

z

M
N
O



What on earth...

Enseñanza de lengua española y extensión universitaria: relato de experiencia de una profesora en formación inicial

Spanish language teaching and university extension: experience report of a teacher in training

Aline Silva Gomes

Professora do Curso de Letras/Lingua Espanhola e Literaturas da UNEB (Campus I)
asgomes@uneb.br

Cyndi Amanda Araújo de Souza

Estudante do Curso de Letras/Lingua Espanhola e Literaturas da UNEB (Campus I)
cyndiamanda@outlook.com

RESUMEN

En este artículo, tenemos la intención de compartir un relato de experiencia vivenciada por una profesora de español – en formación inicial –, dentro del proyecto de extensión titulado "Ensinando e Aprendendo a Lingua Espanhola em Comunidade" ("Enseñando y Aprendiendo la Lengua Española en Comunidad"). Esta acción educacional, desarrollada en la ciudad de Salvador, Bahía, tiene como objetivo ofrecer cursos de español abiertos al público en general, con el propósito de proporcionar el contacto con el idioma en foco y sus aspectos culturales. En este texto, confirmamos la importancia de incentivar el contacto de los estudiantes de la carrera de Letras-Español con diferentes grupos de la sociedad, con el objetivo de ayudarlos a comprender las peculiaridades del trabajo docente. Por lo tanto, este proyecto está cumpliendo su papel al atender la Política Nacional de Extensión Universitaria.

Palabras clave: Extensión universitaria. Formación docente. Lengua española.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present an account of experiences of a pre-service Spanish teacher at the Teaching and Learning the Spanish Language in Community extracurricular language course. This educational initiative takes place in the city of Salvador-Bahia and aims to offer free Spanish lessons to the college students and the local community in order to provide them with language lessons based on a teaching methodology focused on language cultural aspects. In this text, we confirm the importance of encouraging the contact of undergraduate students in Spanish with different groups in society, in order to help them understand peculiarities of teaching work. Therefore, this project has fulfilled its role in meeting the National Policy of University Extension.

Keywords: University extension, Teacher training, Spanish language.

INTRODUCCIÓN

En este texto, tenemos como finalidad compartir un relato de experiencia vivenciado por una profesora de Español en formación inicial dentro del proyecto de extensión titulado "*Ensinando e Aprendendo a Língua Espanhola em Comunidade*" ("Enseñando y Aprendiendo la Lengua Española en Comunidad"). Se trata de una acción educacional, iniciada en 2015, que tiene como objetivo ofrecer cursos de español para niños, jóvenes, adultos y el público de la tercera edad, residentes en la ciudad de Salvador-Bahia, con el fin de proporcionarles el contacto con el lenguaje en foco y sus aspectos culturales. Además, tenemos la intención de desarrollar prácticas pedagógicas con el objetivo de la maduración profesional y personal de los estudiantes inscritos en el Curso de Profesorado en Letras - Lengua Española y Literaturas de la UNEB, *Campus I* (desde ahora Curso 404), con vista en la acción activa y reflexiva de los referidos alumnos insertados en distintos sectores de la sociedad, sirviendo como instrumento crucial para el maestro en formación. En líneas generales, tenemos como objetivo fomentar una relación más estrecha entre la Universidad, en particular el Curso 404, y la comunidad externa, con el fin de promover la mejora y transformación mutua de los miembros involucrados.

El desarrollo del proyecto en foco también tiene como objetivo satisfacer a las demandas de la Política Nacional de Extensión Universitaria, siendo relevante, en particular, dentro del contexto educativo de la capital bahiana, por diferentes razones. En primer lugar, destacamos la importancia de la Lengua Española en el escenario brasileño a lo largo de las décadas, en particular en los años 90 del siglo XX. El establecimiento del Mercado Común del Sur (MERCOSUR)¹ en 1991 y la intensificación del fenómeno de la globalización fueron, y son, partes responsables de la valorización de este idioma en Brasil, una vez que ya fomentaron lazos más estrechos entre los países miembros y facilitaron el movimiento de la población de los países que firmaron el acuerdo. Además del interés particular que la lengua y las culturas hispanas despiertan en las personas (Sedycias, 2005, p. 21), es importante darse cuenta de que vivimos en una época de relaciones político-comerciales que nos inclina, de cierta manera, por la necesidad del conocimiento de ese idioma (Gomes, 2018).

La sanción de la Ley 11.161, en el día 5 de agosto de 2005, del entonces Presidente de la República Luiz Inácio Lula da Silva, también fue un hecho importante. Esa Ley (la cual lamentablemente fue derogada por la Medida Provisional n° 746 del gobierno federal, transformada en la Ley 13.945, aprobada el 16 de febrero de 2017) hizo obligatoria la oferta de la asignatura de Lengua Española en las escuelas secundarias. Todavía, destacamos que, a pesar de las numerosas dificultades en la implementación de la Ley 11.161/2005, el gobier-

¹ El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es la más completa iniciativa de integración regional de América Latina, surgida en el contexto de la redemocratización y acercamiento de los países de la región a fines de la década de 1980. Los miembros fundadores del MERCOSUR son Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay, signatarios del Tratado de Asunción de 1991. Fuente: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>.

no brasileño ha invertido en la formación de profesores de español, por medio de la apertura de más vacantes en los cursos de profesorado y de concursos públicos para docentes en instituciones de enseñanza superior federales, entre otras medidas, además de capacitación de aquellos que ya ministraban clases.

Otra justificación para proponer este proyecto de extensión es la constatación de que las oportunidades de acceso a la Lengua Española en la capital de Bahía aún están restringidas: en la Enseñanza Básica, por ejemplo, aun con la implementación de la Ley 11.161/2005, el número de instituciones que ofrecen el idioma en su programa es reducido (Nogueira, 2007). En relación a la Escuela Primaria en los años finales, en particular, la situación se vuelve aún más seria; la actual "*Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*" para la educación nacional requiere que se ofrezca al menos una lengua extranjera moderna. Todavía, lo que ocurre es que la mayoría de las escuelas de ese nivel de enseñanza optan por ofrecer la Lengua Inglesa. Es de destacar que la propuesta de cursos de español para niños y jóvenes fuera del contexto escolar en Salvador es muy escasa y, cuando ocurre, presenta altos costos para la mayor parte de la población. Ya en relación a la oferta de Lengua Española en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y para el público de la Tercera Edad, en la capital baiana, hay poca información disponible.

En un plan más amplio, uno de los factores que permean y dan sentido a esta propuesta, además del desarrollo pedagógico de los alumnos del Curso 404 de la UNEB y su relación con otros grupos de la sociedad, es la valoración de la oferta de la Lengua Española entre distintos grupos de los habitantes de Salvador. Así, creemos que el proyecto ha contribuido - entre otros propósitos - para la expansión de la oferta de la enseñanza de español en Salvador, en vista de promocionar la integración entre los diferentes conocimientos y, en consecuencia, proporcionar experiencias y oportunidades para establecer conexiones entre la teoría y la práctica.

Este artículo está estructurado en cuatro secciones. En la primera sección, "Introducción", hemos contextualizado el trabajo propuesto. En la segunda sección "Sobre la Política Nacional de Extensión Universitaria", tratamos acerca de los principales aspectos relacionados a la política nacional de extensión universitaria y sus implicaciones. En la tercera sección, "El Aprendizaje de Lenguas y el Factor Edad", presentamos una revisión bibliográfica concisa acerca de la adquisición/aprendizaje de Segunda Lengua/Lengua Extranjera en personas de distintas edades, destacando las diferencias comúnmente apuntadas en ese proceso. En la cuarta sección, "Camino Recorrido y Relato de Experiencia", analizamos la narrativa de una profesora de español en formación inicial, ex-monitorea del proyecto, en que comparte sus experiencias al dar clases de español para niños de distintas edades.

Finalmente, en las consideraciones finales, tratamos acerca de la importancia de ese proyecto en la formación de los estudiantes del Curso 404 y la necesidad de promocionar, dentro de los cursos de grado de Profesorado en Letras/Español ofrecidos en Brasil, acciones de extensión que proporcionen a

los alumnos oportunidades para auxiliarlos en la construcción de su identidad profesional.

SOBRE LA POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La Política Nacional de Extensión Universitaria, deliberada por el Foro de Pró-Reitores de las Universidades Públicas Brasileñas (FORPROEX), en 2012, junto a las universidades públicas, consiste en una iniciativa que tiene como principal objetivo hacer con que la universidad pública sea "un instrumento de cambio social hacia la justicia, a la solidaridad y a la democracia" (FORPROEX, 2012, p. 4). Esa política tiene directrices y establece distintos objetivos como, por ejemplo: contribuir para que la Extensión Universitaria sea parte de la solución de los grandes problemas del país; dar mayor unidad a los programas temáticos desarrollados en el ámbito de las Universidades Públicas brasileñas; habilitar nuevos medios y procesos de producción, innovación y disponibilidad de conocimientos, priorizar prácticas dirigidas hacia la asistencia de necesidades sociales, relacionadas con distintas áreas; actuar, de manera solidaria, para la cooperación internacional, especialmente en la América Latina, etc. (FORPROEX, 2012, p. 5-6).

Según el FORPROEX (2012, p. 15), "la Extensión Universitaria, bajo el principio constitucional de inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, es un proceso interdisciplinario, educativo, cultural, científico y político que promueve la interacción transformada entre Universidad y otros sectores de la sociedad". Además de presentar el concepto de extensión, el documento elaborado también expone las directrices que deben guiar la formulación e implementación de las acciones de extensión universitarias, de manera amplia y abierta. Son las siguientes: i) interacción dialógica; ii) interdisciplinariedad e interprofesionalidad; iii) inseparabilidad enseñanza-investigación-extensión; iv) impacto en la educación de los estudiantes; y v) impacto y transformación social. El objetivo primero de esas directrices es superar la crisis institucional, de hegemonía y legitimidad.

La Universidad tiene distintos desafíos ante ella. Para que su rol sea relevante en la sociedad, debe considerar tanto el contexto nacional como el internacional. Según el documento,

Le toca a la universidad promocionar la superación de la perplejidad, de la parálisis teórica y práctica, de la adhesión tendenciosa y del voluntariado ingenuo. Como institución productora del conocimiento, la Universidad debe ofrecer a los gobiernos y a los actores sociales subvenciones para las elecciones que deben tomarse, los instrumentos científicos de los cuales necesita para intervenciones y actuaciones más lúcidas y comprometidas con la plena emancipación humana. Instrumentos científicos, sí, pero sostenidos por un compromiso ético y por la pasión que impulsa la participación en la búsqueda de un

mundo mejor (FORPROEX, 2012, p. 10).

En resumen, la Universidad tiene la misión de ser un vehículo capaz de promover transformaciones, en diferentes esferas del cuerpo social, por medio de prácticas democráticas y transparentes. Con respecto a las políticas públicas, el texto destaca que, para que el Estado sea efectivo en sus intervenciones sociales y económicas, depende del papel de la Universidad, en especial la pública. Por su reconocimiento como una instancia de producción de conocimiento, debe ser capaz de ofrecer a los gobiernos y a la sociedad las tecnologías, teorías y procesos, bien como los profesionales adecuados para impulsar el desarrollo de la humanidad (FORPROEX, 2012, p. 12).

Así como ocurre en diferentes órganos de actuación nacional e internacional, la Universidad Pública en Brasil ha encontrado distintos obstáculos que, de algún modo, limitan sus acciones. En consecuencia, esas limitaciones afectan directamente el desarrollo de la Extensión Universitaria. Por otro lado, el texto expone dos avances en ese sentido: el primero es la institucionalización de la Extensión; el segundo, la priorización de la Extensión Universitaria en distintos programas e inversiones del Gobierno Federal.

El documento también aborda seis principios básicos que direccionan hacia las acciones de extensión acordadas dentro del ámbito del FORPROEX. Entre ellos están la ciencia, el arte y la tecnología asumiendo las prioridades locales, regionales y nacionales como fundación; la participación de la Universidad en movimientos sociales, dando prioridad a las acciones que se centran en la superación de la desigualdad y de la exclusión social existente en el país; la prestación de servicios como producto de interés académico, científico, filosófico, tecnológico y artístico de la Enseñanza, de la Investigación y de la Extensión, entre otros (FORPROEX, 2012, p. 21-22). Por otro lado, el texto advierte que hay muchos desafíos para la Extensión Universitaria como, por ejemplo: fomentar, por medio de esa acción, el protagonismo de los alumnos en el proceso de cambio de la enseñanza superior, en diferentes alcances; garantizar la dimensión académica de la Extensión Universitaria; ejercitar el rol transformador de la Extensión en la relación con la Universidad Pública con todos los otros sectores de la sociedad; asegurar el uso de las tecnologías educacionales innovadoras y efectivas en las acciones de la Extensión Universitaria, etc. (FORPROEX, 2012, p. 22-23).

En relación a las acciones políticas, el documento defiende que ellas deben contribuir en el sentido de fortalecer la Extensión Universitaria. Para eso, las acciones necesitan ser estandarizadas e implementadas. Algunos ejemplos de esas acciones políticas son la valoración de la participación del docente en las acciones de extensión; formas de financiación de la Extensión Universitaria; el proceso de aprobación de las acciones de extensión; programas de beca de extensión para los estudiantes, entre otras. Además, el texto destaca la importancia de la articulación de la Extensión Universitaria con las políticas públicas, con los movimientos sociales y con los sectores productivos de la sociedad, con el fin de fortalecerla. Otro desafío primordial para la Extensión Universitaria

se refiere al apoyo a la expansión y democratización de la Enseñanza Superior, esto es, la creación de iniciativas destinadas a ampliar el acceso a la Universidad.

Con respecto a la evaluación de la Extensión Universitaria, el texto menciona la necesidad de la formulación de un sistema de información y de indicadores, de escala nacional, que permitan la evaluación de las acciones de extensión. Para orientar en este sentido, el FORPROEX establece algunos parámetros para evaluación. Son ellos: i) política de administración; ii) infraestructura; iii) relación universidad-sociedad; iv) Plan Académico; y v) producción académica. Además, el documento destaca que la Extensión Universitaria se debe comprender como un proceso de formación, prospectivo y cualitativo a ser medido por criterios objetivos y subjetivos.

Por último, el texto resalta que el FORPROEX formuló, en 2012, una agenda estratégica compuesta por 12 acciones necesarias para el alcance de sus objetivos en el que se refiere a la Extensión Universitaria. Esa agenda considera los múltiples objetivos de las acciones de extensión, así como los desafíos a enfrentar para su establecimiento.

En la siguiente sección, presentamos una revisión bibliográfica concisa sobre el tema de la adquisición/aprendizaje de una Segunda Lengua/Lengua Extranjera en personas de diferentes edades.

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS Y EL FACTOR EDAD

Según Larsen-Freeman y Long (1994), evaluar la influencia del factor edad en la adquisición/aprendizaje de Segunda Lengua (L2) o Lengua Extranjera (LE) siempre fue un tema controvertido. Como señalan los autores, hay investigaciones que afirman que la adquisición/aprendizaje de un idioma es un proceso que puede realizarse con suceso, independientemente de la edad del individuo; otros argumentan que los adultos aprenden más fácilmente pues, desde el principio, avanzan más rápidamente que los niños; ya algunos argumentan que los adultos tienen desventajas sólo en algunos niveles de la lengua, en especial en la fonología. Por último, hay investigaciones que afirman que las personas más jóvenes en aprendizaje tienen ventajas, principalmente en respecto a los últimos pasos de adquisición; por ejemplo, para adquirir/aprender una L2/LE sin acento.

De acuerdo con la Hipótesis del Período Crítico, propuesta por el biólogo Lenneberg (1967), hay una edad crítica en que la adquisición de la lengua materna (o de una LE) es posible. Para el investigador, el período crítico se encuentra entre los dos años hasta la pubertad (entre los 12 y 14 años), lo que puede variar de acuerdo al individuo y el entorno lingüístico en que se encuentra. Es en la pubertad que las limitaciones en el aprendizaje empiezan a emerger, siendo más evidentes en la pronunciación. En resumen, esas limitaciones empiezan

en el momento en que ocurre la finalización de la lateralización hemisférica del cerebro.

Para Schütz (2003), hay algunos factores que afectan la adquisición del lenguaje y que pueden auxiliar la explicación del fenómeno de la edad crítica. Entre ellos están los factores biológicos, cognitivos, de orden afectivo, el ambiente y el *input* lingüístico. El factor biológico tiene que ver con el proceso de lateralización del cerebro que ocurre desde la pubertad. En el cerebro del niño, los dos hemisferios cerebrales están más entrelazados que en un adulto, y ese entrelazamiento corresponde al período de máximo aprendizaje. Así, el niño tiene un rendimiento superior debido a la mayor interacción entre los hemisferios cerebrales.

En cuanto al factor cognitivo, Schütz (2003) explica que el adulto monolingüe tiene una matriz fonológica sedimentada, una sensibilidad amortiguada, entrenada para identificar y ejecutar los fonemas de su lengua materna. Los niños, por otro lado, tienen hábitos menos arraigados; como se encuentran en proceso de formación, tienen la capacidad de expandir su matriz fonológica, pudiendo obtener sin dificultades un sistema rico en fonemas pertenecientes a otras lenguas.

Los factores afectivos y psicológicos también pueden ocasionar un impacto en el proceso de adquisición/aprendizaje de una L2/LE como, por ejemplo: desmotivación, perfeccionismo, dependencia de la elocuencia, falta de autoconfianza, autoconciencia, ansiedad y provincialismo. Todos estos bloqueos pueden hacer parte de la vida del individuo, manifestándose principalmente en la adolescencia y en la fase adulta. Como los niños se encuentran en una fase en que están libres de esos bloqueos, diferentes estudios han afirmado que demuestran una capacidad de asimilación superior a la de los adultos (Schütz, 2003).

Por fin, con respecto al ambiente e *input* lingüístico, así como Schütz (2003), Krashen defiende que la adquisición de lenguas ocurre en situaciones reales, cuando el individuo está expuesto a un lenguaje ligeramente por encima de su capacidad de aprehensión (pero aún comprensible). De esa manera, en este aspecto, los niños tienen ventajas en relación a los adultos: en el caso de los niños, el ambiente de la lengua y cultura es más sencillo, más próximo a su nivel de comprensión, menos abstracto y más susceptible a la adquisición de la lengua. Por otro lado, los adultos no reciben el mismo trato; el universo de pensamiento y lenguaje es mucho más grande, complejo y situado más allá de su nivel de comprensión.

Bikandi (2000), en su texto, discute acerca de la influencia del factor edad en el aprendizaje de una L2. Ella defiende la ventaja de empezar en proceso luego en los primeros años de vida, principalmente si la experiencia incluye una exposición masiva. Así, el aprendiz tiene oportunidad y posibilidad de comportarse como un hablante bilingüe desde una edad muy temprana.

Martín Martín (2004), en su trabajo, apunta algunas diferencias entre la adquisición de L1 y el aprendizaje de L2, a saber: i) en lo que se refiere a la in-

fluencia del factor edad en el proceso de aprendizaje de una L2, el investigador destaca que, al revés del adulto, al niño no le importa o tiene miedo de cometer errores; ii) el niño no necesita una instrucción formal para adquirir el idioma de destino de manera similar al nativo en su lengua materna; todavía el adulto necesita de instrucción formal para comprender determinadas informaciones que no es capaz de capturar por un simple *input*; y iii) el objetivo del niño está predeterminado por su capacidad para aprender a hablar, lo que lo impulsa a realizar esta acción. El adulto, por su vez, puede enfocar su atención en diferentes objetivos como, por ejemplo, aprender una L2 para leer textos escritos en el idioma, para atender clientes en un hotel; para comunicarse en un país que va a visitar, etc. (Martín Martín, 2004, p. 266).

Bonfim y Ortiz Álvarez (2008) realizaron una investigación acerca del aprendizaje de Lengua Inglesa en adultos, del género masculino y femenino, con edades entre 40 y 65 años. Para embasarse, las autoras describen distintos aspectos psicológicos e intelectuales que caracterizan un estudiante adulto, bien como algunos factores inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje del público-objetivo. Como resultado, el estudio evidenció la creencia de que la mujer es más activa que el hombre - a medida que madura -, pues este tiene la tendencia de jubilarse y terminar sus estudios tempranamente. Otra creencia confirmada en la investigación tiene que ver con la dificultad con la capacidad de expresión oral por parte del aprendiz adulto. Se verificó, también, que el interés de los sujetos investigados por aprender la Lengua Inglesa está motivado por el fenómeno de la globalización.

Finalmente, Fernandes (2011) trata de varios aspectos que componen el proceso de aprendizaje de LE en edad adulta, puntuando los conceptos acerca del tema y las diferencias entre adquisición y aprendizaje de idiomas. En su estudio, la autora menciona, aunque rápidamente, la edad como un factor interviniente en el aprendizaje de lenguas. En líneas generales, varios estudios han sido propuestos sobre la adquisición/aprendizaje de L2/LE. Todavía, muchas son las preguntas que aún siguen sin respuestas.

CAMINO RECORRIDO Y RELATO DE EXPERIENCIA

El proyecto de extensión en cuestión ha sido desarrollado en la *Associação Cristã de Amparo Social* (ACAS), en una Organización No Gubernamental (ONG) que se sitúa en Salvador, en un barrio ubicado en las mediaciones de la *Universidade do Estado da Bahia* (UNEB). La organización, fundada en 1991, es una asociación civil, filantrópica de derecho privado, sin fines lucrativos, que tiene como propósito apoyar socialmente la comunidad de la ciudad de Salvador a través de la implementación de proyecto de naturaleza social y de beneficencia, como por ejemplo, en el área de la salud y de la educación. La asociación

entre la UNEB y la referida ONG tuvo inicio en el año de 2015, a través de la oferta de nuestro proyecto de utilizar su espacio para nuestra actuación.

Enseguida, describimos los pasos para la ejecución del curso de español, bien como presentamos un relato de una experiencia vivenciada por una alumna de la extensión sin beca, que actuó en el proyecto en el año de 2019.

Las clases de Lengua Española fueron realizadas por una estudiante en formación, inscrita en el 6º periodo de la universidad. El público-objetivo fueron 40 niños de diferentes edades, divididos en dos grupos (de 20 estudiantes cada), por grupos de edad, a saber: i) Ciranda A (6 a 8 años) y ii) Ciranda B (9 a 11 años). Los encuentros ocurrieron los miércoles, por la tarde, y cada clase tuvo una duración de 60 minutos. Empezamos el curso en el mes de Junio de 2019 y lo terminamos al inicio de Diciembre del referido año, siguiendo el calendario propuesto por la ONG.

En cuanto a lo que se trata de los aspectos metodológicos, las clases fueron desarrolladas por medio de exposiciones con participación, actividades lúdicas, ejercicios individuales y en grupo. Para realizarlas, adoptamos los siguientes recursos didácticos: textos impresos, libros de español dirigidos a los niños, equipo de sonido, TV, computadora con acceso a la Internet y cuadro blanco. Con el fin de garantizar un buen curso de las clases, la coordinadora del proyecto acompañaba las actividades realizadas por la alumna del proyecto de extensión sin beca, por medio de orientaciones y revisión de los materiales que se iban a aplicar en cada encuentro.

En el proyecto de extensión "*Ensinando e Aprendendo a Língua Espanhola em Comunidade*" ("Enseñando y Aprendiendo la Lengua Española en Comunidad"), la graduanda tuvo la primera oportunidad de actuar como profesora de Español. Ella explica sobre sus expectativas en relación al primer contacto con los alumnos y afirma que su recepción fue positiva. Luego, por medio de preguntas informales, la futura profesora hizo una evaluación de necesidades de los grupos, con el intento de identificar el interés de los estudiantes por la Lengua Española. Además, buscó descubrir si ellos tenían conocimientos anteriores del idioma, bien como el nivel de motivación, como podemos leer en el siguiente extracto:

Extracto 1: Mi primer contacto con los alumnos de la ONG fue una experiencia muy buena y envolvente. Los alumnos fueron súper receptivos y amables conmigo. Antes de empezar a abordar el primer tema relacionado a la Lengua Española, les pregunté sobre las clases que tuvieron antes (con otra profesora) y si les gustaba el idioma. Todos contestaron que sí y parecían animados. (Profesora en formación, narrativa escrita).

En otras palabras, podemos observar en el extracto anterior que la alumna sigue uno de los pasos necesarios para el planeamiento de clases, o sea, el análisis de necesidades. De acuerdo con Leffa,

...el análisis nace desde un exámen de las necesidades de los alumnos, lo que incluye su nivel de avance y el que ellos necesitan aprender. Las necesidades son generalmente más bien atendidas cuando llevan en consideración las características personales de los alumnos, sus anhelos y expectativas, preferencia por uno u otro estilo de aprendizaje. (Leffa, 2007, p. 16).

Leffa (2007) aún afirma que es fundamental que el material utilizado por el aprendiz sea adecuado a su nivel de conocimiento del contenido a ser desarrollado, en ese caso, la Lengua Española. Otro punto importante: el profesor debe considerar el conocimiento previo del estudiante. Esa es una cuestión crucial, desde los eventos anteriores servirán como base para que el estudiante adquiera conocimientos nuevos y, en consecuencia, tenga éxito en el aprendizaje. Leffa (2007) concluye afirmando que "el análisis inicial de las necesidades debe poder no sólo establecer el total de las competencias a desarrollarse, sino también deducirles de estas habilidades lo que el alumno ya ha dominado. El sueldo de esa operación es el que el alumno necesita aprender".

Más adelante, la profesora de español en formación inicial describe rápidamente acerca del perfil de cada grupo de alumnos, comparándolos con respecto al comportamiento. Al observar la conducta de uno de los grupos (visto como lo más inquietante), nota que necesita desarrollar estrategias para captar la atención de los estudiantes. Además, la alumna comprende que la edad de los alumnos bien como el factor alfabetización son elementos que pueden interferir - tanto de manera positiva como negativa - en el proceso de aprendizaje, como podemos ver en el extracto 2:

Extracto 2: Soy responsable de dos grupos: Ciranda A (los alumnos menores) y Ciranda B (los mayores). Enseñar español para el grupo Ciranda A fue un desafío, pues los niños estaban todo el tiempo agitados, jugando y hablando. Atraer la atención era demasiado complicado. Puedo afirmar que el grupo es mezclado, pues había alumnos que ya tenían una buena alfabetización y desarrollaban las actividades rápidamente, y había alumnos que aún no sabían leer en su lengua materna o tenían dificultades en la lectura. (Profesora en formación, narrativa escrita).

Más adelante, la alumna sigue reportando acerca de las dificultades enfrentadas para dar las clases, en especial en el grupo Ciranda A, al que se refiere al dominio del aula, como podemos leer en el siguiente extracto:

Extracto 3: Todas las veces que yo intentaba explicar un tema nuevo y la actividad, ya se formaba un montón de niños a mi alrededor diciendo que no sabían qué hacer, qué estaban perdidos y me pedían que les explicara otra vez. Esas fueron mis mayores dificultades en ese grupo, porque me sentía un poco incómoda enseñando una lengua diferente a niños que aún no dominaban su propia lengua. (Profesora en narración, narrativa escrita).

Todavía, puntuamos que ese tipo de dificultad es normal y común en el inicio de la práctica docente, una que la alumna de extensión sin beca aún estaba en proceso de formación profesional. Consideramos que el acto de enseñar una lengua extranjera a los niños es una tarea compleja, ya que requiere, en muchos casos, el desarrollo de metodologías mixtas en el aula. En otras palabras, al enseñar LE al público infantil, el profesor puede adoptar metodologías aplicadas tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la enseñanza de lengua extranjera. Es de destacar que, en el período previo a la alfabetización, los niños aprenden la LE como si estuvieran, en cierto modo, aprendiendo su propia lengua materna; después de la alfabetización, ellos aprenden la LE como una segunda lengua. En muchos contextos, los niños se encuentran en variadas fases del proceso de alfabetización, como es el caso del grupo Ciranda A, de acuerdo al relato presentado en el extracto 3.

Por otra parte, según declaración de la docente en formación, la experiencia vivida con el grupo Ciranda B fue positiva y más provechosa del punto de vista didáctico, visto que todos los alumnos ya habían sido alfabetizados en su lengua materna. Además, el grupo Ciranda B ya tenía conocimientos previos de Lengua Española y estaban motivados:

Extracto 4: En la Ciranda B, la perspectiva ya fue distinta, pues todos allí ya son alfabetizados y yo no precisaba ayudarlos todo el tiempo. Dar clases para este grupo fue bien tranquilo, pues los alumnos estaban interesados en aprender y a participar de la clase. (Profesora em formación, narrativa escrita).

Sobre los aspectos metodológicos, la alumna afirma que el planeamiento de las clases se dio de manera agradable. Esa declaración ocurre por el hecho de que la graduanda ya había cursado componentes curriculares ofrecidos en el Cursos 404 para tal finalidad. Siendo así, consideramos que la estudiante en formación tuvo la oportunidad de establecer conexiones entre la teoría abordada en la Universidad y la práctica desarrollada dentro del proyecto de extensión, así como podemos leer en el siguiente extracto:

Excerto 5: El planeamiento de las clases fue tranquilo y no tuve dificultades. He utilizado un libro proporcionado por la profesora, dirigido para la enseñanza del Español para los niños, que me ha ayudado bastante. Para cada clase, yo elegía un asunto del libro y criaba las actividades de acuerdo a los temas. El equipo administrativo de la ONG me proporcionó todos los medios necesarios, como las impresiones de las actividades y los útiles escolares. (Profesora em formación, narrativa escrita).

Según el extracto 5, otro elemento que contribuyó al buen funcionamiento del proyecto fue el fácil acceso a los materiales necesarios, así como el apoyo técnico de la ONG. Además, encontramos que, durante todo el proceso, la gra-

duanda tuvo la oportunidad de poner en acción su proceso creativo, a través de la elaboración de materiales que cubrieron las necesidades de los grupos.

En cuanto a los resultados obtenidos durante las clases dadas, la futura docente no estaba segura del cumplimiento total de los objetivos propuestos por el equipo del proyecto de extensión, a lo largo del año. Sin embargo, cree que cada alumno ha se apropiado de algún conocimiento de Lengua Española, aunque superficialmente. Más adelante, la alumna hizo un análisis comparativo sobre el desempeño de los dos grupos, destacando que el grupo Ciranda B salió más enriquecido del proceso de aprendizaje. Según ella, los mejores resultados en esta clase se deben a que los alumnos han prestado más atención a las clases y tienen un conocimiento previo de la asignatura, como podemos leer en el extracto 6:

Extracto 6: Como ministré pocas clases por el tiempo, y también de los encuentros que se daban solamente una vez en la semana (los miércoles), no puedo afirmar que los resultados alcanzaron el máximo, pero puedo decir que cada alumno aprendió algo, aunque simple y poco. Creo que los resultados del grupo Ciranda B fueron más provechosos que los de Ciranda A, por la participación activa de los niños y el nivel de conocimiento. (Profesora en formación, narrativa escrita).

Por fin, la docente en formación afirma que participar del proyecto de extensión como profesora de Español fue una experiencia placentera y que impulsó su prometedora carrera, aun encontrando algunos contratiempos en el camino, como podemos ver en el siguiente extracto:

Extracto 7: A pesar de las dificultades que enfrenté, ejerciendo mi primer papel como profesora (fue un poco desesperador y difícil al inicio), yo no volvería hacia atrás, pues fue una experiencia enriquecedora, divertida y real. Es muy bueno recibir el cariño de los alumnos y ya ser llamada "profesora" en el primer día; fue una buena sensación. Ahora puedo decir que he pasado por la fase teórico-práctica, pues sé cómo es estar en un aula e intentar pasar lo que he aprendido para aquellos niños. (Profesora en formación, narrativa escrita).

Al analizar el extracto 7, aún podemos notar que el reconocimiento de la actividad de enseñanza, por parte de los alumnos, sirve como incentivo para que la alumna en formación desee continuar siguiendo por el camino de la docencia en el área de Lengua Española. En líneas generales, ella reconoce la importancia de la *praxis* docente para su formación como profesora de español, bien como ciudadana que actúa en la sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES

En estas reflexiones finales, retomamos algunos aspectos que consideramos fundamentales para la elaboración de este artículo, desarrollado a lo largo

de cuatro secciones, con el intuito de recordar el camino recorrido, a saber: el objetivo, el referencial teórico adoptado para la fundamentación, los aspectos metodológicos descritos y, por último, hablamos acerca de la importancia de ese proyecto en la formación de los estudiantes del Curso 404, así como sobre la necesidad de aumentar la oferta de proyectos de extensión similares dentro de los cursos de Profesorado en Letras/Español ofrecidos en Brasil. Esperamos, por medio de esa ruta, orientar al lector para que lleguemos juntos al fin de ese recorrido, en vista de dejarlo libre y motivado a seguir adelante para sondear otros caminos.

El objetivo general de ese texto fue compartir un relato de experiencia vivido por una alumna inscrita en el Curso 404 de la UNEB, dentro del proyecto de extensión titulado "*Ensinando e Aprendendo a Língua Espanhola em Comunidade*" ("Enseñando y Aprendiendo la Lengua Española en Comunidad"). A fin de construir la base teórica del trabajo, realizamos una búsqueda bibliográfica de libros y artículos publicados sobre el tema propuesto. Elaboramos un fundamento teórico dividido en dos partes. En la primera (Sección 2), con base en el documento preparado por el FORPROEX (2012), hablamos sobre los principales aspectos relacionados a la política nacional de extensión universitaria y sus implicaciones. En la segunda parte (Sección 3), presentamos algunos trabajos dirigidos para la adquisición/aprendizaje de Segunda Lengua/Lengua Extranjera por estudiantes de diferentes edades. Como referencial teórico, adoptamos los estudios de Larsen-Freeman y Long (1994), Bikandi (2000), Martín Martín (2004), Bonfim y Ortiz Álvarez (2008) y Schütz (2003). En la sección 4, analizamos la narrativa de una futura profesora de español, alumna de extensión sin beca que actuó en el proyecto, donde expone sus experiencias al ministrar clases de español para niños de distintos rangos de edad. Con el objetivo de elaborar una visión global de los resultados obtenidos a lo largo del proyecto, decimos, de manera breve, acerca de lo que el análisis nos permitió confirmar.

Al adquirir o aprender un nuevo idioma, se abre un mundo de nuevas posibilidades al ser humano, tanto en el ámbito personal como profesional. Por esta razón, muchas personas, en diferentes contextos y circunstancias, se dedican a dominar un idioma. Por otro lado, existen varios factores capaces de interferir en el proceso de aprendizaje. Entre ellos está la edad. Encontramos que las investigaciones que abordan la edad como factor interviniente en el aprendizaje de idiomas son relevantes, ya que pueden proporcionar a los futuros profesores de español diferentes pautas que les permitan desarrollar estrategias y proponer metodologías que satisfagan las necesidades de sus alumnos, ya sean niños o adultos. En resumen, creemos que el factor edad no debe verse como un obstáculo para quienes quieran enseñar un nuevo idioma (en nuestro caso, el español). Sin embargo, el docente debe estar adecuadamente preparado y reunir los recursos necesarios para enfrentar cada nuevo desafío.

Por último, reafirmamos la importancia de ese proyecto de extensión en la formación de los estudiantes del Curso 404, pues la inserción de los estudiantes del profesorado de ese curso en esa iniciativa de extensión ciertamente ha

contribuido para elevar la calidad de las acciones académicas a proporcionarles oportunidades de hacer conexiones entre teoría y práctica. Creemos en la importancia de fomentar el contacto de los alumnos con distintos grupos de la sociedad, en el intento de ayudarlos a comprender las peculiaridades del trabajo docente. De ese modo, el proyecto ha cumplido su papel al atender a la Política Nacional de Extensión Universitaria.

Por fin, defendemos que propuestas como estas deben tener espacio en los cursos de formación inicial docente, en general, considerando no solo el enfoque compartido en este trabajo, sino también otros.

REFERENCIAS

Bikandi, U. R. (2000) *Didáctica de la segunda lengua en la educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bonfim, E. R.; Ortiz Álvarez, M. L. (2008) A cultura de aprender LE (inglês) de alunos adultos na faixa etária de 40 a 65 anos. In: SILVA, K. A.; ORTIZ ÁLVAREZ, M. L.(Org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. São Paulo: Pontes, p. 301-358.

Fernandes, K. A. (2011) A aprendizagem de língua estrangeira na idade adulta: Fatores envolventes. In: *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, p. 5975-5987. Disponible en: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4730_3106.pdf>.

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus (2012). Disponible en: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>.

Gomes, A. S. (2018) *Motivações, estratégias e autonomia na aprendizagem: elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral de professores de espanhol em formação*. 341f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

Larsen Freeman, D.; Long, M. H. (1994) Explicaciones de la diferencia de resultados entre aprendices de segundas lenguas. In: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, p. 138-152.

Leffa, V. J. (2007) Como produzir materiais para o ensino de língua. In: LEFFA V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2ª ed. Pelotas/RS: Editora da UCPel, p. 15-41.

Lenneberg, E.H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Martin Martín, J. M. (2004) La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, p. 261-282.

Nogueira, L. C. R. (2007) *A implantação do espanhol na grade curricular das escolas públicas brasileiras: um desafio com prazo*. Disponible en: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/97-a-implantacao-do-espanhol-na-grade-curricular-das-escolas-publicas-brasileiras-um-desafio-com-prazo>>.

Schütz, R. E. (2003) A idade e o aprendizado de línguas. In: *English made in Brazil; educational site*. Disponible en: <https://www.s.com.br/s-apre2.html>.

Fecha de envío: 14/10/2020

Fecha de aprobación: 13/01/2021