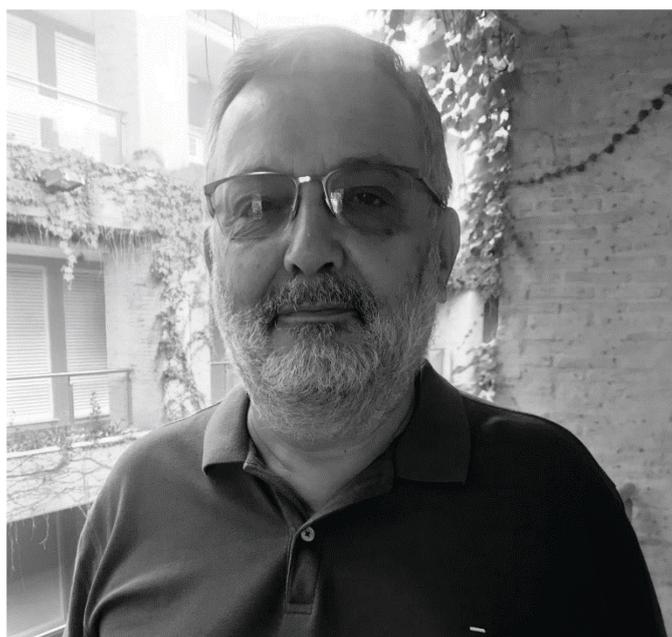


ENTREVISTA | ENTREVISTA | INTERVIEW

## CONSIDERACIONES SOBRE EL ESCENARIO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL SEGÚN LA VISIÓN DEL PROFESOR PEDRO BENÍTEZ PÉREZ<sup>1</sup>



Entrevista concedida a **Glauber Lima Moreira**, **Gretel Eres Fernández** y **Valdecy de Oliveira Pontes** \*

**El entrevistado**, profesor **Dr. Pedro Benítez Pérez**, es doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de Madrid y la *State University of New York at Albany*. Fue Jefe de Estudios de los centros del Instituto Cervantes de las ciudades de São Paulo y Rio de Janeiro. También fue director del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y del Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Alcalá (Madrid).

---

<sup>1</sup> Las respuestas – contenido, forma y corrección lingüística – son de responsabilidad exclusiva del entrevistado.

**\* Sobre los entrevistadores:** Glauber Lima Moreira es profesor de Lengua Española de la Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) en el Curso de Bacharelado em Turismo. Es doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Hizo su carrera en Letras Portugués y Español y el Máster en Lingüística Aplicada en la Universidade Estadual do Ceará (UECE). Actúa como investigador en los Grupos de investigación: Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Turismo (EITUR/UFDPAr), Lexicología, Terminología e Ensino (LETENS/UECE) y Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Léxico e de Espanhol como Língua Estrangeira (GREPELE/UFDPAr). E-mail: [glauberlimamoreira@hotmail.com](mailto:glauberlimamoreira@hotmail.com). Gretel Eres Fernández posee el título de Doctora en Ciencias de la Educación (1998) por la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo (FEUSP), misma institución en la que cursó la Maestría (1992). Realizó estudios posdoctorales en 2009 en la Universidad de Murcia (España). Es Profesora Doctora jubilada por la FEUSP, en donde ingresó el año 1988. E-mail: [igmefern@usp.br](mailto:igmefern@usp.br). Valdecy de Oliveira Pontes realizó Estancia Postdoctoral en Estudios de la Traducción (UFSC), doctorado en Lingüística (UFC), máster en Lingüística Aplicada (UECE), licenciatura en Letras – Portugués - Español (UFC). Profesor del Curso de Letras-Español (UFC) y del Programa de Posgrado en Lingüística – PPGL - UFC. Investigador del grupo de investigación Lenguas e História (CNPq). E-mail: [valdecy.pontes@ufc.br](mailto:valdecy.pontes@ufc.br).

En esta entrevista, Pedro Benítez aborda, en la primera parte, la situación de la enseñanza de la lengua española en el contexto brasileño durante su estancia en Brasil, además de comentar sobre las certificaciones internacionales, tales como, DELE, CELU y SIELE, y, también, sobre cómo las instituciones de la lengua española – RAE, ASALE, Instituto Cervantes, por ejemplo – actúan en la divulgación y en el fomento del conocimiento de la referida lengua. Por último, preguntamos sobre el español estándar, el español neutro y el español como lengua franca. En la segunda parte, el texto proporciona una discusión sobre la enseñanza híbrida/remota, en el ámbito de la pandemia, y sus implicaciones para la enseñanza presencial. En la tercera y última parte, tratamos, con el entrevistado, sobre las unidades didácticas, enfoque principal del dossier temático. En este sentido, Benítez Pérez analiza su conceptualización, los modelos de unidad didáctica, sus características en los diferentes contextos de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) e, incluso, la utilización de las unidades didácticas y la autonomía del aprendiente de ELE.

**Glauber Lima Moreira (GLM), Gretel Eres Fernández (GEF), Valdecy de Oliveira Pontes (VOP):** *Ud. vivió y trabajó en diferentes ciudades brasileñas durante mucho tiempo y hace algunos que, lamentablemente, ya no está en este país. Considerando el conocimiento que tiene de nuestra realidad, ¿cómo analiza la situación del español en Brasil a lo largo del tiempo?*

**Pedro Benítez Pérez (PBP):** Fui por primera vez a Brasil en el invierno de 1986, fue un viaje de vacaciones en el que, sin tenerlo planeado, surgieron dos actividades académicas, asistí a un congreso de lengua y literatura en Lins (SP) y di una conferencia en la *Universidade Estadual Paulista* (UNESP) en Assis (SP). Ambas actividades me sirvieron para conocer a profesores y el complejo sistema universitario del país.

En ese momento, el español era una lengua sin ningún prestigio social. Al ser el español y el portugués de Brasil lenguas muy próximas y al ser relativamente fácil que dos hablantes, sobre todo hablantes cultos, se puedan entender usando cada uno su propia lengua, se consideraba que no era necesario estudiar español, lo que se ejemplificaba con la frase “dá para entender”. Lo que no se tenía en cuenta era que esas “conversaciones entendibles” eran sobre temas banales y llevaban siempre un gran trabajo, por parte de ambos interlocutores, tanto en el proceso de la comprensión como en el de la producción.

A pesar de esa falta de interés general por la lengua española, existían departamentos de español en muchas universidades en los que trabajaban profesores muy implicados y batalladores, que no se paraban a pensar en el poco apoyo social que recibían.

A partir de este primer viaje, fueron muchos otros los que realicé a ese país, siempre por cuestiones académicas: asistencia a congresos, impartición de cursos, conferencias... pudiendo ver que, poco a poco, el español iba teniendo más importancia en la sociedad brasileña.

El día 26 de marzo de 1991, se funda, en Asunción (Paraguay), El Mercado Común del Sur (MERCOSUR), lo que va a significar un revulsivo para el estudio del español en Brasil y del portugués en los países hispanos que lo constituyen.

He oído a muchos brasileños decir que la importancia del español en Brasil se debe a la fundación de ese organismo. En esto estoy parcialmente de acuerdo, es un revulsivo, pero no el único motivo. Creo que Brasil se enmarca en una tendencia internacional de revalorización del estudio del español que se produce en muchos países del mundo en los años 80 y 90 del siglo pasado, momento en el que se abren departamentos de español en universidades que no los tenían, se aumentan los años de estudio en algunos países... Pongamos tres ejemplos:

A.- El 9 de noviembre de 1989, se produce la caída del Muro de Berlín, lo que lleva consigo cambios sociales en los países que formaban la zona conocida como Europa del Este. En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere, el ruso deja de ser primera lengua de estudio en las escuelas, es decir, el ruso pierde la obligatoriedad que había tenido durante la época soviética, como consecuencia, el español pasa a ser primera o segunda lengua de estudio, según países.

B.- En 1996, se crea el Departamento de Estudios Ibéricos en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (FLESH) de la Universidad de Lomé (Togo), con la intención de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de especializarse en lengua y literatura hispánicas.

C.- En esos años, algunos países nórdicos adelantaron un año el estudio del español en las escuelas.

Como vemos, Brasil trabaja, en relación al español, en la misma dirección que lo hacen otros países.

En enero de 1999, voy a vivir a São Paulo, lo que me permite sentir el auge que tiene mi lengua en el país. Pasado un tiempo, observo que junto al Mercosur y esa tendencia internacional de la que hablamos, en Brasil hay un tercer elemento que impulsa el estudio del español, la llegada de multinacionales hispánicas y no hispánicas que buscan contratar personas que hablen alguna otra lengua además del portugués, principalmente inglés, algo normal hasta ahora, y español. Recuerdo los anuncios de ofertas de puestos de trabajo que aparecían en la prensa de esa ciudad, a mi llegada allí, no se nombraba el español para nada, después, se especificaba que se valoraría que el candidato supiese español, finalmente, era normal ver anuncios en lo que era condición indispensable que el aspirante hablase español.

Un hecho importantísimo es la promulgación, en el 2005, de la conocida como Ley del español, que obligaba a todos los centros de enseñanza secundaria, ya fueran públicos o privados, a ofrecer esta lengua en su currículum.

Salí de Brasil en el año 2014, pero sigo manteniendo, como es lógico, contacto con los muchos amigos que dejé allí, la mayoría de ellos profesores.

Creo que el español está pasando un mal momento, al menos su enseñanza. La derogación, en 2017, de la Ley del español, fue un duro golpe para la lengua y, también, para los miles de profesores que en su día decidieron dedicarse a ella. Además, y si por si esto no fuese suficiente, en este año 2022, se ha excluido como idioma del *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM), sin tener en cuenta que seis de cada diez candidatos solían elegirlo.

**GLM, GEF, VOP: *Las certificaciones internacionales, como el DELE, el CELU o el SIELE (o incluso para otros idiomas) aunque siguen siendo reconocidas, al parecer, ya no tienen la misma importancia que tenían antes. ¿Es cierto? ¿Qué opina?***

**PBP:** No tengo datos que me permitan pensar que esta afirmación sea correcta, todos los certificados siguen teniendo el mismo valor para los que fueron creados, que una persona pueda acreditar que tiene los conocimientos apropiados de un nivel concreto de una lengua determinada, y siguen teniendo mucha importancia en dos campos muy específicos, la educación y la empresa. Si una persona quiere ir a estudiar a un centro de un país extranjero en el que se habla una lengua distinta a la suya, el certificado le va a acreditar, ante dicho centro, que va a poder seguir los estudios de forma regular. Las empresas que buscan a una persona con unas habilidades determinadas en una lengua concreta, confían en estas certificaciones, por los años que se llevan realizando – el DELE, por ejemplo, comienza en 1989, cuando ya existían certificados en otras lenguas- y por la seriedad con la que se realizan.

Me centraré en el DELE, no conozco bien los otros certificados.

Durante los momentos más duros de la pandemia, las únicas actividades presenciales que se han organizado en los institutos Cervantes han sido las convocatorias del DELE, con un número considerablemente alto de candidatos en los centros de Brasil, creo que esto nos prueba el interés que sigue habiendo por realizar estos exámenes. Las pruebas se suspendían en centros concretos, nunca en toda la red del Instituto, cuando el protocolo de las autoridades sanitarias de una ciudad o un país así lo requería.

Si lo miramos desde fuera, puede parecer que haya menos personas que realicen estos exámenes, todavía recuerdo el alto número de candidatos que se examinaban en el Colégio Miguel de Cervantes de São Paulo durante muchos años. Estos números ya no son tan altos en ningún centro del país, pero hay una razón importante que lo justifica: durante muchos años, este colegio fue el único centro de examen de todo el estado, más tarde se abrieron hasta 17, con lo que los candidatos se distribuyen de manera desigual entre todos ellos.

Cuando comienzan estas pruebas, se trabaja con dos niveles (básico y superior), más tarde se crea el nivel inicial y el antiguo nivel básico pasa a llamarse intermedio, de manera que durante mucho tiempo han sido tres los niveles (inicial, intermedio y superior) y, por último, siguiendo las directrices del *Marco común europeo de referencia (MCER)*, son seis los niveles que se aplican hoy en día (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). El candidato decide el nivel que quiere hacer, de manera que los números de candidatos de uno y otro son dispares. En Brasil, son tantas las personas que toman el nivel B1, el más demandados por centros de estudios y empresas, que la prueba escrita se realiza el mismo día que las de los otros niveles, pero por la tarde, de manera que todos los exámenes se puedan realizar en las mejores condiciones posibles.

Tradicionalmente los exámenes DELE se realizaban en los meses de mayo y noviembre, ahora son muchas más las convocatorias que se hacen, concretamente, en el 2022, son siete: en febrero, abril, mayo, julio, septiembre, octubre y noviembre.

Como vemos, hay más centros de exámenes, más niveles y más convocatorias, por lo que, al verlo desde fuera, como decía antes, y no teniendo en cuenta estas variantes, podríamos llegar a pensar que ha bajado el número de candidatos porque el certificado no tiene la importancia que tenía antes.

Hay algo que ha cambiado en Brasil en los últimos años. Cuando el español comienza a ser una lengua muy demandada, el país se encuentra con una falta grande de profesores y muchos centros de enseñanza privados admitían como profesores a cualquier persona que acreditase que tenía el nivel superior, según la terminología de la época, sin tener en cuenta que el aprobar dicho nivel no acreditaba nada que tuviese que ver con las habilidades y conocimientos que tiene que tener un profesor. Como las universidades brasileñas han formado a muchos especialistas en español, la ecuación “nivel superior del DELE es igual a profesor de español”, ha perdido peso.

**GLM, GEF, VOP:** *Ud. dirigió el Instituto Cervantes en las sedes de São Paulo y Rio de Janeiro. ¿Cómo analiza la colaboración del IC y otras instituciones como RAE, ASALE, Consejería de Educación para el conocimiento del español y su enseñanza?*

**PBP:** Todas las instituciones que nombra trabajan con la lengua española, aunque con competencias diferentes. La Real Academia Española (RAE) establece y difunde los criterios de propiedad y corrección del español. La Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) trabaja en la integridad, difusión y crecimiento del idioma español. El Instituto Cervantes enseña la lengua y difunde la cultura producida en la misma. Por último, La Consejería de Educación promueve y refuerza las relaciones entre la comunidad educativa de España y la del país en la que está, en este caso, Brasil. A continuación, me centraré en las dos últimas instituciones porque ambas están asentadas en el país.

De la Consejería de Educación quiero destacar el papel que juegan las Asesorías Técnicas, que atienden las necesidades específicas tanto de profesores como de estudiantes, y, por medio de sus asesores, prestan asistencia técnica, pedagógica y lingüística a los interesados.

Los asesores son un gran apoyo los profesores brasileños, de forma paralela a otras muchas funciones que realizan (promueven intercambio entre universidades españolas y brasileñas, facilitan el intercambio entre alumnos de ambos países...), organizan, dirigidos a ellos, cursos de actualización y perfeccionamiento y publican materiales de apoyo a la enseñanza del español.

Por su parte, el Instituto Cervantes programa cursos de español de todos los niveles, cursos especiales para practicar la lengua y conocer la cultura de los países que hablan español, cursos de actualización didáctica para profesores, se ocupa de la certificación lingüística además de realizar, de forma sistemática, actividades culturales abiertas a la comunidad.

Tanto la Consejería de Educación como el Instituto Cervantes realizan una labor importante, su trabajo permite que muchos profesores brasileños entren en contacto con aspectos metodológicos desconocidos por ellos, conozcan matices de la lengua y la cultura que quizás no habían visto antes, trabajen materiales de enseñanza novedosos. Por otro lado, las dos instituciones son punto

de encuentro entre los dos países y sus respectivos sistemas de enseñanza, ya que muchos de los ponentes en los cursos, de una y otra institución, son brasileños, por lo que el intercambio de información y la mejora de unos y otros está asegurada.

**GLM, GEF, VOP:** *Mucho ya se ha hablado del español estándar, del español neutro o del español como lengua franca y sabemos que hay muchas controversias sobre el asunto. ¿cabe esa discusión en los días actuales?*

**PBP:** El primer país que, en el siglo XX, organiza cursos de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) es México, le sigue España, y poco a poco se van incorporando los otros que hablan español como lengua materna, de manera que hoy día es posible estudiarlo en todos los países hispánicos.

Cuando estos estudios comienzan a generalizarse en esos países, muchos profesores se plantean qué español deben enseñar en clase. Recuerdo que, a finales de los años ochenta, la Universidad de Chile, me invitó a dar una ponencia en un congreso de lenguas extranjeras, en la que tenía que explicar qué español debían enseñar los profesores a los estudiantes que fuesen a estudiar allí. También recuerdo que, a principios de los años noventa, una profesora peruana me preguntó si yo creía que habría extranjeros interesados en estudiar el español de Perú.

Durante aquellos años, finales de los ochenta y principios de los noventa, se empieza a hablar, en el mundo de la enseñanza de ELE, de dos de los tres conceptos que aparecen en la pregunta: el español estándar y el español neutro.

El español estándar es la variedad del español que se atiene a la norma culta, que habla la gente de prestigio y que se utiliza en la educación. Podría parecer que el problema está aclarado, porque los profesores quieren enseñar un español culto, que hablan las personas de prestigio, aunque en clase, con frecuencia, se den pinceladas de formas populares. Pero no, no está claro a qué nos referimos cuando hablamos de español estándar, porque no todos los hablantes de español de prestigio comparten los mismos rasgos. Tampoco nos sirve que sea la lengua que se utiliza en las escuelas del mundo hispánico, porque sabemos que no se habla igual en todos los centros educativos. El español estándar no es un ente monolítico, porque no existe una única variedad culta, existen al menos ocho, según dice Francisco Moreno, y entre una variedad y otra existen diferencias, con frecuencia muy evidentes e incluso contradictorias: “Habían muchos animales en el zoo”, es una construcción aceptada en el discurso culto de la norma castellana de México, pero no en la del centro peninsular de España.

Por otro lado, muchos han creído conveniente llevar a las aulas el español neutro, una variante artificial del español, creada con fines comerciales, a partir de rasgos representativos de distintas variedades de la lengua, con el fin de llegar al mayor número posible de hispanohablantes al ser utilizado por medios de comunicación y entretenimiento. No creo que esta sea la mejor opción para la enseñanza, porque, como he dicho, es una lengua artificial, en cuya creación se ha tenido en cuenta fundamentalmente a México, en detrimento de otras áreas, además, se habla sin ningún tipo de entonación para no identificarlo con ninguna región concreta, por último, señalar que se restringe al habla culta y deja de lado la jerga, los modismos y las expresiones coloquiales, rasgos, todos ellos, de gran riqueza en español. Por todo lo dicho, no creo que el español neutro sea una opción válida en el proceso de enseñanza.

La lengua franca es una lengua que permite la comunicación entre hablantes de lenguas distintas. El francés, por ejemplo, es lengua franca en muchos países africanos, en los que se hablan diversas lenguas africanas y el francés sirve para comunicarse todos, independientemente de la lengua que hablen. Si entendiésemos que el español es una lengua franca, no terminaríamos de solucionar el problema, porque continuaríamos preguntándonos a qué español nos referimos.

Volvamos al principio de esta pregunta. Los profesores que a finales de los años 80 y principios de los 90, es decir, aquellos que trabajan con ELE, ya han solucionado su problema, enseñan el español culto de sus respectivos países. El problema continúa en los países en los que el español es una lengua extranjera.

Brasil es un país que tiene frontera con muchos países hispanohablantes. Por ello se debería prestar atención al tipo de variante que se habla al otro lado de la frontera, de modo que los estudiantes terminen manejando esa forma de habla y conozcan los elementos culturales del día a día, la cultura con la del país hispánico más próximo a ellos.

En los estados no fronterizos, los profesores deben usar en clase el nivel culto de la variante que dominen. Es verdad que muchos de los libros que se utilizan en Brasil son españoles, pero eso no es un obstáculo para que el profesor utilice su propia forma de habla. Además, el profesor debe introducir, en el momento adecuado, rasgos de otras variantes del español. No se trata de hacer listas de palabras o de otras cuestiones lingüísticas, la idea es presentarlas poco a poco en el momento adecuado, no podemos introducir esos elementos de igual forma en una clase de niños que en una de adultos universitarios, por ejemplo.

Hay ciertos tópicos del español y su cultura que los propios profesores perpetúan. Pongamos dos ejemplos, uno lingüístico y otro, cultural:

A.- Se dice que el voseo es característico de Argentina, cuando, en realidad se da, con más o menos presencia, en gran parte del mundo hispánico, en unos lugares es considerado como prestigioso y en otros de uso vulgar, en algunos países es de uso generalizado y en otros muy residual. El voseo se utiliza en América Central, con excepción de la mayor parte de Panamá, en Argentina, Uruguay, Paraguay, el oriente de Bolivia, la mayor parte de Chile, partes de la sierra y la costa de Ecuador, el occidente y noroccidente de Colombia y el sureste de México, en Cuba y Perú está a punto de desaparecer y ha desaparecido totalmente en España, Guinea Ecuatorial, República Dominicana y Puerto Rico.

B.- En España decimos que cuando dos amigas o familiares se saludan se dan dos besos, y es verdad en todo el país menos en Canarias, que se dan uno.

Siempre que sea posible, el estudiante debe cambiar de profesor cada cierto tiempo. Cada profesor ofrecerá en clase distintas notas de ese todo que llamamos español y su cultura.

Cuando yo era Responsable Académico, tanto en la Universidad de Alcalá como en los Institutos Cervantes, en São Paulo y Rio de Janeiro, los estudiantes estaban un máximo de 60 horas con el mismo profesor, de esta forma entraban en contacto con distintas variantes lingüísticas y diversos rasgos culturales. Al final del proceso, los estudiantes tenían un gran bagaje de la lengua española y su cultura.

**GLM, GEF, VOP:** *Con la pandemia se han incrementado muchísimo las clases virtuales (síncronas y asíncronas) y la enseñanza remota, así como la híbrida, por lo que se nota en varios países y contextos, ya es una realidad permanente. Frente a esto, ¿quisiéramos conocer su opinión sobre algunos aspectos específicos.*

*Todos – profesores y estudiantes- nos hemos tenido que adaptar sobre la marcha a esa nueva forma de estudiar y aprender. ¿Cuáles considera que hayan sido las principales dificultades? ¿Se han superado?*

**PBP:** La pandemia llegó cuando yo ya llevaba varios años jubilado, pero recuerdo que, cuando nos confinaron, una de mis primeros pensamientos fue “qué va a pasar ahora con las clases”, se me venían a la cabeza muchas ideas y eran mis amigos profesores los que me confirmaban si lo que yo pensaba se correspondía o no con la realidad, si dichas ideas eran acertadas o totalmente descabelladas.

Antes de hablar de ciertas dificultades, quiero resaltar la importancia que ha tenido la tecnología en todo este proceso, gracias a ella, el proceso de enseñanza ha podido continuar. Es fácil imaginar lo que hubiese ocurrido si esta pandemia hubiera pasado hace unos pocos años.

Cuando se produjo el aislamiento social que todos vivimos, la tecnología permitió que profesores y estudiantes estuviesen en contacto. La universidad es un buen ejemplo, es normal que a cualquiera de ellas asistan personas que no son de la ciudad en la que están enclavadas, muchas de esas personas volvieron a la casa familiar en los momentos duros de la pandemia, pero los trabajos de curso y las tesis de maestría y doctorado pudieron seguir adelante, ya que la tecnología de la que hablamos permitía seguir con las investigaciones y contactar con los profesores para el asesoramiento pertinente, además, los alumnos de niveles más bajos del sistema universitario podían acceder a sus clases.

Pero si la tecnología la vemos como un punto positivo, a la vez fue un punto negativo, es como si fuesen las dos caras de una misma moneda. Hay que tener en cuenta que no todos, sobre todo no todos los estudiantes, tenían las mismas condiciones tecnológicas, un buen ordenador o una buena conexión a internet, que les permitiese acceder a la enseñanza a distancia. Creo que esta dificultad se ha dado en todo el sistema educativo, las clases menos favorecidas de cualquier nivel de enseñanza, tenían menos posibilidades de acceder a las clases.

Cuando la conexión a internet no funcionaba bien se perdía el incentivo de la clase en una doble dirección, del profesor a los estudiantes, aquel perdía las ganas de dictar la clase, y de los estudiantes al profesor, aquellos no tenían interés en asistir a clase.

Por otro lado, había muchos estudiantes, sobre todo de las capas más bajas de la sociedad, que no mostraban ningún interés en encender la cámara, es comprensible, este aparato mostraba una intimidad que no querían mostrar, no querían enseñar a los demás, por ejemplo, que no tenían un lugar adecuado para estudiar. Para algunos estudiantes, esa falta de espacio propio para el estudio, repercutía negativamente en el aprendizaje, por la cantidad de elementos que tenían cerca que le impedía la concentración, la familia, los animales de compañía, los ruidos producidos en la casa y en la calle...

Para profesores y estudiantes acostumbrados al sistema de clases presenciales, esta forma de enseñanza resultaba problemática, los profesores tenían serias dificultades para motivar a los alumnos y, estos, tenían barreras para producir oralmente e interactuar con sus compañeros.

Los problemas que han surgido vienen, como vemos, por dos caminos diferentes, por el lado técnico y por el de convertir las clases presenciales en clases a distancia, y es difícil decir si se han solucionado o no, además, la enseñanza de ELE tiene muchas variables: edad de los estudiantes, nivel educativo, tipo de centro -público o privado-, modo de enseñanza -reglada o no reglada. Creo que se ha avanzado mucho en general, pero no creo que se hayan solucionado los problemas.

En cuanto al nivel técnico, muchos estudiantes tienen ahora herramientas tecnológicas que antes no tenían, algunos padres han hecho un desembolso económico para que sus hijos sigan las clases, hay poderes públicos que han comprado material para cierto tipo de alumnos. Hay casos como el de la Universidade Estadual de Londrina que, en su día, hizo campañas de donaciones de elementos informáticos (computadores, tabletas, chips informáticos...) para entregar a estudiantes de baja renta.

En cuanto al problema de convertir las clases presenciales en clases a distancia, ha sido más fácil hacerlo en los centros no reglados, en los que los estudiantes estudian cuatro horas a la semana, por ejemplo, que en los reglados, en los que los alumnos tenían que pasar varias horas al día, cinco días la semana, con la dificultad y el cansancio que conlleva estar tanto tiempo delante de una pantalla.

**GLM, GEF, VOP:** *Está claro que la gran mayoría del profesorado no estaba preparada para una situación como esa y al principio no supimos muy bien qué hacer, de ahí que no se notaran cambios metodológicos significativos en las clases virtuales. ¿Qué consecuencias considera Ud. que esa falta de ajuste metodológico haya producido en el aprendizaje?*

**PBP:** Es verdad que una amplia mayoría del profesorado no estaba preparado para este tipo de enseñanza, no conocía, por ejemplo, muchas plataformas y, cuando las conocía no las utilizaba de la mejor manera posible. Además, se encuentra con un alumnado que, en la mayoría de los casos, está acostumbrado al entorno tecnológico, lo que ha creado, a veces, ciertos conflictos, estudiantes que esperaban una clase en línea y ven que están en una clase tradicional, es decir, presencial, dada utilizando la tecnología. Una clase presencial dictada a través de un ordenador tiene que tener ciertos ajustes, por ejemplo, en el tiempo de conexión, hay que acortarlo, no puede durar lo mismo, como muy bien han hecho en muchos centros educativos en los que han reducido los tiempos de las clases.

Los profesores han hecho un gran esfuerzo, han tenido que aprender, a veces haciendo curso, el funcionamiento de ciertas plataformas -Google Meet, Zoom-, para dar las clases y otras -Google Suite for Education, Google Classroom, Plataforma Moodle- para la búsqueda y organización de los materiales apropiados para este tipo de clases.

Creo que los profesores han hecho lo mejor que han podido, si han tenido éxito o no, lo sabremos cuando se hagan estudios serios de esta etapa que hemos vivido, pero parece que el retroceso ha sido general en casi todos los países del mundo, si no en todos.

**GLM, GEF, VOP:** *Una cosa, como sabemos, fue el momento inicial de la pandemia, que nos modificó la vida de la noche a la mañana. Pero ahora, al regresar a las clases presenciales, no podemos afirmar que todo seguirá como era antes. ¿Qué cambios considera imprescindibles?*

**PBP:** Aunque los defensores de las TICs auguran grandes cambios, mucho me temo que no van a ser tan grandes en lo que es el proceso de la clase, porque esos cambios llevan consigo un gran aumento del presupuesto en educación que no todos los gobiernos están dispuestos a hacer.

Sería una situación ideal que todos los centros educativos, sus profesores y alumnos tuviesen internet estable, con suficiente velocidad, aparatos tecnológicos modernos para poder trabajar, pero creo que, en muchos países, entre ellos Brasil, se está muy lejos de esa nueva realidad educativa.

Lo que sí me parece evidente es que los profesores van a seguir utilizando muchas de las plataformas que se han visto obligados a conocer. Por ejemplo, en muchos casos, ya no se harán fotocopias, el profesor, a partir de ahora, utilizará el Google Classroom para dejar en PDF los materiales y ejercicios que los estudiantes deben tener.

**GLM, GEF, VOP:** *El concepto de unidad didáctica ha cambiado mucho a lo largo del tiempo y según la teoría que tomemos como base. ¿Hay algún modelo o concepto que Ud. considere más eficaz para el momento actual?*

**PBP:** La unidad didáctica es un método de planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje, el profesor planifica las actividades de aprendizaje interrelacionando todos los elementos que intervienen en ese proceso con coherencia metodológica y en un tiempo determinado. Es una propuesta de trabajo completa, empezando por marcar el propósito de aprendizaje y terminando por verificar si se ha conseguido o no dicho aprendizaje.

En un primer momento, las unidades didácticas nacen para ser utilizadas en la Educación infantil y en la Educación primaria, pero su uso se ha extendido a todos los niveles y tipos de enseñanza, se emplean, por ejemplo, en la enseñanza presencial y en la a distancia, en la enseñanza reglada y no reglada.

Los estudiosos de las unidades didácticas están de acuerdo en que, antes de su planificación, tenemos que tener en cuenta varios elementos: la edad del estudiante, su nivel de desarrollo, el entorno familiar, los recursos disponibles y el proyecto curricular del centro. Pero, como los contextos de la enseñanza de ELE son tan variados, el profesor debe tener en cuenta esos elementos, pero, quizás viéndolos desde otra perspectiva. La unidad didáctica tendrá que organizarse de forma diferente si es, por ejemplo, para una clase en la que la mayoría de los estudiantes solo estudian o para una clase en la que la mayor parte de ellos asiste después de su jornada de trabajo. Creo que, esos tres elementos, sobre los estudiantes del grupo, los tenemos que analizar de otra forma, habrá que ver sus características, sus necesidades y sus factores externos.

No me inclino por un modelo determinado, pero sí por los que tienen una idea constructivista de la enseñanza, es decir, aquellos que parten de la idea de que hay que dar al estudiante las herramientas adecuadas para que sea capaz de crear su propio conocimiento. El constructivismo pone el énfasis en el estudiante como punto central de los procesos cognitivos y, por tanto, en los procesos de enseñanza/aprendizaje. En cada situación de aprendizaje hay, según esta corriente pedagógica, tres elementos: los contenidos (qué se aprende), los procesos (cómo se aprende) y las condiciones de aprendizaje. El profesor tendrá que crear las condiciones adecuadas para que el estudiante reconstruya los conocimientos que ya tiene y dé cabida al nuevo.

**GLM, GEF, VOP:** *Si tenemos en cuenta la diversidad de contextos de enseñanza y aprendizaje (enseñanza reglada “fundamental/media”, enseñanza superior, enseñanza con fines específicos, academias de idiomas; enseñanza presencial/virtual/híbrida, por ejemplo), ¿qué características generales deberían tener las unidades didácticas (si es que las hay)?*

**PBP:** Todas las unidades didácticas para la clase de ELE, independientemente del contexto de enseñanza/aprendizaje, tiene que tener cuatro elementos imprescindibles, interrelacionados entre sí. Veamos:

A.- Objetivos: qué espera el profesor que los estudiantes sean capaces de hacer al final del programa, algo que antes no podían hacer.

B.- Contenidos: qué hay que incluir para que los estudiantes consigan los objetivos.

C.- Actividades: qué van a hacer los estudiantes para asimilar los contenidos y conseguir los objetivos.

D.- Evaluación: cómo se comprueba que se han conseguido los objetivos marcados.

La diversidad de la enseñanza de ELE de la que se habla en la pregunta juega un papel importantísimo a la hora de marcar los objetivos, porque para hacerlo hay que tener en cuenta múltiples factores: dónde se realiza el curso, qué edad tienen los alumnos, qué tipo de centro, a qué hora es el curso, qué materiales se tienen...

**GLM, GEF, VOP:** *Si asociamos la situación de la enseñanza durante la pandemia, la situación actual y el papel que juegan las actividades en el proceso de aprendizaje, quizás podamos decir que algo que la pandemia nos dejó muy claro es que necesitamos fomentar la autonomía del estudiante, es decir, hay que enseñarlos a aprender. ¿Ud. está de acuerdo con eso? En caso afirmativo, ¿considera que las unidades didácticas pueden ser un camino eficaz?*

**PBP:** Creo que sí, porque, como ya he dicho antes, las unidades didácticas se emplean en la enseñanza a distancia, y me refiero a la enseñanza a distancia de verdad y no la que se tuvieron que hacer en los momentos duros de la pandemia, que, en realidad, eran clases presenciales por ordenador.

Para fomentar la autonomía del estudiante, el profesor debe incentivarle a que descubra ciertos funcionamientos de la lengua, que elabore hipótesis y las compruebe, que reflexione sobre cómo aprende, que cree estrategias de comprensión y producción...

Darle autonomía al estudiante a través de unidades didácticas no significa entregarle una unidad y que él trabaje, no, esa sería una mala autonomía. Hay que proporcionarle unas condiciones favorables para que sea autónomo y triunfe en esa autonomía. Una buena idea es, como se hace en la enseñanza a distancia, proporcionarle al alumno una guía de apoyo, en la que haya, entre otras cosas, información sobre el contenido y actividades que ayuden al estudio independiente, materiales que puede consultar, entre otros.



Recibido el 01/07/2022. Aceptado el 03/07/2022.