GUIA DE ESTUDO ESPANHOL: INTEGRANDO EL COMPONENTE INTERCULTURAL EN EL MODELADO DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA PROFESORES BRASILEÑOS

Ana Lúcia Esteves dos Santos

Introducción

En esta comunicación se examinan muestras seleccionadas de una colección didáctica de español como lengua extranjera especialmente diseñada para el *Proformação* – un programa de capacitación de profesores brasileños – concebida por un equipo de docentes de la Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (Brasil), y de publicación reciente (2001), atendiendo a los siguientes aspectos:

- definición de objetivos y selección de contenidos lingüísticos y culturales;
- integración de destrezas lingüísticas;
- visión de lengua e interfaces con el concepto de interculturalidad en la selección de los textos y en el modelado de las actividades;

Asimismo se ofrece un breve informe de las pautas claves que orientaron el diseño de la colección, discutiéndose en el ámbito de la producción de este material didáctico de E/LE las siguientes cuestiones relacionadas con la línea temática – Lengua e Interculturalidad – a la que se suscribe el presente trabajo:

- los supuestos de lengua y aprendizaje;
- el lugar de producción de los materiales y el componente intercultural;

ASELE. Actas XIII (2002). ANA LÚCIA ESTEVES DOS SANTOS. «Guia de Estudo Espanhol...
Centro Virtual Cervantes

- las especificidades y necesidades de los lusohablantes a la hora de aprender el español como lengua extranjera, en especial las del público-meta al que se destinaba el material didáctico en cuestión.

Para explicar la elaboración de esta colección didáctica, hace falta remontar a los últimos diez años cuando empieza a extenderse y adquirir importancia la difusión del español en Brasil. Tanto en la enseñanza privada como en la red pública y en los cursos de formación de profesores (Filología Hispánica) o como disciplina optativa para distintas carreras técnicas y titulaciones universitarias, la lenga española ha cobrado fuerza en todo el territorio brasileño, alcanzando a un número bastante expresivo de estudiantes y de centros educativos donde se imparte como asignatura de libre elección o componente de los planes curriculares.

En ese mismo período, la legislación educativa brasileña ha procurado crear instrumentos que faciliten la incorporación del español en los planes de estudio a raíz del creciente y continuo interés de los estudiantes brasileños en aprender esa lengua. Actualmente, en el texto de la llamada LDB – *Lei de Diretrizes e Bases* – en los cursos de la Enseñanza Secundaria (15 a 17 años), se prevé la oferta de dos lenguas extranjeras, de libre elección por parte de cada centro educativo, dentro de sus necesidades y posibilidades, ocupando el español el segundo lugar en la preferencia del alumnado y de la comunidad escolar, a excepción de aquellas zonas con fuerte predominancia de inmigración de otros pueblos – en su mayoría, alemanes, polacos, italianos y japoneses – situadas en el sur del país. Al inglés se le sigue reservando el primer puesto por tradición y alcance económico en tiempos de discutible, pero innegable globalización. En este sentido, es importante mencionar la influencia que tuvo la creación del Mercosur – Mercado Común del Cono Sur – en todo este proceso de difusión lingüística y cultural hispánica; dicha influencia se hace notar más especialmente en las zonas de frontera con los países sudamericanos o en regiones que actúan como núcleos económicos hegemónicos en las que los condicionantes lingüísticos responden a motivaciones e imperativos del comercio y de la economía.

Sin embargo, en un país de proporciones verdaderamente continentales y con una diversidad geográfica, socioeconómica y cultural nada despreciables, todavía hay profesores que carecen de la formación básica de magisterio. Este fenómeno es especialmente observable en las regiones Norte, Nordeste y Centro-Oeste, que ocupan más del 60% del territorio, en las que un expresivo contingente de profesores actúan en la Enseñanza General o Básica y, en menor grado, en la Secundaria, aunque no posean la formación de magisterio completa.

Capacitarlos resulta, pues, una tarea ingente y, a la vez, un reto en un país donde las distancias geográficas y las dificultades económicas

Centro Virtual Cervantes

representan escollos significativos. Dentro de los distintos programas llevados a cabo por el Gobierno Federal para tratar de paliar esta situación, el Ministerio de Educación de Brasil, en el ámbito del Departamento de Políticas de Educación a Distancia, puso en marcha a partir de 1998/1999 un programa de formación continuada para esos profesores con el objetivo de ofrecerles un plan de estudios flexible y, al mismo tiempo, coherente y sistemático, que les permitiera acceder a los requisitos necesarios para el ejercicio de su labor docente, con mayor calidad y procurando, asimismo, atender a las necesidades de esa amplia región del país en el tema de la educación básica de niños y de la educación de adultos.

Fue en el marco del plan de estudios de ese programa denominado *Proformação* que, a partir del año 2000, a la serie de núcleos programáticos desarrollados en las etapas anteriores, se incorporaron los contenidos relativos al español como lengua extranjera. Dicha incorporación se justificó como una respuesta concreta a una demanda de parte de los profesores brasileños de las regiones ya mencionadas, que se sentían integrados a una comunidad de carácter más amplio – la latinoamericana – en la que la lengua española y las culturas hispánicas son presencia destacada que adquiere una importancia creciente.

En este sentido y con el propósito de publicar un material destinado al aprendizaje semi-dirigido del español por esos profesores, la Secretaría de Educación a Distancia del MEC de Brasil firmó un convenio con la Universidade Federal de Minas Gerais, a través del cual se contrataron los servicios de un equipo de enseñantes/investigadores [65] para la realización de esta tarea. La labor de este equipo redundó en la publicación de dos guías de estudio o libros del alumno, con ocho unidades cada una, cuatro cuadernillos de evaluación del aprendizaje, dos para cada una de las guías, y dos claves de corrección para uso exclusivo de los profesores-tutores, responsables por la orientación de los profesores-aprendices.

2. Lengua y cultura en la *Guia de Estudo Espanhol*

En la siguiente sección del presente trabajo analizaremos dos muestras extractadas de la unidad inicial del primer volumen y de la unidad final del segundo, bien como las correspondientes actividades que integran los cuadernillos de evaluación del aprendizaje.

Antes de entrar propiamente en el examen detenido de las muestras, nos gustaría discurrir sobre algunos de los principios que orientaron a los autores a la hora de redactar y componer el diseño de las unidades didácticas. Uno de

[65] Formaron parte de este equipo, además de la autora de este trabajo, los siguientes profesores del Departamento de Español: Graciela Ravetti, Marcos Antonio Alexandre y Prosolina Alves Marra.

Centro Virtual Cervantes

los aspectos claves en la definición de los objetivos y criterios que apoyaron la selección de los textos fue el perfil de los profesores-aprendices de español en el marco de este programa de formación: se trataba de un grupo extremadamente diversificado, con edades comprendidas entre los 18 y los 55 años, que actuaban en realidades bastante similares – en pequeños núcleos de población rural. Concretamente, la preocupación por esa amplia franja etaria se tradujo en una selección de ejes temáticos que buscaba contemplar la mayor diversidad posible de intereses y apostaba claramente por una perspectiva integradora de lengua y cultura en el proceso enseñanza/aprendizaje.

Otro de los factores decisivos digno de mención fue el hecho de que esos profesores-aprendices carecientes de capacitación no habían estudiado nunca una lengua extranjera y habían solicitado expresamente que al hacerlo, ésta fuera el español. Eso obligaba, de cara a las características semi-dirigidas del proceso y sus limitaciones, a la búsqueda de un punto de equilibrio entre lengua materna y lengua extranjera, mediante el cual los aprendices convivieran con ambas lenguas, el portugués y el español, en una especie de delicado e intrincado diálogo que se construyera paso a paso con claridad y precisión y en el cual a cada uno de los dos códigos lingüísticos se le asignara papeles o competencias propias con la finalidad de desterrarse cualquier riesgo de interferencias.

En el diseño específico de los distintos apartados se tuvo en cuenta ese condicionante y a lo largo del trabajo el equipo fue reforzando sus ideas y analizando las diferentes combinatorias entre las dos lenguas, optando por el siguiente formato: en todas las 16 unidades didácticas el portugués cumple una función desbloqueadora y orientativa con respecto al aprendiz. Por eso, las secciones introductorias – *Abrindo nosso diálogo*, *Definindo nosso ponto de chegada* y *Construindo nossa aprendizagem* – de naturaleza explicativa, dónde se presentan y se aclaran los objetivos generales y específicos, bien como se muestra cómo está organizada cada unidad y se facilitan instrucciones a los aprendices sobre cómo proceder a su estudio, se presentan en esa lengua. Del mismo modo, la explicación de los contenidos gramaticales correspondientes a la unidad también se hace en portugués – Rincón de la gramática, por tratarse de un tipo de instrucción formal que requiere activamente de la intervención de conocimientos gramaticales previos en lengua materna; además, los autores consideraban que comprender cabalmente una explicación gramatical en lengua extranjera exigiría un nivel de competencia lingüística de los aprendices que ciertamente no correspondía a estudiantes iniciantes a los que se destinaban las dos guías.

El recurso al portugués también aparece en los apartados ¡Ojo! y *PARA RELEMBRAR*, que concentran informaciones puntuales sobre el español

Centro Virtual Cervantes

desde una óptica contrastiva. De manera general, se ha procurado evitar el recurso directo a la traducción con el objetivo de no generar prácticas mecánicas y así, rentabilizar más adecuadamente las convergencias y divergencias entre los dos sistemas lingüísticos puestos en relación. Eso se aprecia, especialmente, en el glosario, al final de cada unidad, en el que el portugués aparece en la medida de lo estrictamente necesario para efectos de comprensión, privilegiándose la explicación de las palabras desconocidas en la misma lengua de aprendizaje y ofreciéndose ejemplos contextualizados para rentabilizar la fijación, el uso y el recurso a un vocabulario nuevo por parte del alumno.

Con respecto al concepto de lengua y la integración de las destrezas lingüísticas, las dos guías apuestan claramente por una finalidad informativa y, a la vez, por una visión constructivista de los conocimientos acompañada de una fuerte preocupación de carácter intercultural.[66] Desde las primeras páginas de la primera unidad del primer volumen, se le invita al profesor-aprendiz a no sólo desarrollar una competencia lingüística, sino también a vivir una experiencia de naturaleza sociocultural, entrando en sintonía con otras culturas, otras formas de pensar y actuar y aprendiendo, así, a ver el mundo desde otros ángulos, a través de otros ojos; en definitiva, experenciando en una dimensión personal/individual el concepto de otredad, de lo ajeno confrontado con lo propio. En este sentido, cabe destacar que para los autores, la enseñanza del español dentro del referido marco no se podía dar desconectada de las realidades y experiencias de los aprendices, por lo que las guías debían proporcionarles respuestas a sus necesidades como educadores e individuos que viven en una sociedad caracterizada por constantes transformaciones, además de funcionar como un material de consulta para cuestiones enfocadas estrictamente en lo lingüístico.

Los parámetros para la integración de destrezas lingüísticas han tenido en cuenta las limitaciones conceptuales y presupuestarias del programa de formación. En el ámbito del *Proformação* no había la posibilidad de recurrir a documentos orales grabados. De ahí que la vía de entrada o exposición de los profesores-aprendices al input lingüístico sea el documento escrito – textos extractados de materiales auténticos en versión integral o adaptados. Otras muchas veces se han generado textos propios redactados por el equipo, siempre atento a que la construcción pedagógica textual no incurriera en el grave error de crear una lengua artificial totalmente desconectada de los condicionantes de la comunicación humana. Siguiendo un criterio ordenador

[66] Para una discusión más ampliada de las distintas concepciones de cultura y cómo se han plasmado en el cuerpo de algunos manuales de ELE de publicación reciente, véase Esteves dos Santos, A. L. (1998) "El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera", en A. Celis /J.R. Heredia (edits.): *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 193-203.

Centro Virtual Cervantes

de dificultades, se observa igualmente que la extensión de los textos varía en escala creciente del primer volumen al segundo.

La estructura básica de cada unidad tanto del primer volumen como del segundo es la que se detalla a continuación:

- El primer apartado – *Abrindo nosso diálogo* – reúne las palabras introductorias dirigidas al profesor-aprendiz informándole sobre el tema de la unidad y destacando posibles puntos que merecerán su atención e interés (en portugués).

- En el segundo apartado – *Definindo nosso ponto de chegada* – se presentan los objetivos específicos de la unidad (en portugués).

- En el tercer apartado – *Construindo nossa aprendizagem* – se le muestra al profesor-aprendiz cúantas secciones tiene la unidad y qué se desarrolla en cada una de ellas, orientádole asimismo en relación al tiempo necesario previsto para la lectura de los textos y la realización de las actividades ideadas (en portugués).

- Para cada una de las secciones que componen una unidad se definen objetivos específicos; la extensión de cada sección está supeditada a la cantidad y complejidad de sus objetivos. También forman parte de cada sección el Rincón del Vocabulario (en español) y el Rincón de la Gramática, donde se presentan y se explican dichos contenidos: los elementos léxicos están presentados de acuerdo con el tema de cada unidad y los apuntes gramaticales versan sobre elementos extractados de los distintos textos (en portugués).

- Finalmente, las informaciones puntuales sobre aspectos específicos de la lengua española, contrastadas con el portugués, se ofrecen en ¡Ojo! Además, en algunas unidades del segundo volumen, se ha incorporado *PARA RECORDAR*, un espacio específico que funciona como un recordatorio de aspectos importantes de la lengua estudiados en la primera guía (ambos en portugués).

A continuación ofrecemos un cuadro esquemático de los ejes temáticos y de los contenidos léxicos en cada una de las unidades de la primera y segunda guías de estudio de la lengua española:

VOLUMEN 1

UNIDAD 1 – Fiestas, ocio y diversión

Áreatemática: Formas de ocio en las culturas hispánicas: fiestas españolas (la Feria de Abril y las Fallas),costumbres y celebraciones indígenas (el bautizo,la Diablada y la Yaguar-Fiesta).

Centro Virtual Cervantes

Contenidos léxicos: Días de la semana. Meses del año. Lugares y espacios públicos. Estaciones del año. Las partes del día.

UNIDAD 2 – El arte de comer

Área temática: La comida en el universo hispánico: materias primas para la alimentación. Alimentos y recetas.

Contenidos léxicos: Alimentos. Frutas y árboles frutales. Numerales cardinales hasta 100. La hora.

UNIDAD 3 - Mitos y leyendas hispánicas

Área temática: Mitos y leyendas: algunos relatos de las culturas hispánicas.

Contenidos léxicos: Expresiones de tiempo y de frecuencia.

UNIDAD 4 - Las expresiones artísticas

Área temática: El arte como constitutivo de la cultura y del desarrollo de la humanidad.

Contenidos léxicos: El arte: música y pintura. Algunos representantes del arte hispánico. Marcadores temporales asociados al pasado.

UNIDAD 5 – Panorama del español

Área temática: El español a través de los tiempos: orígenes y riqueza de la lengua española. Manifestaciones literarias en españo.

Contenidos léxicos: Numerales cardinales de cien a millón. Animales domésticos.

UNIDAD 6 - Colorín, colorado, este cuento se ha acabado

Área temática: La experiencia de la ficción: el texto literario en sus diversas manifestaciones:poesía, y narrativa.

Contenidos léxicos: Adjetivos para describir lugares y personas. Marcadores temporales asociados a la expresión del pasado.

UNIDAD 7 –Naturaleza y urbanidad

Área temática: **La naturaleza y las ciudades vistas y representadas por escritores de lengua española.**

Centro Virtual Cervantes

Contenidos léxicos: **Los colores. Expresiones relacionadas con las nociones de tamaño, distancia y edad.**

UNIDAD 8 - De viajes

Área temática: **El viaje en sus distintas manifestaciones: personas y productos que viajan.**

Contenidos léxicos: **Bebidas. Expresiones relacionadas con la descripción de lugares.**

VOLUMEN 2

UNIDAD 1 - ¿Quién soy?

Área temática: Identificación personal y documentación legal.

Contenidos léxicos: Tarjetas y documentos personales. Numerales cardinales: revisión.

UNIDAD 2 – El cuerpo humano

Área temática: El cuerpo humano. La salud. Terapias alternativas.

Contenidos léxicos: Partes del cuerpo humano. Adjetivos para la descripción de personas. Palabras y expresiones propias de la medicina alternativa.

UNIDAD 3 – Saber hacer

Área temática: Las profesiones y el mundo del trabajo. Previsiones para el futuro: el horóscopo.

Contenidos léxicos: Profesiones. Cualidades personales positivas y negativas. Expresiones empleadas en la descripción. Algunos giros y frases hechas.

UNIDAD 4 – Hogar, dulce hogar

Área temática: **La vivienda: distintas formas de vivir. La inmigración en el universo hispánico.**

Contenidos léxicos: La vivienda y sus partes. Tipos de viviendas en la cultura hispánica. Museos españoles. Expresiones relacionadas con la palabra casa.

Centro Virtual Cervantes

UNIDAD 5 – Vive la vida

Área temática: Los medios de transporte. Los viajes.

Contenidos léxicos: **Los medios de transporte. Expresiones relacionadas con viajes.**

UNIDAD 6 – La familia

Área temática: **La familia: relaciones y vínculos.**

Contenidos léxicos: **La familia y sus miembros.**

UNIDAD 7 – En un mercado persa

Área temática: **Formas de consumo y de negocios en el mundo actual.**

Contenidos léxicos: Establecimientos comerciales. El mundo de los negocios: dinero y monedas extranjeras. Expresiones de localización espacial.

UNIDAD 8 – Son lluvias de verano

Área temática: El tiempo y el clima en el universo hispánico. La previsión meteorológica. El cambio climático.

Contenidos léxicos: Tipos de clima. Expresiones relacionadas con el tiempo. Refranes asociados al tiempo y a los ciclos de la naturaleza.

3.El componente intercultural en las dos unidades-muestra de la *Guia de Estudo Espanhol*

Un examen detenido de las dos unidades seleccionadas indica la extensión y los diferentes momentos en que se introduce el componente intercultural en el ámbito del referido material didáctico:

- En la Unidad 1 del primer volumen organizada en torno al eje temático de las fiestas, el ocio y la diversión se incluyen cinco textos que aportan información sobre el tema. El primero – De fiesta – es una introducción a la importancia y el significado de las fiestas en el mundo hispánico. Antes de su lectura, en una breve introducción, se llama la atención sobre los puntos comunes y las diferencias entre cómo en las distintas culturas las personas se divierten, disfrutan de su tiempo libre y celebran fechas importantes. El segundo aporta información sobre costumbres y festejos típicos de los indígenas americanos: el bautizo, la Diablada y la Yaguar-Fiesta. A través de la lectura del tercero y del cuarto, pese a que están asociados a actividades

Centro Virtual Cervantes

cuyo foco está centrado en cuestiones de gramática, la visión intercultural se va ampliando y los aprendices, tras conocer otras manifestaciones culturales hispánicas – dos fiestas típicas españolas: la Feria de Abril y las Fallas, ya habrán reunido algunos elementos para la práctica comparativa intercultural a la que se les había invitado en la primera página de la unidad. El último texto – ¿Cómo se divierten los españoles? – presenta aspectos característicos de la cultura hispánica muy similares a los vigentes en la cultura brasileña, por lo que puede generar una práctica reflexiva que funcione a modo de síntesis sobre el tema tratado. Además, los autores han formulado objetivamente una práctica en estos moldes a través de la realización de la actividad 4.

- En la Unidad 8 del segundo volumen – Son lluvias de verano – se trabajan textos relacionados con el tiempo y el clima y su influencia en la vida de las personas. Como ya habíamos señalado para el caso de la Unidad 1, la selección textual ha buscado reunir diferentes perspectivas desde las cuales los aprendices pudieran entrar en materia. Así es que el texto introductorio – Tiempo y clima – posee un carácter general y se presta a situar el tema y el léxico específico asociado a él. La actividad 1 amplía los conocimientos léxicos y la actividad 2 sirve como una práctica específica de comparación intercultural, aunque su foco principal sea el uso del léxico. El segundo texto – Previsión meteorológica: modernidad x tradición – también obedece a un tratamiento más generalizado del tema; sin embargo, su última frase da pie a que se introduzcan algunos refranes asociados al tiempo y a los ciclos de la naturaleza que aportan muchos elementos para la práctica intercultural. En el Brasil rural, zona de procedencia y lugar de trabajo de los profesores-aprendices, las muestras de la sabiduría popular relacionadas con el tiempo resultan también muy frecuentes. Además, los autores han incorporado en el apartado ¡Ojo! correspondiente al texto un apunte sobre los cambios de las estaciones del año según los hemisferios y continentes. El último texto que trata del cambio climático y sus consecuencias sobre el futuro del planeta y la vida diaria de sus habitantes, aporta más elementos para la reflexión y la comparación intercultural, en una dirección que integra aspectos físicos y económicos del problema, a partir de la cual los aprendices podrán situarse como habitantes del planeta y, por lo tanto, responsables de su futuro, pero igualmente habitantes de un determinado país – el Brasil – que ocupa una posición en el conjunto de la economía mundial globalizada y se ve afectado por ello, con consecuencias inevitables para su modelo de gestión medioambiental.

- Finalmente, creemos importante insistir sobre el hecho de que la concepción que ha orientado la elaboración de los glosarios al final de cada unidad didáctica también posibilita que este apartado funcione como un repertorio de informaciones contextualizadas de carácter léxico-cultural, con

Centro Virtual Cervantes

ejemplificación y, en algunos casos previamente seleccionados desde una óptica contrastiva, la traducción de palabras y expresiones al portugués, abriendo un espacio potencial para la reflexión de carácter intercultural.

4. A modo de conclusión

Actualmente las metodologías dominantes tanto en cuanto a su adopción por los centros educativos y cursos de formación donde se analizan y se multiplican, como al dominio editorial, responsable de su difusión por todo el mundo, son las metodologías comunicativas. Defendidas por muchos y criticadas por otros muchos, su penetración en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras es innegable. Esta apuesta por el desarrollo de la llamada competencia comunicativa ha ampliado sus márgenes originalmente establecidos, generando en las últimas dos décadas nuevas formas de encarar el proceso y acogiendo, en un régimen de convivencia bastante enriquecedora otros enfoques sobre la lengua y la cultura, entre los cuales destacan los estudios sobre la interculturalidad.

La enseñanza/aprendizaje de una lengua, ya sea en un contexto natural como segunda lengua, ya sea en un contexto formalmente institucionalizado como lengua extranjera, se opera siempre sobre la base de contactos entre distintas culturas (por lo menos, dos). Como consecuencia, los participantes de este proceso están involucrados en una situación intercultural: toda lengua es el vehículo de una o más culturas, actuando como productora y producto a la vez de esa(s) cultura(s).

Desde hace unos quince años, el concepto de interculturalidad [67] ha penetrado en la didáctica de lenguas extranjeras, pese a los desacuerdos sobre su definición y el rol que debe desempeñar en las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. Surgido en el ámbito de la enseñanza a los niños inmigrantes en la Europa de los 70, el concepto ha encontrado su definición más operativa en las propuestas de una pedagogía intercultural discutidas en el seno del Consejo de Europa cuyos puntos básicos podríamos resumir de la siguiente manera:

- No hay sociedades homogéneas. Eso significa que las diversas culturas coexisten, se interpenetran y se transforman mutuamente.

- Toda cultura está en posición de igualdad frente a otra. Eso deriva del hecho de que una cultura sea un conjunto, coherente y contradictorio a la vez, que posee sus valores y su propio sistema de referencia y regulación.

[67] Para proceder a una versión resumida de la génesis del concepto de interculturalidad y de sus principales implicaciones para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, nos hemos apoyado en Porcher, L. (1995): "Les problèmes de l'enseignement interculturel, en L. Porcher: *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette, 53-70.

Centro Virtual Cervantes

- Toda enseñanza/aprendizaje se efectúa en un contexto pluricultural. De ahí que el enseñante tenga que estar preparado para incidir positivamente sobre este ambiente.

- Lo fundamental, entonces, es establecer redes de conexión, de relación, de articulación, de trasvase, de intercambio entre estas cullturas; no se trata de yuxtaponer dos o más culturas, sino más bien de ponerles en una relación dinámica, valorándolas mediante el contacto.

Una rápida ojeada a los contextos actuales de enseñanza/aprendizaje de ELE demuestra la vigencia de estos postulados. Además, la globalización que se impone cada día más, sobre todo a través de los medios de comunicación entre los cuales se incluyen las nuevas tecnologías de la información, ha supuesto una verdadera internacionalización de las prácticas culturales y exige de los individuos de hoy – sujetos históricos de este fenómeno – una constante toma de conciencia y una actitud que, para ser coherente y responsable, tiene forzosamente que nutrirse de una competencia cultural, del contacto y de la implicación con saberes y valores pluriculturales que generen prácticas ciudadanas más humanas y conscientes.

En el caso específico del público-meta al cual se destinaban las *Guias de Estudo Espanhol*, objeto de análisis de nuestro trabajo, esos condicionantes eran especialmente importantes, una vez que se trataba de educadores que, además de cumplir por primera vez los requisitos de formalización de conocimientos sobre una lengua extranjera, tenían el derecho de hacerlo en base a elementos culturales constitutivos de esta lengua , disfrutando de la experiencia enriquecedora de contacto entre su lengua materna – el portugués y la lengua de aprendizaje, en este caso el español. La labor del equipo de docentes de la UFMG ha procurado atender estas necesidades y, por el seguimiento y la evaluación que se han llevado a cabo a lo largo de todo el proceso de implantación del programa de formación, todo parece indicar que hemos logrado aportar nuestro granito de arena.

Referencias bibliográficas

Ramos, W. I. (coord.) (2001): *Guia de Estudo Espanhol. Volumes 1 e 2*, Brasilia, MEC.FUNDESCOLA.

Centro Virtual Cervantes