

As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

Ângela Carvalho
José Domingues de Almeida
Nicolas Hurst
Rogelio Ponce de León Romeo
Simone Auf der Maur Tomé
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

ORGANIZAÇÃO: Ângela Carvalho, José Domingues de Almeida, Nicolas Hurst, Rogelio Ponce de León Romeo, Simone Auf der Maur Tomé

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437120/18

ISBN: 978-989-54030-8-0

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

LA PRESENCIA DE LOS DOCUMENTOS REGULADORES Y DE REFERENCIA EN LOS PROGRAMAS DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: EL CONTEXTO DE LA FACULDADE DE LETRAS DE LA UNIVERSIDADE DO PORTO

ABSTRACT

The present study analyzes the presence of two types of documents in the teaching of Didactics of the Spanish Language at the University of Porto: the programs of Spanish in the 3rd cycle of Portuguese basic education and in Portuguese secondary education, and the reference documents for the teaching of foreign languages, in particular the *Common European Framework of Reference for Languages*.

Keywords: didactics of Spanish, curricular documents, reference documents

RESUMEN

El presente estudio analiza la presencia de dos tipos de documentos en las clases y en los diversos elementos que integran los programas de la materia de didáctica del español de la Universidad de Oporto: los programas de español en el 3er ciclo de la enseñanza básica y de la enseñanza secundaria portuguesa, y los documentos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial el *Marco Común Europeo para la Enseñanzas de Lenguas*.

Palabras clave: didáctica del español, documentos curriculares, documentos de referencia

1 CONSIDERACIONES GENERALES

En un trabajo reciente (Ponce de León, 2016), hemos expresado, por lo que toca a las asignaturas de didáctica del español en Portugal, nuestra preocupación por el hecho de que los estudiantes de esta unidad

curricular, en el transcurso de su período formativo, posiblemente se familiarizan más con los documentos de referencia –sin lugar a dudas, valiosos como materiales para la toma de decisiones, por parte del profesor, en la fase de planificación–, entre los que sobresale –aunque no solo– el celeberrimo *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*¹ (2001), que con los documentos normativos o reguladores² –esto es: en el caso de la enseñanza del español en Portugal, los programas de español que tendrán que ir concretando en la práctica docente, en el 3er ciclo de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria–. Dicha *falta de familiaridad* puede provocar, en ciertos casos –al menos entre los profesores en prácticas–, una toma de decisiones errónea; por ejemplo, el que se considere el libro de texto adoptado por el departamento de la escuela como el programa de la asignatura –confundiendo los documentos normativos con los materiales de enseñanza–, o la adopción –en el momento de la planificación docente– de un programa que no se adecua al nivel de enseñanza en el que el docente está impartiendo clases. Estas situaciones las hemos constatado personalmente. Por otro lado, el desequilibrio que, en los estudiantes de didáctica, puede darse entre el desarrollo considerable de conocimientos en torno a los documentos de referencia y la falta de ellos por lo que atañe a los programas oficiales de español, en los niveles de enseñanza que se acaba de mencionar, puede dar lugar a una conclusión, a nuestro juicio, absolutamente equivocada; a saber: que los documentos verdaderamente relevantes son los de referencia y no los normativos... Cuando los que están legalmente aprobados son los segundos y no los primeros. Por ello, vamos a dedicar las siguientes líneas a analizar la presencia y la incidencia de estos documentos –los normativos– en las clases –y en los programas– de las asignaturas de didáctica del español de las

¹ En lo sucesivo, nos referiremos a este documento con la sigla correspondiente al título de la versión española del documento (como es bien sabido, *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*): MCER. Fue publicada en 2002.

² La *Direção-Geral da Educação del Ministério da Educação e Ciência* de Portugal, para designar a estos materiales, utiliza términos diferentes a aquellos de los que nos servimos en el presente trabajo: con *documentos curriculares de referência*, se designa a los programas y a las metas curriculares de las diversas materias; por su parte, para referirse a otros materiales de diversa índole, pero no sancionados por la legislación, se utiliza la expresión *documentos de apoio*. Nosotros optaremos, para designar a los primeros, por las expresiones *documentos reguladores* o *normativos* (o programas, dado que el español aún no dispone de metas curriculares) y, para los segundos, *documentos de referencia*.

actuales y de sus antecesoras³–, centrándonos en la realidad educativa que conocemos mejor: la Universidad de Oporto⁴.

2 LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA Y LOS REGULADORES EN LAS ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UPORTO

Antes de nada, es menester evidenciar el hecho de que los conocimientos y las representaciones de los profesores en formación inicial se configuran en mayor o menor medida –pero siempre en alguna medida– en torno a la formación que, durante el ciclo de estudios, tuvieron sobre la materia de la que van a dar clases. Partimos, a este respecto, del supuesto de que el (des)conocimiento de los programas por parte de los profesores en formación inicial –frente a la (innegable) importancia que estos dan a los documentos de referencia– se debe, en nuestra opinión, en buena parte, a los contenidos que se imparten en las asignaturas de didáctica del español, a los textos en los que, como profesores de esta materia, nos centramos y a nuestras estrategias de enseñanza. Por ello, en el trabajo al que nos hemos referido al inicio del presente trabajo, entonábamos el *mea culpa*:

Estos documentos de referencia [...] deben ser utilizados para subsanar las limitaciones de los programas, pero no deben suplantarlos... De ello tal vez tengamos alguna culpa los profesores de didáctica del español [...], en cuyas clases sobre aspectos de metodología o sobre elaboración de unidades didácticas o de planificación de clases se da más espacio a los documentos de referencia que los programas; posiblemente los alumnos conocen mejor el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* o el *MCER* que los programas de español (Ponce de León, 2016, p. 151).

Llevados por esta preocupación –y por el consiguiente sentimiento de culpa...–, tomando como base los programas de las asignaturas relativas a la didáctica del español en la UPorto desde el inicio de la formación de profesores de español en esta institución, en 1999, hasta el curso 2015-

³ En concreto, la didáctica del español, como materia, se ha concretado en la Universidade do Porto en las siguientes unidades curriculares: *Metodologia do Espanhol* –anual– (1999-2004), *Metodologia do Espanhol I y II* –cuatrimestrales– (2003-2008) y de *Didática do Espanhol I y II* –cuatrimestrales– (2007-2017). No hemos tenido tiempo de analizar los datos relativos a las asignaturas del ciclo de estudios disciplinariamente afines, como es el caso de *Produção de Materiais Didáticos em Espanhol e Iniciação à Prática Profissional*. En la actualidad, la didáctica del español se integra, en la Universidade do Porto, en dos másteres en enseñanza: el *Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo de Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas Áreas de Especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão*, y el *Mestrado em Ensino do Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas Áreas de Especialização de Inglês ou Espanhol ou Francês ou Alemão*.

⁴ En lo sucesivo, utilizaremos la sigla UPorto para referirnos a esta institución.

2016, nuestro objetivo en el presente estudio será analizar la evolución de la incidencia, por un lado, de los documentos de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en general⁵ –con especial atención al *MCER*– y, por otro, la presencia de los documentos que regulan en las enseñanzas medias portuguesas la materia de español. Como acabamos de referir, nos proponemos desarrollar el trabajo desde una perspectiva exclusivamente interna⁶, de tipo reflexivo y personal, en la que, con arreglo a nuestra experiencia como profesor de didáctica del español –de 18 años...–, tratamos de determinar y evaluar la presencia y la repercusión –o no– de estas dos clases de documentos como objetos en sí mismos de conocimiento, integrados en las clases y en los sucesivos programas de estas asignaturas.

Para ayudar a intentar aclarar de qué forma puede encuadrarse el análisis de estos materiales en las clases y en los programas de didáctica del español, creo que se puede partir de los dos tipos de conocimiento que proponen John Biggs y Catherine Tang (2011) y que deberían estar presentes, en opinión de estos autores, en las aulas universitarias:

Declarative knowledge refers to knowing about things, but because it is expressed in symbol systems, usually verbal, it is also called propositional knowledge or content knowledge. Declarative knowledge is public knowledge, subject to rules of evidence that make verifiable, replicable and logically consistent; it is in libraries and textbooks and on the Internet; it is what teachers ‘declare’ in lectures [...].

Functioning knowledge is knowledge that informs action, where the performance is underpinned by understanding. The learner does not only receive pre-existing knowledge but is actively involved in putting knowledge to work [...]. Functioning knowledge is what professionals are concerned with; they use theory to inform their decisions on what to do in their professional context, be it solving problems, designing buildings, planning teaching or performing surgery. Functioning knowledge requires a solid foundation of declarative knowledge, but that is no to say that the declarative knowledge must be in place first (pp. 81-82).

⁵ No cabe duda de que en nuestras clases se analizan otros documentos de referencia de importancia, si bien de ámbito específico, ya en lo que toca a los destinatarios –como es el caso del *Portfolio Europeo de Lenguas*, adaptado a la realidad educativa del 2º y 3º ciclo de la enseñanza básica portuguesa–, ya por lo que se refiere a la lengua meta –el bien conocido *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, para cuya mención, en lo sucesivo, utilizaremos la sigla PCIC–. Estos materiales no se consideraron para el estudio que se presentará en la parte final del trabajo.

⁶ Sería acaso aún más interesante un estudio desde una perspectiva externa, en el que se reuniesen y analizasen datos de los programas de didáctica del español –o de didáctica de lenguas extranjeras, cuando, en el ciclo de estudios, hay una indiferenciación, en cuanto a unidades curriculares, en el área de didáctica específica para la lengua extranjera–, integrados en los diferentes másteres para la formación de profesores de español ofertados por las instituciones de enseñanza universitaria en Portugal. Este trabajo –a nuestro juicio, extremadamente sugestivo– aún está por realizar.

Como se puede apreciar en el fragmento reproducido, estos investigadores distinguen entre el conocimiento declarativo y aquel que podríamos denominar en español como conocimiento *operativo*. El primero es el que se centra en el saber en sí mismo, al tiempo que el segundo nos atreveríamos a decir que se origina y se desarrolla a partir del análisis, de la discusión, del trabajo en grupo sobre diversos materiales o documentos, con vistas a una mejor comprensión del contexto profesional. Se puede ver, *mutatis mutandis*, en el marco de del aprendizaje de lenguas extranjeras, un paralelo de esta dicotomía cognoscitiva en la propuesta, bien conocida, de Canale y Swain (1980) y posteriormente reforzada por el propio Canale (1983), en la que defiende un doble nivel en la denominada por los autores teoría de la competencia comunicativa: conocimiento (*knowledge*) y destreza (*skill*)⁷:

[...] [C]ommunicative competence refers to both knowledge and skill in using this knowledge when interacting in actual communication. Knowledge refers here to what one knows (consciously and unconsciously) about the language and about other aspects of communicative language use; skill refers to how well one can perform this knowledge in actual communication [...].

[...] [T]he view here is that both knowledge and skill underlie actual communication in a systematic and necessary way, and are thus included in communicative competence. Furthermore, this view is not only consistent with the distinction between communicative competence and actual communication but depends crucially on it; in particular, this notion of skill [...] requires a distinction between underlying capacities (competence) and their manifestation in concrete situations (actual communication) (pp. 5-6).

Estos dos niveles o clases de conocimiento, asimismo, se registran, junto con otros, como competencias generales que los aprendientes de lenguas extranjeras deben desarrollar, en el *MCER*:

1. Conocimiento declarativo (*declarative knowledge*).
2. Destrezas y las habilidades (*skills and know-how*)
3. Competencia “existencial” (*‘existential’ competence*)
4. Capacidad de aprender (*ability to learn*)

Esta doble conceptualización de los conocimientos en declarativos y *operativos* se justifica aún más por las características de las materias

⁷ Como es conocido, años después se publicó una versión de dicho artículo al español, a cargo de Javier Lahuerta (1995), en el que se traduce el término *skill* por “habilidad”.

centrales de la asignatura: una general y transversal, la didáctica; la otra específica, las lenguas extranjeras (en nuestro caso, el español). En ellas, el conocimiento *operativo* surge, como decía, de la observación, de la discusión y del análisis de materiales y documentos diversos que constituyen el quehacer docente: desde el análisis de planificaciones docentes elaboradas por profesores en prácticas en cursos anteriores, hasta la observación presencial de clases de profesores en prácticas; es en este nivel –aunque no exclusivamente– en el que se debería encuadrar el análisis de los documentos de referencia y de los normativos. Por lo que se refiere a los primeros, se pueden distinguir los documentos de referencia de tipo general de aquellos que se elaboran inicialmente con el objetivo de regular la enseñanza en una determinada institución, pero que, de hecho, pueden ser usados como textos de referencia por profesionales de otras instituciones. De entre los documentos de referencia, sobresale, como ya hemos dicho, el *MCER* por su impacto – esta característica, la del impacto, es decisiva para incluir el documento en el programa de la unidad curricular y analizarlo y discutirlo en las clases–, ya que ha influido decisivamente en los métodos de enseñanza, en los programas y en la organización curricular de los ciclos educativos con lenguas extranjeras, y, más específicamente, porque constituye la matriz de los programas para la enseñanza de lenguas extranjeras –incluido el español– y del portugués como lengua segunda, en la enseñanza secundaria portuguesa, publicados a partir de 2001. Interesa, a este respecto, resaltar que, debido a su impacto específico, el conocimiento de este documento de referencia parece fundamental, para que el alumno pueda entender precisamente la opción y los criterios de los autores que elaboraron los programas de español de la enseñanza secundaria portuguesa. Y por eso mismo sería necesario analizar el documento de referencia anterior –*Un nivel umbral*⁸–, dado que en él se basa el programa de español para el 3^{er} ciclo de la enseñanza básica⁹ –nivel de iniciación–, publicado en 1997. Por lo que se refiere a los documentos de referencia para la enseñanza del español, el de mayor impacto, como es bien conocido y hemos adelantado, es el *PCIC*, que constituye la adaptación curricular del *MCER* para los centros del

⁸ *Un nivel umbral* es la adaptación al español que realizó Peter J. Slagter del *Threshold-Level* (1975) y que fue publicada en 1979, con una reedición en 2007 en la Biblioteca Histórica de MarcoELE.

⁹ Así se indica al inicio del capítulo sobre las orientaciones metodológicas: “As propostas que se seguem são determinadas pelas finalidades e objectivos programados para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, bem como pelas linhas orientadoras de « Un Nível[sic] Umbral » e dos « Enfoques Comunicativos »” (Ministério da Educação, 1997, p. 29).

Instituto Cervantes en el mundo. Interesa subrayar, a este respecto, el hecho de que el *PCIC* se erige, en sí mismo, como documento regulador para dichos centros; no obstante, en la introducción a esta obra, se reconoce que puede ser un documento valioso para otros profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera no relacionados con el Instituto Cervantes –y, por ello, se tornan documentos de referencia para estos potenciales destinatarios–:

Los equipos docentes de los centros del Instituto Cervantes tomarán como base, para el desarrollo de la enseñanza del español, las especificaciones correspondientes a cada uno de los seis niveles desarrollados en la serie [i. e. el *PCIC*], que constituyen [...] un primer estadio curricular en todo lo relacionado con los objetivos generales de enseñanza aprendizaje.

Se proponen por el Instituto Cervantes [...] como descripciones del material lingüístico que desarrollan los niveles de referencia del *MCER* para el español, de manera que puedan ser utilizados por cualquier profesional interesado –editores responsables educativos, autores de materiales didácticos, profesores, etc.– o por personas que aprendan español de forma autónoma y que deseen consultarlos en relación con su propio aprendizaje (2006, no paginado).

Insistimos en el hecho de que el análisis de estos materiales –los documentos de referencia– nos parece, en el contexto de las asignaturas de didáctica del español, totalmente relevante; sin embargo, nos parece que nos equivocaremos si pensamos que son algo más que documentos de referencia o de apoyo y si, centrando toda nuestra atención en estos, soslayamos el análisis de los documentos reguladores para el español en las enseñanzas medias portuguesas.

Sentado, pues, este supuesto, creemos que los programas de español que se deben trabajar en clase –y también reflejarse en algunos de los componentes que integran los programas de didáctica del español en Portugal– son, como mínimo, aquellos que están en vigor en la actualidad para el 3^{er} ciclo de enseñanza básica y la enseñanza secundaria (lo que sería la enseñanza regular)¹⁰; si tenemos en consideración el Cuadro 1 –inicialmente presentado en un trabajo anterior (Ponce de León, 2016), pero ahora más completo–, los programas tal vez más apropiados para el análisis son los que, en dicho cuadro, aparecen en un área sombreada:

¹⁰ Hemos, no obstante, de reconocer otro criterio más determinante que el enunciado: dichos niveles de enseñanza son aquellos para los que, de forma exclusiva, habilitan profesionalmente, en Portugal, los másteres en educación con el componente de español, con arreglo al Decreto-ley nº 79/2014 del Ministério da Educação portugués, del 14 de mayo

		1994	1996	1997	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2008	2009
Documentos de referencia		Un Nivel Umbral (1978[1975])				Marco Común Europeo de Referencia (2002[2001])							
Ens. Básica	2º Ciclo											5º/6º	
	3º Ciclo			7º/8º/9º Inic.									7º/8º/ 9º Cont.
Ens. Secundaria		Inic.	Cont.		Inic.	10º Inic.	11º Inic. 10º Cont. 11º Cont.	12º Inic.	12º Cont.				
	Ens. Recorrenete									10º/11º/12º Intro. 10º/11º Cont. (Ger.)	10º/11º/12º Cont. (Esp.)		
Cursos Prof.											Inic. Cont. (otros docs. norm.)		
Cuadro 1: programas de Español en la enseñanza básica y secundaria portuguesas													

De los datos que presentamos en dicho cuadro podemos extraer algunas conclusiones relevantes para determinar la inclusión de estos documentos –los reguladores, pero también los de referencia– en las clases de didáctica del español. Si se tienen en cuenta los documentos de referencia en los que se inspiran los programas de español en vigor en el sistema educativo portugués, comprobamos que el que agrupa los niveles de 7º, 8º y 9º de iniciación asume como marco (flexible) de referencia *Un nivel umbral*, hecho que, como hemos advertido antes, puede llevarnos, como docentes de didáctica del español, a tomar la decisión (a nuestro juicio, acertada) de analizar y discutir ciertos aspectos de este documento de referencia, útil para los estudiantes, por otro lado, para aclarar y diferenciar conceptos como el de *noción* y el de *función*. Interesa, asimismo, establecer una distinción entre el programa de iniciación de español para el 3º ciclo de la enseñanza básica y el de nivel de continuación para el mismo ciclo –homologado en 2009–, dado que este último, al no estar en vigor –pues implicaría el funcionamiento de la materia de español en el 2º ciclo–, no se incluiría en esa *base mínima* de documentos curriculares para el análisis¹¹.

¹¹ El hecho de que el programa de continuación para el 3º ciclo aparece, en la página de la *Direção-Geral da Educação del Ministério da Educação e Ciência*, como segundo volumen del *Documento curricular de referencia* podría llevarnos a pensar –de forma, creemos, equivocada– que estamos ante un documento puramente normativo, cuando, en realidad, debería estar como documento de apoyo –aquí, sí, de innegable ayuda–. Por su parte el programa de español para el 2º ciclo, homologado en 2008, aparece, en dicha página web, integrada (tristemente...) junto con los programas congéneres de francés y alemán, en el *Histórico de programas LE*.

En cuanto al conocimiento *operativo* que emana de la observación y del análisis de estos documentos reguladores presentados en el Cuadro 1, insistimos en que nos parece incluso más relevante que aquel que se desarrolla a partir de la lectura de los de referencia, en el marco de la materia de didáctica del español, por las razones que se apuntan a continuación:

1. Son los documentos con los que el formando deberá trabajar en su futuro profesional.

2. Establecen, junto con otros materiales, la conexión, a través de los diferentes componentes (objetivos, contenidos, evaluación, sugerencias metodológicas, bibliografía), entre los conocimientos declarativos que desarrollan, a lo largo de la materia de didáctica del español, los formandos y la (futura) realidad docente.

3. Determinan, en cierta medida, los documentos de referencia que se analizarán en las asignaturas, adquiriendo estos, por la razón indicada, mayor relevancia para la clase de didáctica del español.

4. Su lectura crítica ayuda a aclarar la *distancia* entre los programas vigentes y los documentos de referencia en los que se basan los primeros, y desarrolla en el formando su capacidad para detectar ciertos criterios –tal vez problemáticos– adoptados por el programador en el momento de elaborar el documento normativo.

Dichas razones están interrelacionadas: no cabe duda de que los estudiantes, si interiorizan, a partir del análisis de los programas, la asociación entre los diversos conocimientos que, en la didáctica del español, aquellos desarrollan (enfoques metodológicos, planificación, evaluación, etc.) y los diversos elementos en los que se estructuran los documentos curriculares, estarán en mejores condiciones de aplicarlos en su práctica docente futura. Este haz de relaciones debe integrar necesariamente los documentos de referencia, en torno a los cuales se configuran los programas de español en la enseñanza básica y secundaria en Portugal. Es posible, a este respecto, que los alumnos no entiendan bien ciertos criterios del programador si no están familiarizados con los documentos orientadores: muy especialmente el *MCER* –pero también, según acabamos de ver, *Un nivel umbral*–. Por otro lado, en el análisis de los programas y en su posterior aplicación debe subyacer una lectura crítica, a la luz de los contenidos trabajados en la materia de didáctica del español; esta actitud, absolutamente necesaria, ayuda a determinar las divergencias entre los documentos de referencia y la toma de decisiones de los programadores. En el estudio reciente que venimos citando en el presente tra bajo (Ponce de León, 2016), hemos realzado, por ejemplo, la adaptación (acaso mejor decir reducción) que de las *actividades*

de comunicación propuestas en el MCER llevó a cabo Sonsoles Fernández en los programas de español en la enseñanza secundaria. Más allá, no obstante, de las razones de peso para el estudio de los documentos reguladores, queda por ver la incidencia real en las unidades curriculares de didáctica del español en la UPorto en los últimos años. Esta información la hemos tratado de sintetizar en el Cuadro 2, en el cual presentamos la inclusión (o no) de estos materiales¹² en los programas de las asignaturas, ya aludidas anteriormente, de *Metodologia do Ensino do Espanhol* (anual; 1999-2004), *Metodologia do Ensino do Espanhol I y II* (2003-2008), y *Didáctica do Ensino do Espanhol I y II* (2008-2016) –en concreto, en tres de sus componentes, que consideramos nucleares: objetivos, contenidos y bibliografía–, así como el análisis de los documentos en las clases:

Año lectivo		99/ 00	00/ 01	01/ 02	02/ 03	03/ 04	04/ 05	05/ 06	06/ 07	07/ 08	08/ 09	09/ 10	10/ 11	11/ 12	12/ 13	13/ 14	14/ 15	15/ 16	
Unidades curriculares		Metodologia do Ensino do Espanhol					Didáctica do Espanhol I / II												
							Metodologia do Ensino do Espanhol I / II												
Doc. ref.	Clase	-	-	-	-	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)
	Objts.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+(M)	+(M)							
	Cont.	-	-	-	-	-	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)
	Bibl.	-	-	-	-	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)
Doc. Nor.	Clase	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+(P)	+(P)	+(P)	+(P)	+(Pr)	+(Pr)	+(Pr)	+(Pr)	+(Pr)
	Objts.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+(P)	+(P)	+(P)	+(P)	+(Pr)	+(Pr)	+(Pr)	+(Pr)	+(Pr)
	Cont.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Bibl.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cuadro 2 Presencia de los documentos de referencia y reguladores en las asignaturas de didáctica de español																			
[(M) = MCER; (1) = Un nivel umbral; (P) = Uso de los programas como ejemplificación de ciertos contenidos; (Pr) = Análisis de los programas en sí mismos]																			

De acuerdo con los datos presentados, hemos de reconocer que los criterios adoptados en los primeros años (muy especialmente en la asignatura anual) distan en gran medida de la reflexión que hemos presentado líneas arriba, por cuanto, según podemos observar, entre 1999 y 2003, de los dos tipos de documentos (curriculares y de referencia) no encontramos rastro ni en los programas, ni en las clases de esta unidad curricular. A partir del curso 2003-2004, momento en el que la materia se divide en asignaturas cuatrimestrales, las clases y algunos componentes del programa se abren a

¹² Por lo que se refiere a los documentos de referencia, nos hemos centrado en aquellos de ámbito general y plurilingüístico; queda, por consiguiente, fuera del análisis el *PCIC*, material, que, por otro lado, se ha venido analizando, durante los últimos años, en las clases de *Didáctica do Espanhol II*, y que se registra de forma estable en los elementos principales del programa respectivo.

los documentos de referencia, concretamente al *MCER*; apertura esta muy probablemente favorecida por la divulgación de su traducción al portugués en 2001 y al español en 2002. No obstante, el *MCER* no se integra, por así decir, plenamente en las unidades curriculares hasta 2008, año en que su análisis se explicita como uno de los objetivos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas. Interesa asimismo, por lo que respecta a los documentos de referencia, realzar el hecho de que solo muy tardíamente (a partir de 2013) se siente (sentimos...) la necesidad de analizar *Un nivel umbral*, precisamente, como hemos visto anteriormente, por ser el documento de referencia base para el programa de iniciación del 3^{er} ciclo de la enseñanza básica, si bien conviene matizar el grado de importancia real de este material de apoyo, en tanto en cuanto no penetra en los elementos de los programas de *Didáctica do Espanhol I y II*.

En lo que toca a los documentos reguladores, hemos de realzar –en este caso, de forma negativa...– que su inclusión en los programas y en las clases de didáctica del español tiene lugar en una fase aún más tardía (en el curso 2008-2009) que aquella en la que comienzan a analizarse los de referencia. El papel, además, que desempeñan estos documentos, en un primer momento (entre 2008 y 2012), es de meros materiales que reflejan enfoques estudiados en clase y, por lo tanto, pueden considerarse objetos subsidiarios para una mejor comprensión de propuestas metodológicas que los alumnos estudian en didáctica del español, como la enseñanza comunicativa (en lo que toca al programa de iniciación del 3^{er} ciclo de la enseñanza básica), o el enfoque por tareas o el aprendizaje intercultural (en torno a los cuales se configuran los programas de enseñanza secundaria). Solo a partir de 2012 los programas comienzan a analizarse como materiales esenciales en sí mismos para el desarrollo de los conocimientos, en la vertiente anteriormente designada como *operativa*. Creemos necesario también subrayar la penetración aún parcial de los documentos reguladores en los diversos componentes de los programas de *Didáctica do Espanhol I y II*, a diferencia, según se puede apreciar en el Cuadro II, de la presencia, relativamente sólida y estable, de los documentos de referencia en estos.

3 CONSIDERACIONES FINALES

Todo lo dicho hasta el momento muestra, a nuestro juicio, dos aspectos que quisiéramos resaltar en la conclusión del presente trabajo. Por un lado, los documentos curriculares nos parecen, con sus imperfecciones y con sus aciertos, materiales de extraordinario valor para la formación de los futuros profesores –en el caso que nos ocupa, los futuros docentes de español como lengua extranjera en Portugal–, por cuanto deberán guiarse por ellos para conformar su práctica docente diaria; su importancia debería, en nuestra

opinión, exceder al papel que desempeñan los documentos de referencia o de apoyo, de los que hemos tratado también en este estudio. Sin embargo, una mirada retrospectiva a las decisiones tomadas (por quien estas líneas escribe...), acerca de estas dos clases de documentos, en las asignaturas de didáctica del español en la UPorto, muestra una realidad nítidamente divergente al planteamiento asumido en este estudio: en las clases y en los programas de dichas unidades curriculares, los documentos de referencia han venido desempeñando una posición preponderante. Muy posiblemente por ello –por nuestra toma de decisiones– los estudiantes de didáctica asumen como documento clave el de referencia, haciéndolo normativo –una especie de *biblia...*–, al tiempo que postergan los programas –que son los que precisamente, en términos curriculares, regulan la enseñanza de español en Portugal, con todas sus carencias y sus cualidades–; situación esta de la que somos responsables los docentes de didáctica y que deberemos, cuanto antes, contrarrestar.

Referencias bibliográficas

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does* (4th ed.). Buckingham: Open University Press / McGraw Hill.

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richards & R. Schmidt (Eds.). *Language and Communicative* (pp. 2-27). London: Longman.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera (Coord.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-82). (J. Lahuerta, trad.). Madrid: Edelsa.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD / Anaya.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Ministério da Educação. (1997). *Programa de língua estrangeira – Espanhol –. Ensino Básico, 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Ponce de León, R. (2016). Notas sobre el diseño curricular de la disciplina de español en Portugal: Enseñanza Secundaria. In J. Lloret (Coord.), *El*

español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas (pp. 142-152). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

Slagter, P. J. (1979). *Un nivel umbral*. Strasbourg: Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa (Reed. en *Biblioteca Histórica de marcoELE. Revista de didáctica*, 5, 2007). Recuperado de: <http://marcoele.com/monograficos/un-nivel-umbral/>

