

Enseñanza-aprendizaje del español en Venezuela, Estados Unidos, Canadá y Brasil

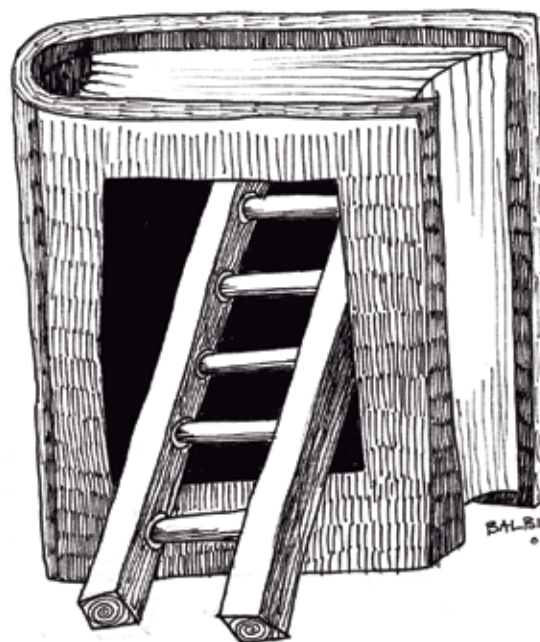


Teaching and learning of Spanish in Venezuela, the United States, Canada and Brazil

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdra@gmail.com

Universidad de Los Andes
Escuela de Letras
Departamento de Lingüística
Mérida, estado Mérida (Venezuela)

Artículo recibido: 07/10/2014
Aceptado para publicación: 30/10/2014



Resumen

Es fundamental entender la importancia que tiene en nuestros días el aprender y adquirir el dominio de una segunda lengua, pero en ocasiones dicho alcance para unos puede ser una empresa sumamente fácil y, para otros, extremadamente difícil, todo ello en función de las diversas variables y circunstancias que la condicionan. En este artículo haré un recorrido por la enseñanza del español como lengua materna (L1/LM) en Venezuela y lengua extranjera (L2/LE) en países como Brasil, Estados Unidos y Canadá. Por la reglamentación y falta de docentes calificados, los que imparten la docencia en esta área no tienen como lengua materna el español y muchos de ellos no han recibido la preparación necesaria acerca de la enseñanza del español como idioma extranjero, de manera que hacen énfasis en el *sistema* de la lengua, su descripción y reglamentación, más que en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y las áreas de competencia comunicativa.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje del español, Venezuela, Latinoamérica, lengua materna, lengua extranjera.

Abstract

It is especially necessary to understand the importance of learning and master a second language. For some people this could be a very easy task, for others it is extremely difficult; it all depends on the several variables and circumstances that condition this process. In this article, I will attempt to outline a brief summary of teaching of Spanish as a native language (L1/LM) in Venezuela and as a second language (L2/LS) in countries such as Brazil, USA and Canada. Due to the legal regulations and shortage of qualified teachers, those who provide education in this area are not Spanish native speakers and many of them have not received the necessary basis to teach Spanish as a second language. In this way, teachers put emphasis on the description, regulation and system of the language, instead of focusing on the development of the linguistic abilities and communicative competences.

Keywords: teaching-learning of Spanish, Venezuela, Latin America, native language, foreign language.

1. Introducción

El lenguaje es un componente esencial en el desarrollo del ser humano, ya que a través de él, los individuos pueden comunicar sus necesidades reales y tener acceso a la información que les asista en la toma de las decisiones para encontrar posibles soluciones a los propios requerimientos. El lenguaje es una facultad humana, es la capacidad que tiene el hombre de comunicarse con los demás a través de múltiples procedimientos o sistemas de signos vocales (o lengua). La lengua es la manifestación del lenguaje, es un conjunto de signos orales (y escritos) usados por un grupo humano, que se encuentra ligado estrechamente a una comunidad cultural y social determinada. La lengua (o idioma) es una herencia que recibe cada miembro de la colectividad para utilizarla a su gusto. Idioma es el lenguaje propio de un grupo humano. Suele aplicarse esta denominación a la forma de hablar por una nación o pueblo. Utilizo la palabra idioma en el entendido de que es un conjunto de signos sistematizados junto con unas reglas que permiten utilizarlos; dentro de los elementos que conforman los modelos de la comunicación humana se le denomina código. El código es un sistema de signos especiales que debe resultar conocido y ser común a ambos sujetos presentes en una conversación, gracias al cual el emisor traduce el contenido de su mensaje a formas convencionales que facilitan y hacen posible ese contacto a un costo reducido. El código permite al emisor elaborar el mensaje y al receptor interpretarlo. La lengua es uno de los códigos más utilizados para establecer esta vinculación entre los seres humanos. Toda lengua es un código constituido por un sistema de signos que se utilizan para producir mensajes y un sistema de sonidos con los cuales se forman los signos. Cuando hablamos producimos mensajes apoyados en las reglas y los elementos del código. De acuerdo con nuestra intención comunicativa, seleccionamos determinados elementos y los combinamos según reglas determinadas y así producimos el mensaje: hablamos.

El aprendizaje de idiomas permite trascender las fronteras de la educación y la cultura, cede además, el acceso a mejores oportunidades de negocios, empleo y en general, la positiva convivencia y entendimiento entre individuos de distintas naciones.

Actualmente Europa cuenta con veintitrés lenguas oficiales, pero también otras sesenta lenguas regionales. Las instituciones educativas latinoamericanas quieren apoyar las iniciativas europeas que les permitan abrirse a esta inigualable riqueza cultural que implica la lengua. El alemán es el idioma más hablado de la Unión Europea con cerca de 95 millones de personas, seguido del francés con 68 millones de hablantes, que supera ligeramente la cifra de los 64 millones de ciudadanos de lengua inglesa. Respecto al español, es la tercera lengua más hablada en el planeta tras el chino mandarín con 885 millones y el inglés con 440. El español es la lengua oficial de 20 países: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Sin embargo existen hispanohablantes en países donde el español no es lengua oficial: Andorra, Antillas Holandesas (Bonaire y Curaçao), Argelia, Aruba, Australia, Belice, Brasil, Canadá, Estados Unidos, Filipinas, Guam (Estados Unidos), Islandia, Islas Caimán, Islas Vírgenes (Estados Unidos), Israel, Jamaica, Marruecos, Noruega, Rusia, Sáhara Occidental, Suiza, Trinidad y Tobago, Turquía, Unión Europea (excepto España). García de la Concha (2013) establece algunas cifras sobre el español y sus hablantes.

Más de 500 millones de personas hablan español. El español es la segunda lengua del mundo por número de hablantes y el segundo idioma de comunicación internacional. Por razones demográficas, el porcentaje de población mundial que habla español como lengua nativa está aumentando, mientras la proporción de hablantes de chino e inglés desciende. En 2030, el 7,5% de la población mundial será hispanohablante (un total de 535 millones de personas), porcentaje que destaca por encima del correspondiente al ruso (2,2%), al francés (1,4%) y al alemán (1,2%). Dentro de tres o cuatro generaciones, el 10% de la población mundial se entenderá en español. En 2050 Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo. Casi 20 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. La imagen de la lengua española está asociada a la difusión de una cultura internacional de calidad. El Instituto Cervantes registró un crecimiento anual del 7% en número de matrículas de estudiantes de español durante el curso 2011-2012. (p. 5).

El español es una lengua que hoy hablan más de 500 millones de personas como lengua nativa (L1/LM), segunda o extranjera (LE/L2). Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos y el segundo idioma de comunicación internacional. Es conveniente distinguir entre los territorios donde el español es lengua oficial, nacional o general, de aquellos en los que su presencia es minoritaria. La

mayor parte de los habitantes de los primeros tiene un dominio nativo del *español*, cosa que no ocurre en los territorios no hispánicos. Según García de la Concha (2013):

El análisis de la evolución demográfica de las cinco lenguas más habladas del mundo -*chino, inglés, español, hindi y árabe*- entre 1950 y 2050 refleja que, en términos relativos, la proporción de hablantes de *chino e inglés* desciende por razones de demografía mundial. Por el contrario, tanto el *español* como el *hindi* están conociendo un aumento moderado, pero continuo, de su número de hablantes. El *árabe*, aunque revela un nivel menor de uso, presenta un mayor crecimiento relativo. Existen otras proyecciones, como las de la *Britannica World Data*, que estiman que, para 2030, los *hispanohablantes* serán el 7,5% de los hablantes de todo el mundo, muy por encima del *ruso* (2,2%), del *francés* (1,4%) y del *alemán* (1,2%). Si no cambia la tendencia, dentro de tres o cuatro generaciones el 10% de la población mundial se entenderá en *español*. En 2050, Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo. Las estimaciones realizadas por la Oficina del Censo de Estados Unidos hablan de que los *hispanos* serán 132,8 millones en 2050, casi el triple de los 50,5 millones de la actualidad. Eso supondrá que el 30% de la población estadounidense, casi uno de cada tres residentes en Estados Unidos, será *hispano*. (*Ibid.*, pp. 10-11).

A decir de Moreno Fernández, Otero Roth y Muñoz Pérez (2007), desde una perspectiva económica, la lengua es un componente esencial del capital humano y social de una comunidad. De hecho, según Mucio y Nadal (2003) se estima que un 15% del producto interior bruto (PIB) de un Estado está vinculado a la *lengua*. Por eso, el peso y potencial de un idioma está íntimamente relacionado con los índices macroeconómicos de los países en los que es lengua oficial. La importancia económica de una lengua se mide teniendo en cuenta diferentes factores como su número de hablantes, su extensión geográfica, el número de países en los que tiene rango de oficial, el índice de desarrollo humano de sus hablantes (que combina nivel educativo, esperanza de vida y renta *per cápita*), la capacidad comercial de los países donde esa lengua es oficial, su tradición literaria o científica, y su papel en la diplomacia multilateral. De estos, el número de hablantes y su capacidad de compra y el carácter internacional son los tres factores fundamentales que determinan la potencia económica de un idioma frente a otros, por ello, García de la Concha (2013) aclara:

El *español* se encuentra entre las cinco primeras lenguas del mundo en número de hablantes, en número de países donde es oficial y en extensión geográfica. El valor de pertenecer a un mismo grupo lingüístico aumenta con el número de hablantes, ya que las posibilidades de transacciones e intercambios se multiplican. Por tanto, la *demografía* es

el primer factor sobre el que se asienta la potencia económica del *español*.

El segundo factor que debe tomarse en consideración es la *renta per cápita de esos hablantes*, porque la capacidad de compra de quien habla es la que multiplica los intercambios y las transacciones mutuas. En el caso del *español*, al conjunto del poder de compra de los países hispanohablantes, es preciso añadir el poder de compra de la comunidad hispana de los Estados Unidos, que, según el *Selig Center for Economic Growth*, fue de 1,2 billones de dólares en 2012. (*Ibid.*, p. 19).

Y agrega:

Dos tercios del PIB vinculado al *español* se generan en dos grandes áreas. Por un lado Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá) y por otro la Unión Europea. Entre estas dos regiones suman el 78% del poder de compra de los hablantes de *español* en el mundo, mientras que los más de 200 millones de hispanohablantes de Hispanoamérica alcanzan el 22% del total. Si se tiene en cuenta que, en 2006, el PIB mundial fue de 48,5 billones, se puede concluir que la contribución del conjunto de los hispanohablantes al PIB mundial es del 9,2%. El tercer factor, el carácter internacional, se mide atendiendo a factores como su influencia en el comercio internacional y la cantidad de personas que estudian el idioma. (*Ibid.*, p. 20).

Jiménez y Narbona (2011) en su estudio sobre la lengua como determinante esencial del comercio bilateral concluyen que la lengua común supone un factor multiplicativo del comercio entre los países que la comparten de un 190%. Entre los 51 países considerados, 11 tienen el *español* como lengua oficial. Y agrega García de la Concha (2013):

Compartir el *español* aumenta el comercio bilateral cerca de un 290% y compartir el *inglés* en un 240%. Ambos casos están muy por encima de lo que supone la variable genérica «lengua común», lo que indica la importancia comercial de ambas lenguas. El idioma común es la variable más importante para explicar el comercio bilateral entre los países de habla hispana que entre los anglosajones. El *Atlas de la lengua española en el mundo* (2007) destaca algunas características del español como lengua internacional que podrían explicar el por qué de esta conclusión: es un idioma homogéneo; es una lengua geográficamente compacta: la mayor parte de los países hispanohablantes ocupa territorios contiguos; el territorio hispánico ofrece un índice de comunicatividad muy alto; tiene carácter oficial y vehicular en 21 países del mundo; es una lengua en expansión; es lengua de una cultura internacional. (*Ibid.*, p. 20).

El *español* se ha convertido en una herramienta de comunicación internacional. Más de cuarenta y seis millones de personas estudian español en todo el mundo. Unos 40 millones de hispanohablantes usan habitualmente el español en internet, lo que constituye algo más del 7,8% de los usuarios en el mundo, detrás del *alemán, japonés, chino* y, especialmente,

del *inglés*. En presencia de medios de comunicación en la red, el *español* tiene un buen lugar: el tercero, tras el *inglés*. Sobre el uso de esa lengua en la red destaca García de la Concha (2013):

El 7,8% de los usuarios de Internet se comunican en español. El uso del español en la Red ha experimentado un crecimiento del 807,4% entre los años 2000 y 2011. La penetración de Internet en España es la mayor entre los países hispanohablantes, seguida de la de Argentina. Otros países hispanohablantes como Colombia, Chile o Uruguay tienen niveles de penetración que se acercan a la media europea. España y México se encuentran entre los 20 países con mayor número de usuarios de Internet.

El español es la tercera lengua más empleada en la Red por número de internautas. De los casi 2.405 millones de usuarios que tiene Internet en todo el mundo, el 7,8% se comunica en español. Los dos idiomas que están por delante del español son el *inglés* y el *chino*. Si tenemos en cuenta que el *chino* es una lengua que, en general, sólo la hablan sus nativos, el *español* se sitúa como la segunda lengua de comunicación en Internet tras el *inglés*.

El *español* ha experimentado un crecimiento del 807,4% en el período 2000-2011, frente al incremento del 301,4% registrado por el *inglés*. Este despegue se debe, sobre todo, a la incorporación a la Red de usuarios latinoamericanos. Sólo en Iberoamérica y el Caribe el incremento de internautas fue del 1.310,8% entre 2000 y 2012. (*Ibid.*, pp. 43, 45, 47. Las cursivas me pertenecen).

A pesar de esta espectacular evolución, el potencial de crecimiento de usuarios en Internet en *español* sigue siendo muy alto. La penetración media de Internet en Iberoamérica y el Caribe, o el porcentaje de población que usa Internet es del 42,9%, lejos de la media de la Unión Europea, del 73%, y del 67,2% de España. En algunos países, los niveles de penetración se acercan a los europeos, como es el caso de Argentina que con el 66,4%, casi tiene el mismo grado de penetración que España; o Colombia, con el 59,5%; o Chile, con el 58,6%. En el otro extremo se encuentran Nicaragua, con un 13,7%, Honduras, con un 15,9% o Guatemala, con un 16,2%.

Destacada es la importancia que tiene el *español* en las redes sociales. Según el Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI (ONTSI) (2011), en la actualidad existen muchas definiciones y teorías sobre la naturaleza y la función de las redes sociales, pero aún no se ha llegado a un acuerdo definitivo sobre las mismas. Sin embargo, según el informe *Social Media Around the World* (2012), elaborado por la empresa belga InSites Consulting en 19 países del mundo, “casi el 100% de las personas conoce Facebook y alrededor del 80% ha oído hablar de Twitter” (p. 32). En general, todos los expertos coinciden en que una red social es un sitio en la Red cuya finalidad

es permitir a los usuarios relacionarse, comunicarse, compartir contenido y crear comunidades, así como una herramienta de democratización de la información que transforma a las personas en receptores y en productores de contenidos. Sobre el español en las redes sociales García de la Concha (2013) aclara:

El *español* es la segunda lengua más utilizada en las dos principales redes sociales del mundo: Facebook y Twitter. El número de usuarios de Facebook en *español* coloca a este idioma a gran distancia del *portugués* y del *francés*. El potencial de crecimiento del número de usuarios de Facebook en *español* es aún muy grande en comparación con el del *inglés*. El *español* es la segunda lengua más utilizada en Twitter en ciudades mayoritariamente anglófonas como Londres o Nueva York. De las 285 lenguas en las que actualmente se divulga Wikipedia, el *español* ocupa la séptima posición por número de artículos escritos. Uno de los indicadores de la vitalidad del *español* en Internet es el protagonismo que esta lengua ha adquirido en los últimos años en estas redes sociales. (*Ibid.*, pp. 51, 53. Las cursivas me pertenecen).

Cada día se dejan ver los efectos de un mundo globalizado, con sociedades cada vez más heterogéneas. La enseñanza-aprendizaje de idiomas -para facilitar la movilidad y la integración- es uno de los objetivos de la nueva sociedad del conocimiento. “La riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante” concluyó la UNESCO en su Asamblea general del año 2001. Desde el momento que tuvieron lugar estas palabras hasta nuestros días, la innovación educativa en las áreas de didáctica de segundas lenguas y sobre todo en la enseñanza-aprendizaje del *español* como segunda lengua o lengua extranjera (L2/LE) ha sufrido una auténtica revolución; su enseñanza nace de la necesidad integración social, educativa, cultural y laboral. En los últimos años, el *español* ha adquirido una fuerte demanda como lengua extranjera, sin embargo, variados y complejos son los problemas que surgen en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de este idioma -situación común a muchas otros- que parten de la ineficacia de ciertos métodos aplicados para la instrucción; la urgente búsqueda de nuevas dinámicas, procedimientos e innovaciones didácticas que permitan transformaciones cada vez más importantes en su adquisición y a la vez potencien en los aprendices el desarrollo de habilidades y estrategias comunicativas para el logro y manejo competente de la lengua; la necesidad de flexibilizar, modernizar y/o actualizar los *currículos* para transformarlos en proyectos formativos, manejables y eficaces, que se desarrollen de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes, y un gran etcétera.

En este contexto, en las siguientes líneas pretendo abordar, analizar, promover y fortalecer las políticas

educativas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del *español* como lengua materna en Venezuela y como segundo idioma o lengua adicional / lengua extranjera en algunas naciones de América latina, Estados Unidos y Canadá. Haré énfasis en el análisis de la situación del español en Brasil, país de relevada importancia en el ámbito socioeconómico para Latinoamérica, considerado como una de las grandes economías emergentes con gran proyección internacional, poseedor de diferentes realidades educativas, y que aparece en el panorama mundial como elemento estratégico para impulsar la lengua y la cultura hispánica. Veamos a continuación cómo se ha desarrollado la enseñanza-aprendizaje del *español* como lengua materna y como lengua extranjera el sentido más íntimo de su labor: enseñar lenguas para educar, lo que significa posibilitar el desarrollo pleno y autónomo de nuestros alumnos.

2. Enseñanza del español en Venezuela como lengua materna

2.1. Obligatoriedad de la lengua y enseñanza del *castellano* en Venezuela

La *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999) en el artículo 9 establece que “el idioma oficial es el *castellano*” (p. 2); y el artículo 49 subraya que el debido proceso se aplicará a todas las actuaciones judiciales y administrativas, en consecuencia toda persona tiene derecho a ser oída en cualquier clase de proceso, con las debidas garantías y dentro del plazo razonable determinado legalmente por un tribunal competente, independiente e imparcial establecido con anterioridad. “Quien no hable *castellano*, o no pueda comunicarse de manera verbal, tiene derecho a un intérprete” (p. 12).

La *Ley orgánica de educación* (2009) en el artículo 6 subraya que el Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia educativa, ejercerá la rectoría en el sistema educativo. En consecuencia -en el literal h- garantiza “el uso del idioma *castellano* en todas las instituciones y centros educativos, salvo en la modalidad de la educación intercultural bilingüe indígena, la cual deberá garantizar el uso oficial y paritario de los idiomas indígenas y del *castellano*” (p. 3); además -en el literal C de este mismo artículo- regula, supervisa y controla “el obligatorio cumplimiento de la educación en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, el idioma *castellano*, la historia y la geografía de Venezuela” (p. 4). En el artículo 14 destaca que la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, concebida como un proceso de formación integral, gratuita,

laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, y establece de obligatorio cumplimiento, en las instituciones y centros educativos oficiales y privados “la enseñanza del idioma *castellano*” (p. 10).

El *Reglamento general de la Ley orgánica de educación* (1999) en el artículo 22 establece que en el plan de estudio para la educación básica serán obligatorias -entre otras- las áreas de “Castellano y Literatura” (p. 3); en el artículo 28 destaca que en los planes de estudio de educación media diversificada y profesional son obligatorias las asignaturas de “Castellano y Literatura venezolana” (pp. 4-5); y en el artículo 66 señala que “se consideran áreas o asignaturas vinculadas a los fundamentos de la nacionalidad venezolana: Castellano y Literatura venezolana” (p. 9). El artículo 146 establece que “los documentos probatorios de estudios, redactados en idioma extranjero, a los fines del otorgamiento de la equivalencia, reconocimiento o reválida deberán ser presentados conjuntamente con su traducción al *castellano*, realizada por un intérprete público de Venezuela, conforme a la Ley” (p. 21).

La *Ley orgánica para la protección del niño y del adolescente* (2001) en el artículo 542 destaca que “el adolescente tiene derecho a ser oído en la investigación, en el juicio y durante la ejecución de la sanción. (...) Cuando no entienda el idioma *castellano* tendrá asistencia gratuita de intérprete” (p. 83); y en el artículo 654 señala que “todo adolescente señalado como presunto autor o partícipe de un hecho punible tiene derecho, desde el primer acto de procedimiento a ser asistido gratuitamente por un intérprete, si no comprende o habla el idioma *castellano*” (p. 103).

El *Reglamento del ejercicio de la profesión docente* (2000) en el artículo 59 recalca que el concurso de méritos y oposición es el conjunto de actos y procedimientos mediante el cual además de confrontar credenciales, se evalúan competencias, entre aspirantes a ocupar un cargo bajo condiciones uniformes y objetivas, a través de pruebas adecuadas para medir conocimientos, habilidades, hábitos, destrezas y técnicas, que demuestren aptitudes para el ejercicio del cargo de acuerdo con un programa previamente determinado, pero hace énfasis en que “las credenciales a que se refiere el presente artículo deben estar escritas en *castellano*, debidamente legalizadas cuando se trate de documentos expedidos por instituciones extranjeras y traducidas por un intérprete público, si están escritas en otro idioma” (p. 23).

Como puede verse, la *Constitución* y demás leyes de la República establecen el *castellano* como len-

gua oficial y de enseñanza obligatoria para todos los venezolanos. Pero antes de continuar, permítaseme realizar un breve inciso y establecer fugazmente el origen y evolución del *castellano* hasta llegar a lo que hoy llamamos *español*, término que usaré a lo largo de este texto.

2.2. Castellano o español: ¿cuál es el término correcto que debo usar?

Los pueblos íberos, celtas, vascos, fenicios, griegos y cartagineses fueron las primeras poblaciones que habitaron en la península ibérica (período conocido como la época prerromana). Estos hablaban una lengua que hoy sobrevive en el idioma *vasco*. Posteriormente en el siglo II antes de Cristo, los romanos llegaron a la Península Ibérica (época romana). Trajeron su civilización más avanzada, sus costumbres y su lengua: el *latín*. Pero no el *latín clásico* de las personas cultas, sino el *latín vulgar* que utilizaban los soldados y la gente del pueblo. Durante el siglo V después de Cristo los llamados pueblos bárbaros visigodos (época visigoda) invadieron la Península Ibérica. Estos se adaptaron a la cultura y al *latín vulgar* que se utilizaba, aunque no lograron consolidarse, y al desaparecer el reino visigodo dejó muchas palabras hoy denominadas *germanismos*. En el año 711 después de Cristo los árabes invadieron la península Ibérica, en sólo siete años los musulmanes ocuparon casi todo el territorio (época musulmana). Su cultura era superior a la de los visigodos, se establecieron durante 8 siglos (el elemento *árabe* es, además del *latino*, el más importante del vocabulario español, en el cual hay más de cuatro mil palabras). En el norte de la Península Ibérica, los cristianos hicieron frente a los árabes en pequeños grupos. Su lengua fue evolucionando con el paso de los siglos para dejar de ser el *latín* y formar una lengua nueva: el *castellano*.

El *castellano* nació en la parte norte de Castilla, en una zona comprendida entre Cantabria y Burgos. Debido a diferentes evoluciones del *latín*, se desarrollaron otras lenguas que se extendieron frente a la dominación árabe. Durante la Reconquista, los cristianos fueron ganando terreno a los árabes, y con ellos la *lengua castellana* se fue extendiendo hacia el sur de la Península. Al finalizar el siglo XIV, el *castellano* era la lengua más usada en esa región. El *vasco*, en cambio, permaneció aislado y sin alteraciones con el paso de los siglos debido a su situación geográfica. En el siglo XV la lengua común se había introducido en gran parte de la Península Ibérica. En 1492 el sevillano Antonio de Nebrija publicó en Salamanca su *Grammatica*, primer tratado de gramática de la *lengua española*, y también primero de una len-

gua europea moderna. La colonización de América, iniciada en el siglo XVI expandió el idioma por la mayor parte del continente americano.

Como se ha repetido en tantas ocasiones, la colonización de América fue planificada en Castilla y gestionada en Andalucía con la colaboración de las Canarias. Según Marimón Llorca (2010) sobre el censo de colonos, entre 1492 y 1580 “el 35,8% eran andaluces, el 16,9% eran extremeños, el 14,8%, castellanos y el 22,5% restante de diversa procedencia” (p. 5). En términos lingüísticos esto significa que el 52,7% de los colonizadores tenían como propias las variedades meridionales de la lengua, con claro predominio de la andaluza, y añade esta autora:

A este dato se une el hecho de que las tripulaciones de los barcos eran mayoritariamente andaluzas, que los inmigrantes pasaban un año en Sevilla a la espera de la documentación para embarcar y que luego se establecían en zonas relativamente aisladas unas de otras, predominantemente costeras, en las que convivían, además, con los colonos de origen *castellano*. A este respecto hay que recordar que, en el siglo XVII la diversidad de los dialectos peninsulares era verdaderamente grande pero entre el castellano y el andaluz había pocas diferencias a excepción del seseo y de la reducción de las consonantes finales, por lo que fue la conjunción de estas dos variedades dialectales —con claro predominio del andaluz— habladas por el 67,5% de los colonos el que puede considerarse como factor nivelador del español de América desde sus orígenes. (Ibid., p. 6).

Obediente Sosa (2009) sobre la implantación del español en América señala:

El proceso de hispanización lingüística de América comenzó hace cinco siglos, cuando se inició el trasplante a nuevos y extensos territorios de la lengua oriunda de Castilla. El español americano es, por tanto (y valga la perogrullada), una extensión del español europeo: no puede soslayarse, en efecto, el hecho histórico irreversible de que la lengua española tuvo una expansión colonial. (p. 461).

La expansión territorial y cultural de Castilla “hizo que aquel dialecto rudo y áspero nacido en el norte de la Península seis centurias atrás se convirtiera en *lengua española* y lengua universal” (Ibid., p. 312), y añade: “la expansión política de España se acompañaría de la expansión de la lengua de Castilla; ésta, en efecto, se convertiría en «*compañera del Imperio*»” (Ibid., p. 301). Agrega:

El *dialecto castellano* se convertía así en *lengua española* por antonomasia por ser el idioma común de todos los peninsulares, y la única lengua que efectivamente acompañó al Imperio a los rincones del planeta adonde llegó su ley. (Ibid., p. 313).

Nación y lengua predominante se llegan a identificar, surgiendo así el concepto de lengua oficial en

aquellos países que no presentaban -ni presentan en la actualidad- uniformidad lingüística, y aceptando para la lengua seleccionada la denominación que nos proporciona el gentilicio de la nación. Sánchez Lobato (1994) señala que en España, “la lengua escogida para tal fin es la del Reino de Castilla, por lo que la *lengua castellana* pasará a ser denominada *lengua española*, más significativa de lo español y más acorde con la orientación política del momento. El término de *castellano* responde al reino que lo vio nacer. Reino y lengua, con aires renovadores, se extienden por la Península en forma de cuña invertida, según feliz expresión de R. Menéndez Pidal” (p. 178). Así pues -en palabras de Amado Alonso- mientras Castilla fue un puñado de condados o un reino entre los reinos peninsulares, su romance, cuando se especificaba, se llamó casi únicamente *castellano*. Pero Castilla, saliendo de su casa, *castellanizó* el centro y sur de la Península, y luego se unificó con los reinos de León, Navarra y Aragón, que adoptaron en común el hablar de *Castilla*:

Junto a los que siguieron tradicionalmente llamando *castellano* al hablar de todos, hubo muchos que empezaron a ver intencionalmente en el idioma una significación extrarregional y un contenido histórico-cultural más rico que el estrictamente *castellano*. Y junto al arcaísmo “*castellano*” empezó a cundir el nombre de “*español*” ya usado algunas veces en la Edad Media, pero que ahora tenía la fuerza interior de un neologismo oportuno. Un arcaísmo no necesita más justificación que su continuidad y, sin duda, a esta fuerza de la inercia debemos más que a nada la conservación secular de *castellano* -conviviendo con *español*- aun en las regiones españolas de la antigua Castilla. El neologismo es el que necesita justificarse, ya por enriquecimiento del contenido, ya por precisión del pensamiento. Y, en efecto, la denominación de “*español*” para nuestro idioma suponía en el siglo XVI un contenido de significación más rico y preciso. (Sánchez Lobato, 1994, p. 179).

Creo lícito -finalizando esta breve disertación- entender que los términos *castellano* y *español* referidos a la *lengua* no sólo no se oponen sino que hay razones históricas (y sólo históricas) que pueden avalar su empleo desde diferentes ángulos nunca antagónicos. Implicaciones políticas y sociales subyacen las más de las veces en la base lingüística. Dice Sánchez Lobato (1994) que el *castellano*, como nos demuestra la historia, no es patrimonio de Castilla, en la actualidad, es una *coiné* (*Koiné*, lengua común que surge con la unificación de distintas variedades lingüísticas) que ha superado al reino que lo vio nacer:

En este sentido es *español* y no *castellano* lo que conviene como denominación más ajustada a la realidad histórica de la lengua que habla la “inmensa mayoría”. (...) Incongruentemente, porque nunca podrían haberlo entendido de manera cabal tantos

millones de español-hablantes, y tantos estudiosos de la “*lengua española*” como hay por el más ancho y lejano de los mundos, el mundo hispánico, y en cualquier otra parte, si hubiera escrito en *castellano*; a estas alturas del tiempo histórico, escribir en *castellano* en España, o en otra tierra cualquiera que utilice la misma lengua, sería lo mismo que escribir en *toscano* para todos los italianos, que escribir en *válico* para todos los rumanos o que escribir en *langue d'oïl* para todos los franceses, pongo por caso. Por otra parte, la lengua literaria no puede adscribirse en su estructura y funcionamiento, en su virtualidad y capacidad comunicativa, a ninguna región, ni siquiera a la que acunó los orígenes de la misma. Pero es que esa incongruencia es aparente de todo punto; aquí “*en castellano*” no tiene la significación de “*lengua castellana*”, sino la figurada de “*hablar con claridad*”, la figurada de cantar “*las verdades del barquero*”. (p. 180).

Me pregunto: ¿por qué en la actualidad se mantiene el uso del término *castellano*? Sánchez Lobato (1994) responde:

Va a resultar, lo que no es pequeña paradoja, que en las Constituciones de una serie de países ultramarinos se diga, como se dice, que la lengua oficial es el *español*, y en la de España la llamamos *castellano*. Evidentemente es un sinónimo, pero cada vez más matizado. *El español fue castellano*, pero hoy es una lengua extensa, rica de modalidades y registros, y el *castellano* es sólo una variedad, que no se puede alzar -me parece- con el nombre de conjunto. En todo el mundo se habla de *lengua española*, los países de América que en el siglo XIX prefirieron *castellano*, hoy la llaman, cada vez más exclusivamente, *español*. (p. 6).

En la actualidad, los términos *español* y *castellano* se encuentran tan imbricados en la conciencia lingüística popular -salvo en zonas bilingües- que pueden ser perfectamente intercambiables sin que por ello atentemos o pretendamos atentar contra la sensibilidad de ningún español, aunque la tendencia universal, incluso en Hispanoamérica, es notoria hacia la denominación de *lengua española*. “Digámoslo con palabras de Pablo Neruda: «Para los que tenemos la dicha de hablar y conocer la lengua de *Castilla*, (...) significa el esplendor de la poesía en la *lengua española*” (Sánchez Lobato, 1994, p. 181).

Todos estos datos que acabo de señalar brevemente han venido a confirmar la importancia de la contribución andaluza al *español de América*. El interés por no perder el contacto con la península ibérica, relacionar todas las novedades y la necesidad de la nueva sociedad americana de identificarse con su propio espacio social y lingüístico, unido al esfuerzo de los nuevos colonos por asimilarse a la sociedad india, son las fuerzas que acaban conformando, en esta larga etapa inicial, los que serán los rasgos definitorios del complejo dialectal que es aún hoy el *español en América*. Antes de cualquier análisis es conveniente

definir algunos términos relacionados con el objeto de investigación.

2.3. Aproximación conceptual (L1/LM, L2/LE)

Llamaremos como primera lengua (L1) -también denominada lengua materna (LM)- aquella que el/la niño/a adquiere de sus padres y familiares más cercanos e íntimos. La segunda lengua (L2) -también llamada lengua extranjera (LE)- es aquella (distinta a la materna) que la persona alcanza, en primer lugar, como consecuencia de la inmersión del/la niño/a en una comunidad bilingüe (que puede abarcar a los padres, a la familia-escuela-comunidad y a la sociedad entera); y en segundo lugar, aprendiendo una segunda lengua (L2) con posterioridad a la primera y como resultado de una actitud intencional o propósito deliberado (este es el caso específico del aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras).

El término extranjero/a (del francés antiguo *estran-gier*) se aplica a las personas y a las cosas de un país que no es el propio del que habla o de cierta persona de que se trata. Históricamente -y por razones que no voy explicar en este momento- este vocablo ha adquirido connotaciones negativas. Ha sido sinónimo de refugiado, bárbaro, foráneo, carcamán, exótico, extraño, de fuera, gringo, levente, meteco, emigrante-inmigrante, exiliado, expatriado, guiri, naturalizado, peregrino, indeseable, persona grata [o no grata], nacionalizar[se], naturalizar[se], exotismo, extranjería, extradición, xenofobia, extraño, forastero, y un gran etcétera. Por ello, en vez de usar la locución *lengua extranjera* (LE) prefiero usar *segunda lengua* (L2) indiferentemente si el sujeto tiene dominio de más de dos lenguas.

Sea en contexto de la primera lengua (L1/LM), segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE), el individuo busca al menos, el dominio de cuatro competencias que hacen referencia explícita a destrezas lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar. Pero éstas (como también las competencias de empatía y cooperación) son destrezas comunicativas por cuanto las finalidades que se asocian a ellas son lingüístico-comunicativas: comprender, convencer, dialogar, seducir, compartir.

3. Enseñanza del español en Venezuela como segunda lengua

Regueiro Rodríguez (2009) destaca que “enseñar una lengua es enseñar la cultura -en el sentido más amplio del término- que se expresa a través de ella, incluido su léxico en toda su diversidad diatópica, diastrática y diafásica, porque es a través de las palabras que

organizamos nuestro pensamiento, comprendemos la realidad, ampliamos nuestro mundo de referencia” (p. 55). Enseñar español como lengua extranjera (en adelante E/LE) es educar y *educar* significa impulsar, potenciar, posibilitar el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los aprendices. Estos objetivos son básicos en cualquier disciplina que se quiera impartir y mucho más necesarios al enseñar una nueva lengua que está, irremediamente, unida a una cultura y a la historia personal de un alumno determinado. Aprender español lleva consigo la necesidad de hablar español, pensar en español, vivir en español y participar de la cultura española y latinoamericana que es el acervo y caldo de nuestra lengua. Enseñar lengua española implica introducir al aprendiz en la cultura de los hablantes del español, en su más amplia y rica dimensión a través del léxico, que sabemos es el componente lingüístico que mejor vincula el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa del hablante y de los elementos socioculturales designados. “Enseñar lengua es, efectivamente, enseñar su cultura, favorecer su comprensión, promover el debate; pero no caer en la tentación de *ideologizar*, porque se estaría contraviniendo el propósito inicial de favorecer la comunicación intercultural” (*Ibid.*, p. 56).

Por la cercanía que tiene Venezuela con Brasil, Estados Unidos y algunas islas del Caribe donde el español no es el idioma oficial, se demanda que se constituya en el país un organismo “que se dedique a impartir enseñanza del español como segundo idioma” (Urbina Jiménez, 2000, p. 719) lo cual mejorará las relaciones comerciales y diplomáticas. En tal sentido, resulta necesario proponer un *Programa de enseñanza de español como segunda lengua* (L2), en el que se incluyan además de los componentes lingüísticos, el componente sociocultural.

Actualmente por los cambios que ha sufrido Venezuela, se ha convertido en un país donde muchas empresas extranjeras han venido a instalarse en el territorio, con el fin de generar ingresos, empleo e intercambio comercial y de tecnología:

En Venezuela han acudido por diferentes motivos: comerciales, laborales, diplomáticos y turísticos alrededor de 236.000 extranjeros (OCEI, 1999), los cuales han permanecido en el país por espacios de tiempo considerables, y necesitan de un *dominio elemental de la lengua*. En los últimos años se ha podido observar una gran afluencia de inversionistas en el país (europeos, japoneses, norteamericanos, chinos, rusos) que nos visitan con intenciones económicas debido al llamado que se le ha hecho a las grandes empresas de otros países que quieran invertir en Venezuela. Claro está, estos en su mayoría *no hablan español*, como se ha evidenciado en ruedas de prensa, donde los inversionistas en alo-

cuciones televisivas han necesitado de un traductor. No obstante, se carece en la mayoría de las ciudades más importantes del país de academias o instituciones que oferten la enseñanza del español como L2, siendo necesaria la apertura de cursos para lograr un mejor desenvolvimiento de los extranjeros en Venezuela. (Urbina Jiménez, 2000, p. 720).

Urge la necesidad de proponer y diseñar programas prácticos para impartir la enseñanza del idioma y la cultura venezolana. El Estado y la empresa privada deben fomentar la creación de *Programas de enseñanza de español como segunda lengua* (L2) y además publicar una gran variedad de textos que planteen situaciones representativas de la comunicación real y cotidiana. La realidad nacional señala el incremento en la demanda de este servicio por cuanto el país se encuentra actualmente en un proceso de apertura de orden político, social, cultural y económico lo cual requiere del intercambio conversacional con todos los países del mundo.

4. La enseñanza del español en los Estados Unidos y Canadá

4.1. La enseñanza del español en los Estados Unidos

En Norteamérica, la enseñanza del *español* como lengua heredada comenzó a recibir especial atención al comienzo de los años 70, liderada y estimulada por la Asociación americana de profesores de español y portugués (AATSP). La primera etapa estuvo dominada por una perspectiva pedagógica y lingüística que promovía la enseñanza correctiva, centrada en la gramática y buscaba erradicar las variedades léxicas no tradicionales. Esa perspectiva era la responsable de ubicar a los estudiantes hispanohablantes nativos en cursos de español como lengua extranjera para principiantes y tratar de ayudarlos a desaprender sus malos hábitos lingüísticos y someterlos a los mismos métodos (incluyendo el componente de los laboratorios audio-lingüísticos) que a los estudiantes para quienes el español era una lengua segunda o tercera. Según Carlino (s.f.) “los hallazgos simultáneos y posteriores en el terreno de la adquisición de lenguas segundas, así como los avances en el conocimiento de las características sociales, psicológicas, culturales y lingüísticas del hablante de lengua de origen mostraron la importancia estratégica de los filtros afectivos, la motivación de los estudiantes y, lo que es aún más central, la importancia de la comunicación y del uso funcional del lenguaje” (p. 5). Como resultado, hacia el final de la década del 70 y el comienzo de los 90, la enseñanza del español igual que la instrucción de lenguas segundas, actualizó sus paradigmas y comenzó

a estar más influenciada por una perspectiva comunicativa no correctiva, promoviendo la lectura, la escritura convencional y expresiva, la enseñanza de la ortografía y la conversación a partir de ejes temáticos. La discusión pedagógica en los Estados Unidos ya en los 80 aceptaba el siguiente punto de partida:

Enseñar *español para hispanohablantes nativos* requiere una pedagogía diferente a la utilizada para enseñar *español como segunda lengua*. Sin embargo, la investigación hecha en esta materia a nivel del college en el Sudoeste americano (Nuevo México, Texas, California, Arizona, Colorado) descubre que coexisten tres enfoques diferentes utilizados para enseñar español para adultos hablantes bilingües (español-inglés) de origen hispano: 1) la que recurre a las misma metodología que los cursos de español como segunda lengua; 2) la que crea una metodología específica para español como lengua de origen e intenta intervenir en resolver los problemas propios de la comunidad de hablantes de esa región; 3) y la que enfoca la enseñanza del español estandarizado como un segundo dialecto, diferente al hablado por los estudiantes de esa región. (*Ibid.*, 5. La numeración y cursivas me pertenecen).

Estas líneas de investigación proveen interesantes respuestas para la problemática del americano chicano y portorriqueño en la mencionada región estadounidense. Según el censo del año 2000, en los Estados Unidos los hispanos son el segmento de población de crecimiento más rápido. Representan 35,5 millones de personas, es decir el 12,5% del total de la población del país. Estas cifras han crecido en un 60% respecto a censos recientes. Por otra parte, la Constitución de este país no adopta ninguna lengua oficial, porque privilegia el *principio de libertad de expresión*. Eso significa que las Constituciones de los Estados pueden eventualmente legislar en materia lingüística. Por otra parte, el español es la segunda lengua hablada en ese país. Sin embargo, según apunta Carlino (s.f.) “la cultura anglófona continúa siendo también la lengua culturalmente hegemónica y los inmigrantes y sus descendientes comprenden muy bien el mensaje social, generalmente implícito, de que en su proceso de adaptación cultural y social a la sociedad americana, es mejor si pierden su *acento latino* y, si es posible, sus costumbres y modos particulares de hacer las cosas” (p. 6).

La enseñanza del español en los Estados Unidos ha ido decayendo, pues en años recientes, en algunos Estados se recortaron fondos para la educación bilingüe (español-inglés). “Éste es uno de los resultados de políticas xenófobas y de un clima social y político hostil hacia los inmigrantes y hacia sus necesidades educativas y sociales” (*Ibid.*, p. 6). La paradoja es clara en este caso, como informa Carlino (s.f.):

Por un lado, de acuerdo al censo de 1990, en los años 80, más inmigrantes ingresaron al país y el número de hablantes de lenguas minoritarias, así como el número de personas bilingües se incrementó en un 40 por ciento en este país. Pero por el otro, al mismo tiempo, la década del 80 marcó el comienzo del movimiento llamado “*English only*” que ha avanzado sobre las conquistas sociales conseguidas a través del movimiento de los derechos civiles de los años 60. La batalla no ha terminado y los escenarios sociales y políticos de hoy muestran signos contradictorios. California, por ejemplo, donde un tercio de la población es *latina*, ha aprobado la *Proposición 227* (contra la educación bilingüe) en 1998. Asimismo, el *inglés* ha sido aprobado como lengua oficial en éste y en otros Estados con significativa cantidad de población latina, tales como Arizona y Florida. (p. 6).

Sobre la enseñanza del español en los Estados Unidos en el año 2013, García de la Concha expone:

Según el censo oficial de 2010, la población hispana de los Estados Unidos alcanza los 52 millones de personas. Más del 73% de las familias hispanas utilizan el *español* para comunicarse. El número de universitarios estadounidenses matriculados en cursos de *español* supera al número total de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas. La comunidad hispana estadounidense es la 14^a potencia económica del mundo por poder de compra. Más de la mitad del crecimiento de la población de los Estados Unidos entre 2000 y 2010 se debió al aumento de la comunidad hispana. El impacto de los anuncios en *inglés* aumenta el 30% entre la comunidad hispana una vez que estos se emiten también en *español*. (p. 25).

Según Moreno Fernández (2013) la comunidad hispana es, con diferencia, la más numerosa de entre las minoritarias de los Estados Unidos. Según la Oficina del Censo de los Estados Unidos, en 2010, la población hispana o latina había superado los 50 millones. Esta cantidad representa un aumento de 15,2 millones de la población hispana entre 2000 y 2010, lo que supone más de la mitad de los 27,3 millones de aumento de la población total de los Estados Unidos. Entre el año 2000 y el 2010, la población hispana aumentó el 43%, cuatro veces el crecimiento del país, que fue del 9,7%. García de la Concha (2013) aclara estas estadísticas:

La población hispana de los Estados Unidos ronda actualmente los 52 millones de personas. De estos, casi 37 millones tienen un dominio nativo del *español* y a los otros 15 millones puede suponerse una competencia limitada, con distinto grado de conocimiento y de uso de la lengua. Al número total de hispanos censados, es preciso añadir los 9,7 millones de inmigrantes indocumentados de origen hispano, lo que elevaría la cifra de hablantes potenciales de español en los Estados Unidos a casi 62 millones de personas.

Aunque el hecho de ser hispano no implica un conocimiento efectivo del español, la correlación en-

tre ambas variables es muy elevada. Más del 73% de las familias hispanas utilizan en mayor o menor medida el *español* para comunicarse y únicamente el 26,7% usa sólo el inglés. Además, el alto grado de conocimiento de esta lengua entre la población hispana más joven pone de relieve la pujanza del español en los Estados Unidos y destruye en cierto modo el mito de que las segundas generaciones de inmigrantes acaban perdiendo la lengua de los abuelos en el *melting pot* estadounidense.

Una de las claves del crecimiento de la población hispanohablante en los Estados Unidos es el gran empleo del *español* en el entorno doméstico. Según la American Community Survey realizada en 2007, el mayor grado de dominio del *español* por parte de la población hispana se sitúa entre los 5 y los 17 años de edad. Esto sugiere que la impronta lingüística dejada por la familia es esencial para la adquisición de dicha lengua. Aunque este dominio se va perdiendo ligeramente a medida que los miembros de esta comunidad abandonan el entorno familiar y se integran en la vida social y profesional, el grado de mantenimiento de la lengua sigue siendo muy elevado. (pp. 27-28).

Fernández Vítóres (2013) destaca que la presencia de un dominio elevado del *español* en las distintas generaciones de hispanos indica que la comunidad hispanohablante de los Estados Unidos ha alcanzado la masa crítica suficiente como para sobrevivir por sí misma, al margen del inglés. Efectivamente, el hecho de que la integración social de los hispanos se haya desvinculado de la pérdida del español indica que la oferta cultural, social y mediática en español es lo bastante amplia como para garantizar a los hispanohablantes el mantenimiento de su lengua sin tener que hacer un esfuerzo excesivo para conseguirlo. Según García de la Concha (2013):

A estos hispanos hablantes de *español* es preciso añadir aquellos estadounidenses que han aprendido el *español* como segunda lengua, ya sea por necesidades comunicativas o como medio para mejorar su carrera profesional. De hecho, ya hay varios estudios empíricos que demuestran que el mercado laboral estadounidense recompensa la habilidad para comunicarse indistintamente en *inglés* y en *español*. (pp. 28-29).

Quizás es este dato el que, cada año, impulsa a miles de universitarios norteamericanos a matricularse en cursos de español. De hecho, como lo destacaba en páginas precedentes, el número de alumnos matriculados en estos cursos supera al número total de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas.

4.2. La enseñanza del español en Canadá

Y en cuanto a Canadá, Carlino (s.f.) agrega que “estamos aún muy lejos de poseer un cuerpo de conocimiento análogo (...) dado el incipiente estado de desarrollo de este campo. La complejidad de la inmi-

gración hispana en Canadá es muy diferente en cuanto al país de origen de los inmigrantes, al período de inmigración, a los factores para devenir inmigrantes y a la integración, por parte de este segmento de la población, dentro de la vida social, pública y el mercado laboral en Canadá” (p. 6).

Canadá es un país oficialmente bilingüe (*inglés-francés*) a nivel federal. Como es una Confederación, cada provincia adopta sus propias políticas educativas y lingüísticas que pueden o no ser reforzadas por el gobierno federal. De las diez provincias que integran Canadá, Québec es la única provincia oficialmente francófona y New Brunswick es la única oficialmente bilingüe. Las restantes ocho son anglo-parlantes, desde el punto de vista oficial. En el marco de sus propias batallas lingüísticas y culturales entre anglófonos y franco-parlantes en 1971, el primer ministro Trudeau, proclamó la política del *multiculturalismo dentro de un marco bilingüe*, que fue aprobada por unanimidad por el parlamento canadiense. A decir de Carlino (s.f.) esto significa que “hay dos lenguas oficiales pero no hay una única cultura oficial y ningún grupo puede autoatribuirse la precedencia sobre el otro” (p. 7).

En los últimos años, la enseñanza del español está creciendo en Canadá, si consideramos el interés en su estudio, sin discriminar si se trata de estudiantes de origen hispano o no. Se ha convertido en la tercera lengua de instrucción luego del inglés y el francés, es decir la primera lengua internacional y no oficial enseñada, si contamos todos los niveles del sistema educativo:

En términos relativos, este idioma ha experimentado un crecimiento del 300% entre 1990 y 2000. (...) La población de origen francófono es el segmento que más ha contribuido a este fenómeno. En el período 1991-1996, en la provincia de Québec la gente capaz de mantener una conversación en *español* experimentó un crecimiento del 31,15%. En esa provincia, en el mismo período, la tasa de crecimiento del *español* era 30 veces superior a la del *italiano* que era la tercera lengua hablada en Québec en ese momento. Los datos extraídos para el período 1999-2000, en centros educativos públicos y privados de todo Canadá, arrojan que el *español* es la sexta lengua extranjera enseñada en el nivel primario con apenas el 15% de alumnos, elegida luego del italiano, portugués, polaco, árabe y chino. En secundaria, por el contrario, el *español* pasa a ocupar el primer lugar de lengua extranjera estudiada por el 45% de estudiantes, siguiéndole el chino, el alemán, el japonés, el italiano y otras lenguas. (*Ibid.*, p. 13).

De acuerdo a Carlino (s.f.), cada vez más gente quiere aprender *español* hoy y todo el sistema educativo (público y privado) está tomando conciencia de este interés. En particular, “los ministros de educación

de algunas provincias apoyan decididamente la enseñanza del *español* como lengua extranjera dentro del currículo de la enseñanza primaria y secundaria” (*Ibid.*, p. 13). Muchos son los factores que contribuyeron a este crecimiento del interés por el español. Entre ellos, pueden mencionarse, por ejemplo:

El incremento de la inmigración permanente de población de origen hispano a Canadá; el aumento de las relaciones económicas, comerciales y culturales entre países de habla hispana y Canadá (Tratado de Libre Comercio); el propio carácter multicultural de la sociedad canadiense y la visibilidad del español a través de internet. La oferta de nuevos canales de televisión en español, la inclusión de carteles en español en espacios públicos y privados en algunas regiones del oeste de Canadá, el incremento de cursos de español en todos los niveles educativos en todo el país constituyen signos del apoyo oficial y general al interés por el español y la cultura hispánica en Canadá. Para satisfacer este interés, el Ministerio de Educación de España ha establecido una nueva política destinada a expandir y apoyar la diseminación de la lengua española y las culturas de raíz hispánica. Los primeros pasos de esta política son: 1) La firma de acuerdos de cooperación mutua entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, por un lado, y Consejos escolares, centros académicos, universidades y Departamentos de Educación canadienses, por el otro; 2) La visita de asesores técnicos que actúan en España y en Canadá en diversas tareas como la formación de docentes, organización de conferencias y la promoción del intercambio académico entre otras. (*Ibid.*, p. 13. La numeración me pertenece).

Como puede verse, tanto en Estados Unidos como en Canadá la *lengua española* ha experimentado un considerable crecimiento dentro de la sociedad.

5. Acciones institucionales para fortalecer la enseñanza-aprendizaje del español en Brasil

Quisiera resaltar el esfuerzo institucional del pueblo brasileño en definir sus propios objetivos en relación con la enseñanza-aprendizaje del *español*, sin someterse a los dictados de una postura foránea -en ocasiones un tanto imperialista o patrimonial- de algunas voces peninsulares.

Un breve panorama histórico nos muestra que la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño, en las décadas de los 40 y 50, fue prácticamente anecdótica e inexistente, mantuvo una presencia minoritaria, exigua e insignificante pero constante. En este período es importante resaltar el 9 de abril de 1942 cuando se promulgó la *Ley orgánica de enseñanza secundaria* que puso en marcha la *Reforma Capanema*, bajo el Gobierno de Getulio Vargas. Al respecto Martínez-Cachero Laseca (2008) señala:

La *Reforma Capanema* ha de ser considerada como un primer intento de introducir las *lenguas extranjeras* en el currículo brasileño, destinando un total de 35 horas a la enseñanza de idiomas (clásicos y modernos), lo que representaba el 19,6% de todo currículo. Asimismo intentó introducir métodos avanzados en la enseñanza de las *lenguas modernas*. Sin embargo, en sus veinte años de duración, no logró los objetivos marcados, quedando la mencionada enseñanza reducida a “*lea y traduzca*”. (pp. 54-55).

En 1948 se inició la tramitación de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB). Después de trece largos años de debate la primera LDB fue publicada el 20 de diciembre de 1961, bajo el Gobierno de João Goulart. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la LDB de 1961-1962 permitió que cada Estado brasileño escogiera la inclusión de lenguas extranjeras en el currículo y dejaron de ser obligatorias. Martínez-Cachero Laseca (2008) destaca que “al determinar el *Conselho Federal de Educação* como materias obligatorias las de portugués, matemáticas, geografía, historia y ciencias, las *lenguas extranjeras* quedaron fuera del currículo obligatorio, pasando a la categoría de asignaturas *optativas* o *complementarias*. La primera consecuencia es que quedaba en manos de cada centro elegir qué idioma (o idiomas) incorporaba a su plan de estudios” (p. 55). Se produjo la generalización del *inglés* como lengua extranjera en el sistema educativo brasileño, pasando las demás lenguas (español entre ellas) a ocupar un lugar muy secundario. Diez años después, en 1971 apareció la segunda *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, y puede considerarse, en materia de lenguas extranjeras, una continuación de la del 61:

Las consecuencias generales de las LDBs de 1961 y 1971 fueron que en esta época muchos alumnos brasileños nunca estudiaron una lengua extranjera ni en primer ni en segundo grado. Y por lo que respecta al español supuso, transcurridos menos de veinte años desde su implantación (*Reforma Capanema* de 1942), su salida casi total del espacio educativo, en el que permanecieron únicamente el *inglés* y/o, en menor medida, el *francés*. (*Ibid.*, p. 56).

En 1980 se inició una lenta reaparición de la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño de la mano de Universidades y Asociaciones de Profesores Brasileños de Español, “este movimiento asociativo fue consiguiendo la reintroducción del español en el sistema educativo brasileño mediante su inclusión en los currículos de algunos Estados o consiguiendo que figurara entre las opciones de lengua extranjera del Vestibular” (*Ibid.*, pp. 56-57).

En diciembre de 1996, se promulgó la nueva LDB, que devolvió a la lengua extranjera el carácter obligatorio a partir del quinto curso de la Enseñanza Funda-

mental. Así, el artículo 26, apartado 5º, dispone que: “en la parte diversificada del currículo se incluirá, obligatoriamente, a partir del quinto curso, la enseñanza de al menos una lengua extranjera moderna, cuya elección quedará a cargo de la comunidad escolar, dentro de las posibilidades del centro” (*Ibid.*, p. 57). Por lo que respecta a la Enseñanza Media, el artículo 36, apartado III establece que: “será incluida una lengua extranjera moderna, como disciplina obligatoria, escogida por la comunidad escolar, y una segunda, optativa, dentro de las posibilidades del centro” (*Ibid.*, p. 58). En principio supone una mejora importante respecto a las LDBs de 1961 y 1971, al incluir una lengua extranjera como materia obligatoria tanto en la Enseñanza Fundamental como Media. La situación varía poco en cuanto a la Enseñanza Fundamental respecto a lo que venía existiendo, es decir la preponderancia casi absoluta del *inglés*, pero en la Enseñanza Media introduce la posibilidad de una segunda lengua extranjera como optativa, lo cual, sin duda, ofrece un importante campo de (re)aparición del *español*.

Finalmente la enseñanza del *español* en el sistema educativo brasileño entró en una etapa de bonanza con la aparición del Mercosur, que desembocó en la aprobación del Proyecto de Ley 3.987/00, posteriormente transformado en Ley Federal N° 11.161 mejor conocida como *Ley del español*.

5.1. Ley del español en Brasil

Conocida coloquialmente como *Ley del español*, cuyo origen es el Proyecto de Ley número 3.987/00, el cual fue aprobado el 7 de julio de 2005 por la Cámara de los Diputados de Brasil y transformado en Ley Federal N° 11.161 por medio de la sanción del Presidente Luís Inácio Lula da Silva el 5 de agosto del mismo año. Dicha Ley “supone” que el español es de *oferta obligatoria* por el centro y de *matrícula optativa* por el alumno en la enseñanza media.

Gracias al surgimiento de esta Ley, la enseñanza del español en Brasil incrementó su demanda en los últimos 9 años a niveles nunca vistos en ese país, tanto en el ámbito estrictamente educativo como en el empresarial. Las causas son varias: el hecho de que Brasil tiene frontera con siete países hispanohablantes; sus relaciones comerciales con países hispanohablantes (el 20% de sus importaciones y el 25% de sus exportaciones); el número de hispanohablantes no brasileños en Brasil, que se estiman ligeramente superior a un millón (0,6% de la población total); el número de brasileños que hablan español, que sin duda es aún mayor pero que es difícil de estimar; y

el factor que más ha contribuido a la expansión del español en Brasil: el Mercosur.

Actualmente el intercambio económico y cultural representado por el Mercosur entre Brasil y los países suramericanos especialmente Venezuela se han intensificado, y cada día hay un constante aumento del número de personas interesadas en aprender español. La consolidación del Mercosur ha inducido a la *integración* de América del Sur, y en esa *integración latinoamericana* el *habla* juega un papel fundamental. Si bien el presente y el futuro del Mercosur son controvertidos, es indudable que su mera existencia resulta esencial para el *español* en Brasil y el *portugués* en Venezuela, considerando que estas lenguas han de jugar un importante papel en este proceso de *integración regional*.

Martínez-Cachero Laseca (2009) destaca el difícil contexto de la enseñanza del español en Brasil, en el que, aun dándose la plena ejecución de la Ley 11.611/2005, no resulta fácil que los alumnos adquieran un conocimiento adecuado. Subraya que un profesor de enseñanza media imparte 32 horas a la semana con 37 alumnos por aula, cobrando unos 300 euros y por la exigua remuneración, posiblemente, ese trabajo lo realice en dos o tres centros educativos más y sin materiales didácticos adecuados lo que redundaría en la baja calidad de la enseñanza. Sobre la implantación de la Ley 11.611/2005 señala:

El análisis nos muestra que la clave es el artículo primero que implanta el *español* como *oferta obligatoria* del centro y *matrícula optativa* del alumno en la Enseñanza Media, estableciendo un plazo de cinco años para su implantación. Supone ajustarse a la LDB-1996, que fijaba una lengua extranjera obligatoria en el currículo, sin definir cuál. Es decir, no es que el *español* sea obligatorio, sino que los alumnos de enseñanza media han de cursar obligatoriamente una lengua extranjera de las ofertadas por el centro y éste ha de ofertar obligatoriamente el español.

El apartado 2 posibilita incluir el español en los últimos cursos de Enseñanza Fundamental (EF-II). Ello supondría más de 25 millones de posibles alumnos adicionales. (p. 2).

No es que el *español* se haya convertido en materia de enseñanza obligatoria en las escuelas de Brasil, como algunos tanto en España como en Brasil comentaron -incluso en Venezuela se llegó a escuchar esa afirmación- sino que se trata, que no es poco, de que los alumnos de los centros de Enseñanza Media han de cursar obligatoriamente una lengua extranjera de las que se ofertan en la institución educativa y entre ellas ha de ofrecer obligatoriamente el *español*. Y será la elección del *español* una opción para el alumno.

La Ley 11.611/2005 en el artículo 2 destaca que “a oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos” (p. 1). [La oferta de lengua española en los centros públicos de educación deberá hacerse dentro del horario lectivo y regular de los alumnos. (La traducción me pertenece)]. Se trata de una posibilidad sumamente interesante dado que los estudiantes de los últimos cursos de Fundamental son casi el doble que los de Enseñanza Media. En el caso de hacerse efectiva esta posibilidad estaríamos hablando de un universo de más de 25 millones de posibles personas que aprenderán o por lo menos, tendrían contacto con el idioma *español*.

El artículo tercero se refiere exclusivamente a los centros públicos, estableciendo que se han de implantar *Centros de Enseñanza de Lengua Extranjera* y que los mismos deben incluir obligatoriamente en su programación el *español*. Dice el artículo que “os sistemas públicos de ensino implantarão *Centros de Ensino de Língua Estrangeira*, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola” (p. 1). [Los sistemas públicos de enseñanza implementarán *Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, en cuya programación incluirán, necesariamente, la oferta de lengua española. (La traducción me pertenece)]. No queda completamente claro el contenido de este artículo ya que en el mismo no se explica si este va a ser el único modo de impartir el español en la red pública o se trata de una posibilidad no excluyente, pudiendo darse otras fórmulas. En cuanto a los *Centros de Enseñanza de Lengua Extranjera*, se establece una clara distinción entre la red pública y la privada.

Los artículos 2º y 4º diferencian entre la red pública y la red privada. El artículo segundo sólo es de aplicación a la red pública, la cual debe impartir el español en el centro y en horario lectivo. El artículo cuarto regula cómo ha de impartirse el español en la red privada: “a rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluem desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna” (p. 1). [La red privada podrá tener disponible esta oferta por medio de diferentes estrategias que incluyan desde aulas convencionales en horario normal de los alumnos hasta la matrícula en cursos en *Centro de Estudos de Lengua Moderna*. (La traducción me pertenece)]. La red privada puede darlo en el centro y fuera de él y como actividad escolar o extraescolar (también llamado extracurricular). Al respecto Martínez-Cachero Laseca (2008) señala:

En este caso se permiten distintas modalidades de enseñanza: clases convencionales, matriculas en cursos y Centros de Estudios de Lengua Moderna; la primera de ellas dentro del horario lectivo, las otras parece que puedan usarse en horario extraescolar. En el caso de recurrir a instituciones extraescolares el Conselho Nacional de Educação ya ha manifestado la necesidad de realizar una previa regulación de la relación institucional. (p. 68).

Surgen dos aspectos que resaltar. En primer lugar, existe la preocupación de que -aunque sea obligatorio- no se oferte el *español* como materia extracurricular (lo que probablemente no traería buenas consecuencias); en segundo lugar, surge la pregunta: ¿por qué diferenciar alumnos de la escuela pública de la privada? ¿Esta diferenciación sería una muestra de reconocimiento oficial de la distinción de calidad entre la educación pública y la privada en Brasil? Verdaderamente ignoro y desconozco las respuestas, pues esa clasificación sería imposible de darse en las regulaciones educativas establecidas por el gobierno socialista y bolivariano en Venezuela. En todo caso, parece evidente que independientemente de la fórmula a utilizar para la enseñanza tanto por la red pública como por la privada, ello no puede conllevar a un *relajamiento*, a una *desmejora* o *baja de calidad* tanto de la enseñanza como de la cualificación y exigencias tanto del profesorado como del estudiantado.

Al respecto Viñal Junior (2012) enfatiza que es “necesario que los educadores de lenguas extranjeras tomen posesión de la conciencia crítica al analizar las leyes y los parámetros relacionados con la enseñanza de idiomas, ya que esto puede servir como un objeto de la inclusión o exclusión, una manera de ejercer el poder y la opresión” (p. 2). Un aspecto que no aclara esta Ley son los grados de sanción hacia los institutos de educación en caso de no cumplirla, “nos llama la atención el hecho de que la Ley 11.611/2005, compuesta solamente por siete artículos, parezca estar construida bajo un prisma superficial, sin crítica y sin concesiones. Esta ley no resalta los valores de la inclusión de la lengua, los porqués, los caminos, las estrategias y las puniciones, si esto no se cumple” (*Ibid.*, p. 3).

Además de los horarios y la forma como se imparte las lenguas extranjeras (el *español*) en las escuelas brasileñas, surge otra problemática: la óptima formación del profesorado de Brasil en cuanto a la enseñanza de este idioma. El artículo 5 subraya que “Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada” (p. 1). [Los Consejos Estadales de Educación y el Distrito Federal emiti-

rán las normas necesarias para la ejecución de esta Ley, de acuerdo con las condiciones y peculiaridades de cada unidad federada. (La traducción me pertenece)]. Martínez-Cachero Laseca (2009) añade que “la competencia estadual de ejecución supone que, con apoyos puntuales federales, los medios para su aplicación deben salir de las Secretarías Estadales. Ahí aparecen los problemas de logística y recursos, dado el altísimo porcentaje del gasto de personal en los presupuestos educativos estadales (cerca al 80%), que conlleva *grandes limitaciones para contratar nuevo profesorado*, algo especialmente importante en este caso” (p. 2).

A sabiendas de que es el Estado el que debe regular y otorgar los recursos económicos para dar cumplimiento de esta Ley, paso a reflexionar sobre dos cuestiones complejas: ¿cuántos profesores son necesarios para suplir estas demandas educativas? y ¿cómo puede Brasil conseguirlos? Sobre las condiciones que debe reunir un profesor de español en Brasil, Martínez-Cachero Laseca (2009) aclara:

Conforme el marco jurídico (LDB-1996 y Resolução CNE/CP No. 2-2002), para ser profesor en Enseñanza Media o EF-II es necesario tener estudios superiores de un mínimo de tres años y 2.800 horas, y poseer el título de Licenciado que habilita para la docencia. Según los datos del INEP, entre 1990 y 2005, hubo 17.385 Licenciados en Lengua española. Suficientes para la demanda de Enseñanza Media, pero insuficientes si se extendiera la medida a EF-II. Asimismo, hay que valorar el importantísimo incremento de los estudios de español en el sistema universitario en los últimos años con egresados post-2005.

Por tanto, resulta razonable pensar que Brasil sí puede afrontar la demanda de profesores de español, elemento extremadamente positivo pero que no resuelve los problemas presupuestarios mencionados. Como solución, diversas Secretarías han utilizado la denominada *capacitación*, es decir, *habilitar a un profesor de otra materia, ya en plantilla, como profesor de español. Hasta ahora estas habilitaciones se obtenían con cursos de escasa duración*, situación que puede cambiar con el parecer del Conselho Nacional de Educação 8/2008, que establece las directrices de los *programas de corta duración* para que profesores en activo puedan obtener una segunda licenciatura. *Así, aquellos profesores de portugués o lengua extranjera que lo deseen podrán obtener la habilitación para enseñar español cursando 800 horas universitarias.* (p. 3. Las cursivas me pertenecen).

En contraste, es importante señalar que en Venezuela, un país que para sus habitantes la lengua obligatoria es el *castellano (español)*, y que la mayoría de los que ingresan a las universidades nacionales son venezolanos (pocos extranjeros), para ejercer la docencia a niveles de educación inicial, básica, media y diversificada (denominado coloquialmente el Ba-

chillerato) es obligatorio tener un título universitario de Licenciado en Educación (profesor o pedagogo de acuerdo al título que otorgan diversas universidades), haber aprobado un mínimo de 158 unidades crédito de la carrera (lo cual es un aproximado variable entre 39 y 47 asignaturas y varía de acuerdo a la universidad, el pensum de estudios y las unidades crédito por asignatura), y como requisitos de egreso el graduando debe: 1) haber aprobado satisfactoriamente todas las asignaturas; 2) haber cursado diversas asignaturas en idiomas diferentes al español o aprobado el examen instrumental de una lengua diferente al español (que usualmente es el inglés); 3) cursar algunas materias que tienen contenido social como es el caso de la Universidad Nacional Abierta (UNA) que tienen un apartado denominado *Extensión Universitaria* donde incluye: Redacción de informes técnicos, Fundamentos básicos en la elaboración de proyectos sociales, Elaboración periódica de publicaciones escolares, Liderazgo, Seminario de acción social, Formación de microempresas; 4) realizar un trabajo social en las comunidades venezolanas denominado el *Servicio Comunitario*; 5) aprobar las diversas prácticas profesionales docentes (mínimamente 5 prácticas, con informe aprobatorio); y 6) adicionalmente, en algunas universidades se le exige al estudiante la realización de pasantías (con informe aprobatorio) o tesis de grado aprobada.

En Venezuela, la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), la Universidad Central de Venezuela (UCV), la Universidad del Zulia (LUZ), la Universidad de Los Andes (ULA) y la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG), ofrecen licenciaturas en el área de Letras o Lengua y Literatura las cuales tienen como propósito la investigación y la difusión de las áreas del lenguaje, la literatura y el arte, salvaguardando los aportes impercederos de la tradición humanística e incorporando los que surgen de una concepción renovadora de las ciencias humanas y sociales en correspondencia con los signos de la cultura contemporánea. (cf. Pensum de Letras ULA, 2014, p. 1).

El *Plan de Estudios de la Escuela de Letras de la Universidad Central de Venezuela* (2008) busca una formación integral del estudiante, para lo cual se estructura en cuatro componentes: “Para obtener el grado de *Licenciado en Letras* el estudiante deberá haber aprobado ciento ochenta (180) créditos, distribuidos entre los distintos componentes que integran el *Plan de estudios*. La unidad de trabajo académico es el curso semestral, el cual se dicta en cuatro modalidades: cursos (4 créditos), seminarios (4 créditos), lecturas dirigidas (2 créditos) y talleres (4 créditos).

El número de créditos que se asigna a cada tipo de curso corresponde al número de horas de clase por semana en las cuales éste se imparte” (p. 6). El plan de estudios se constituye por las siguientes asignaturas: Departamento de Lenguaje (Introducción al estudio del lenguaje, Lingüística general, Morfosintaxis del español, El español de América). Departamento de Literaturas Clásicas y Occidentales (Introducción a las literaturas occidentales I-II, Siglo de Oro español, Barroco europeo). Departamento de Teoría de la Literatura (Teoría literaria I-II-III-IV). Departamento de Literatura Latinoamericana y Venezolana (Literatura latinoamericana I-II, Literatura venezolana I-II). Departamento de Literatura y Vida (Literatura y vida, Tradición y literatura, Necesidades expresivas, La poesía y los poetas). Programa de Coordinación de Talleres adscrito a la Dirección de la Escuela (Taller de lectura y expresión oral y escrita I-II, Taller de metodología, Taller de estudios literarios). Componente Instrumental (Idioma moderno I-II-III-IV, Taller de lectura y expresión I-II, Taller de metodología, Taller de estudios literarios). Tesis de grado, Pasantías.

La Universidad Nacional Experimental de Guayana tiene como Proyecto de carrera la *Licenciatura en Educación, mención Lengua y Literatura* dictando las siguientes Unidades Curriculares del área: Gramática del español, Fonética y fonología (del español), Análisis morfosintáctico (del español), Análisis semántico, Introducción a la literatura, Análisis del discurso literario, Psicolingüística, Lingüística textual, Enfoques de la lectura y la escritura, Literatura iberoamericana, Tendencias de enseñanza de lectura y escritura, Pragmática, Sociolingüística, Literatura venezolana, Literatura regional. Electivas: Literatura grecolatina, Seminario de semiótica, Seminario de literatura regional e indígena, Análisis de discurso.

La Universidad de Los Andes en su sede central de Mérida, en la Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, ofrece la carrera de *Letras, mención Lengua y literatura hispanoamericana y venezolana*, la cual se centra en los aspectos relacionados con el lenguaje y la creación literaria. Se ocupa del estudio analítico y sistemático de la lengua en *español* y de las diversas expresiones de la literatura venezolana, española, hispanoamericana y latinoamericana. Cuenta en su pensum de estudios con un conjunto de asignaturas relacionadas con: Lenguaje y comunicación, Introducción a la literatura, Introducción a la literatura clásica grecolatina, Literatura española I-II, Lingüística I-II, Latín I-II, Fonética y fonología I-II (del español), Morfología y sintaxis I-II (del español), Griego, Literatura hispanoamericana I-II-III-IV, Idioma I-II-III (Inglés o Italiano ins-

trumental), Teoría literaria (del español), Literatura venezolana I-II-III, Análisis y crítica literaria (del español), Historia de la lengua española, Corrientes y movimientos literarios contemporáneos, Español de América, Literaturas no hispánicas, Literatura americana prehispánica, Literatura comparada (del español) y un grupo de asignaturas optativas de Literatura y de Lingüística.

La Universidad de Los Andes también tiene la carrera de *Letras*, mención *Lenguas y literaturas clásicas* que se ocupa del estudio filológico de la lengua griega y latina, es decir, la traducción, interpretación y análisis metódico de los testimonios literarios, filosóficos, científicos e históricos de la antigüedad grecolatina, el estudio de su cultura, y especialmente de sus influencias en nuestra literatura y en la cultura venezolana, hispanoamericana y latinoamericana. Y adicionalmente esta universidad gradúa Licenciados en *Letras*, mención *Historia del Arte*, que se ocupan del estudio, investigación, crítica, divulgación y preservación de las manifestaciones artísticas originadas en las diferentes épocas de la humanidad y de los saberes culturales e historiográficos derivados de las mismas. (cf. Pensum de Letras ULA, 2014, p. 1).

Pese a que los *pensa* de estudios de estas carreras son complejos, completos y especializados en el área de la lengua y la literatura en español (tal es el caso de la licenciatura en *Lengua y literatura hispanoamericana y venezolana* de la Universidad de Los Andes), el Estado venezolano a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación tiene sus “reservas” al contratar a estos profesionales pues no son Licenciados en Educación, y -según lo establece dicho Ministerio- estos profesionales carecen de estrategias pedagógicas y didácticas para ejercer la docencia en asignaturas como Castellano y Literatura venezolana, obligatorias según el *Reglamento general de la Ley orgánica de educación* (1999) en los artículos 22 y 28, y si por casualidad o por necesidad de recursos humanos los llega a contratar, los cataloga como *no graduados*. Y quien desee trabajar en la Educación básica, media o diversificada con estas asignaturas, debe obligatoriamente cursar (adicionalmente) una carrera universitaria de Educación o realizar el denominado *Componente Docente*, el cual -en el caso de la Universidad de Los Andes en Mérida- le otorgará el título de Licenciado en Educación una vez que el estudiante (profesional) haya aprobado una gran cantidad de asignaturas, realizar diversas prácticas profesionales docentes y presentar y aprobar la tesis de grado. Es importante resaltar que -en Venezuela, y quizás en el mundo entero- para ejercer la docencia no solamente es imprescindible tener los conocimientos sobre la asignatura que imparte, también

se debe conocer las técnicas, estrategias, métodos didácticos y actividades para promover aprendizajes significativos, saber las destrezas para el aprovechamiento del tiempo y los recursos materiales que tiene a su alcance para desarrollar las clases, entender las estrategias y acciones para la evaluación de los alumnos, estar al corriente del manejo del clima en el aula (trato con los estudiantes) y la planeación del trabajo docente, entre muchas otras cosas más.

Después de revisar estas exigencias del Estado venezolano para ejercer la docencia en áreas como *Castellano o Literatura venezolana* me pregunto entonces ¿cuál es el nivel del español que se está enseñando en las escuelas brasileñas? cuando debido a la escasez de profesores titulados y competentes en la enseñanza del español, como solución por parte del Estado, han utilizado la denominada *capacitación*, es decir, habilitar a un profesor de otra materia, ya en plantilla e incluido en el sistema escolar, como profesor de español. ¿En qué consisten esas llamadas *habilitaciones* para profesores de español que se obtienen en cursos de escasa duración variable entre 400 y 800 horas universitarias? ¿Cuáles son las directrices que establece el Conselho Nacional de Educação para establecer los *programas de corta duración* para que profesores activos puedan obtener una segunda licenciatura con opción a *español*?

El Ministerio de Educación brasileño a través del Consejo Nacional de Educación el 30 de enero de 2009, estableció las “Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior” (p. 1) [Directrices Operacionales para la implantación del Programa de Emergencia de Segunda Licenciatura para profesores en ejercicio en la Educación Básica Pública a ser coordinado por el MEC en régimen de colaboración con los sistemas de enseñanza y realizado por instituciones públicas de Educación Superior” (La traducción me pertenece)] en el cual se establece los tiempos para desarrollar dicho Programa que destaca:

Conforme disposto nos artigos 61 e 65 da Lei Nº 9.394/1996, especialmente no que se refere ao aproveitamento de estudos, a carga horária mínima para os cursos de Segunda Licenciatura pode variar de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da comparação entre a formação original e esta nova licenciatura. (...). A definição da carga horária deve respeitar ao seguinte princípio: *quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária poderá ter um mínimo de 800 (oitocentas) horas; quando o curso de segunda licenciatura pertencer*

a uma área diferente do curso de origem, a carga horária deverá respeitar um mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas, não sendo recomendável ultrapassar o teto de 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

A carga horária do estágio curricular supervisionado, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, compreende 400 (quatrocentas) horas. Dada a especificidade dos cursos do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública, que pressupõe vagas e matrículas somente aos portadores de diploma de licenciatura e com comprovado exercício no magistério público, esses alunos, uma vez que exercem atividade docente regular na educação básica, poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (p. 6).

[Conforme a lo dispuesto en los artículos 61 y 65 de la Ley N° 9.394/1996, especialmente a lo que se refiere al aprovechamiento de los estudios [permisos de estudio], la carga horaria mínima para los cursos de *Segunda Licenciatura* puede variar de 800 (ochocientas) a 1.200 (mil doscientas) horas, dependiendo de la comparación entre a la formación original y esta nueva licenciatura. (...). La definición de la carga horaria debe respetar los siguientes principios: *cuando el curso de la segunda licenciatura pertenece a la misma área del curso de origen, la carga horaria podrá tener un mínimo de 800 (ochocientas) horas; cuando el curso de segunda licenciatura pertenece a un área diferente del curso de origen, la carga horaria deberá respetar un mínimo de 1.200 (mil doscientas) horas, no siendo renovables al pasar de las 1.400 (mil e quatrocentas) horas.*

La carga horaria del estado curricular supervisado, conforme determinan las Directrices curriculares nacionales para la formación de Profesores de Educación Básica, en nivel superior, curso de licenciatura, de graduação plena, comprende 400 (cuatrocientas) horas. Dada a especificidad los cursos del Programa de Emergencia de Segunda Licenciatura para Profesores de Educación Básica Pública, que presupone plazas y matrículas solamente a los portadores de diploma de licenciatura y con comprobado ejercicio del magisterio público, esos alumnos, una vez que ejercen actividad docente regular en la educación básica, podrán tener reducción de la carga horaria en el pensum curricular supervisado hasta un máximo de 200 (doscientas) horas. (Las cursivas y traducción me pertenecen)].

El Consejo Nacional de Educación a través del Proceso N° 23001.000229/2008-03, Parecer CNE/CP N°: 8/2008, Colegiado: CP, Aprobado EM: 2/12/2008 establece las asignaturas que deben aprobarse en este Programa de emergencia de segunda licenciatura para profesores en ejercicio en la educación básica pública, ellas son:

Quadros de organização de áreas de concentração para desenvolvimento curricular:

Áreas	Curso
Ciências Humanas e suas tecnologias.	História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Pedagogia, Outras Formações Análogas.
<i>Linguagens e Códigos e suas tecnologias.</i>	Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, <i>Língua Estrangeira Moderna</i> , Outras Formações Análogas.
Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias.	Matemática, Física, Química, Biologia, Ciências, Outras Formações Análogas.

(pp. 6-7. Las cursivas me pertenecen).

Surge la interrogante, ¿por qué si una de las necesidades prioritarias es la enseñanza del español, dicho Programa de emergencia, en el área de Lenguaje sólo ofrece la asignatura *Língua estrangeira moderna*? La crítica indiferente y los distribuidores perezosos me ocultan las respuestas.

Particularmente tengo entendido que algunas universidades brasileñas (con respeto y deferencia, me atrevo a citar a la UNILA y UNIOESTE con las que he tenido contacto directo) sólo contratan profesores con una titulación mínima exigida de Doctor en el área (que en general llaman *Lengua española*) y los someten a un concurso público (constituido por: prueba escrita, prueba didáctica con argumentación, prueba práctica con argumentación, análisis de títulos y currículo, defensa de la propuesta de actuación académica). Y el caso de Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), cada cierto tiempo ofrece un *Proceso de Selección Simplificado* que se destina a seleccionar profesores visitantes, de nacionalidad extranjera, hablantes nativos del español, para enseñar este idioma, lo cual fortalece la enseñanza de esta lengua en ese país y el diálogo de saberes. Martínez-Cachero Laseca (2009) advierte sobre la problemática actual de la enseñanza del español en Brasil:

El futuro del español en Brasil presenta importantes sombras, dadas las carencias ya registradas en la formación del profesorado, inicial y permanente, sus condiciones de trabajo, la falta de materiales didácticos adecuados, etc. En el ámbito de la formación del profesorado, y pese a los requisitos legales, un 22,2% de los profesores de EF-II y un 11,7% de Media carecen de Licenciatura. En el cuadro de profesores de español se da una clara dicotomía entre los profesores procedentes de países hispanohablantes, competentes lingüísticamente pero sin formación adecuada, y profesores graduados en Brasil sin la suficiente competencia lingüística. Entre ambos extremos se encuentran todas las variaciones posibles. *Un peligro es que el español se convierta en la lengua extranjera de segunda categoría*, escogiendo el inglés los mejores alumnos y

el *español* los menos buenos. Esto viene ocurriendo en la prueba de idioma del Vestibular y, en algunos casos, en la Universidad, *con gente cursando Letras-español por no haber podido acceder a la carrera pretendida*. Evitar que el problema se extienda a la Enseñanza Básica es uno de los retos a superar, evitando ser elegido por su semejanza con el portugués y la supuesta facilidad para su aprendizaje, y no por su propia importancia. (p. 4. Las cursivas me pertenecen).

No debemos olvidar que en algunos Estados brasileños existen emigrantes de países de lengua hispana, principalmente de Bolivia, Perú, Colombia y Venezuela, con las características propias de la mayoría de la emigración en el mundo, es decir, gente de bajo nivel social, educativo o económico dispuesta a ocupar los puestos de trabajo más humildes. Martínez-Cachero Laseca (2009) sugiere que “ello ocasiona que haya existido un cierto rechazo, no al *español*, sino a considerar a la lengua española como un plus formativo. Algo completamente lógico, y es que *cuesta hacer entender que el español abre puertas económicas y comerciales si alguien ve que quienes lo hablan ocupan los estratos inferiores de su sistema social*” (p. 4. Las cursivas me pertenecen). Es indudable que esta tendencia está cambiando. De hecho, varios de estos Estados se encuentran entre aquellos que más han impulsado la enseñanza del español en la última década, y ese cambio viene de la mano de la cada vez mayor consideración del valor económico y social que se da al idioma *español* en Brasil.

En ningún momento he querido descalificar los escasos pero valiosos trabajos y esfuerzos existentes sobre la enseñanza-aprendizaje del *español* en Latinoamérica. Puede decirse que hoy el español se imparte y se estudia en todo Brasil, siendo éste, por encima de las cifras, el mayor avance que constatamos, ya que hasta épocas recientes su enseñanza se circunscribía al sur y sudeste, cierta presencia en Estados fronterizos con países hispanohablantes y algunos focos aislados en el resto. Lógicamente, la situación ha mejorado más donde no había nada o casi nada, es decir, en las regiones norte y nordeste, aunque con desigual fortuna entre los Estados. También se constatan importantes avances en el centro-oeste, especialmente en Goiás y los dos Mato Grossos. Continúa como regiones más avanzadas las del sur. Es de mencionar que en el sudeste no se ha producido el incremento cuantitativo deseable, sólo un lento avance que de continuar al ritmo actual hará imposible cumplir la Ley, algo preocupante por tener los dos mayores subsistemas educativos del país: São Paulo y Río de Janeiro.

Sánchez-Cabezudo (s.f.) llama la atención sobre la problemática actual de la enseñanza del español en

Brasil. Destaca que “el presente y el futuro del español en Brasil se ven determinados por un hecho de la mayor trascendencia: la reciente promulgación de la Ley 11.161, aprobada por el Parlamento brasileño el 7 de julio de 2005 y sancionada por el presidente de la República el día 4 de agosto del mismo año. Esta ley establece la obligatoriedad de que las escuelas de enseñanza media de todo el país ofrezcan la lengua española como materia optativa para los alumnos” (p. 1), del pasado, en cambio, no es mucho lo que podemos decir, pues no se dispone de datos estadísticos precisos. Carencia comprensible si consideramos que Brasil es un país enorme y complejo y con una estructura federal que propicia una enorme diversidad entre los 26 estados (más el Distrito Federal) que integran el país. Hay que tener en cuenta, además, que en Brasil son particularmente marcadas las diferencias tanto entre los grupos sociales como entre las regiones. Y a todo ello hay que añadir que las competencias en educación son compartidas por tres administraciones diferentes: la federal, la estatal y la municipal. Es, pues, totalmente lógica y comprensible la conclusión a la que llega un reciente informe del Ministerio de Educación y Ciencia, elaborado por la Consejería de Educación de Brasil (2005):

En resumen, no es posible saber con fiabilidad en estos momentos exactamente cuántos profesores o alumnos de *lengua española* ejercen en las redes pública y privada de Brasil. (p. 1).

Según Sánchez-Cabezudo (s.f.) se ha producido un crecimiento muy fuerte y sostenido durante los últimos años, aunque carecemos de cifras precisas.

Todos los datos indican que hasta aproximadamente el final de los años ochenta la enseñanza del español en Brasil era de muy escaso volumen y estaba limitada casi exclusivamente al reducido ámbito universitario. Y todos los informes concuerdan también en señalar que el arranque de ese proceso de crecimiento coincide más o menos con la fecha de creación de Mercosur (1991) y, en general, con el cambio de perspectiva de un país que comenzó a mirar más hacia sus vecinos sudamericanos; vecinos que en su práctica totalidad hablan español. Posteriormente, el importante empuje de la inversión española (España fue el primer inversor en Brasil durante los años 1998 y 2000) vino a llover sobre mojado, incrementando aún más el interés por el idioma hispano. De manera que ese creciente interés se articula hacia dos ejes complementarios: los países latinoamericanos del entorno y España al otro lado del Atlántico. (p. 1).

Y añade:

Las cifras actuales que podemos dar se reducen, pues, a meras estimaciones; estimaciones que seguramente no andarán muy lejos de la realidad, pero que no están corroboradas en estadísticas rigurosas. Nos basamos en las cifras contenidas en el citado informe de la Consejería de Educación, que

nos merece plena fiabilidad. En educación infantil (hasta los 6 años) y enseñanza fundamental (de 7 a 14 años), la enseñanza de lenguas extranjeras no es obligatoria y no tiene presencia significativa salvo en algunas escuelas privadas como oferta diferenciada de calidad. En el grado de enseñanza media (15-18 años), el estudio de lengua extranjera es obligatorio, si bien tan sólo hay constancia de que el *español* se imparte con carácter general en los centros privados. A pesar de la ausencia de datos que prueben la demanda de *español* en la enseñanza media brasileña, sabemos que la opción de lengua extranjera preferida por la mayoría de los estudiantes en sus pruebas de acceso a la universidad o en las pruebas para adultos es decididamente el *español*. La Consejería estima que actualmente «podríamos pensar en una cifra que podría rondar los 4.600 profesores en la red pública no universitaria», mientras que en la red privada «podríamos estar hablando de otros 2.000 profesores». Y aunque el citado informe afirma con razón que «hacer una estimación del número de alumnos resulta imposible con los datos disponibles», aplicando una *ratio media* del número de alumnos por profesor, podemos suponer que esos aproximadamente 6.600 profesores estarían actualmente impartiendo *español* a un número de estudiantes que, con un laxo margen de aproximación, podría superar ampliamente el millón. (*Ibid.*, pp. 1-2).

La promulgación de la *Ley del Español* ha generado una intensa actividad en el Ministerio de Educación brasileño. Hay que destacar que al ministerio le cabe una función normativa y rectora, pero que las competencias en la enseñanza media corresponden principalmente a los Estados. Sin embargo, las estadísticas futuras sobre la enseñanza del español en Brasil son alentadoras:

Como punto de partida, el volumen de estudiantes de la enseñanza media que se verían afectados por esa ley se calcula que se acercará a los 11 millones de alumnos (9.072.942 en el censo de 2003). El Ministerio ha estimado también que serán necesarios entre 13.254 y 19.800 nuevos profesores durante los próximos años con el fin de atender la implantación de la ley. Dependerá, desde luego, del grado de aplicación, pues, al tratarse de una materia «optativa», habrá escuelas en las que no exista demanda y no se abran esas clases. No obstante, el Ministerio está considerando que la demanda existirá en la casi totalidad de las escuelas. De hecho, la necesidad de 19.800 profesores respondería a la enseñanza del *español* en casi el 90% de las escuelas, pues para 10 millones de alumnos serían necesarios unos 25.000 profesores, de los que hay que descontar los aproximadamente 6.600 ya existentes. Mientras que la cifra de 13.254 profesores estimados necesarios respondería a una implantación de la asignatura de *español* en un 75% de las escuelas brasileñas. Es evidente que estas cifras nos hablan de un salto trascendental para la difusión del español en América del Sur, que, con Brasil, redondearía la presencia de nuestra lengua en toda la extensión de ese subcontinente. Pero es también obvio que no será nada fácil conseguir esos objetivos y lograr una implantación real de la ley que

a la vez signifique una enseñanza de calidad y un aprendizaje eficiente. Para ello, serán necesarios todos los esfuerzos y medios que puedan ser aportados desde las instituciones públicas y privadas en colaboración con las autoridades educativas brasileñas. (*Ibid.*, pp. 3-4).

En lo que respecta a Latinoamérica, a lo largo del siglo XX y parte del XXI, se han realizado acciones aisladas, individuales e institucionales, con la finalidad de promover la integración cultural y el intercambio lingüístico entre Brasil y el resto de sus países vecinos. Las acciones individuales van desde relaciones personales, surgidas muchas veces de los encuentros propiciados por viajes y eventos culturales, que tienen como resultado desde publicaciones diversas hasta colecciones patrocinadas por importantes editoriales. Al respecto, cabe destacar esfuerzos personales como los de Antônio Cândido y Ángel Rama; o institucionales como las ediciones del Fondo de Cultura Económica, Monte Ávila Editores, Fundarte, la Biblioteca Ayacucho y la colección *Archivos* patrocinada por la UNESCO, que han incluido obras literarias brasileñas en sus cuidadosas publicaciones, esto con el objeto de establecer vínculos entre el *portugués* y el *español*. Añado a lo anterior los aportes de Casa de Las Américas (Cuba), la Asociación Internacional de Literatura Comparada (AILC), la Asociación Brasileña de Literatura Comparada (ABRALIC), la creación de la Cátedra “Guimarães Rosa” (Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM), el “Centro de Estudios Latinoamericanos Ángel Rama” de la Universidad de São Paulo; y en Venezuela, la Universidad de Los Andes, Fundaidiomas ha sido una fundación que durante años ha enseñado *Portugués* como L2 para hablantes de *español*; la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades y Educación entre sus materias optativas propone semestralmente la asignatura Literatura brasileña; destaca el Grupo de Investigación en Literatura Brasileña (GILBRA) y la Maestría en Literatura Iberoamericana, cuyo pensum incorpora la literatura de este país suramericano, y en la cual se han desarrollado diversas investigaciones como por ejemplo la de José Amador Rojas Saavedra titulada *Visiones y (re)visiones: ensayo de interpretación sobre La pasión según G.H. de Clarice Lispector* (2005), trabajo que se inserta en el esfuerzo sostenido por críticos, escritores y casas editoriales, dedicados a pensar a América del Sur como conjunto, con el objeto de intensificar lazos de unión, difusión, discusión y confrontación entre la lengua y la literatura brasileña y la latinoamericana. Propósitos estos, empeñados en el estudio de los puentes de conjunción y convergencia entre la cultura de Brasil, la sociedad, su lengua y el resto de sus países cercanos.

La actual situación del *español* en Brasil es indisoluble de una trayectoria histórica más corta y de menor importancia de lo que suele pensarse. La confluencia de factores económicos, sociales y culturales, entre los que destaca el proceso de integración regional impulsado por Mercosur ha posibilitado alcanzar los niveles actuales. Hoy el *español* se imparte y se estudia en todo Brasil, tanto en niveles universitarios como no universitarios y, asimismo, tiene gran importancia en el ámbito de la enseñanza no reglada: academias o cursos de variada naturaleza. Todos los Estados han realizado, con desigual fortuna, actuaciones específicas para su enseñanza. Sin embargo, el futuro del *español* en Brasil presenta sombras, con carencias de formación y recursos educativos. En el mejor de los

supuestos, la enseñanza del *español* seguirá estando lejos de la posición del *inglés*, en una situación de lengua de menor prestigio y desfavorecida con respecto a la anglosajona en cuanto a la oferta y a los medios asignados para su enseñanza.

Pese a todas estas dificultades, hay que resaltar que el mundo es cada vez más competitivo. Con el surgimiento de internet, la difusión de información es instantánea, veloz y global, cambiando patrones de tiempo, velocidad, realidad e imagen. En medio de todas esas transformaciones, el hombre necesita cada vez más tomar conciencia del saber y comunicarse con pueblos de otras nacionalidades, rompiendo las barreras del *habla*. ©

JOSÉ AMADOR ROJAS SAAVEDRA. Licenciado en Letras, mención Lengua y literatura hispanoamericana y venezolana, graduado en el año 1999 en la Universidad de Los Andes (Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras. Mérida-Venezuela). **Magister Scientiae en Literatura Iberoamericana** egresado en el 2005 de la misma Universidad. **Doctor en Lingüística** con especialidad en Semiótica (Universidad de Los Andes, 2013). Miembro activo de la Asociación Venezolana de Semiótica (AVS).

Bibliografía

- Carlino, Florencia. (s.f.). *La enseñanza del español como lengua de origen en países no hispanos. La experiencia canadiense*. Recuperado el 3 de marzo de 2014. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1199Carlino.pdf>.
- Conselho Nacional de Educação. (2012). *Resolução N° 3, de 7 de dezembro de 2012 (Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública)*. Brasília/DF: Secretaria Executiva-Conselho Pleno - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial, 30 de diciembre de 1999, N° 36.860.
- Fernández Vítors, David. (2013), «Las fronteras difusas del mercado hispanohablante en los Estados Unidos», *Tribuna Norteamericana* 12 (abril de 2013). Disponible en: http://www.institutofranklin.net/sites/default/files/files/TN12-David_fernandez_vitores.pdf.
- García de la Concha, Víctor. (2013). *El español: una lengua viva. Informe 2013*. Madrid: Instituto Cervantes.
- InSites Consulting. (2012). *Social Media around the World 2012*. Disponible en: <http://www.slideshare.net/InSitesConsulting/social-media-around-the-world-2012-by-insites-consulting>.
- Jiménez, Juan Carlos & Narbona, Aranzazú. (2011). *El español en los flujos económicos internacionales. Un instrumento de la internacionalización empresarial*. Barcelona-Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.
- Jiménez, Juan Carlos. (2009). «El poder de compra del español en el mundo», *Revista de Occidente*, 335, pp. 21-36.
- Lei N° 11.161, de 5 de agosto de 2005. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 5 de agosto de 2005.
- Ley orgánica de educación*. (2009). Publicada en Gaceta Oficial N° 5.929 (Extraordinario) de fecha 15 de agosto de 2009.
- Ley orgánica para la protección del niño y del adolescente*. (2001). Publicada en Gaceta Oficial N° 5.568 (Extraordinario) de fecha 31 de diciembre del 2001.

- Marimón Llorca, Carmen. (2010). *El español en América: de la conquista a la época colonial*. Madrid: Biblioteca virtual universal Miguel de Cervantes.
- Martín Municio & Nadal, Javier, et al. (2003). *El valor económico de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Martínez-Cachero Laseca, Álvaro. (2008). *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro. La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*. (trad. Elaine Elmar). Brasilia: Alves Rodríguez –Thesaurus.
- Martínez-Cachero Laseca, Álvaro. (2009). *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones (ARI)*. Recuperado el 3 de marzo de 2014. Disponible en http://www.rea-linstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?wcm_global_context=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/ari140-2009.
- Mayor, Juan. (1994). *Adquisición de una segunda lengua*. Madrid: ASELE - Actas IV - Centro Virtual Cervantes.
- Mendonca de Lima, Lucielena. (1998). *Enseñanza/aprendizaje del E/LE en Brasil: aproximación a la realidad de la Universidade Federal De Goiás*. Madrid: ASELE - Actas IX - Centro Virtual Cervantes.
- Ministério da educação - Conselho Nacional de Educação. (2009). *Parecer CNE/CP N°: 8/2008. Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública*. Despacho do Ministro, publicado no *Diário Oficial da União* de 30 de enero de 2009.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). *El mundo estudia español*. Brasilia: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Cooperación Internacional, Sección dedicada a Brasil. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/elmundo/Brasil.pdf>.
- Moreno Fernández, Francisco & Otero Roth, J. & Muñoz Pérez, Julián. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona-Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.
- Moreno Fernández, Francisco. (2013). «El factor hispano: cantidades, cualidades y debates», *Tribuna Norteamericana* 12, (abril de 2013). Disponible en: http://www.institutofranklin.net/sites/default/files/files/TN-12francisco_moreno_fernandez.pdf.
- Moreno Fernández, Francisco. (2013). «Las lenguas de Twitter», *El País* (2 de marzo de 2013). Disponible en: http://elpais.com/elpais/2013/02/22/opinion/1361559730_138297.html.
- Obediente Sosa, Enrique. (1997). *Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*. Mérida: Universidad de Los Andes – Consejo de Publicaciones – CDCHT.
- Obediente Sosa, Enrique. (2009). *Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*. Mérida: Universidad de Los Andes – Consejo de Publicaciones.
- ONTSI (Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI). (2011). *Las Redes Sociales en Internet. Estudio sobre conocimiento y uso de las redes sociales en España*. Diciembre de 2011. Disponible en: <http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios-informes/estudio-sobre-el-conocimiento-y-uso-de-las-redes-sociales-en-esp%C3%A1%b1>.
- Reglamento del ejercicio de la profesión docente*. (2000). Decreto N° 1.011 de fecha 4 de Octubre de 2000, Gaceta Oficial N° 5.496 Extraordinario de fecha 31 de Octubre de 2000.
- Reglamento general de la Ley orgánica de educación*. (1999). Decreto N° 313. Gaceta Oficial N° 36.787 (Reforma) del 16/11/1999.
- Regueiro Rodríguez, María Luisa. (2009). Comentarios al artículo lingüística aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano de Marcia Paraquett. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6 (3), 53-57.
- Rojas Saavedra, José Amador. (2005). *Visiones y (re)visiones: ensayo de interpretación sobre La pasión según G.H. de Clarice Lispector*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Disponible en: Servicios Bibliotecarios de la Universidad de Los Andes SERBIULA.

- Rupérez, Javier & Fernández Vítores, David. (2012). *El español en las relaciones internacionales*. Barcelona-Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.
- Sánchez-Cabezudo, Francisco Corral. (s.f.). *El español en Brasil*. Madrid. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_37.pdf.
- Sánchez Lobato, Jesús. (1994). *Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: ASELE. Actas IV - Centro Virtual Cervantes.
- Universidad Central de Venezuela. (2011). *Folleto de cursos y plan de estudios de la Escuela de Letras de la Universidad Central de Venezuela* (Aprobado por el Consejo Universitario el día 4 de octubre de 2006 y por el Consejo Nacional de Universidades el día 8 de mayo de 2008). Caracas: Facultad de Humanidades y Educación - Escuela de Letras.
- Urbina Jiménez, Eira Makarena. (2000). *Enseñanza el español como lengua extranjera en Venezuela*. Madrid: ASELE - ACTAS XI - Centro Virtual Cervantes.
- Viñal Junior, José Veiga. (2012). Enseñanza del español en Brasil centrada en la comprensión lectora según recomendaciones de los parámetros curriculares nacionales de lengua extranjera (PCNS LE): una formación incompleta del alumnado y una puerta para la desigualdad. *Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil - Hispanista*, Vol. XIII N° 50, julio-agosto-septiembre de 2012.



“La Reserva Federal simplemente aprieta el botón y [los dólares] mágicamente aparecen y no tienen valor real ninguno. Todo es cuestión de percepción, el hecho de que la gente piensa que el dólar tendrá valor en el futuro y que podrán cambiarlo por cosas que realmente necesitan”, comentó Schiff, subrayando que una vez la gente se dé cuenta de que el dólar no es nada más “que una promesa vacía” nadie va a querer a comprar dólares.

Según Schiff, la única cosa en que la Reserva Federal ha tenido éxito es en agravar los problemas que causaron la crisis de 2008 y, de hecho, “han creado una burbuja mayor”.

“Compran el dólar como un refugio seguro ignorando el hecho de que los problemas en Estados Unidos son, en realidad, más graves que en los países cuyas monedas están vendiendo para comprar dólares. Así nos beneficiamos de los problemas de todo el mundo”, explica.