del gobierno argentino para la reunión de técnicos del Área Social del Grupo de Río, Quito, Ecuador, noviembre de 1995, ante la baja efectividad de las iniciativas gubernamentales tradicionales para la erradicación de la pobreza - cuyo registro fuera llevado por el Informe sobre el Gasto Social de la Secretaría de Programación Económica del Ministerio de Economía y de Obras y Servicios Públicos- "El gobierno asumió la decisión de reorientar el enfoque de

las políticas gubernamentales para la superación de la pobreza, y efectuar la reforma y modernización del sistema institucional y organizativo que le sirve de soporte.

Ambos aspectos aparecen directamente vinculados a los compromisos asumidos por el país en la Cumbre Mundial de Copenhague, en tanto y en cuanto en ellos se proclama abiertamente la necesidad de políticas sociales y económicas integradas en aras del bienestar y la dignidad, que hagan frente a las causas estructurales de la pobreza, el desempleo y la exclusión social, y el establecimiento de principios de buen gobierno, con atributos de transparencia, eficiencia, eficacia y responsabilidad".

Secretaría de Desarrollo Social

Para superar las dificultades señaladas en el apartado anterior respecto a los problemas de la pobreza y la exclusión social, el gobierno decidió crear la **Secretaría de Desarrollo Social**.

Este es un organismo dependiente de Presidencia de la Nación pero se halla próximo a convertirse en Ministerio de Desarrollo Social a partir de la aprobación de la nueva Ley de Ministerios.

El Plan Social para 1995 y las Políticas de Promoción y Solidaridad con los más necesitados, trabajados por la Secretaría de Desarrollo Social parten del "reconocimiento del carácter complejo y multidimensional de la pobreza, entendida no como una escasez puntual de ingresos, sino como la carencia de capacidades para desenvolverse en la vida y participar de las oportunidades del crecimiento económico".

Creación del Gabinete Social en el marco del Plan Social para 1995.

Propone un conjunto sistemático de criterios metodológicos para orientar la formulación de los programas contra la pobreza y el desempleo.

1- Coordinación y metas. Para facilitar la adopción de los principios orientadores y eficienzar la acción gubernamental se fortalece el **Gabinete Social** otorgándole el papel de espacio de coordinación de las políticas para la pobreza. La creación de éste gabinete, para el Presidente de la República, integrado por los responsables de todas las áreas con competencia directa o indirecta en temas sociales, responde al interés de coordinar e integrar las iniciativas sectoriales y los programas individuales, y controlar su financiamiento con una cuenta social única y una auditoría social centralizada.

2- Focalización. Se pretende completar y corregir los déficit de las políticas universales, eficientizar el uso de los recursos y garantizar que lleguen efectivamente a la población a la que están destinados, facilitando el control y la transparencia en su aplicación.

3- Metas. Se inició un proceso de establecimiento de Metas Nacionales, en consonancia con los compromisos de la Cumbre. Fijar metas y evaluar posibilidades es una obligación propia de la transparencia con la que deben administrarse los recursos.

5.4.6.5. PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN

. Programas de Capacitación para agentes públicos y privados implementados por la Secretaría de Desarrollo Social y la Secretaría de la Función Pública.

Estos programas surgen en función de la necesidad de garantizar la continuidad y efectividad de los objetivos fijados por los proyectos del Plan Social. Para implementarlos se requieren no sólo suficientes fondos sino también estructuras de administración adecuadas. La acción de organizaciones comunitarias de base públicas y privadas es esencial por su capacidad para desarrollar el potencial solidario de los individuos y porque permiten asegurar una más eficiente administración de los recursos.

El Gobierno Nacional ha definido como Política de Estado la creciente interacción entre Gobierno, organización comunitaria y Municipalidades en desarrollo de la Política Social.

.CENOC, Centro Nacional de Organizaciones Comunitarias.

En el marco de la creciente interacción entre gobierno y organizaciones comunitarias la Secretaría de Desarrollo Social ha implementado una estructura destinada a la interacción con estas organizaciones. El CENOC es un organismo creado por la Secretaría de Desarrollo Social de la Presidencia de la Nación, que tiene por objetivo actuar como articulador entre el Estado y las organizaciones comunitarias que trabajen en el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Lanzó su campaña de incorporación de Organizaciones Comunitarias de todo el país a su Banco de Datos.

Tte. Gral. Perón 524 (1023) Buenos Aires.

. SIEMPRO, Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales.

Está destinado a operar como una herramienta clave para la toma de decisiones, y el gerenciamiento de los programas y proyectos de los diferentes niveles gubernamentales. Este instrumento ha sido creado por la Secretaría de Desarrollo Social y

tiene como funciones aportar información continua y actualizada sobre los principales indicadores de la situación social, desagregada y organizada según diferentes coberturas poblacionales y de áreas jurisdiccionales; identificar con oportunidad los problemas relevantes y facilitar la formulación de los programas y proyectos destinados a atenderlos; y desarrollar las metodologías necesarias para el monitoreo y seguimiento permanente de las intervenciones cotrabajando con los técnicos y decisorios, mediante la capacitación y el asesoramiento.

. Sistema de Auditoría Social

Es otro aspecto de las iniciativas de reforma del modelo de gestión y apunta a establecer procedimientos con criterios unificados para el control legal, Administrativo y financiero en las distintas jurisdicciones, transparentando los procesos y resultados y estimando su adecuación a los fines buscados.

Ministerio de Relaciones Exteriores, Culto y Comercio Internacional

El Ministro de Relaciones Exteriores, Culto y Comercio Internacional, Ingeniero Guido Di Tella, también participa en las reuniones de técnicos del Grupo de Río.

5.5 REALIDAD LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL EN BRASIL

5.5.1 CONTEXTO HISTÓRICO. LLEGADA DEL ESPAÑOL A BRASIL

En 1535, siendo capitania hereditaria del hidalgo portugués D. Jorge de Figueredo Correia, San Jorge de Ilhéus fue gobernada por el español D. Francisco Romero, que viajó con los primeros colonos.

Fue una de las cinco primeras villas creadas en Brasil, que en 1816 fue declarada parte de la provincia de Bahía y en 1881, ciudad de este Estado de modo oficial.

Su riqueza agrícola y natural provocó numerosos ataques e invasiones de países como Francia (1595) y Holanda (1637), interesados en la producción de caña de azúcar. Con la llegada del cacao a la región en 1846 la ciudad comenzó a presentar gran movimiento, siendo su puerto en aquel momento el mayor exportador de cacao del mundo.

De esta época de los coroneles del cacao, que llegó aproximadamente hasta 1970, quedan suntuosas mansiones que muestran la opulencia de la vida de esas familias cuyos muebles, lozas, y vestuario eran adquiridos en Europa.

De gran importancia fue, como en toda Sudamérica, la llegada de los Jesuitas, de cuya presencia quedan numerosas pruebas en el pueblo de Olivença.

Aunque la colonia española en Brasil es de notoria importancia, es escaso el número de españoles en esta región. Sí encontramos descendientes de emigrantes, sobre todo del norte de España, que desconocen por completo la lengua de sus antepasados.

Cantada en verso y prosa, la ciudad de Ilhéus guarda en sus más bellas páginas la gloria de ser una de las pocas ciudades de Brasil que tiene los nombres de varios de sus hijos dentro de la cúpula de las Letras Nacionales. Muchos de ellos reconocidos mundialmente, sobre todo Jorge Amado y Adonias Filho, representantes de la Literatura de la Región del cacao, una de las asignaturas más estudiadas en la Facultad de Letras de la Universidad Estatal de Santa Cruz.

En esta región, que fue escenario del descubrimiento de Brasil hace casi 500 años por los portugueses, se encuentra la Universidad Estatal de Santa Cruz. Recibe este nombre debido a ese hecho histórico y por ello fue creada la Comisión Institucional para la Conmemoración de los 500 años del Descubrimiento de Brasil, que desarrolla sus actividades en el seno de la Universidad.

5.5.2 EL ESPAÑOL EN BRASIL

La realidad del español en Brasil hoy, *grosso modo* y sin presentar datos estadísticos, es la siguiente:

- a) El creciente interés en aprender esa lengua se ha opuesto a otra realidad, el insuficiente número de profesores capacitados para su enseñanza. El problema por veces, ha sido solucionado a través de la contratación de profesores, algunas veces "eventuales" (que tienen otra profesión), hispanohablantes, tanto de países de América de Sur como de España. Dichos profesores, con excepciones, suelen tener un conocimiento unilateral de las dificultades de los alumnos porque desconocen total o parcialmente la lengua materna de éstos.
- b) Contamos con un número, aunque reducido, de profesores bilingües (lengua materna, portugués; segunda lengua, español o viceversa).

c) Por otro lado también es significativo el número de personas que se desplazan, sobre todo a España, a estudiar español o perfeccionar su competencia comunicativa. Una vez más, los alumnos se van a encontrar con cursos planeados de forma homogénea para un grupo de hablantes heterogéneo. Los profesores tampoco conocerán, por lo general, la lengua portuguesa.

En resumen, se cuenta con un cuadro de profesores formados fundamentalmente por personas con conocimiento lingüístico (hispanohablantes) pero sin formación teórico-metodológica en este campo; hispanohablantes con formación teórico-metodológica pero que no hablan portugués; profesores bilingües (portugués-español) con o sin formación académica específica.

Frente a esa diversidad situacional de la expansión del español en Brasil, y sin pretender discutir cuál es el mejor perfil del profesor de E/LE (el hispanohablante nativo o no nativo), se puede constatar una urgente necesidad de proporcionar a profesores y aprendices, materiales didáctico-metodológicos que les aporten conocimientos generales y específicos sobre la adquisición de E/LE.

5.5.3 LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUA ESPAÑOLA

La formación de profesores de español es una de las grandes deudas que el gobierno de Brasil tiene contraídas con la sociedad brasileña. Con el crecimiento súbito de la demanda del español, las carencias de profesorado se han hecho manifiestas, como reconoce el propio Ministerio de Educación brasileño, que ha llegado a hablar de la necesidad de 210. 000 profesores de español si se declarara la obligatoriedad del español en la enseñanza no universitaria. Esta cifra, siendo abultada, no resulta descabellada teniendo en cuenta que esa obligatoriedad podría afectar a más de cinco millones de estudiantes en todo el país.

5.5.3.1. LA SITUACIÓN ACTUAL EN BRASIL

Actualmente, la tarea de formación de profesores recae principalmente en las universidades. Existen en Brasil 26 universidades públicas y 24 privadas que ofrecen licenciaturas en español. También son 24 las universidades públicas que ofrecen posgrado en Letras o Lingüística, con la posibilidad de defender tesinas o tesis doctorales sobre temas de Lengua Española o Literatura Española o Hispanoamericana; este tipo de posgrado es ofrecido por 6 universidades privadas. Por el momento, tan sólo las universidades de São Paulo y de Río de Janeiro ofrecen un

posgrado específicamente en Lengua Española y Literaturas Española e Hispanoamericana.

La mayoría de los profesores de español que hoy ejercen su labor docente en las universidades brasileñas han recibido su formación en Brasil, pero muchos de ellos han realizado algún tipo de estudios de posgrado en España o han sido becarios del Programa de Becas de la Agencia Española de Cooperación Internacional. Estas becas han cumplido una función importante en el desarrollo del profesorado de español, entre otras razones, porque favorecieron la constitución en todos los estados de asociaciones de profesores, que sirven de vehículo para proponer candidatos a las becas (la oficina de Cooperación de Brasil decide finalmente a quién se conceden). Por fortuna, las asociaciones hoy día no se limitan a distribuir becas, siempre pocas para el número de solicitudes, sino que se están convirtiendo en un importante foco de actividades, en un importante canal de distribución de la información y en un medio de defensa de los intereses y derechos del profesorado. En los años 1999 y 2000 se está discutiendo la posibilidad de crear una Federación de Asociaciones, que sería de gran importancia en unos momentos de intenso crecimiento de la enseñanza del español.

5.5.3.2 HABILITACIÓN DE PROFESORES

En otro orden de cosas, en Brasil se ha producido una circunstancia singular e interesante que relaciona los Diplomas de Español como Lengua Extranjera y la formación de profesores de español o, más propiamente, la habilitación de profesores de español. En 1996, el Ministerio de Educación brasileño reconoció, a los portadores del DELE Superior que hubieran terminado la enseñanza secundaria, la posibilidad de conseguir la habilitación para la docencia de lengua española tanto en primaria como en secundaria. Para ello era preciso cursar en una universidad una complementación pedagógica formada por cuatro materias: Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza de Primer y Segundo Grado, Psicología de la Educación, Didáctica y Práctica de la Enseñanza. Al mismo tiempo, se reconocía el DELE Superior para hacer la matrícula en una licenciatura en español, sin pasar por la selectividad, siempre que se hubieran cursado las materias de complementación pedagógica, y para convalidar las materias específicas de lengua española de la licenciatura («Portaría» del MEC, 950, de 16-09-96. Diario Oficial de 17-09-96. Basada en el «Parecer» del MEC 1114/79.

Como era previsible, esta disposición legal ha contribuido de forma importante a afianzar el DELE en Brasil y, bajo su amparo, se han organizado

grupos universitarios a los que se ha ofrecido la complementación pedagógica, y se están convalidando materias específicas de lengua española de la licenciatura de español, por ejemplo, en la Universidad Federal de Pernambuco.

5.5.3.3 LABOR DEL INSTITUTO CERVANTES

Ahora bien, desde 1998 y sin que ello vaya en detrimento de la insustituible labor de las universidades, la formación de profesores de español tiene una fuente más de actividad en el Instituto Cervantes de São Paulo, creado específicamente como centro de formación de profesores, el primero de estas características en el mundo. La labor del Instituto Cervantes en Brasil tiene como objetivo prioritario la formación de profesores de español como lengua extranjera, en sus más diversas manifestaciones: se organizan cursos de formación inicial, cursos de perfeccionamiento y actualización de conocimientos y cursos de formación de profesores de español con fines específicos, como por ejemplo, de español de los negocios. Hasta el momento, el Cervantes de São Paulo ha organizado cursos de formación inicial, de actualización y perfeccionamiento, a los que han asistido cerca de un millar de inscritos. Los cursos se han celebrado en diversas ciudades de Brasil, como Brasilia, Belo Horizonte, Río de Janeiro, São Paulo y Campinas, entre otras.

Además, el Instituto Cervantes de San Paulo coordina desde 1999 las pruebas de los diplomas DELE, labor que había sido desempeñada hasta esa fecha por la Consejería de Educación de la Embajada española. El Instituto apoya la labor de las Asociaciones de Profesores de Español y la de los hispanistas brasileños, y está contribuyendo a la creación de centros de recursos, a la elaboración de materiales de enseñanza-aprendizaje de español y al desarrollo de programas de enseñanza a distancia.

5.5.3.4 FUNCIONES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA EMBAJADA ESPAÑOLA

La formación de profesorado es también una de las funciones de la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada española. Hasta la llegada del Instituto Cervantes, la Consejería era el único organismo oficial español competente en esta tarea; desde 1998, se coordinan las actividades de Consejería e Instituto y se tiende a adscribir la acción de la Consejería al ámbito de la enseñanza reglada no universitaria. La labor desempeñada por la Consejería durante los últimos años ha sido meritoria y podría haber sido más amplia de haber contado con un mayor número de asesores

lingüísticos, y si todos los asesores disponibles hubiesen estado familiarizados con la enseñanza de español como lengua extranjera a lusohablantes.

Por último, es interesante llamar la atención sobre el hecho de que existe un número creciente de brasileños, con licenciatura en español la mayoría de ellos, que están decidiendo completar su formación como profesores de español en programas de posgrado ofrecidos en España. Como se explica en el informe de Mora (1999: 27-30), aproximadamente un 15 por ciento de los brasileños que viajaron a España para realizar algún estudio tuvo como destino algún programa de posgrado de universidades españolas, con especial interés por los de formación de profesorado de español como lengua extranjera. En total, estudiaron en este nivel alrededor de 400 brasileños, con estancias en España de hasta dos años. Para estos estudiantes, uno de los posibles destinos son los programas de Máster o Magíster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera que ofrecen varias universidades; algunos de ellos se están ofreciendo incluso a distancia, de forma semi-presencial o con parte de la materia impartida en alguna ciudad brasileña. El principal problema para este tipo de formación, por el momento, estriba en el reconocimiento de las titulaciones por parte de las universidades o por parte del Ministerio de Educación de Brasil, concretamente de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior* (CAPES), reconocimiento que no siempre está garantizado.

5.4 EL LIBRO EN ESPAÑOL

Es posible afirmar que el interés por el español y lo español, a través de sus libros, ha experimentado un desarrollo espectacular en Brasil. Sin embargo, precisamente por lo llamativo de este éxito, sorprende que sigan existiendo los problemas de información y distribución que han caracterizado históricamente la situación del libro iberoamericano en general. Los libros españoles más utilizados en la enseñanza de la lengua (español como lengua extranjera, manuales universitarios, obras de referencia) son caros y no se encuentran con facilidad: los precios pueden fácilmente cuadruplicar los de España para el mismo producto; y algo similar ocurre con los libros de otros países hispanohablantes. Ante la petición de compra de algún libro español, es fácil que se planteen plazos de espera de dos o más meses. La situación, ciertamente, está cambiando, pero sigue siendo deficiente. Es probable que la creación de nuevos sistemas de compra a través de Internet permita pensar que, en un futuro próximo, los libros en español se van a distribuir con mayor fluidez y a mejor precio.

Por otra parte, es evidente la falta de un material bibliográfico y audiovisual adecuado a las necesidades de la enseñanza de español para brasileños: llegan, todavía, pocos libros, se distribuyen mal, son caros y, además, no son los más apropiados para las necesidades específicas que se plantean: son muy pocos los manuales o métodos de enseñanza de español pensados específicamente para estudiantes brasileños. Algunos de los ya existentes han querido adaptarse a este mercado mediante adiciones o el intercalado de rasgos parcialmente locales, pero resultan de todos modos insuficientes.

5.5.5 LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: VENTAJAS Y DESVENTAJAS LINGÜÍSTICAS DE LOS BRASILEÑOS

Entre los brasileños existe la creencia de que aprender español es muy fácil. De hecho, son muchas las semejanzas existentes entre ambas lenguas a todos los niveles: morfológico, sintáctico, semántico y fonético-fonológico. Ahora bien, si por un lado las semejanzas hacen que los lusohablantes avancen más rápidamente (normalmente los brasileños no son principiantes absolutos), por otro, son también muy constantes los errores interlinguales y su posible fosilización. Surge el *portuñol* que tomado desde una perspectiva positiva es una señal de progreso (interlengua); en otros casos, sin embargo, el hablante asume ese nivel de interlengua como suficiente para comunicarse y ya no busca progresar.

Lo dicho anteriormente nos lleva a otra controvertida discusión en torno al papel que desempeña la lengua materna en el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Utilizar la lengua materna del alumno, ya sea total o parcialmente, o prescindir de ella es un motivo de conflicto, no sólo entre alumnos y profesores, sino también entre los investigadores de la Lingüística Aplicada. No obstante, no profundizaremos en el mismo sino que haremos sólo algunas observaciones que guiarán este análisis.

1. La validez de los análisis contrastivos. Es indudable la utilidad didáctica del contraste lingüístico entre la lengua materna y la lengua meta siempre y cuando el objetivo sea entender mejor las dificultades de los alumnos. En este sentido, el estudio contrastivo es uno, entre otros tantos elementos, en el proceso de adquisición de idiomas. Es un instrumento pedagógico que puede ser sumamente importante a la hora de determinar la aplicación didáctica de determinada

metodología y actividades específicas en la clase de E/LE, teniendo en cuenta, en nuestro caso, las peculiaridades del español frente al portugués.

2. La distancia interlingüística como un factor positivo. Debido a la proximidad interlingüística entre el español y el portugués, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que ésta, aunque peligrosa y resbaladiza, facilita y agiliza el proceso de aprendizaje del español por parte de los brasileños. Ello es un factor positivo porque el estudiante utiliza más la lengua materna como punto de referencia, como estrategia de comunicación. Ese hecho seguramente le hará avanzar más rápidamente en su interlengua. Pero, simultáneamente, también se cometerán más errores por las interferencias.

3. La superación de las interferencias. Hace falta superar los errores provenientes de las interferencias, para que se pueda sacar partido de la proximidad tipológica entre las dos lenguas en cuestión. Lo más importante en el proceso de superación de los errores para evitar su fosilización, es la toma de conciencia tanto por parte de los profesores de E/LE que enseñan a brasileños, como también por parte de los estudiantes de dicha lengua, de las peculiaridades del español y de las falsas semejanzas entre ambas lenguas. Ante lo dicho, defendemos que la metodología de enseñanza de español a brasileños, así como algunos materiales didácticos, deben presentar algunas particularidades que los ayuden a progresar más rápida y eficazmente en su interlengua.

En resumen, en primer lugar, la lengua materna desempeña un papel activo en el proceso de adquisición de una segunda lengua. En segundo lugar, la proximidad tipológica entre las lenguas, española y portuguesa, es un factor positivo en el proceso de aprendizaje de la primera. Y por último, aunque tal proximidad sea un factor positivo, también es una fuente de interferencias negativas que deben ser superadas a través de la toma de conciencia acerca de las diferencias entre la lengua meta (el español) y la lengua materna (el portugués). Ello exigirá por parte del profesor la elaboración de propuestas didácticas que ayuden a los alumnos a superar sus errores.

Pero antes de adentrarnos en el análisis lingüístico contrastivo entre ambas lenguas, portugués y español, creemos que es necesario hacer una breve reseña de la situación actual del español en Brasil.

Luego de haber tratado las ventajas y desventajas de aprender español para los brasileños y conocer la situación lingüística actual del español en Brasil, nos

dedicaremos a hacer un análisis lingüístico contrastivo genérico del portugués y el español.

CAPÍTULO VI

6. ANALISIS LINGÜÍSTICO CONTRASTIVO PORTUGUÉS-ESPAÑOL: UN ENFOQUE DIDÁCTICO

En este apartado, analizaremos aspectos relativos a los niveles: morfo-sintáctico, léxico, gráfico-ortográfico y fonético-fonológico. Lo haremos desde la perspectiva contrastiva de la lengua materna (portugués) y de la lengua meta (español). Además, incluiremos en este análisis las dificultades lingüísticas del aprendizaje del español para los estudiantes brasileños y sugerencias didácticas de cómo mejorar el abordaje pedagógico de las mismas y consiguientemente, optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE.

6.1. NIVEL LÉXICO

Ulsh (1971), (citado en Almeida Filho, 1995:14) "establece que [...] más del 85% del vocabulario portugués tiene *cognados (palabras transparentes)* en Español". Esta expresiva semejanza entre las dos lenguas es un arma de doble filo. Por un lado, hace que los lusohablantes tengan mayor facilidad y rapidez para aprender español. Sin embargo, también serán muchas las trampas en las que pueden incurrir. Las falsas semejanzas en el nivel léxico pueden provocar desde pequeñas interferencias en la comunicación hasta un total cambio de significado entre lo que se dice o lo que se ha querido decir.

De entre los aspectos léxicos que suelen inducir al lusohablante brasileño a cometer errores en el nivel léxico, destacaríamos las divergencias léxicas en lo que se refiere a los vocablos **heterotónicos**, **heterogenéricos**, y **heterosemánticos**. Dichos vocablos comparten entre las dos lenguas semejanzas parciales ya sean gráficas, semánticas o fonológicas. Parciales porque presentan uno o varios rasgos que divergen en las dos lenguas, produciéndose por lo tanto una aparente equivalencia.

6.1.1 VOCABLOS HETEROTÓNICOS

Estos vocablos suelen compartir en las dos lenguas la forma gráfica y/o fónica (igual o semejante) y el significado. El punto de divergencia de los vocablos heterotónicos, se refiere a la tonicidad, ya que presentan distinta ubicación del acento tónico. Por ejemplo, la palabra *anemia* en portugués es un vocablo polisílabo cuya tonicidad recae sobre la penúltima sílaba. Sin embargo, en español dicha palabra aunque

es idéntica en su forma gráfica y presenta una correspondencia semántica entre las dos lenguas en cuestión, diverge en cuanto a la posición de la sílaba tónica: anemia. Para mejor comprensión, presentamos a continuación, a modo de ejemplo, algunos vocablos heterotónicos destacando en ellos la sílaba tónica en ambos idiomas:

PORTUGUES	ESPAÑOL
<i>Democracia</i>	democracia
<i>Academia</i>	academia
<i>Alergia</i>	alergia
<i>Anestesia</i>	anestesia
<i>Aristocrata</i>	aristócrata
<i>asfixia</i>	asfixia
<i>Atrofia</i>	atrofia
<i>Atmosfera</i>	atmósfera
<i>Bigamia</i>	bigamia
<i>Burocracia</i>	burocracia
<i>Burocrata</i>	burócrata
<i>Cannibal</i>	caníbal
<i>Cardíaco</i>	cardiaco
<i>Cateter</i>	catéter
<i>Crisântemo</i>	crisantemo
<i>Elétron</i>	electrón
<i>Epidemia</i>	epidemia
<i>Estereótipo</i>	estereotipo
<i>Fisioterapia</i>	fisioterapia
<i>Fobia</i>	fobia
<i>Futebol</i>	Fútbol
<i>Hemorragia</i>	hemorragia
<i>Herói</i>	Héroe
<i>Hidrogênio</i>	hidrógeno
<i>Ímã</i>	imán
<i>Imbecil</i>	imbécil
<i>Ímpar</i>	Impar
<i>leucemia</i>	leucemia
<i>mediocre</i>	mediocre
<i>microfone</i>	micrófono
<i>Míssil</i>	misil

<i>nitrogênio</i>	nitrógeno
<i>Nível</i>	nivel
<i>nostalgia</i>	nostalgia
<i>ortopedia</i>	ortopedia
<i>oxigênio</i>	oxígeno
<i>psicopata</i>	(p)sicópata
<i>regime</i>	régimen
<i>rubrica</i>	rúbrica
<i>taquicardia</i>	taquicardia
<i>telefone</i>	teléfono
<i>terapia</i>	terapia
<i>Têxtil</i>	textil
<i>traquéia</i>	tráquea

Según se ha podido observar en los ejemplos citados, el cambio de posición de la sílaba tónica implica también un cambio en las reglas de acentuación de ambas lenguas. Por ejemplo, la palabra *telefone* no lleva tilde atendiendo a las reglas de acentuación de las palabras llanas en portugués, sin embargo, atendiendo a las reglas de acentuación de las palabras esdrújulas en español, dicho vocablo será acentuado: "teléfono". De igual modo, puede que el vocablo lleve tilde en portugués, como es el caso de *nível* y no la lleve en español: "nivel".

Los vocablos heterotónicos no suelen provocar interferencias significativas en la comunicación. Sin embargo, si lo que se busca es el perfeccionamiento de la interlengua, éste será un problema fonético que deberá ser superado.

Didácticamente sugerimos que los profesores, aunque no hablen portugués, propongan actividades de elaboración de listados de palabras utilizando diccionarios que destaquen la tonicidad de dichas palabras en su lengua y, con la ayuda del profesor (que lo hará en español), que los alumnos identifiquen las diferencias de tonicidad. También se pueden proponer actividades en las que tengan que agrupar las palabras por niveles de semejanzas (de mayor a menor similitud). Por ejemplo, en un grupo deben relacionar todas las palabras que se escriben de la misma forma en ambas lenguas (*anemia*, *nostalgia*, etc); en otro grupo, estarían los vocablos que son semejantes pero con algunas diferencias gráficas ("oxígeno"; *oxigênio*); en un tercer grupo se podrían agrupar palabras que no llevan tilde en español, pero sí la llevan en portugués y viceversa y como complemento analizar las reglas de acentuación que fueron aplicadas, etc. Claro

está, que las sugerencias deben estar adecuadas a los niveles e intereses de los alumnos y formarán parte de una especificidad de la enseñanza del español a brasileños. Pueden ser realizadas también por profesores que imparten clases en su país y no son hablantes de portugués, ya que la contribución respecto a esa lengua la aportarían los propios alumnos. También convendría realizar actividades de pronunciación de las palabras heterotónicas.

6.1.2 VOCABLOS HETEROGENÉRICOS

Los vocablos heterogenéricos también son idénticos o semejantes en cuanto a la forma gráfica y al significado, pero divergen en cuanto al género, o sea, al cambiar de una lengua a otra, sufren también una no equivalencia de género. Por ejemplo, la palabra *sal* se pronuncia de forma algo similar, se escribe igual, tiene el mismo valor semántico pero presenta distintos géneros en ambas lenguas; en español es una palabra de género femenino mientras que en portugués es de género masculino. Suelen ser heterogenéricas las letras del alfabeto; algunas de las palabras terminadas en *-umbre*, en *-aje*, en *-or* en español.

PORTUGUÊS	ESPAÑOL
<i>o legume</i>	la legumbre
<i>o costume</i>	la costumbre
<i>o lume</i>	la lumbre
<i>a viagem</i>	el viaje
<i>a paisagem</i>	el paisaje
<i>a maquiagem</i>	el maquillaje
<i>a coragem</i>	el coraje
<i>a aprendizagem</i>	el aprendizaje
<i>a massagem</i>	el masaje
<i>a garagem</i>	el garaje
<i>a abordagem</i>	el abordaje
<i>a aterrissagem</i>	el aterrizaje
<i>a bagagem</i>	el bagaje
<i>a dublagem</i>	el doblaje
<i>a embalagem</i>	el embalaje
<i>a homenagem</i>	el homenaje
<i>a hospedagem</i>	el hospedaje
<i>o leite</i>	la leche
<i>o massacre</i>	la masacre

<i>o mel</i>	la miel
<i>o nariz</i>	la nariz
<i>a pétala</i>	el pétalo
<i>a porcentagem</i>	el porcentaje
<i>o postal</i>	la postal
<i>a ponte</i>	el puente
<i>a aids</i>	el sida
<i>o samba</i>	la samba
<i>o silicone</i>	la silicona
<i>a yoga</i>	el yoga
<i>a dor</i>	el dolor
<i>a cor</i>	el color
<i>a análise</i>	el análisis
<i>a ênfase</i>	el énfasis
<i>o financiamento</i>	la financiación
<i>a fraude</i>	el fraude
<i>o hambúrguer</i>	la hamburguesa
<i>o sal</i>	la sal
<i>o sangue</i>	la sangre
<i>a valsa</i>	el vals
<i>a origem</i>	el origen

En general los vocablos heterogéricos tampoco suelen provocar serias interferencias en la comunicación. Como forma de avanzar en la interlengua y evitar la fosilización de esos errores, sugerimos actividades como las propuestas en el apartado de las palabras heterotónicas. Sería interesante la realización de juegos didácticos en los que esas palabras aparecieran. Igual de interesante sería realizar ejercicios que obligaran a los alumnos a producir frases, puesto que tendrían que trabajar con la concordancia nominal con lo que tendrían más oportunidad de observar y corregir sus errores.

6.1.3 VOCABLOS HETEROSEMÁNTICOS

Este grupo se compone de los llamados *falsos amigos* o *falsos cognados* muy abundantes entre las dos lenguas y los más peligrosos, ya que pueden provocar interferencias más significativas en la comunicación. Los falsos amigos son vocablos

idénticos o semejantes en su forma gráfica y/o fónica, pero que divergen parcial o totalmente en cuanto a su significado en ambas lenguas.

Fernández Bechara y Gustavo Moure (1998), clasifican los diferentes casos de falsos cognados en tres grupos que resumimos a continuación.

1. Formas semejantes con significados totalmente distintos

Algunos vocablos presentan formas semejantes o idénticas en las dos lenguas, pero, sin embargo, difieren totalmente en cuanto al significado empleado en las dos lenguas. No ofrecen ningún significado común en las dos lenguas confrontadas. Por ejemplo,

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
Polvo	pó, pollera
Pulpo	Polvo

En el ejemplo presentado se puede observar que la palabra polvo existe en las dos lenguas, presentan formas idénticas, sin embargo, no comparten el mismo significado. *Polvo* por lo tanto, es un falso amigo (vocablo heterosemántico) con forma idéntica pero con significados totalmente distintos.

2. Formas semejantes con uno o más de un significado semejante y otro o varios distintos

Los vocablos que componen este grupo pueden compartir uno o varios significados, pero presentar otro u otros distintos que no se corresponden en las lenguas confrontadas. Por ejemplo, el vocablo *acordar* en ambas lenguas presenta equivalencia como "ponerse de acuerdo". Sin embargo, van a presentar significados muy diferentes en ambas lenguas. En español podrá significar también "decidir, acordarse" (portugués, *lembrar-se*). En portugués podrá significar también "despertarse". En esos casos no hay equivalencia de sentido.

3. Formas semejantes con significados distintos en el uso actual

Hay vocablos que tienen un origen común y que han llegado a compartir el mismo significado en fases anteriores de ambas lenguas. Por ejemplo, la palabra *latir* originada del latín que significaba "pulsar, latir" (el corazón) y también "ladrar" (el perro). Actualmente, en portugués sólo mantuvo el sentido de "ladrar" mientras que en español sólo se mantuvo con el significado de "latir, pulsar".

Son muchos los *falsos cognados* existentes cuando se confrontan las dos lenguas, ya sean total o parcialmente falsos amigos. Debido a la complejidad del tema, presentamos **algunas** palabras consideradas como falsos amigos, en español, pero sin presentar la correspondencia en portugués.

• Abonar	• chingar	• neto
• abonado	• desabrochar	• niño
• abono	• desenvolver	• no
• aborrecer	• despejado (despejar)	• oficina
• aceite	• despido	• os
• acordar	• donde	• oso
• acordado	• embarazada	• palco
• acreditar	• embelesar	• pastel
• agasajo	• emborrachar(se)	• pegar
• alargar	• enamorarse	• pelado
• alejado	• engrasado	• pelo
• amago	• enojar(se) (enojo)	• polvo
• ano	• entretanto	• prejuicio
• asignatura	• escoba	• prender
• atestado	• escritorio	• presunto
• aula	• esposar	• procurar
• bachiller (bachillerato)	• esposas	• quitar
• balcón	• estante	• rasguño
• batata	• estofado	• rato
• beca	• exprimir	• redoma
• berro	• exquisitez (exquisito)	• refrán

- | | | |
|------------|------------------|------------------|
| • bodega | • falencia | • relevo |
| • borracha | • faro | • rico |
| • brincar | • fechar | • rubio |
| • brinco | • felpudo | • saco |
| • cachorro | • firma (firmar) | • salada |
| • calar | • fogón | • salsa |
| • calzada | • funcionario | • seta |
| • cano | • ganancia | • sitio |
| • careta | • garrafa | • sobremesa |
| • carro | • grasa | • sobrenombre |
| • casal | • hediondo | • solo |
| • catar | • hospicio | • sótano |
| • cena | • impedido | • sumir |
| • cimienta | • interés | • taller |
| • cola | • jersey | • tapa |
| • colar | • jornal | • tapete |
| • copa | • luego | • tasa |
| • copo | • magia | • telefonema |
| • corral | • mala | • termo |
| • crianza | • maleta | • tirar (tirado) |
| • cueca | • manco | • tocaya |
| • cuello | • mata | • todavía |
| • cúmulo | • mercería | • traído |
| • chato | | • vaso |

6.2 NIVEL MORFO-SINTÁCTICO

Morfosintácticamente también serán expresivas las semejanzas existentes entre ambas lenguas. Las semejanzas se notarán sobre todo en el lenguaje formal escrito.

A continuación, vamos a resumir algunas de las principales dificultades de los brasileños con respecto a algunas categorías gramaticales. Las formas consideradas incorrectas vendrán señaladas con un asterisco.

6.2.1 LOS ARTÍCULOS

En líneas generales, los principales problemas de los alumnos brasileños con respecto al empleo del artículo están relacionados con:

- *Uso del artículo neutro.* A los estudiantes brasileños les cuesta comprender la función del artículo neutro español "lo" y llegar a emplearlo correctamente ya que en portugués no existe la forma neutra. Los errores más comunes serán:

- Utilización del artículo definido masculino en lugar del neutro. Ejemplo: *El principal de la vida es amar.
- Utilización de la forma neutra por el artículo definido el. Ejemplo. *Lo chico y la chica son hermanos.
- Intento de evitar usar el neutro haciendo construcciones en las que puedan prescindir de él, lo que no constituye un error, sino más bien una estrategia. Ejemplo: La cosa principal de la vida es amar.

- *Adición del artículo ante nombres propios.* La lengua portuguesa, al contrario de la española, suele emplear el artículo definido ante nombres propios, sobre todo de países, regiones y ciudades. Serán muy frecuentes, por parte de los brasileños, la presencia del artículo en construcciones que no lo admiten en español: Ejemplos: *El Brasil es un país muy grande.

- *Presencia del artículo delante de los posesivos.* En español no se usa el artículo delante de los posesivos. Sin embargo, en portugués el uso del artículo en este caso es optativo y muy frecuente. Ello inducirá a cometer errores de uso del artículo junto con los posesivos. Ejemplo: *La mi casa es grande.

- *Omisión del artículo para indicar las horas.* Ante las horas en español es obligatoria la presencia del artículo definido mientras que en portugués, por lo general, no se suele emplear. Los estudiantes en cuestión, suelen, por interferencia de la lengua materna, omitir el artículo en estos casos. Ejemplo: *Son tres horas. (Son las tres horas).

- *Reglas de eufonía.* Les cuesta tener en cuenta el cambio del artículo la/una por el/un cuando la palabra determinada empieza por "a-" o "ha-" tónicas para evitar la cacofonía. Se debe hacer hincapié en que la presencia del artículo masculino no cambia el género de la palabra y que al pasarla a plural, se vuelve a emplear la forma femenina. Si no se comprende esta regla, el femenino se usará indistintamente. Ejemplo: *La agua estaba hirviendo. (El agua estaba hirviendo).

- *Uso del artículo delante de palabras heterogénicas.* Delante de las palabras heterogénicas se utiliza en portugués el artículo de acuerdo con el género de la palabra. Ejemplo: *La viaje fue estupenda. *El sangre estaba contaminado.

- *Las contracciones.* En español sólo existen dos contracciones. Las que se producen con las preposiciones "de" y "a" y el artículo definido "el". En portugués, en cambio, se dan muchas más contracciones y combinaciones. Será frecuente en los niveles elementales que los brasileños utilicen contracciones y combinaciones que, por lo general, utilizan en portugués o bien intentan traducirlas al pie de la letra al español. Situaciones en las que se producen más errores:

a) Delante de los días de la semana y de las estaciones se emplea la forma contracta en portugués, pero en español sólo se usa el artículo o la preposición. Ejemplos: *[En] el domingo fuimos a la playa. (El domingo fuimos a la playa). *Voy a viajar en [el] verano. (Voy a viajar en verano).

6.2.2 LOS SUSTANTIVOS

Respecto de esta categoría, las dificultades más comunes están relacionadas con el número y el género (uso y flexión).

a) El número. Respecto de la formación y uso de las formas de plural, las dificultades más comunes de los brasileños son:

- *El plural de las palabras españolas terminadas en:*

- -n: en lugar de **exámenes**, por ejemplo, puede que utilicen ***exámens**.

- -ay, -ey, -oy: suelen añadir -s en lugar de -es. Por ejemplo, en lugar de **reyes** suelen usar **reys*.
- -l: en lugar de añadir -es, sustituyen la -l por "-is": **canaís* en lugar de **canales**.
- -z: se olvidan frecuentemente de que hay que cambiar la -z por -c. Por ejemplo, en lugar de **peces** puede que usen **pezes*.
- *Las palabras con una misma forma para el singular y para el plural, cuando éstas presentan dos formas en portugués.*
- La / las crisis (español) = *a crise; as crises* (portugués).

b) El género. Con respecto a la formación y uso de las formas femeninas, las principales dificultades de los brasileños consisten en:

- *Los sustantivos heterogénicos.* (Ver apartado léxico).
- *Los nombres de profesiones.* En portugués se usa la forma femenina de algunos sustantivos referidos a profesiones:
- Julia es **médico/ juez**. (formas preferidas en español).
- Julia es **médica / jueza**. (formas correspondientes a las formas correctas del portugués).

6.2.3 LOS ADJETIVOS

En lo referente a esa clase gramatical, destacamos el fenómeno de la apócope y las estructuras comparativas.

- *Apócope.* En portugués no se dan casos de apócope, muy común en español, por lo que a los lusohablantes les cuesta utilizar las formas apocopadas. Tenderán a emplear siempre las formas no apocopadas. Ejemplo: **Era un bueno hombre*. (Era un buen hombre).
- *La comparación.* La comparación de igualdad y de superioridad en español sólo admite la construcción con *"tan/tanto...como"; "menos/más...que"* respectivamente, mientras que en portugués además de las formas equivalentes a éstas (*tão/tanto...como; mais/ menos... que*) se puede utilizar otra posibilidad, quizás incluso más frecuente que la primera, que no es posible en español: *tão/tanto...quanto; mais/menos do que*. En ocasiones los brasileños trasladarán esa

estructura al español. Ejemplo: *Soy más inteligente [de] que él. *Ella es tan alta cuanto tú.

- Otra dificultad que tendrán los brasileños se refiere al uso de las fórmulas comparativas "más grande, más pequeño " ya que su uso en portugués está muy restringido. En lugar de ello, se utilizan comúnmente las formas sintéticas **mayor/menor** (*maior/menor*).

- En español se utilizan los superlativos "menor/mayor" para referirse a la edad de alguien, mientras que en portugués esas palabras no significan lo mismo. Para obtener el mismo sentido, se usan las palabras **nuevo/viejo** (*novo/velho*).

Ejemplo: *Teresa es más **nueva** que su novio. (=menor).

6.2. 4 LOS PRONOMBRES

Con respecto a esta categoría gramatical destacamos las dificultades relacionadas con el empleo de los pronombres personales, de complemento y de tratamiento.

- *Pronombres personales.*

En lo referente a los pronombres sujetos, los brasileños presentarán las siguientes dificultades:

- En portugués no hay flexión de género para los pronombres de la primera y segunda personas del plural. Por eso, en principio les cuesta a los brasileños asimilar el uso de las formas **nosotras** y **vosotras**.

- En español y en portugués, las personas se indican a través de las terminaciones verbales, hecho que permite la omisión del sujeto. Sin embargo, en portugués es más común que el sujeto aparezca explícito. Será muy habitual que los lusohablantes hagan un uso innecesario del pronombre sujeto.

- Cuando se combina el pronombre de primera persona con los de segunda y tercera, la persona que habla suele venir en primer lugar en portugués, mientras que en español suele venir en último. Normalmente los brasileños transferirán ese uso y sólo lo corregirán cuando se les explique de forma explícita este orden. Ejemplo: Yo, Pepe y Pablo fuimos a la playa. (uso por influencia del portugués). Pablo, Pepe y yo fuimos a la playa. (uso español).

- *Tratamiento.*

- Los brasileños suelen confundirse en el uso de la forma "Usted" con valor formal puesto que la comparan con el *você* del portugués de uso informal (equivalente a "tú" en la mayor parte del país). Quizás este error se debe al hecho de que la concordancia con *você* se hace en la tercera persona como con "usted" en español. Es decir, utilizan "usted" cuando su intención es utilizar el tratamiento informal o bien, utilizan el pronombre "tú" pero hacen la concordancia verbal en tercera persona o viceversa.

- *Complemento.*

- En español sólo hay dos posibilidades de **colocación pronominal**, la **proclítica** y la **enclítica**. En portugués hay una tercera posibilidad, la colocación en posición **mesoclítica** de uso poco frecuente.

- En español, cuando el pronombre viene detrás del verbo, se une a ése como una sílaba más –sin el uso del guión– e, incluso, influye en las reglas de acentuación. En portugués, en dicha posición, el pronombre se une al verbo con un guión.

- En español la norma establece el uso del pronombre en posición proclítica excepto cuando va con los verbos en infinitivo, gerundio e imperativo afirmativo. En portugués, la colocación básica del pronombre es la enclítica. Sin embargo, aunque la norma culta establezca la *énclisis* en inicio de frases, en la lengua coloquial brasileña, lo más típico es el uso de la *próclisis*. Ejemplo: "Me llamo Pablo". En portugués, coloquialmente se suele dar esta colocación proclítica, pero de acuerdo con la norma culta, lo correcto sería la posición enclítica: *Chamo-me Pablo*. (Llámome Pablo, uso no recomendado en español).

- La colocación pronominal, sobre todo cuando concurren los pronombres de complemento directo e indirecto es otra dificultad y hay que seguir los criterios de colocación, primero el de complemento indirecto, luego el directo; cambio de "le/les" por "se" si coincide con "lo, los, la, las" . En portugués se suele omitir uno de los dos o utilizar formas tónicas con preposición.

En español:

_ ¿Me prestas un bolígrafo?

_ Sí, te lo presto.

En portugués:

_ *Você me empresta uma caneta?*

_ *Sim, claro que lhe empresto/*

claro que [a] empresto para você.

- Con las construcciones perifrásticas (infinitivo y gerundio), la tendencia brasileña es colocar el pronombre antes del verbo principal. A veces los brasileños lo harán en español. Ejemplos: *Quiero le regalar un libro en lugar de "Quiero regalarle un libro".

6.2.5 LA PREPOSICIÓN

Las principales dificultades se refieren básicamente a las diferencias entre el régimen preposicional, por lo tanto están relacionadas al ámbito sintáctico. Los errores más corrientes se dan en el uso de "a", "de" y "en".

a) La preposición a:

- *En español, la preposición "a" suele acompañar:*
 - al objeto directo de personas o animales personificados: "Vi al hombre que salió en la tele".
 - al objeto directo delante de los posesivos y demostrativos en función determinante: "Invitaré a su hermana".
- *La preposición "a" siempre está presente en la perífrasis de infinitivo con el verbo ir, al contrario del portugués.*

Esas diferencias inducirán al lusohablante a omitir la preposición en los casos en que no se usaría en portugués, a añadirla cuando no se debe usar en español, o a elegir otra en lugar de la preposición "a". Ejemplos de errores frecuentes:

- *Vi el chico detrás de la casa (el en lugar de al).
- *Vi a unas casas muy bonitas (en lugar de vi unas...).

b) La preposición de:

- Esta preposición suele usarse mal sobre todo con el verbo gustar que en portugués la exige pero en español no. Ejemplo: Me gusta de viajar * en lugar de Me gusta viajar.

c) La preposición en:

- En portugués, para indicar medio de transporte se suele usar la preposición "de" en lugar de "en" (uso correcto español). Por eso los alumnos suelen hacer construcciones como: *Me gusta viajar de tren, de autobús...

6.2. 6 LOS POSESIVOS

- Con respecto a los posesivos las mayores dificultades están en el uso de las formas apocopadas que no existen en portugués.
- En portugués se suelen usar los posesivos en construcciones en las que se utilizaría el artículo en español. Ejemplo: *Me duelen mis pies, me duele mi cabeza (transferencia del portugués). Me duelen los pies, me duele la cabeza. (construcción preferida en español).

6.2. 7 LOS DEMOSTRATIVOS

- Por interferencia de la lengua materna, suelen presentar dificultades a la hora de construir el plural de "este, ese, aquel" porque las formas plurales en portugués difieren:

Ejemplo, este / estos; ese / esos; aquel / aquellos (este / estes; esse / esses; aquele / aqueles).

6.2. 8 LOS VERBOS

Las principales dificultades de los brasileños con respecto a los verbos son:

- Las diferencias entre el pretérito indefinido (o pretérito perfecto simple) y el pretérito perfecto compuesto.
- En portugués no se establece esta distinción. Se usa siempre el pretérito perfeito que corresponde al pretérito indefinido.
- En portugués tenemos el *pretérito perfeito composto* cuya forma es muy similar al pretérito perfecto del español (auxiliar haber + participio), pero su valor es diferente. Mientras que en español indica un hecho reciente pero ya concluido, en portugués indica procesos que se repiten hasta el presente.
- Suelen correlacionar la forma de imperfecto de subjuntivo español (cantara) con la forma (en desuso) del *mais-que-perfeito* (pluscuamperfecto) del portugués. Hay

que hacer hincapié en que esa forma en español equivale al pretérito imperfecto de subjuntivo (portugués).

- Presentan muchas dificultades con las formas verbales irregulares en todos los tiempos y modos verbales cuando son distintas en portugués.
- A los lusohablantes les cuesta usar correctamente el modo imperativo. Primero, porque en portugués se utiliza mucho menos ese modo, puesto que su uso es poco cortés. En segundo lugar, porque confunden las segundas personas con las terceras debido a la concordancia del portugués que se da en tercera persona para uso informal con el pronombre de tratamiento *você*.
- El uso de las formas no personales, que flexionan el infinitivo, invariable en español.
- Tienden a utilizar el verbo *ter* como auxiliar puesto que en portugués además del verbo *haver* (haber) se utiliza también el verbo *ter* (tener).
- En español los verbos pronominales y reflexivos son mucho más numerosos que en portugués.
- El futuro de subjuntivo, vigente en portugués, está en desuso en español, que usa el presente de indicativo o el presente de subjuntivo. Ejemplo: *Cuando **llegar** a casa, te llamo. (Cuando llegue a casa...). *Si **tuvier** tiempo, ven a verme. (Si tienes tiempo, ven a verme). Las formas *llegar* y **tuvier* corresponden al futuro de subjuntivo en portugués (intento de traducción al español).

6.2.9 LOS ADVERBIOS

- Suelen utilizar el adverbio "luego" con el significado de "inmediatamente" del portugués (*logo*). En español equivale a "después".
- Por lo general, utilizan la expresión "también no" traducida al pie de la letra del portugués. En español se utiliza en lugar de ello, el adverbio "tampoco".
- La expresión "pues no" para los brasileños es un falso amigo pues en portugués la forma similar *pois não* tiene valor afirmativo al contrario del español, cuyo valor es el de negación.

6.3 NIVEL GRÁFICO Y ORTOGRÁFICO

- En portugués se hace la distinción entre timbre abierto y cerrado. Esa distinción se marca con el uso de la tilde " ´ " para la vocal abierta: *café*; y del acento circunflejo " ^ " para la vocal cerrada (e, a, o). Ejemplo: *econômico* (portugués) y *económico* (en español).
- La "˜" sirve para marcar la nasalización de las vocales a, e, o.
- La "Ç" tiene el mismo valor del fonema [s].
- Acento grave " ` ": indica la fusión del artículo a (s) con la preposición a. En español equivale a la (s).
- Existen en portugués los dígrafos: ss, lh, nh que no existen en español.
- El dígrafo "RR" en la división silábica se separa: *car-ro* y no *ca-rro* como en español.

6.4 NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO

Este suele ser el nivel que diferencia al hablante nativo de determinada lengua del hablante extranjero. De acuerdo con la lengua materna se puede observar un acento propio de sus hablantes al estudiar un idioma extranjero. Si éste es el español y si ese potencial hablante es un brasileño, ¿cuáles serían las transferencias fonético-fonológicas más comunes a la mayoría de ellos?

Dificultades más comunes:

- *El sistema vocálico portugués es más complejo que el español.* El hablante brasileño tiende a distinguir entre vocales abiertas y cerradas cuando habla español (la e de *café*, por ejemplo, es abierta). Tiende también a nasalizar y a cerrar la e y la o, en determinadas posiciones (les costará pronunciar las vocales "e" y "o" sin cerrarlas hasta convertirlas en "i" y "u"). En la palabra "niño" tenderá a pronunciar la "o" como si fuera una "u".
- *La distinción B/V.* En portugués se distingue la "v" de la "b" fonéticamente, al contrario del español, en el que tanto la "v" como la "b" constituyen un fonema bilabial sonoro (con un alófono fricativo en posición intervocálica) mientras que en portugués la "b" es una bilabial sonora y la "v" es una labiodental sonora. A los brasileños les cuesta no hacer esta distinción.

- *La D y la T.* En muchas regiones de Brasil se suele pronunciar la "d" ante "i" en como africada alveopalatal sonora [j] y la "t" como africada alveopalatal sorda. Estos hablantes tendrán dificultades en pronunciarlas como dental, sonora, oclusiva y dental sorda, oclusiva respectivamente.
- *La G y la J.* En portugués la "g" ante "e" y "i" y la "j" tienen una pronunciación totalmente distinta del español. Se pronuncian como palatales, sonoras, fricativas mientras que en español se pronuncian como velares, fricativas, sordas.
- *La L.* En final de sílaba la "l" suele convertirse en una semivocal (u), por lo que pronunciarla como alveolar, lateral, sonora, les costará a los brasileños.
- *La R vibrante múltiple.* La "r" vibrante simple se da también en portugués, pero la pronunciación de la "r" vibrante múltiple suele pronunciarse como una vibrante glotal o como una fricativa velar.
- *La R retrofleja alveolar* del portugués también provoca interferencias, cuando se pronuncia a final de sílaba.
- *La Z y la C.* En español la "z" y la "c" ante "e" o "i" se suelen pronunciar como interdentales sordas. En portugués, la "z" se pronuncia como una fricativa alveolar sonora, y la "c" ante "e" o "i" se pronuncia como fricativa, alveolar, sorda. Se sugiere no corregir la tendencia de los brasileños al seseo.
- *La S.* En portugués se suele distinguir entre la "s" sorda y la sonora, no como en español. Los brasileños presentarán una tendencia a pronunciar la "s" en posición intervocálica como sonora.

6.5 CONCLUSIÓN

En esta sección hemos tomado en líneas muy generales y a grandes rasgos los principales aspectos de la gramática contrastiva portugués-español. Creemos que este análisis lingüístico resulta una herramienta pedagógica sumamente útil para el profesor de español como LE, la cual lo ayudará a comprender mejor las dificultades de sus alumnos, ejercer mayor control sobre la interlengua de éstos y determinar con más precisión qué, cuándo y cómo enseñarles.

CAPÍTULO VII

7. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CENTROS AJENOS AL SISTEMA EDUCATIVO OFICIAL

Como ya lo manifestamos, la enseñanza del español en el sistema público brasileño es claramente insuficiente en lo legislativo y en lo organizativo. En los últimos años, esta precariedad ha obligado al brasileño medio a dirigirse hacia un sistema de enseñanza privada que se ha ido adaptando al mercado a toda prisa, y que no siempre lo ha hecho de forma correcta.

Hoy día, la fuerza de la demanda social es notable en Brasil. De ello son testimonio hechos como los que siguen: las academias y centros privados, independientemente de la calidad de su enseñanza, tienen las aulas de español repletas; en muchos casos, el título de «hispanohablante» es suficiente para ofrecer clases particulares o para ser contratado en una escuela privada o incluso pública; el nombre de la lengua española se ha encumbrado a lo más alto de los carteles anunciadores de cursos de idiomas y se utiliza como gancho publicitario para animar a la inscripción en cursos de otras lenguas extranjeras.

7.1 ESCUELAS PRIVADAS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

La enseñanza de español fuera del sistema educativo se lleva a la práctica en ámbitos diversos, entre los que mencionamos las escuelas privadas de enseñanza de idiomas, los centros de lenguas dependientes de las secretarías de Educación de algunos estados, los centros de idiomas dependientes de instituciones de enseñanza y los centros culturales Brasil-España. Pocos datos fidedignos se pueden aportar de las escuelas privadas donde se enseña español, porque es realmente difícil proceder tanto a su cuantificación como a su calificación. El libro *Datos y cifras. Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*, elaborado por la Consejería de Educación de la Embajada de España (1998), presenta una relación de cerca de novecientos centros privados en todo Brasil; sin embargo, se tiene la seguridad de que falta información de una buena parte de los centros existentes, al margen de las escuelas que funcionan sin ningún tipo de licencia. Entre las empresas privadas, las hay de carácter local y las hay distribuidas por todo el territorio brasileño, algunas en régimen de franquicia, formando una extensa red de escuelas de idiomas en general, y de español en particular (Yázigi, Fisk, CCAA, Skill).

7.1.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS PRIVADAS

Las características de las escuelas privadas de español que funcionan en Brasil no siempre son las más adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Aunque generalizar puede ser injusto, no lo sería menos dejar de señalar que el profesorado de muchos centros de este tipo no está mínimamente calificado para esa labor, por cuanto se ofrecen puestos de profesores a personas que simplemente hablan español, a veces con graves deficiencias, y con un mínimo nivel cultural, incluso sin idea alguna sobre el funcionamiento de una lengua. Muchos de estos centros utilizan el nombre, la bandera y el escudo de España o un nombre que pueda relacionarse mentalmente con alguna institución oficial para atraer más alumnos; casos hay en que incluso se garantizan reconocimientos oficiales de instituciones que no tienen potestad para otorgar oficialmente certificados de conocimientos de la lengua.

Entre los centros privados de enseñanza de español, hay que hacer mención expresa de dos escuelas que funcionan, no sólo como centros de idiomas, sino como centros culturales y de recreo. Nos referimos a la Casa de España de Río de Janeiro y a la sociedad cultural Caballeros de Santiago de Salvador de Bahía. Estos centros fueron creados por inmigrantes españoles, en su mayoría gallegos, y actualmente se han convertido en importantes escuelas de español en sus respectivas ciudades. También podrían incluirse en este capítulo los cursos de español de la Asociación Colegio Español de San Pablo, vinculados al Colegio Miguel de Cervantes, pero ofrecidos a título particular por la asociación, y que no son cursos, por tanto, de la Consejería de Educación de España.

7.2 INSTITUCIONES OFICIALES DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Por otro lado, en Brasil existen también numerosas instituciones oficiales que ofrecen cursos de español de forma paralela al sistema educativo. Una gran parte de estas instituciones son universidades que abren las puertas de estos cursos a sus alumnos y profesores, así como, en algunos casos, a personas ajenas a la institución. Ejemplo de ello son los cursos llamados «Español en el campus», que organiza la Universidad de São Paulo y que cuentan con cerca de medio millar de estudiantes cada trimestre.

Otra iniciativa oficial, de gran éxito popular, a la vez que decisiva en el proceso de expansión de los cursos de lengua española en Brasil, ha sido la creación, a partir de

la segunda mitad de la década de 1980, de los llamados Centros de Lenguas Extranjeras Modernas o Centros de Estudio de Lenguas en zonas como Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco y São Paulo. Entre todos ellos alcanzan un número cercano a los 150 centros, aunque la mayoría se concentra en Paraná (74), Maranhão (27) y São Paulo (21). Solamente en los centros del estado de São Paulo se reúnen 9.000 alumnos de español, y son 5.000 en el estado de Paraná.

Otro lugar de estudios podría ser la Universidad Estatal de Santa Cruz. Creada como fundación pública en diciembre de 1991, fue anteriormente FESPI (Federación de Escuelas Superiores para la Integración); su administración superior es ejercida por la Rectoría y por los Consejos Universitarios, CONSU, Superior de Enseñanza, Investigación y Extensión, CONSEPE, y de Administración, CONSAD.

Para la realización de sus atribuciones, la Rectoría está constituida por las siguientes delegaciones o estancias: gabinete del Rector, gabinete del Vice-Rector, procurador jurídico, asesoría técnica, pro-rectorías de administración y finanzas, de graduación, post-graduación, investigación y extensión, apoyados por órganos suplementarios (biblioteca, editora, imprenta, Alcalde del Campus, Secretaria general de cursos e informática).

La UESC organiza cada año varios seminarios y encuentros de gran importancia no sólo a nivel regional sino también nacional e internacional. Aquí se desarrollarán el Encuentro Estatal PROLER (Programa Nacional de Incentivo a la Lectura), la II Semana de Lenguas Extranjeras -con el tema "La autonomía del alumno en el aprendizaje de lenguas extranjeras", y en la cual el área de Español ofrecerá tres minicursos- y el V Seminario Internacional de Literatura en Lengua Portuguesa, todos ellos ofrecidos por el área de Letras.

7.3 FUNCIÓN Y LABOR DE LOS CENTROS CULTURALES

En cuanto a los Centros Culturales Brasil-España, comentarios que forman una red establecida en las ciudades de Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Florianópolis, Porto Alegre y Recife. Estos seis centros dependen de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Sus funciones se encuentran repartidas entre los proyectos de cooperación, por un lado, y los cursos de español y otras actividades culturales, por otro, cursos y actividades que han crecido mucho durante los últimos años. Merece destacarse la concesión de becas de estudios, gestionadas en Brasil por la AECI, que han permitido

realizar cursos de formación en España a una parte significativa de los profesores de español que hoy desempeñan su labor en el nivel universitario brasileño.

La labor de los centros culturales es de gran importancia para la difusión de la lengua y la cultura españolas en sus respectivas ciudades, y comparable a la que realiza el Instituto Cervantes en otros lugares del mundo, aunque la organización académica y docente de los centros, así como su gestión, dista mucho de acercarse a la de aquél. Existe en Brasil un Instituto Cervantes, el de São Paulo, pero está dedicado de forma exclusiva a la formación de profesores, a pesar de que la legislación española hace recaer en el Instituto la labor de difusión de la lengua y la cultura allí donde esté. La duplicación de funciones y objetivos en la Administración de un Estado no suele ser ventajosa para sus intereses generales.

Finalmente, otra posibilidad de aprendizaje de español para los brasileños es la visita a España o a otro país hispanohablante con el fin de seguir cursos de español. Según el informe de Mora (1999: 27), en 1998 el número de brasileños que cursaron algún tipo de estudio en el extranjero ascendió a unos 75 000, lo que supuso un incremento de un 25 por ciento respecto de 1997. De ellos, aproximadamente un 4 por ciento -unos 2 400 estudiantes - tuvo como destino España, en su mayoría para aprender la lengua española. Los desplazamientos a otros países hispanohablantes, más cercanos, encuentran no obstante las dificultades derivadas de una oferta de cursos más limitada que la española y, en las actuales condiciones de la economía sudamericana, también de unos precios bastante más elevados, aunque pueda resultar extraño.

7.4 LAS CERTIFICACIONES DE CONOCIMIENTOS DE ESPAÑOL

La mayoría de las certificaciones de conocimientos de español que se expiden en Brasil proceden, como es natural, de los propios centros que ofrecen la enseñanza de la lengua; esto quiere decir que tanto los Centros Culturales Brasil-España, como los cursos de la ACESP de São Paulo, los de la Casa de España de Río de Janeiro o los de la sociedad Caballeros de Santiago de Salvador de Bahía, por poner unos ejemplos, expiden sus propias certificaciones, sin más valor, ni menos, que el que se le reconoce a cada entidad. Como diplomas reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación de España sólo se ofrecen los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). Es bien sabido que estos diplomas son expedidos por el Ministerio de Educación de España y gestionados por el Instituto Cervantes, entidad que desde 1999 también coordina las pruebas en Brasil.

Los exámenes del DELE se vienen realizando en Brasil desde 1989: este país, con 20 sedes de examen en noviembre de 1999, es el que más candidatos aporta en todo el mundo. Las cifras del DELE han sido presentadas y reproducidas en varios informes o publicaciones y no tiene mucho sentido darlas en su totalidad en esta ocasión (Instituto Cervantes, 1998; 1999). Destacamos únicamente que en 1998 el número de candidatos en Brasil fue de 5.662, mientras que en España, segundo país en la aportación de inscripciones, fue de 1974. Los candidatos brasileños al DELE suponen un 45 por ciento de los inscritos en todo el mundo y su potencial de crecimiento es de los mayores.

A lo largo de 1998 y 1999, todo el sistema de organización del DELE se ha adentrado en un proceso de reforma que busca una mayor agilidad y flexibilidad. Esta reforma se plantea en términos bastante complejos, pero lo que ahora nos interesa es que puede afectar a la habilitación de nuevo profesorado. Hasta el momento, los naturales de países en los que el español es lengua oficial no han podido presentarse a los exámenes del DELE por razones comprensibles: el DELE sólo certifica el conocimiento de la lengua española, que se supone en los oriundos de países hispanohablantes. En el caso de Brasil, dado que, como veremos más adelante, el DELE Superior ha gozado de reconocimiento para poder acceder a una habilitación como profesor, numerosos argentinos, españoles, uruguayos o bolivianos, entre otros, desean presentarse a los exámenes y reunir ante las autoridades brasileñas los requisitos legales que permiten llegar a ser profesores de español. Si la reforma del DELE abre la puerta a los hispanohablantes nativos, éstos también podrían acceder al profesorado, siempre que se cumplan los requisitos marcados por el propio Instituto Cervantes (sólo podrán inscribirse en el DELE aquellos hispanos cuyo nivel de conocimiento de la lengua no sea equivalente al de un hispanohablante) y por las autoridades brasileñas, a los que nos referimos a continuación.

7.5 ANTECEDENTES DE CURSOS DE LENGUA EXTRANJERA PARA LA TERCERA EDAD EN UNIVERSIDADES BRASILEÑAS

7.5.1 LA UNIVERSIDAD ABIERTA PARA LA TERCERA EDAD: una experiencia con buenos resultados.³

Actualmente emerge una propuesta que se presenta como un desafío para la sociedad brasileira, confirmada por el crecimiento demográfico de la población adulta y la falta de

opciones formativas para esa franja etaria. Dentro de una perspectiva histórica, se puede comprender que el adulto mayor es una invención social emergente de la dinámica demográfica, del modo de producción, de la estructura social vigente, de las ideologías dominantes, de los valores y culturas preponderantes. Considerando las variadas funciones de la universidad, ya sea, formación de grado y postgrado, educación continua, investigación y extensión, cerca de 300 Universidades Brasileñas están llevando a cabo un programa denominado: Universidad Abierta para la Tercera Edad (UATI), institucionalizado debido a su relevancia social.

Los programas de la Universidad Abierta para la Tercera Edad se desarrollan sistemáticamente a partir de principios de la década de los noventa, integrándose a los conceptos de Educación Permanente, en la modalidad no formal. Al mismo tiempo, posibilita un proceso de profundización personal y social, a través de la participación efectiva y responsable de cada uno, revalorizando la calidad de vida y la auto-estima del adulto mayor. La configuración de las propuestas varía según las instituciones, en general se trata de un modelo interactivo que organiza módulos de unidades interrelacionadas con un abordaje interdisciplinario progresivo entre los contenidos del currículum y la realidad histórico-cultural del adulto mayor, en la cual la teoría y la práctica se vinculan en una dualidad donde, a través de un proceso dialéctico, se produce la integración del conocimiento.

Las investigaciones realizadas, señalan que el programa de la Universidad Abierta para la Tercera Edad debe entenderse como un vehículo de transmisión de años de productividad, sabiduría y discernimiento. De ese modo se espera superar el estigma de la incapacidad de aprendizaje en el adulto mayor, la pérdida de diferentes funciones psicológicas y sociales, que permanecen como preconceptos infundidos sobre esa franja etaria.

La participación efectiva del adulto mayor en el escenario nacional se configura relevante, favoreciendo el desarrollo de la capacidad crítica, la libertad de expresión y la transmisión de conocimiento y experiencias adquiridas a lo largo de la vida. El propósito holístico con una base integrada y unificada, busca que cada participante consiga una experiencia de unidad consigo misma, con los otros y con el universo, en los aspectos mentales y emocionales para que toda esa diversidad no destruya la personalidad individual y consecuentemente la "personalidad social". En conclusión las UATI

³ OLIVEIRA, R. C. S. (2002)

Universidade aberta para a terceira idade: uma experiência bem sucedida.

constituyen programas necesarios e indispensables para la integración de generaciones y el rescate de la dignidad, participación y ciudadanía del adulto mayor.

7.5.1.1 LA SITUACIÓN DEL ADULTO MAYOR EN EL BRASIL

Las cuestiones relativas a la tercera edad expresan determinaciones y contradicciones cada vez más pronunciadas, constituyéndose en uno de los hechos más significativos de la sociedad Brasileña. Se trata de una cuestión que exige atención y acciones concretas de los sectores comprometidos con la solución de los problemas brasileiros, ya que involucra desde la exploración de las posibilidades de trabajo del adulto mayor hasta su casi marginalización total.

La investigación y la formación de recursos humanos en esta área es bastante limitada, los incentivos resultan insignificantes y son pocas las instituciones educativas preocupadas por formar profesionales capacitados para atender las necesidades de este grupo etario. Se precisan abordar los problemas relacionados con el alto índice de alfabetismo, la situación económico-social de la mayor parte de la población anciana, para estimular su participación en el proceso de construcción de un nuevo perfil de envejecimiento, reduciendo sus problemas de soledad, mejorando su contacto social y permitiendo el desenvolvimiento de nuevas capacidades.

En este contexto, se reconoce la importancia de la labor desarrollada por las Universidades de la Tercera Edad, cuyo papel, entre otros, es el de capacitar a los docentes en el trato con los adultos, generar conocimiento, producir material pedagógico para quienes practican la docencia, realizar investigaciones, brindar asistencia, y sobre todo, proporcionar al adulto mayor un espacio de convivencia que le permita nuevas formas de inserción social colaborando en la transformación de los preconceptos sobre el envejecimiento.

Los programas que ofrecen las Universidades Brasileñas para la tercera edad preparan a los alumnos para enfrentar los cambios y desafíos de los tiempos que corren. Muchas veces participar significa una oportunidad para salir de la soledad, el aislamiento y la depresión. Convivir con personas del mismo grupo etario, con intereses y necesidades semejantes, despierta un sentimiento de pertenencia y compañerismo muy positivos. Permite actualizar los conocimientos proporcionando una vida más rica en posibilidades, más participativa, alegre y dinámica. Permite cambiar algunos conceptos, romper tabúes y prejuicios.

La posibilidad de integrar social y culturalmente al adulto mayor interesa a las universidades Brasileñas, que en los últimos años han diseñado proyectos especialmente formulados para la tercera edad. Los objetivos perseguidos consisten en integrar al adulto mayor a la comunidad académica, concienciándolos de la importancia de su papel en la sociedad como elemento generador de equilibrio social; brindar a la comunidad académica más joven la experiencia de éstos como forma de enriquecimiento y valorización de la vida; ampliar el papel social de la universidad facilitando el intercambio entre el adulto mayor y las instituciones y servicios creados para tal fin.

A través de programas denominados "Universidad Abierta a la Tercera Edad", las instituciones brasileñas están ofreciendo al adulto mayor la posibilidad de ingresar en programas de educación permanente, que promuevan el desenvolvimiento de sus capacidades y habilidades. La propuesta de los cursos es amplia, ofrece adquirir nuevos conocimientos, a través de actividades educativas o recreativas, deportes, música, teatro, lengua y literatura, calidad de vida, salud, entre otros.

7.5.2 CURSOS QUE SE DESARROLLAN EN LA ACTUALIDAD

A continuación se detallan algunas experiencias en el área que incorporan cursos de lenguas extranjeras que actualmente se están desarrollando con éxito:

7.5.2.1 LA ESCUELA UNIVERSITARIA COLÉGIO LUMEN VITAE

La Escuela Universitaria Colégio Lumen Vitae – a través de la UNATI - UNIFAI ofrece cursos con la finalidad de desarrollar y ampliar los conocimientos en el área de la salud, la psicología y la formación intelectual, siendo la única exigencia ser mayor de 45 años. El número mínimo de alumnos por disciplina es de 25 alumnos. Expresión Corporal, y Oficina de Idiomas (español e inglés) son materias opcionales y también forman parte del currículum.

Algunas de los cursos propuestos son: Historia da Arte; Orientación para el envejecimiento; Nutrición y Salud; Arte en movimiento; Historia de la Cultura Producción de Texto; Lenguaje Cinematográfico y Cine Mundial.

- Departamento Permanente de Español. No se trata de un curso regular. Es un curso diferente que lleva al alumno a interactuar con el idioma, y poco a poco, conocer el vocabulario, usos y hábitos del pueblo Español.
- Departamento Permanente de Inglés. Así como el curso de español, este curso tampoco es un curso regular de lengua inglesa. Es un curso diferente que lleva al alumno a interactuar con el idioma, y poco a poco, conocer el vocabulario, usos y hábitos del pueblo Inglés.

- Coro Polifónico. Para las personas que aprecian el canto-coral y quieren desarrollar su capacidad vocal, rítmica y musical.

7.5.2.2 LA USC - UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO

La USC - Universidade do Sagrado Coração- como institución cristiana y comunitaria asume el deber de diseñar de forma sistemática programas para la tercera edad que contribuyan a brindar la expresión concreta de su existencia como seres humanos en todas las facetas de su vida. El propósito es estimular el optimismo con relación a sus capacidades de interactuar no solo con los integrantes de su grupo etario, sino también con los niños, los jóvenes y los adultos, en general.

Para este fin, la USC creó en 1993, la *Universidade Aberta à Terceira Idade* cuyo objetivo es integrar e incorporar a la Universidad personas de más 50 años de edad, para que puedan aprender nuevos conocimientos y transmitir sus vivencias a la comunidad universitaria.

La comunidad universitaria, por su parte, tiene mucho para ofrecer a los ancianos y grandes posibilidades de beneficiarse con su experiencia.

Consolidar a USC como institución comunitaria educacional, significa desencadenar acciones que motiven a la sociedad a una revisar cuestiones que afectan a la tercera edad, a través de un proceso interdisciplinario de educación continua. Los principales objetivos del programa consisten en modificar viejas ideas o preconceptos, desarrollar estudios e investigaciones que contribuyan a un conocimiento mas profundo del envejecimiento para la solución de los problemas que les afectan.

Posibilitar la convivencia permanente de generaciones, asegurando la efectiva integración de jóvenes, adultos y ancianos en una perspectiva de humanización constante de las relaciones interpersonales. Proporcionar a las personas de la tercera edad oportunidades de obtener una formación continua, realizando las diversas actividades ofrecidas por la Universidad.

Se trata de acciones interdisciplinarias que se efectúan en tres modalidades ofrecidas por la Universidad: enseñanza, investigación y extensión; maximizando la utilización de los recursos materiales y humanos disponibles en la USC. El programa propicia el fortalecimiento de la relación entre la Universidad y la Comunidad, ampliando el rol de los servicios prestados, la diversificación de la vida académica, además de abrir un nuevo campo de investigaciones interdisciplinarias que puede resultar en beneficios directos para este segmento relegado de la población. Consiste en un recurso que la

Univerſidad ofrece para mejorar la calidad de vida del adulto mayor y se constituye en un instrumento de su acción educativa para la comunidad.

Entre las disciplinas de los cursos de graduación, se encuentran: Teología; Informática; Departamento de Creatividad; de Matemáticas; Teatro; Fisioterapia; Retiros Espirituales; Biblioteca para la Tercera Edad; Nutrición práctica; Departamento de Lengua Portuguesa (gramática, literatura e producción de texto); Coro Polifónico.

- Lenguas Extranjeras: Se ofrecen los idiomas español, inglés, italiano, alemán y francés. Los grupos se componen de 15 alumnos que realizan actividades divididas en contenido teórico-práctico que va de la lectura, la escritura, la audición a la conversación. Una de las actividades desarrolladas por los alumnos de los cursos de lenguas son las presentaciones musicales.

7.5.2.3. LA UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO

La Universidad de São Paulo, a través del Vice-Rectorado de Cultura y Extensión Universitaria, desarrolla el Proyecto "*Universidade Aberta À Terceira Idade*". El objetivo es brindar al adulto mayor la posibilidad de profundizar "conocimientos en alguna área de su interés y al mismo tiempo intercambiar información y experiencias con los más jóvenes".

Aprobado por el Consejo de Cultura e Extensión Universitaria, establece las siguientes condiciones de ingreso: Edad mínima de 60 (sesenta años), como lo establece la ONU y la UNESCO; los alumnos del proyecto "*Universidade Aberta à Terceira Idade*" son vinculados a este proyecto, no recibidos en la USP, teniendo derecho únicamente a participar de los cursos emitidos por esta Vice-Rectorado de Cultura y Extensión Universitaria, cuando el docente así lo determinara; las disciplinas mucho más específicas requieren examen previo o entrevista con un docente responsable; en la mayoría de los cursos no puede exigirse al candidato, más que condiciones suficientes de aprovechamiento; cada Unidad de la USP es soberana en la gestión del programa, administrándolo conforme sus necesidades internas.

En el Departamento de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas (FFLCH), se encuentran las siguientes áreas: Centro de Estudios Africanos; Centro Inter-departamental de Traducción y Terminología; Antropología, Letras Clásicas y Vernáculos; Lingüística; Letras Orientales.

En el área de Letras Modernas, se destacan los siguientes cursos:

- Curso de Especialización en Lengua Inglesa
- Curso de Especialización en Literatura de la Lengua Inglesa
- Expresiones Idiomáticas y Convenciones.
- Lengua Inglesa a través del Texto Literario I, II y III
- Literatura y cine en Español

7.5.2.4 LA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

La Universidade do Estado da Bahia - UNEB, es una institución pública y gratuita, subvencionada por el Estado, a través de la Secretaría de Educación. La complejidad de su estructura está directamente ligada a su papel social, ya que posee 24 Departamentos diseminados en la capital y en 18 centros regionales de mediano y grande porte. En 1994, el gobierno Federal, reconoció que el envejecimiento en el Brasil es, sobre todo, una cuestión social instituyó la "Política Nacional de la Ancianidad" de acuerdo con la Ley Nº 8842 y, a través da Secretaría de Acción Social, propuso un plan de acción que contempla medidas de prevención, salud y promoción con el objetivo de mejorar la calidad de vida de ese grupo etario.

En ese marco, la UNEB, a través de la Unidad de Extensión, procuró atender a los ancianos residentes en los barrios cercanos a su área movilizándolos con actividades diversas. Hoy, cuenta con cerca de 600 participantes, y el Grupo de Trabajo de la Tercera Edad amplió su alcance para transformarse en la *Universidade Aberta a Terceira Idade*. - UATI.

La UATI, un ejemplo de lo que ya hacían otras instituciones del país, sigue la línea de las políticas gubernamentales hacia la cuestión de la tercera edad y manifiesta el compromiso de intensificar las acciones capaces de viabilizar soluciones para los problemas específicos de la tercera edad. Junto a la experiencia y el aprendizaje, el objetivo es mejorar su calidad de vida, aprendiendo y enseñando juntos a ser más felices.

La UATI es un programa de extensión universitaria a la comunidad cercana a la UNEB, que asiste a personas de ambos sexos, de cualquier nivel socio-educacional, cuya franja etaria sea igual o superior a los 50 años, su objetivo es su reinserción psico-social para el pleno ejercicio de su ciudadanía. Como objetivos del programa, se destacan: Proporcionar al público participante del proyecto la oportunidad de asistir a la Universidad para actividades de extensión con vistas a su formación continua; Ofrecer al adulto mayor un espacio para el ejercicio de la libre expresión de sus potencialidades artístico- culturales; Desarrollar actividades que estimulen la participación social y política

de los ancianos; Preparar al adulto mayor para que asuman su proceso de envejecimiento fortaleciendo su confianza personal y auto-estima, a través de una formación teórico – práctica; Viabilizar el intercambio de experiencias inter-generacionales.

La UATI / UNEB está formada por un equipo multidisciplinar de profesores de las áreas de: Educación, Pedagogía, Servicio Social, Biología, Psicología, entre otros. Cuenta, también con su propio Servicio Social, Servicio Médico; de Asesoría en Comunicaciones y Departamentos del Campus I de la UNEB. Entre sus líneas de acción, se encuentran educación continua, cultura, orientación en los aspectos físicos, psicológicos y sociales de la tercera edad.

Se organiza en departamentos divididos en áreas o núcleos. En el Núcleo Teórico se reflexiona sobre la realidad de Brasil y el mundo, analizando contenidos sobre cultura y medio ambiente, permitiendo al adulto mayor descubrirse como participante en la construcción de la ciudadanía. Algunos de los cursos son: Salud y Tercera Edad, Alfabetización de Adultos, Calidad de Vida, Nutrición para la Tercera Edad, Medio Ambiente, Relaciones Interpersonales, Francés, Religión, entre otros.

En el Núcleo de Expresión Corporal, se desarrollan prácticas de actividades físicas y de recreación con el objetivo de mejorar las condiciones físico-morfológicas, psicológicas e sociales del adulto mayor. En el Núcleo de Trabajos Manuales, se estimula la auto-estima, se despiertan la creatividad y se agudiza el sentido estético y la coordinación motora.

7.5.2.5 LA UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - UNIGRANRIO

La Universidade do Grande Rio - Unigranrio creó la *Universidade da Terceira Idade*: un proyecto de extensión que ofrece cursos y actividades e las mas diversas áreas y opciones para personas de mas de 50 años. Una oportunidad de adquirir conocimientos para la vida práctica y técnicas que faciliten la interacción con la sociedad moderna. Todo eso sin tener en cuenta el ambiente de socialización y desarrollo cultural que facilita. El proyecto incluye aulas de Informática, canto coral, Inglés, Español, actividades físicas, etc. todas adecuadas a la realidad de la tercera edad. El alumno puede participar de actividades extracurriculares como teatro, paseos a museos y puntos turísticos y campañas comunitarias.

Unigranrio pone a disposición su infraestructura y sus profesores para mejorar la calidad de vida de la población anciana, siendo fiel a la su filosofía. Para realizar los

cursos no se requieren títulos previos, el único requisito es tener una edad mínima de 50 años. Entre las disciplinas que se dictan, encontramos: Informática; Lengua Portuguesa, Literatura; Español; Canto Coral; Internet; Inglés Para Viajeros; Salud y Madures; Como crear una Organización Empresarial; Actividades Físicas; Recursos Alternativos Para la Tercera Edad; Comunicación Empresarial.

7.5.2.6. LA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

La Universidade Católica de Santos – a través de la *Coordenadoria da Universidade Aberta para a 3ª Idade* se propone brindar actualización cultural a personas de la Tercera Edad, permitiéndoles obtener educación permanente a través de actividades educativas, socioculturales, organizativas y de acción comunitaria. Se trata de posibilitar la propia identificación de las potencialidades y habilidades culturales y /o ocupacionales, asegurando la valorización de las personas mayores de la comunidad; Facilitar el mantenimiento de un foro permanente de debates acerca de las cuestiones relativas a la tercera edad. Los cursos son de 4 semestres en disciplinas de las áreas de salud, conocimientos generales sobre las ciencias, el quehacer artístico con cursos de pintura, danza y teatro.

Las disciplinas ofrecidas son las siguientes: Abordaje Grupal, Artes, Artes Plásticas, Aspectos Biológicos, Aspectos Legales, Aspectos Psicológicos, Aspectos Sociales, Danzas, Hiervas Medicinales, Español, Geo-actualidades, Armonía Biológica, Historia Actual, Historia del Arte, Historia de la Matemática, Historia de la Música Popular Brasileira, Historia de Santos, Italiano, Cultura, Literatura, Música, Nociones de Filosofía, Nociones de Salud, Nutrición, Departamento de creatividad, de fotografía, de Periodismo, Expresión Corporal, Pintura, Política, Redacción, Relaciones Humanas, Tai Chi Chuan, Teatro, Teología, Terapia de Medicamentos, Valorización Personal del Adulto Mayor.

7.5.2.7 LA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - UCG

La Universidade Católica de Goiás - UCG, como más de 300 universidades brasileras, creo, en octubre de 1992, la *Universidade Aberta à 3ª Idade-UNATI*. La idea de estos Cursos /Programas surgió en los departamentos de Educación y Servicio Social, con la participación del Vice-Rectorado de Asuntos Comunitarios y Estudiantiles.

Personas de ambos sexos, mayores de 50 anos, sin exigencia de escolaridad previa son beneficiarias de este proyecto, por el cual ya han pasado más de 1.800 alumnos en 11 años de funcionamiento de los Cursos /Programas.

Los objetivos propuestos consisten en consolidar el compromiso social y político de la UCG, con la sociedad; democratizar el saber, posibilitando a las personas adultas y ancianas el acceso a la Universidad, en una perspectiva de educación continua, el reconocimiento de la ciudadanía y el desarrollo de un mayor espíritu de convivencia. Despertar en los alumnos la conciencia de responsabilidad social, motivándolos a asumir una presencia efectiva en las organizaciones de la sociedad civil y en los movimientos sociales.

Los Cursos /Programas se realizan a través de un abordaje inter-disciplinar e inter-departamental, fundamentándose en presupuestos de la gerontología y de naturaleza socio-política y educativa.

Los Cursos /Programas corresponden a dos semestres lectivos, con 90 horas cada uno. Las disciplinas ofrecidas son: Aspectos biológicos del envejecimiento, Aspectos psicológicos del envejecimiento, Aspectos sociales, políticos y culturales de la 3ª edad, Realidad social, Salud de la voz, Salud bucal, Religión, Nutrición, Socialización, Geriatria preventiva, Actividades físicas diferenciadas /hidro-gimnasia y tai-chi-chuan.

Departamentos de artes, coral, danza e inglés. Seminarios sobre temas diversos.

La UNATI también desarrolla estudios e investigaciones relacionadas con el envejecimiento, buscando profundizar conocimientos sobre la realidad biológica y psico-social del adulto mayor. Se trata de un espacio de convivencia social, de adquisición de nuevos conocimientos relacionados con el envejecimiento digno y la toma de conciencia de la importancia de participación del adulto mayor en la sociedad, en cuanto sujeto histórico.

Los Cursos /Programas constan de un equipo de cuatro profesores coordinadores, y 23 profesores, de diferentes áreas de conocimiento. Las profesiones de los docentes son: Asistente Social, Enfermería, Nutricionista, Fonoaudiología, Odontología, Música terapia, Arte terapia, Sociología, Teología, Geriatria, Filosofía, Psicología, Profesores Licenciados en Portugués, Inglés e Historia, entre otros.

La UNATI mantiene programas de articulación con organizaciones para la tercera edad y otras entidades:

- Federación de los Ancianos del Estado de Goiás;
- Asociación de los Clubes de la Mejor Edad;
- Asociación de los Ancianos del Brasil;
- Asociación de los Jubilados y Pensionados del Estado de Goiás;
- Fundación Municipal de Desarrollo Comunitario - FUMDEC;

- Organización de las Voluntarias de Goiás - OVG;
- Asociación del Personal de la Caja Económica Federal - ASEG;
- Secretaria de Ciudadanía y Trabajo;
- Abrigo Sagrada Família;
- Departamento de Servicio Social - SER;
- Departamento de Psicología - PSI;
- Departamento de Enfermería - ENF;
- Programas de Extensión de la UCG.

7.5.2.8 LA UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU

La Universidade São Judas Tadeu, a través de su programa: *Universidade Aberta à Maturidade* presenta una propuesta de educación permanente, ofreciendo, de modo muy especial, actualización cultural e integración social a través de cursos semestrales. Destinados a todos los que deseen ampliar sus conocimientos, buscando aprender cosas nuevas y acopiar conocimientos que sean útiles a su calidad de vida. Cualquier persona madura (a partir de 40 años), sin distinción de raza, sexo, creencia e nivel socio-económico y cultural, puede formar parte de nuestro curso. Para participar no se exigen certificados u diplomas de cursos anteriores. Los cursos que se ofrecen son: Discusión de temas que forman parte del mundo actual. Discusión de cuestiones sobre el envejecimiento. Participación efectiva del alumno en el curso. Integración con la Universidad como un todo.

Los alumnos del Curso encuentran beneficios en las siguientes áreas:

- Comprensión del proceso de madurez en toda su amplitud (biológico, psicológico e social);
- Conocimiento de nuevos caminos para lidiar con cuestiones de salud y psico-sociales.
- Acompañamiento de las transformaciones del mundo actual.
- Integración con otras personas maduras y activas facilitando las relaciones intergeneracionales (familiares e sociales).
- Desarrollo de las potencialidades individuales a través de actividades conjuntas (departamentos culturales).
- Toma de conciencia del ejercicio de la ciudadanía y capacitación para a la realización de acciones sociales y comunitarias.
- Participación en actividades extra-áulicas (conferencia, congresos, visitas a museos e exposiciones, viajes, realización de investigaciones, etc).

- Valorización de la condición de Ser Humano Maduro en la lucha contra los preconceptos de una sociedad que rotula y discrimina a las personas ancianas.

Los cursos ofrecidos son de Derecho, Historia, Música, Cultura, Publicidad, Comunicación, Psicología, Artes, Literatura (módulos fijos). Además: Informática y **Lengua Italiana** (módulos optativos).

7.5.2.9 LA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

La Universidade Federal de Pernambuco, a través del Departamento de Extensión (DEX) se encarga de implementar las políticas y directrices de extensión, también de apoyar y supervisar programas de integración entre la Universidad y la Sociedad. Al Departamento están relacionados la Coordinación de Desarrollo Social (CDS), la Coordinación de Formación Continua (CFC), la Coordinación de Enseñanza de Ciencias del Nordeste (CECINE) y el Programa para la Tercera Edad (PRÓ-IDOSO).

Vinculada al vice-rectorado de Extensión – PROEXT, la UnATI desarrolla sus actividades junto a la comunidad de adultos mayores desde 1996, ofreciendo al inicio seis (06) diferentes cursos. El objetivo planteado es promover e incentivar acciones que conduzcan a mejorar la calidad de vida de las personas adultas (60 años y más), mediante a actualización de la sociedad contemporánea.

Se trata de un programa que busca la promoción del envejecimiento saludable y la inclusión social del adulto mayor. El programa (PRO IDOSO) desarrolla las siguientes acciones: Educación permanente a través de la Universidade aberta à Terceira Idade – UnATI, se ofrecen cursos gratuitos a personas a partir de 60 años, con el objetivo de valorizar la adquisición de nuevos conocimientos y prácticas en la convivencia. Educación en la Salud, Nutrición y envejecimiento, Navegando en la Internet, Relajamiento Neuro-muscular, Danza Recreativa, Italiano, Inglés, Grupos Interactivos, Arte y Creatividad, Natación, Origami, Pintura en Tela, Plantas Medicinales, Técnicas de Lectura y Memorización, Biogenética, Educación Participativa y Canto son algunas de las modalidades ofrecidas por la UnATI.

A través del Núcleo de Atención al Adulto mayor – NAI se ofrecen servicios médicos, odontológicos, psicológicos y nutricionales en el ámbito ambulatorio, a los

ancianos con orientación y apoyo a sus familiares y cuidadores. Además de asesoramiento y consultaría a los órganos gubernamentales y no gubernamentales en la formulación de acciones específicas para el segmento de la tercera edad.

7.3 CONTACTOS

1) COLÉGIO LUMEN VITAE - UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE

Rua Afonso Celso, 671 Vila Mariana - São Paulo - SP

2) USC - UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO

Universidade Aberta à Terceira Idade,

3) UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária.

Rua da Reitoria, 109, sala 2, anexo do CO - CEP 05508-900 - São Paulo, SP.

Servicio de Cultura y Extensión Universitaria - FFLCH

4) UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Secretaria de Educação - SEC

Estrada das Barreiras, s/n - Narandiba - Cabula / Salvador-Bahia-Brasil

5) UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO -UNIGRANRIO

Campus I - Duque de Caxias

Pró-Reitoria Comunitária e de Extensão,

6) UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Coordenadoria da Universidade Aberta para a 3ª Idade

Rua Euclides da Cunha, 241 - Santos - SP

7) UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - BRASIL

Universidade Aberta à Terceira Idade.

Sec. geral da extensão

Coordenação de UNATI

8) UNIVERSIDADE ABERTA À MATURIDADE

9) UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CAPÍTULO VIII

8. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

8.1 POBLACIÓN

El cambio demográfico ocurrido en este siglo, surge con múltiples interrogantes, con perfiles sociológicos, sanitarios, económicos y éticos. Un fenómeno complejo del que no existe información adecuada ni suficiente para los múltiples sujetos involucrados. La tendencia al envejecimiento de la población ha de incrementarse en las próximas generaciones, planteando al adulto mayor una vida aun más larga.

El perfil demográfico de la población Argentina apunta a una edad promedio de 21.7 años, en tanto la esperanza de vida para los hombres es de 68.6 y para las mujeres de 74.7 años. La longevidad de la población adulta no siempre corresponde a un nivel de bienestar deseable, pues a medida que las tasas de mortalidad disminuyen y la esperanza de vida aumenta, se plantean cada vez más interrogantes acerca de la calidad de los años vividos. En las dos últimas décadas se ha demostrado la necesidad de indicadores diferentes, que tengan en cuenta la esperanza de vida sana o la esperanza de vida activa (Robine, et al., 1999). Estos indicadores permiten conocer el estado funcional y la vitalidad de las poblaciones.

8.1.1 DATOS DE LA POBLACIÓN SUJETO EN NUESTRO PAÍS

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC), en el año 2001 los adultos mayores entre 65 y 69 años sumaban un total de 1.109.788 siendo 499.544 varones y 610.244 mujeres. La tasa de crecimiento de este sector de población tiende a incrementarse anualmente.

El 45% de los mayores de 65 años vive en hogares nucleares en los que los demás ocupantes son familiares directos del adulto mayor. Del 55% restante, 21% viven en hogares extendidos o compuestos, y sólo el 31% en hogares unipersonales. De este total de personas mayores que viven solas, la mayoría son mujeres ancianas.

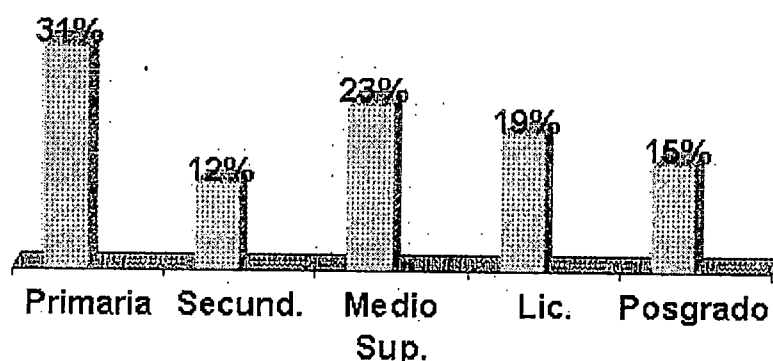
Según la Encuesta Permanente de Hogares, el 14% de los adultos mayores no percibían ingresos (y de ellos, casi el 90% eran mujeres). Si bien los ingresos del 86% restante en su mayor parte no son suficientes para satisfacer las necesidades básicas, el número de mayores de 65 años que viven en hogares con necesidades básicas insatisfechas ha ido decreciendo en los últimos años.

8.2 MUESTRA

Con base en los señalamientos anteriores, por intermedio de la Universidad Nacional de La Matanza tuvimos la oportunidad de llevar a la práctica las etapas de nuestro proyecto.

En el estudio preliminar de diagnóstico participaron 17 hombres y 13 mujeres con un rango de edad de 46 a 84 años, quienes habían recibido el beneficio de la jubilación dentro de la Universidad.

Los jubilados fueron entrevistados en forma privada durante un periodo que osciló entre 30 y 90 minutos. Esta plática se realizó en un lugar tranquilo (Laboratorio de Lenguas Extranjeras). Se permitió la libre expresión y comentarios de los encuestados con el propósito de indagar aspectos socioeconómicos, recreacionales y propositivos a sus estudios previos. Si bien se condujo acorde con una guía de entrevista semi-estructurada, se procuró no limitar la riqueza expresiva y la necesidad de los jubilados de comunicar datos relevantes de su vida estudiantil y personal.



En el Gráfico 1 se observa el nivel de escolaridad de los jubilados académicos y administrativos que participaron en esta etapa. Se aprecia que el grupo de jubilados tienen características heterogéneas en cuanto al nivel de preparación, lo cual está asociado al puesto o función que desempeñaron durante su vida productiva universitaria: coordinador, docente, ayudante de contador, secretaria, administrativo, jefe de mantenimiento, profesor, personal de mantenimiento, investigador, entre otras ocupaciones.

Actualmente realizan actividades de muy diversa índole, el 95% de los jubilados señalaron una o varias de las siguientes: comercio, miembro de algún club, quehacer doméstico, grupo religioso, publicar en algún periódico, tejer, impartir o recibir clases particulares, leer, viajar, trabajo eventual, asistir a reuniones con amistades, mantenimiento de su casa, pasear, ver televisión, escuchar música, cuidar a los nietos. Destaca que un Ingeniero y ex-profesor de química declaró haberse retirado de las aulas universitarias muy a pesar suyo y ahora como jubilado no tiene ocupación, sufre insomnio y demasiada preocupación por "no hacer nada".

8.4 HALLAZGOS

Es nuestro interés lograr la sensibilización en el resto de la sociedad, sobre la importancia que tienen los y las adultos mayores dentro de la misma, reconociendo la necesidad de su incorporación plena tanto inter-generacionalmente, como al nivel de la construcción del tejido social y productivo.

Para ello, nos proponemos involucrar acciones que permitan introducir y promover dentro de las instituciones educativas del ámbito nacional estrategias que en el mediano plazo conduzcan a mantener en el tiempo actividades creativas y de bajo costo que garanticen de una parte la atención integral de los adultos mayores y de otra, mantengan la oferta institucional en la prestación de los servicios.

En este sentido, el impacto directo y positivo de nuestra propuesta plantea la necesidad de que la comunidad educativa en su conjunto intervenga en la ejecución de las acciones directas que permitan el aprovechamiento de conocimientos, experiencias y habilidades favoreciendo la continuidad del mismo en el tiempo.

De los resultados del estudio preliminar de diagnóstico, se desprende, en términos generales, que los jubilados encuestados no mencionan la práctica lingüística como parte de su rutina cotidiana. La mayoría llevan un estilo de vida sedentaria. Además varios de los participantes reportan sentirse solos, desesperados o inútiles, como sería el caso del jubilado que siente mal por "no hacer nada".

En vista a mejorar la convivencia, la estabilidad e inserción social y la identidad colectiva, creemos que los cursos de Lenguas Extranjeras para los adultos mayores contribuyen a la resocialización de estos hombres, a elevar la calidad de su vida y fortaleciendo a la valencia por sí mismo.

Igualmente importante resulta la incorporación de componentes que permitan a los docentes participantes cualificar sus capacidades de toma de decisiones y participación en la definición, ejecución y gestión del proyecto. Las investigaciones realizadas enfatizan la necesidad de que el docente cuide por su apariencia personal, por su vocabulario, por su autodisciplina laboral, para demostrar un exquisito tacto pedagógico para tratar al adulto mayor al corregirles los errores en la ejecución del ejercicio, para inspirarle confianza a la hora de realizarlos.

"¿Hay algo más necio que no aprender, por no haber aprendido antes? El estudio es una escuela que admite a los hombres de cualquier edad. Mientras uno es ignorante, siempre es tiempo de aprender" Séneca

8.4 NUESTRA PROPUESTA

Es un consenso de todos los expertos, que las respuestas a las necesidades que genera el envejecimiento, deben ser buscadas en la comunidad. Sin embargo, se debate mucho sobre cómo hacerlo. Este tipo de atención está llamada a ser, en los próximos decenios, el pilar básico en la asistencia sociosanitaria a las personas de edad, incluyendo la instrucción, en este caso lingüística, como medio de inserción a la sociedad en la que se encuentra.

En el diseño de un curso de Nivel Inicial de Español Rioplatense para adultos mayores, con grupos reducidos, que no superen de diez alumnos, para que así se puedan trabajar y superar todas las dificultades individuales que se presenten. De esta forma, los asistentes podrán resolver todas sus dudas ni bien éstas se presenten.

Conscientes de esta realidad, se convoca a personas de la región del MERCOSUR de alguna forma interesadas en el aprendizaje del Español Rioplatense como lengua extranjera.

Se trabajara con material auténtico, especialmente preparado para estos fines, con variedad de ejercicios para consolidar todos los aspectos de la lengua española.

Al finalizar el curso, se contempla la posibilidad del otorgamiento de un Certificado expedido por la Universidad Nacional de la Matanza y un informe del progreso del cursante.

La necesidad de un salto cualitativo en la atención del anciano y en el desarrollo de las investigaciones han proporcionado la aceptación y demanda de cursos y entrenamientos impartidos desde la institución.

Este trabajo de docentes-investigadores de nivel nacional e internacional ha abarcado una amplia variedad de temas de interés dentro del envejecimiento, tratando de cubrir y a la vez ampliar las necesidades de conocimientos sociales, económicos, ecológicos, psicológicos y biológicos que conlleva el manejo multidimensional y multidisciplinario del tema.

8.4.1 OBJETIVO DEL CURSO

A través de la modalidad del curso, se pretende que el adulto mayor tenga la oportunidad de aprender la lengua extranjera en su mismo medio, y que en poco tiempo no solamente pueda manejar situaciones cotidianas del español hablado y escrito, sino también los códigos culturales subyacentes a esta lengua, en sus relaciones con el mundo hispano.

8.4.2 NIVELES PROPUESTOS

NIVEL INICIAL

BÁSICO / INTENSIVO – Para los adultos mayores que nunca hayan estudiado español. Sistema intensivo de un mes, cinco clases semanales, de lunes a viernes, con una hora y media de duración. El alumno podrá cubrir todo un español básico que le permitirá una satisfactoria producción oral y escrita.

A través de una metodología que prioriza la oralidad, a pesar de trabajar también la parte gramatical, este BÁSICO / INTENSIVO garantizará un nivel elemental de sobrevivencia lingüística, que entre otras, atenderá a las necesidades comunicativas tales como: alojarse, comer, beber, pedir información y establecer algunas relaciones sociales básicas.

BÁSICO / REGULAR – Para aquellos jóvenes de la tercera edad que poseen nociones de la lengua española que les permiten comprender pero que precisan mejorar su capacidad de expresión, su gramática y ampliar su vocabulario. Persigue el mismo objetivo del curso anterior, aunque pretende cumplir la meta en un período un poco

mayor. Dos bimestres lectivos, con tres clases semanales de una hora y media cada una: lunes, miércoles y viernes, a través de encuentros lúdicos y dinámicos.

NIVEL INTERMEDIO

El desarrollo de este curso (como en el anterior nivel) está orientado a lograr una buena competencia comunicativa por parte de los alumnos. Para ello se los entrena en las destrezas básicas del idioma:

- Hablar
- Entender
- Leer
- Escribir

Con el fin de cumplir estos objetivos efectivamente, la enseñanza se realiza totalmente en español y sin usar ninguna otra lengua de apoyo. Se utiliza el método directo y situacional, buscando la asociación mental entre el objeto o concepto y la palabra o palabras correspondientes en español. El vocabulario y la gramática se estudian enmarcados en un contexto ya que ayuda a su aprendizaje significativo, poniendo énfasis constante en la participación oral y escrita del estudiante. Se realizan ejercicios sobre las diferentes estructuras gramaticales, verbos regulares e irregulares, dictados, lecturas, y conversación libre o dirigida –siempre bajo la tutoría del docente, prestando especial atención a la fonética y la pronunciación. El material para trabajar es variado y motivador: libros de texto, juegos, periódicos, revistas, software educativo y cintas de audio y video.

8.4.3 METODOLOGÍA

Método basado en un sistema de enseñanza interactivo que pone de manifiesto el aprendizaje en la práctica. La gramática es muy importante y ocupa una parte preponderante en el curso, pero siempre se enseña en un contexto lingüístico. Hacemos mucho hincapié en la conversación también mediante tópicos de actualidad, foros en los que se presentan situaciones de comunicación reales donde se practica además, la lectura, la escritura y la pronunciación. Para su aprendizaje, disponemos de todo tipo de material de apoyo: actividades especialmente preparadas a estos fines, videos, CDs, documentales, reportajes, programas televisivos, canciones, etc. En definitiva, lo que pretendemos es que el asistente sea un miembro activo en la clase.

8.4.4 CONTENIDOS

Los contenidos a cubrir se detallan en el siguiente cuadro:

CONTENIDOS FUNCIONALES	CONTENIDOS GRAMATICALES	VOCABULARIO
- Expresión de sentimientos y preferencias. - Presentaciones formales e informales.	- Estudio detallado del uso de los verbos "ser" y "estar".	El arte: la arquitectura, la pintura y la literatura.
- Descripción del itinerario de un viaje. - Descripción de las actividades diarias. - Pedir información.	- Formas de expresión del presente: presente simple y presente continuo. - Infinitivos.	El aeropuerto.
- Descripción de planes futuros.	- Formas de expresión del futuro: futuro simple y futuro hipotético.	La educación.
- Expresión de síntomas y molestias.	- Formas de expresión de afectividad.	El hospital.
- Preguntar y responder con cortesía.	- Pasado: verbos regulares e irregulares. - Diferencias entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto compuesto.	El entretenimiento: el cine y el teatro.
- Dar órdenes e instrucciones. - Aconsejar con cortesía.	- El modo imperativo. - Expresiones de mandato, ruego, consejo y deseo.	Viajes y turismo.
- Expresión de gustos sobre un tema en concreto.	- Formas de expresión de duda y posibilidad.	Los deportes.
- Descripción de un evento cultural.	- Expresión de causa, consecuencia y finalidad.	Las artes escénicas.
- Descripción de platos típicos de cada país.	- Pronombres personales, demostrativos y posesivos. - Adverbios de lugar y tiempo.	La alimentación.
- Descripción de un plan de actividades para el fin de semana.	- Pronombres personales en función del complemento, formas reflexivas, pronombres	Hobbies.

	relativos y palabras interrogativas.	
- Realizar una entrevista a un famoso.	- Valores de las preposiciones y otros elementos de enlace oracional.	La música.
- Intentar persuadir al interlocutor.	- Formas comparativas.	La moda.
- Expresar cortesía a la hora de dar permiso, sugerir, aconsejar, mandar, prohibir y solicitar información.	- Expresión de la cortesía.	Usos y costumbres en los distintos países.
- Expresar un proyecto real o ficticio.	- Expresión de la condición y la concesión. - Conectores de la oposición.	Medios de comunicación.

Luego de observar el cuadro de contenidos, es dable reparar que en este nivel el alumno adquiere conocimientos más amplios de la lengua española que le permiten:

- Expresar sugerencias, posibilidades, deseos, consejos, órdenes e instrucciones;
- Manejarse sin dificultades en todas las situaciones de la vida cotidiana;
- Expresarse apropiadamente en forma oral y escrita sobre temas más complejos;
- Entender un texto original de dificultad media.

Después de las dudas que pertenecen al pasado, el anciano se convence de que una actividad cultural mediante el aprendizaje para que se revierta bienestar, debe ser sistemática, convirtiéndose en un grupo social más exigente, apasionados y convencidos de la necesidad de estas prácticas en la Universidad.

En investigaciones realizadas, muchos se retraen en no haber comenzado antes su participación, pues han visto que después de su incorporación al estudio han contrarrestado la tendencia al aislamiento, que se incrementa según pasan los años y afianzan el criterio que gracias a esta oportunidad han recobrado un sentimiento de utilidad personal, erradicando el concepto de que su vida ha perdido un contenido social.

Cuando esta reciprocidad Profesor-"Alumno" sea profunda se pueden utilizar a los abuelos para fomentar actividades recreativas propias de su edad, incentivar la transferencia de conocimientos, habilidades y experiencias estimulando la comunicación y la superación de mitos y perjuicios relacionados con la vejez.

Coutier y otros (1990), establecen que las prácticas lingüísticas se pueden clasificar en función de criterios antinómicos:

- aprendizajes individuales y colectivos
- aprendizajes de interior y aprendizajes de exterior
- aprendizajes tranquilos y aprendizajes funcionales aprendizajes concretos y aprendizajes abstractos o intelectuales

"¿Qué cosa es más agradable que una vejez rodeada de una juventud afanosa de aprender?" Cicerón

Así se va fortaleciendo un grupo social que nació engendrado por la inquietud de aprender o mejorar una Lengua.

8.5 CONCLUSIONES

8.5.1 PRELIMINARES

Los adultos mayores de fin de siglo son pioneros inconscientes de una situación nueva: con vitalidad y longevidad (más de veinte años inesperados por delante), con disponibilidad luego de una larga sucesión de luchas y cambios, con muchos contemporáneos, significan una fuente de reserva en experiencias y en capacidad de adaptación. Ellos son responsables de sí mismos; aún pueden y deben reinventar este nuevo tiempo, esta etapa para la que no hay modelos.

Existe un contexto institucional que involucra en diferentes dimensiones, a organismos e instituciones con competencia para formular políticas, formar recursos humanos y prestar servicios. Los clubes de tercera edad y asociaciones de jubilados, organizan variadas actividades que apuntan a las necesidades de los mayores, fundamentalmente de recreación y sociabilidad. Las universidades nacionales a través de sus programas de Extensión apuntan hacia la educación permanente y al potencial e inquietudes formativas -muchas veces postergadas durante años- de los adultos mayores.

Todos estos esfuerzos y respuestas están aún fragmentados, lo que limita sus resultados. Se hace cada vez más necesario un enfoque integral, sobre todo en los ámbitos donde se definen políticas. Y que ese conocimiento y análisis de la realidad de los adultos mayores, así como el diseño de programas, cuenten con la participación de ellos mismos. En ese sentido, es necesario revisar y superar mitos, estereotipos y errores sobre la vejez, que continúan viciando políticas públicas y privadas.

Un nuevo concepto se ha venido acuñando: el de calidad de vida; responde al principio de que "todos lleven una vida independiente en el seno de la comunidad, el mayor tiempo posible, de la mejor manera posible".

Hay una nueva generación que necesita 'implementarse': crear espacios, roles y tareas específicas. El adulto mayor, desde su contexto, ha de expresarse y ser parte ejecutora de la recreación de esta etapa de la vida. Desde los medios de comunicación hasta las instituciones, la sociedad toda tiene el desafío de avanzar en el reconocimiento de los derechos humanos de sus adultos mayores, reconociendo sus capacidades y valores, necesarios como aporte al presente y al futuro. Se trata además de un desafío universal, planteado por la ONU al nominar el año 1999 Año Internacional del Adulto Mayor bajo el lema: "Hacia una sociedad integradora de todas las etapas de la vida".

8.5.1.1 UNA SOCIEDAD PARA TODAS LAS EDADES

Instituciones públicas, ONG's y asociaciones dan respuesta a la preocupación universal de "crear un entorno favorable a la expresión e integración de las personas de edad avanzada"; partiendo de la idea que el adulto mayor no es sólo un sujeto a asistir, un incapacitado social o un problema, sino una realidad a integrar.

El desarrollo de estrategias a largo plazo sobre el envejecimiento, en el contexto de una sociedad para todas las edades, se inicia con una revisión y análisis de políticas tendientes a mejorar los modelos de atención dirigidos a las personas adultas mayores, con un fortalecimiento y modernización de los servicios públicos de salud, asistencia y educación.

Igualmente se contempla el fortalecimiento del área de investigación sobre temas relacionados con el envejecimiento que permitan conocer la realidad de la situación del adulto y adulta mayor. Es necesario fortalecer los servicios educativos existentes y ampliar el acceso de ésta población a dichos servicios; garantizándole un aprendizaje continuo y permanente.

8.5.2 DEBATE

Los adultos mayores de fin de siglo son pioneros inconscientes de una situación nueva: con vitalidad y longevidad (más de veinte años inesperados por delante), con disponibilidad luego de una larga sucesión de luchas y cambios, con muchos contemporáneos, significan una fuente de reserva en experiencias y en capacidad de adaptación. Ellos son responsables de sí mismos; aún pueden y deben reinventar este nuevo tiempo, esta etapa para la que no hay modelos.

En virtud de la implementación de los futuros cursos y del material trabajado surgió la necesidad de realizar encuentros de discusión a los efectos de aunar criterios respecto del direccionamiento que se le darían a las acciones futuras emergentes de nuestra investigación.

Pensar que una acción puede ser preparar a los adultos mayores a través de los canales lingüísticos del Mercosur para asimilar los retos que le reserva esta etapa de la vida, para ello podrían ayudar las Universidades y a partir de allí, las organizaciones laborales, los medios de difusión masiva, el médico, la familia, el profesor de Educación Física de su localidad, es decir conformar una educación en el ámbito de la sociedad. Trabajando con prácticas concretas y hechos para demostrarle a los ancianos que aún la vida les brinda posibilidades de reafirmación e integración, interiorizándose así de recursos sociales y personales muy útiles.

Es responsabilidad de la Universidad o todo un conjunto de Universidades miembros del Mercosur, incorporar a estos adultos mayores a prácticas lingüísticas racionales dentro de su zona o intercambiando con otras mediante convenios, elevándolos de esta forma, a que hagan una contribución activa al fomento de las Lenguas, a la capacidad de rendimiento cognocitivo, y a que cultiven nuevos contactos sociales con personas que pertenecen a su propia generación.

Su presencia en la Universidad los desperjuicia del criterio de que la longevidad sea estimada culturalmente, como síndrome, detrimento, caducidad o quebranto de estos decanos. Hay que atender seriamente a este grupo poblacional, porque muchos de estos sujetos antes de entrar en la llamada "Tercera Edad" dedicaron años de su vida a la creación de la base material y espiritual de la sociedad, siendo palpable su contribución cultural y socioeconómica. Muchos fueron maestros, ingenieros, obreros, empleados, dirigieron colectivos laborales y después que interrumpieron su actividad como

trabajadores, sus contactos sociales se modificaron y el círculo de amistades que se concentraba generalmente en su centro de trabajo prácticamente desaparece.

La experiencia sobre el tema nos indica, que estos sujetos de edad avanzada, una vez incorporados a la actividad, se intensifica su sentimiento de autovaloración, de ocupación del tiempo libre y se va desechando la pérdida del contenido de la vida, porque una práctica efectiva, llena de regocijo y motivación, va encaminada a satisfacer las características y necesidades de los abuelos en esta etapa de la vida.

8.5.3 FINALES

Después del tratamiento, profundización y discusión sobre la temática de nuestra investigación, hemos arribado a tres conclusiones decisivas para la orientación del aprendizaje en el adulto mayor; la primera reconoce el aprestamiento simbólico verbal y no verbal y las implicaciones psicolingüísticas en el desarrollo del lenguaje en la 3ra. edad. La segunda asume las consecuencias de la naturaleza dialéctica y analéctica-sensible e imaginaria-. Y, la tercera, identifica el carácter sociocognitivo tanto de la génesis como de la práctica de los procesos racionales típicos del ser humano.

Según se desprende de las ideas esbozadas, la orientación educativa de una Lengua Extranjera a un adulto mayor requiere ser sometida a criterios derivados de la visión integral del hombre. Por tanto, nuestra tarea consistiría en consolidar la capacidad para sistematizar el conocimiento, para realizar inferencias y poner al servicio del aprendizaje las competencias operacionales; asimismo, el fomento de los procesos de atención y de memoria a largo plazo debe ser un objetivo inaplazable en este campo.

En segundo lugar, se requiere trabajar de manera seria la dimensión analógica o imaginaria del cómo enseñar a un adulto mayor; ir más allá de los límites de la intuición, suscitar el aprendizaje como vivencia, atravesar la sensibilidad, desarrollar los sentimientos y los valores, motivar la actitud crítica y la interpretación y alcanzar los planos de la imaginación, son aspectos que no se pueden descuidar. No hacerlo, implicaría cerrar los espacios para promover el cultivo de actitudes y aferrarse a las verdades de la razón, en detrimento de los nexos que ligan al individuo con sus semejantes en el plano de la convivencia social, donde los afectos y los sentimientos originan la capacidad de apreciar y valorar lo que configura las dimensiones ética y estética de la persona. La razón de acometer dicha tarea no se hace esperar.

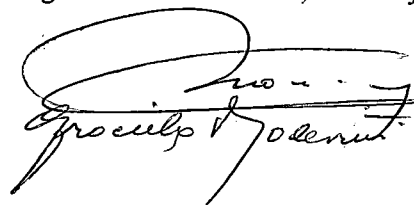
Por lo tanto, no es fácil sustentar la personalización y contextualización cuando los factores que caracterizan al individuo se parcelan; cuando la cultura solo es avistada desde la perspectiva de lo impostado por la otras cuestiones que no hacen al objetivo planteado. Cuando las prácticas y comportamientos sociales obedecen al rigor de modelos, estrategias y objetivos donde la complejidad del ser humano se descarta por completo. Tampoco cuando se enseñan teorías y métodos pero se olvidan los principios de orden epistemológico. Entonces, la enseñanza en la adultez debe apuntalarse en una concepción semiodiscursiva y sociocognitiva del lenguaje que no eluda ni su funcionamiento, ni su sistema, como tampoco el conocimiento y el comportamiento estrechamente relacionados con sus aparatos y poderes.

En síntesis, los docentes ya no podremos basarnos en el mero enfoque lingüístico de la lengua; nos resulta ya imperioso referirnos al lenguaje verbal y al no-verbal⁴ y tener en cuenta la variedad de signos, códigos, intertextos y discursos particulares a los campos de la actividad sociocognitiva. La pretensión de los docentes de Lenguas Extranjeras ya no se podrá direccionar exclusivamente al conocimiento sistemático y la información; los puntales de la acción educativa deberán ser las facetas analítica, crítica y creativa de la actividad mental, sostenidos por estrategias consistentes, no libradas al simple hecho del enseñar y aprender.

Por último, los docentes deberemos prestar atención al discurso y su emisor, en los sentidos de *discurrir*, *discutir*, *reflexionar* como de semiotizar el mundo, y como práctica mediatizadora de sujetos que interactúan con sus modos de ver y de pensar las cosas, con sus puntos de vista, con sus actitudes acerca de lo que saben y creen del mundo. El programa para la enseñanza de una Lengua Extranjera para el Adulto Mayor en los Canales Lingüísticos del Mercosur no puede ser otra cosa que un programa interactivo y formativo que tenga en cuenta varias competencias abordando su enseñanza de manera integral, es decir, tratando de abarcar todas las dimensiones del hombre, de interrelacionar los procesos pedagógicos de lenguaje y de poner en escena su importancia para la vida, para el aprendizaje y como objeto de conocimiento⁵.

⁴ Las evidencias de este planteamiento se encuentran en Cassirer (1963), Piaget (1987), Vigotsky (1989), Eco (1994), autores para quienes el hombre se caracteriza por su naturaleza semiótica, ya de índole signica o simbólica. Es reconocible en las propuestas de Pavlov, según lo refiere Petrovski (1980: 208)

⁵ esto no significa que la tarea de enseñar al adulto mayor corresponda sólo al docente de Lenguas Extranjeras; debe ser labor de los docentes de todas las áreas siempre y cuando se tome en consideración la naturaleza apistemológica del objeto de conocimiento y de la ciencia en particular. Intentarlo, supone una renovación de las tendencias de la enseñanza formal, que apunte a concebir los factores epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos de cada disciplina; fomente la enseñanza de principios del conocimiento y debilite el énfasis en teorías específicas. Desarrolle competencias cognoscitivas -reflexivas, críticas y



8.6 TRANSFERENCIAS 2002/2003

- ✎ Ponencia "El aprendizaje de una lengua extranjera como proceso natural". TALIS. Brasil. 2002.
- ✎ Artículo "El aprendizaje del adulto mayor y su desarrollo cognitivo". Revista Nacional de Gerontología. Argentina. 2002.
- ✎ Ponencia "El aprendizaje del idioma Inglés como lenguaje integrado entre el adulto mayor y los niños". Congreso Nacional de Gerontología. Mendoza. Argentina. 2002.
- ✎ Ponencia "El aprendizaje en la adultez y su desarrollo lingüístico". Tercer Congreso Panamericano de Gerontología. Mar del Plata. Argentina. 2003.
- ✎ Artículo "Análisis contrastivo del estudio de las lenguas de los adultos del Mercosur". Mercosul nas Universidades. (En prensa). 2003.

8.6.1 CONTACTOS

Traductores Asociados de Portugués

ARCOS 4057 1º PISO (1429) BUENOS AIRES ARGENTINA

TE: (54)(11)47035929- cel.: 15-51490858

e-mail: tap@fibertel.com.ar

SINTRA - Sindicato Nacional dos Tradutores

sintra@sintra.org.org :: www.sintra.org.org/

Universidade Virtual Brasileira - Red de Universidades Privadas.

<http://www.uvb.com.br>

Casa do Brasil da Argentina

<http://www.casabrasileira.com.ar/indexesp.htm>

CEIP - Capacitadora Empresarial en Idioma Portugués: Cursos de portugués y español. Realización de traducciones. Propone distintos niveles de enseñanza. Obtención del Certificado Internacional de Lengua Portuguesa (CILP).
<http://www.ceip.com.ar/>

creativas- a la vez que actitudes y valores frente a los respectivos objetos de conocimiento; en fin, que dirija y libere la capacidad para escribir, leer y disertar en cada uno de los campos de la formación integral.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, R.J. Sternberg, and R. Glaser (Eds), *Learning and individual differences: advances in theory and research*, (pags. 61-116). New York, NY: W.H. Freeman and Co.
- Ausubel P David. *Psicología Educativa* : México , Trillas 1982
- Ausubel, D.P., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Sttraton.
- Blanco P. Isauro *Hay más dentro de tí. El Universo de la Inteligencia*: Universidad Hispanoamericana, México 1997
- Bruner, J., *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza, Madrid, 1986.
- Casals, Ignasi (1996). *"Teorías generales sobre las personas mayores. Rev. "Sociología de la Vejez". Colección Caminar. Edit. Unión Democrática de Pensionistas y Jubilados de España Madrid.*
- Colectivo de Autores (1985) *"Sociología para Médicos"*. Edit. C. Sociales. La Habana.
- Conserjería de Educación y Ciencia, *Mapa lingüístico de la lengua española en Brasil*, Brasilia, Embajada de España, 1993/1995.
- Coutier, D. y otros. (1990). *Actividades físicas y recreación*. Colección tercera edad. Ed. Gymnos. Madrid
- Delgado, M; Gutierrez, A; Castillo, M.J. (1997). *Entrenamiento físico-deportivo y alimentación*. De la infancia a la edad adulta. Paidotribo. Barcelona
- Devís, J. y Peiro, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Ed. Inde. Zaragoza
- Fauree, E. y Otros (1980). *Aprender a ser*. Madrid, Alianza/UNESCO.
- García Arretio, L. (1986). *Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia*. Badajoz, UNED.
- -(1989). *La educación. Teorías y conceptos*. Madrid, Paraninfo.

- Garmston, R. y Wellman, B. (1999). *The Adaptive School: A Sourcebook for Developing Collaborative Groups*. Norwood, Massachusetts. Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Hoffman, L; Paris, S; Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: Mc. Graw- Hill.
- Horn, J.L. (1989). *Cognitive diversity: A framework for learning*. In P.L.
- Instituto Cervantes, *El español en el mundo. Anuario 1998/1999*, Arco Libros, Madrid, 1998/1999.
- Leichner S. *Algunas consideraciones acerca de la Teoría de la Desvinculación*. Rev. Medicina de la Tercera Edad. N°6. 1985. Bs.As.
- Leontiev, A. N., *Actividad, conciencia y personalidad*, Cartago, México, 1984.
- Luria, A. R., *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*, Fontanella, Barcelona, 1980.
- McKenzie, N. y Otros (1979). *Enseñanza abierta. Sistemas de enseñanza postsecundaria*. Madrid, UNESCO.
- Mishara y Riedel *El Proceso de envejecimiento*. Cap. III. Morata. Madrid. 1986.
- Mora Poveda, S. *El español para extranjeros en el mercado brasileño*, Exportaciones de Castilla y León, S.A., Sao Paulo. 1999.
- Moragas R. *Gerontología Social*. Edit. Herder. Barcelona. 1995.
- Newman, D., P. Griffin y M. Cole, *La zona de construcción del conocimiento*, Morata, Madrid, 1991.
- Papalia, D. (1990). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.
- Phillip, F. (1997). *Desarrollo Humano*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Pozo, J., *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*, Morata, Madrid, 1994.
- Rubinich, Lucas. *El caso argentino*. Informe cedido a nuestro equipo de investigación.
- Schmoker, Mike. (1999). *The key to Continuous School Improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria,.
- Simonsen, E. (1998). *Las penas de la vejez*. Revista Qué Pasa N°1421, Santiago de Chile.
- Tharp, R. G. y R. Gallimore, *Rousing Minds to Life: Teaching and Learning in Social Context*, Cambridge University Press, Nueva York, 1988.
- Tight, M. (1983). *Adult learning and education*. London, Croom Helm.
- Valsiner, J., *Culture and the Development of Children's Action*, John Wiley & Sons, Chichester, 1987.

- Walker Alan. (1996) *"Asistencia a domicilios de Europa. Tendencias actuales y perspectivas futuras"*. Rev. "Sociología de la Vejez". Colección Caminar. Madrid.
- Wells, G. y G. L. Chang-Wells, *Constructing knowledge together: Classrooms as centers of inquiry and literacy*, Heinemann, Portsmouth, 1992.
- Witner, J y Anderson, C. (2001) *How to establish a High School Service Learning Program*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, EEUU.
- Wood, D. J., J. S. Bruner y G. Ross, "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, núm. 17, 1976, pp. 89-100.
- Zemelman, S., Daniels H. y Hyde A. (1998) *Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in American Schools*. Portsmouth, New Hampshire. Heinemann.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA:

- Bianchi H. *La Cuestión del Envejecimiento. Perspectivas psicoanalíticas*. Biblioteca ot. Nueva. Madrid. 1992.
- Brasseul P. *L'éducation des personnes âgées en France*. Rev. Gerontologie et Société. Cahier N°33.
- Carré P. *Education des Adultes et Gerontologié. Origine d'une rencontre*. Rev. Gerontologie et Société. Cahier N°33.
- Caef, P.C. (1991). *Self-Direction for lifelong learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- De Beauvoir *La Vejez*. Ed. Sudamericana, Bs. As. 1980.
- García D. *Educación al anciano: de la Pedagogía a la Geriagogía*. Rev. Medicina y Sociedad. N° 1-2. 1993.
- Husain M. *Educación et personas âgées a travers les programme de l'Unesco*. Rev. Gerontologie et Société. Cahier N° 33.
- Leichner S. *Algunas consideraciones acerca de la Teoría de la Desvinculación*. Rev. Medicina de la Tercera Edad. N° 6. 1985. Bs.As.
- Levet-Gautrat. *Educación et Avance en Age*. Rev. Gerontologie et Société. N°33.

- Lolas S.F. Geriagogía: enseñar a envejecer como tarea social Acta Psiquic.Amer.Lat. Editorial N° 4. 1992.
- Mishara y Riedel *El Proceso de envejecimiento*. Cap. III. Morata.Madrid. 1986.
- Moragas R. *Gerontología Social*. Edit. Herder. Barcelona. 1995.
- Pavón, F. Y Castellanos, A. (2000): "El Aprendizaje de las Personas Mayores y Nuevas Tecnologías". En Valenzuela, E. y Alcalá, E. (Eds) *El Aprendizaje de los Mayores ante los retos del nuevo milenio*. Dykinson. Madrid. (197-235).
- Vega y Bueno *Desarrollo Adulto y Envejecimiento*. Cap. 1.Edit. Síntesis. España. 1996.

BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA:

- Allwright, R.L. (1990) *Autonomy in language learning pedagogy*. CRILE Working Paper 6. Centre for Research in Education, University of Lancaster.
- Arnold, J. (Ed.). (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, J. L. (1962). *How To Do Things With Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Ausubel, S. (1985). *Learning as constructing meanings*. In N. Entwistle (Ed.). *New Directions in Educational Psychology*. London: The Falmer Press.
- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cotterall, S. (1995b). *Readiness for autonomy: investigating learner beliefs*. *System* 23/2, 195-205.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*. 41/10, 1040-1048.
- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain*. New York: Simon & Schuster.
- Oxford, R.L. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. In J.Arnold (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 58-67.
- Oxford, R.L. (Ed.). (1996b). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Pavón, F.(1998): "Educación en y con las Nuevas Tecnologías a lo largo de la vida". En: Beas, et al. *Atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 261-266.
- Riedel R. Paillat P. On Peut Toujours Apprendre. *Rev.Gerontologie et Societé*. Cahier N°33.

- Rodríguez A. *Dimensiones psicosociales de la vejez*, en Buendía J. Envejecimiento y Psicología de la salud. Edit. Siglo XXI. España. 1994.
- Salvarezza L. *Psicogeriatría*. Paidós. 1988. Bs.As.
- Salvarezza L. *Psicogeriatría*. Cap. I. Edit. Paidós. Bs.As. 1988.
- Underhill, N. (1989). Process in humanistic education. *English Language Teaching Journal*, 43/4, 250-260.
- Zareski G. Lectura "teórico-cómica" de la vejez. Ed. Tekné. Bs. As. 1990.

BIBLIOGRAFÍA ONLINE

El aprender a aprender en el aula de educación de personas adultas.
<http://www.monografias.com/trabajos4/aprender/aprender.shtml>

Principios de las naciones unidas a favor de las personas de edad.
<http://www.un.org/spanish/envejecimiento/principios.htm>
<http://www.un.org/esa/socdev/iyop/esiyoppo.htm>

Declaración de la Federación Internacional de la Vejez (FIV) sobre los derechos y las responsabilidades de las personas de edad
<http://www.geriaticas.com/contenidos/infosalud/derechos3.asp>

ANEXO

MODELO DE ENCUESTA

Esta encuesta es voluntaria, gratuita, libre, pública y para ambos sexos. Es para todos aquellos que *dispongan* participar de este estudio contestando las preguntas que consideren importantes.

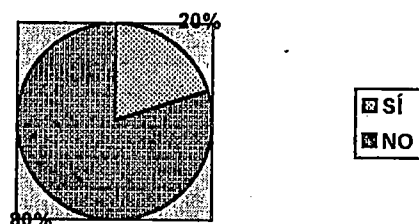
Los datos proporcionados por los encuestados no serán publicados por ningún medio de comunicación. Éstos serán utilizados solamente para fines de investigación y de estudio.

1. ¿ Trabaja actualmente?
 - a. SÍ.
 - b. NO.
2. ¿Es usted ...?
 - a. Jubilado
 - b. Pensionado.
 - c. Retiro voluntario.
3. ¿ Qué edad tiene?
 - a. Entre 45-55 años.
 - b. Entre 55- 65 años.
 - c. Entre 65-75 años.

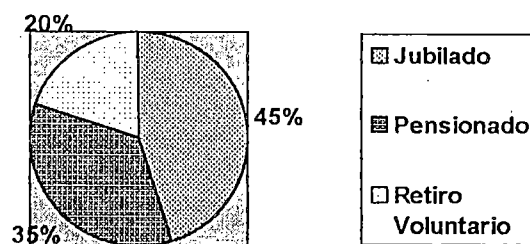
- d. Más de 75 años.
4. ¿Qué nivel de instrucción tiene?
- Primario.
 - Secundario.
 - Universitario.
 - Postgrado.
 - Otro.
5. ¿Qué hace en su tiempo libre?
- Estudio.
 - Actividad recreacional.
 - Permanece en el hogar.
 - Otro.
6. Teniendo en cuenta las siguientes opciones ¿cuál le parecería interesante aprender?
- Idioma.
 - Historia.
 - Literatura.
 - Geografía.
7. Si tiene la posibilidad de estudiar un idioma ¿cuál elegiría?
- Portugués.
 - Italiano.
 - Francés.
 - Inglés.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA

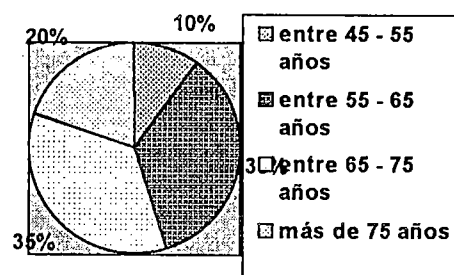
8. ¿Trabaja actualmente?



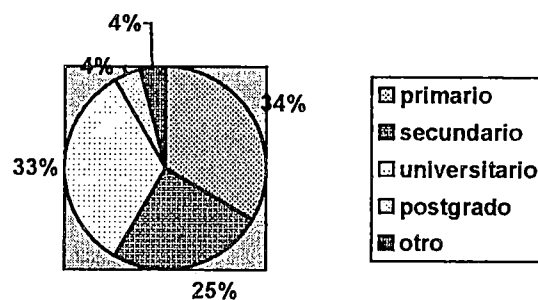
9. ¿Es usted ...?



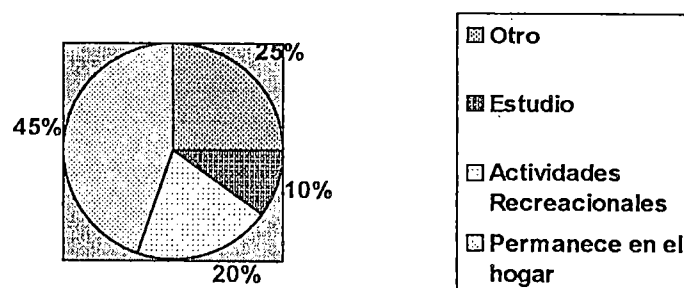
10. ¿Qué edad tiene?



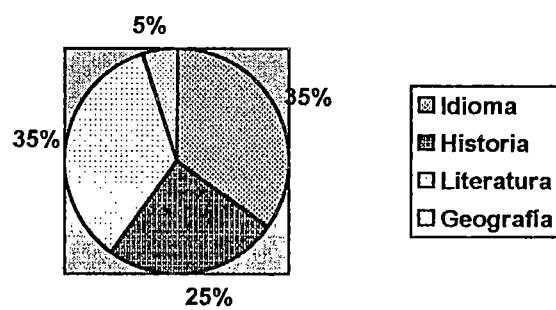
4. ¿Qué nivel de instrucción tiene?



5. ¿Qué hace en su tiempo libre?



6. De las siguientes opciones ¿qué idioma aprendería?



7. Si tiene la posibilidad de estudiar un idioma ¿cuál elegiría?

