

BOLETIM DA APPELE

4



APPELE
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE PROFESSORES DE ESPANHOL
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Publicação bilingue semestral · outubro 2023

Índice

Editorial

Agenda

Entrevista a Gabriel Magalhães

Recensão - «*Un Amor* de Sara Mesa», Cláudia Soares

Recensão - «*España comparada. Literatura, lengua y política en la cultura contemporánea*. Christian Claesson (coord.)», Carlos Pazos-Justo

Artigo - «Los documentos de orientación curricular de la asignatura de español en la enseñanza básica portuguesa: una mirada al pasado (y al presente)», Rogelio Ponce de León Romeo

Artigo - «Espanha: pele de touro ou nação de nações?», Hugo Rocha e J. León Acosta

Radar - «Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Criativo nas aulas de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira», Riccardo Giovannimaria Viridis

Ligações úteis

Ficha técnica

LOS DOCUMENTOS DE ORIENTACIÓN CURRICULAR DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA PORTUGUESA: UNA MIRADA AL PASADO (Y AL PRESENTE) ^{*}[1]

Rogelio Ponce de León Romeo, Universidade do Porto; Centro de Linguística da Universidade do Porto

*El presente trabajo ha sido financiado por el *Centro de Linguística da Universidade do Porto*, en el marco del programa de financiación de la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* (FCT) (código UIDB/00022/2020).

[1] Este trabajo tiene su origen en la comunicación oral que se presentó en el 6.º *Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal* (Faculdade de Letras de la Universidade do Porto, 25-27 de junio de 2015).

Nota biográfica

Rogelio Ponce de León Romeo é Professor Associado de Estudos Espanhóis e de Expressão Espanhola da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

Graus académicos: Doutoramento em Filologia pela Faculdade de Filologia da Universidade Complutense de Madrid (UCM) (2001) e Licenciatura em Filologia Clássica (1991) pela mesma instituição.

Áreas de investigação: Historiografia linguística (gramaticografia latino-portuguesa, latino-espanhola, da língua portuguesa e da língua espanhola, no contexto da Península Ibérica) – séculos XVI-XVIII –; história da didática de línguas estrangeiras (da língua espanhola em Portugal e da língua portuguesa em Espanha e na América Latina) – séculos XVI-XX –; pragmática contrastiva português-espanhol (marcadores discursivos); didática do espanhol.

Leciona na FLUP as unidades curriculares de *Tradução Geral II Espanhol-Português* (Licenciatura em Línguas Aplicadas); *Cultura Espanhola do Renascimento e do Barroco* (Licenciatura em Línguas Literaturas e Culturas); *Didática do Espanhol I e II* (Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês / Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês); *História das Ideias Gramaticais* (Mestrado em Linguística); *Historiografia Gramatical e Didática Específica II* (Doutoramento em Ciências da Linguagem).

E-mail institucional: rromeo@letras.up.pt

1. El presente trabajo debe relacionarse con otro que se publicó hace algunos años (Ponce de León Romeo 2016), en el cual se analizaban con algún detalle, asumiendo una perspectiva histórica, las características metodológicas de los programas de español de la enseñanza secundaria en Portugal. Para esta ocasión, propongo centrar el análisis en los documentos curriculares de español elaborados para la enseñanza básica portuguesa; para ello, me parece que la *mirada al pasado* es necesaria, pues, como es sabido, el 2 julio de 2021, a través del *Despacho n.º 6605-A/2021*, fueron revocados los programas hasta entonces en vigor, estableciendo como referencias curriculares específicas los documentos de *Aprendizagens Essenciais* (AE en lo sucesivo) para cada materia. Tomando como punto de referencia este acontecimiento relevante, un trabajo como el presente deberá tener en cuenta como objetos de estudio: i) el programa para el tercer ciclo de la enseñanza básica que estaba en vigor hasta el curso 20/21; ii) los documentos curriculares que se elaboraron, a finales de la década de 2000, para el segundo ciclo (iniciación) de la enseñanza básica y para el tercero (continuación); iii) los documentos curriculares actualmente en vigor (esto es: los de AE).

2. El análisis de estos documentos debe llevarse a cabo, desde mi punto de vista, con arreglo a diversos factores, entre los cuales destaco: i) la integración de la materia de español en la estructura curricular de la enseñanza básica y su contexto legislativo; ii) el encuadramiento metodológico de los documentos, así como otros aspectos relacionados con la toma de decisiones del programador —obras de referencia de las que emana, coherencia entre estas últimas y los aspectos del programa más importantes, etc.—; iii) la evolución, desde una perspectiva histórica, de los programas de un mismo ciclo de estudios; iv) por último, la relación entre los diferentes programas del mismo ciclo de estudios o de diferentes, dado que los documentos curriculares objeto del presente estudio guardan una estrecha relación textual con sus congéneres de la enseñanza secundaria. En este trabajo me detendré especialmente en los dos primeros factores. La publicación de los documentos de orientación curricular de español para la enseñanza básica puede esquematizarse en la siguiente tabla:

	Ciclo	1997	2008	2009	2011	2018
Ensino Básico	2.º		5.º/6.º Inic.		[Mat. Apoio progr. 2.º ciclo]	
	3.º	7.º/8.º/9.º Inic.		7.º/8.º/9.º Cont.		7.º/8.º/9.º Inic.

3. Por lo que se refiere al primer factor que se acaba de indicar, puede decirse que los programas estudiados constituyen, en los momentos en los que se homologan y se publican los primeros documentos (1997 para el de tercer ciclo de iniciación y 2008/2009 para los de segundo ciclo —iniciación— y de tercer ciclo —continuación—), la culminación de la integración del español en la enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo de la enseñanza básica, preceptuado en el *Decreto-Lei n.º 286/89*, publicado el 29 de agosto de 1989; concretamente, en el Capítulo II (dedicado a la organización curricular), Artículo 5.º, Apartados 1.º, 2.º y 3.º (correspondientes a la integración curricular de las lenguas extranjeras en la Enseñanza Básica). En estos apartados (especialmente en el segundo y tercero), se prescribe el inicio de la enseñanza de una lengua extranjera en el segundo ciclo y, en el tercero, la posibilidad de

iniciar una segunda lengua:

Artigo 5.º

Línguas estrangeiras

- 1 - No 1.º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico.
- 2 - No 2.º ciclo do ensino básico inicia-se a aprendizagem de uma língua estrangeira curricular.
- 3 - No 3.º ciclo do ensino básico, todas as escolas proporcionarão aos alunos a oportunidade da iniciação a uma segunda língua estrangeira curricular.
- 4 - No ensino secundário, é obrigatória a inscrição numa segunda língua estrangeira curricular quando, no ensino básico, tiver sido estudada apenas uma única língua estrangeira curricular.

Conviene subrayar que, de acuerdo con dichas directrices, la publicación de los programas de español de segundo ciclo de iniciación y de tercer ciclo de continuación implica la integración, como decía, de esta lengua en el currículo, al mismo nivel que las restantes lenguas extranjeras habitualmente ofertadas en la enseñanza pública portuguesa (inglés, francés y alemán), cuyos programas cubrían, ya desde 1991, todo el espectro curricular de la enseñanza básica con arreglo al *Decreto-Lei* que acabo de citar. Queda por mencionar, a este respecto, que dicha integración del español en el segundo ciclo de la enseñanza básica se vio truncada a raíz de la publicación del *Decreto-Lei n.º 139/2012* del 5 de julio, en cuyo artículo 9.º se determinaba la introducción de la materia de inglés como asignatura obligatoria en el segundo ciclo de la enseñanza básica y se relega el inicio del aprendizaje de la segunda lengua extranjera al tercer ciclo. Esta situación fue, teóricamente, rectificada^[2] por el *Decreto-Lei n.º 55/2018* del 6 de julio, si bien, en la práctica, a pesar de haber estudiantes de español en el segundo ciclo de la enseñanza básica —en el curso 2019-20, el alumnado de español en dicho ciclo ascendía a 1784 (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2022: 278)—, no se dispone, en la actualidad, de documentos curriculares en vigor.

En cuanto a los documentos de AE, publicados en 2018, estos poseen un encuadramiento legal en el ya citado *Decreto-Lei n.º 55/2018*, en cuyo Artículo 17.º, Apartado 2.º, se afirma que:

constituem orientação de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, em cada ano de escolaridade ou de formação, componente de currículo, área disciplinar, disciplina ou UFCD [i.e. unidade de formação de curta duração].

Esta disposición se complementó con la homologación de dichos documentos a través del *Despacho n.º 6944-A/2018* del 19 de julio y culminó, como ya se ha mencionado, el 6 de julio de 2021, por obra del *Despacho n.º 6605-A/2021*, con la revocación de los programas en vigor hasta esa fecha. Por ello, en lo que se refiere al español en la enseñanza básica y en la secundaria, como en las restantes materias, los únicos documentos de orientación curricular son, en la actualidad, los de AE^[3].

^[2] De la lectura de las *Matrizes curriculares-base* que constan en los *Anexos I y II* de dicha disposición legislativa se deduce que la lengua extranjera diferente al inglés, de integrarse en el plan curricular de la escuela, sería en el componente de *Oferta Complementar*, “destinada à criação de novas disciplinas, com identidade e documentos curriculares próprios” (*Decreto-Lei n.º 55/2018*, Artículo 13, Apartado 9)

^[3] En la introducción de los AE relativos a la materia de español, se puede inferir que tales documentos se elaboraron como complemento a otros documentos reguladores (cf., por ejemplo, el de 9.º de enseñanza básica [Direção-Geral da Educação 2018a: 1]); ello lo confirmó un correo electrónico, que, el 19 de julio de 2021, la dirección de APPELE —asociación profesional que participó en la definición de los AE— envió a sus asociados.

4. En lo que toca al segundo factor antes aludido (esto es: el encuadramiento metodológico de los documentos normativos), es necesario detenerse, por su innegable importancia para la materia de español en la enseñanza básica portuguesa, en el *Programa de língua estrangeira – Espanhol – 3.º ciclo*, publicado en 1997 y elaborado, muy probablemente –pues se publicó sin nombre del autor–, por Juliana Ortega^[4] –asesora lingüística, en la década de los noventa, de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal–. Antes de nada, puede afirmarse que, tanto en lo que se refiere a la fundamentación metodológica, como a la estructura general y a la elaboración de los diversos componentes del programa –objetivos, contenidos, evaluación...–, se basa, adaptándolo, en el *Programa de língua espanhola. Nível inicial* (Ministério da Educação 1994) –elaborado para “aplicação em regime de experiência pedagógica” en la enseñanza secundaria, para el curso 1994/1995–. Dichos documentos –como, por otro lado, todos los que se publicaron en los años noventa (Ponce de León Romeo 2016: 145-148)– se elaboran en torno a la metodología comunicativa y parecen tener como referencia *Un Nivel Umbral*, versión española del *Threshold-Level*, que se publicó por primera vez en 1979 y casi 30 años después (en 2007) en la *Biblioteca Histórica de marcoELE. Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*. Esta obra de referencia –y el enfoque en el que se encuadra– se menciona explícitamente en el programa de 1997, al inicio del capítulo sobre las orientaciones metodológicas. Presento, a modo de ilustración, el pasaje integrado en la introducción:

“Un Nivel Umbral” indica que o nível padrão não é, necessariamente, o mesmo para todos os alunos, mas que caberá a cada professor, de acordo com as propostas do programa e, tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade, adaptar as metodologias adequadas aos diferentes públicos. Daqui se infere a necessidade de o professor utilizar metodologias activas, centradas no aluno, no sentido de o transformar no construtor da sua própria aprendizagem. Para tal, o professor deverá deixar bem claro ao aluno os objectivos a atingir nas diferentes etapas, os métodos e as estratégias adoptadas, para que ele possa gradualmente conquistar a autonomia na aprendizagem da Língua Espanhola, que se pretende extensível às restantes disciplinas e, mais tarde, lhe permita continuar ele próprio a tarefa de aprender a aprender (Ministério da Educação 1997: 29).

Este preámbulo resume y adapta la información registrada en el capítulo I de *Un Nivel Umbral* (Slagter 2007 [1979]: 1-2), muy especialmente en lo que atañe la reflexión-acción por parte del profesor sobre las diferentes necesidades y los diferentes ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Pero también el pasaje adelanta diferentes aspectos indisociables que caracterizan el programa –o, mejor, los programas publicados en los noventa: i) la pedagogía centrada en el alumno; ii) el enfoque constructivista como base psicológica para el aprendizaje de lenguas; iii) el énfasis en el “aprender a aprender” y, consecuentemente, en el desarrollo de la autonomía del alumno en el aprendizaje. A estos aspectos centrales, se añade un capítulo sobre la evaluación en el que se enfatiza la evaluación de tipo formativo (Ministério da Educação 1997: 32-36).

Como se ha adelantado y se ha mostrado en el pasaje reproducido antes, el paradigma metodológico sobre el que se estructuran los documentos normativos es el enfoque comunicativo, por lo que, de forma coherente, el objetivo global es el desarrollo de la competencia comunicativa: “O desenvolvimento da competência comunicativa atinge-se integrando todos os conteúdos de comunicação oral e escrita” (Ministério da Educação 1997: 29). Sentado este supuesto, se organizan los contenidos en tres bloques (procedimientos,

[4] De los cuatro programas publicados en la década de los noventa, Juliana Ortega solo aparece como autora del de nivel inicial para la enseñanza secundaria, publicado en 1999. No obstante, dada la estrecha relación textual entre estos documentos, podemos deducir que fue la entonces asesora lingüística de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal quien se ocupó de su redacción. Sobre ello, José León Acosta, en comunicación personal, observa que Juliana Ortega “fue de hecho la autora [del programa de tercer ciclo de enseñanza secundaria], aunque su nombre no haya quedado consignado”.

actitudes y conceptos) y cada uno de estos en seis dominios, que tienen que ver con lo que, antes de la publicación en español del *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) (en lo sucesivo MCER) –y a pesar de la designación que, ya en 1979, se le daba en *Un Nivel Umbral*: “actividades lingüísticas” (Slagter 2007 [1979]: 16-17)–, habitualmente se conocía como macrohabilidades o macrodestrezas lingüísticas (comprensión y expresión orales, y comprensión y expresión escritas), así como con el dominio lingüístico y el sociocultural:

A necessidade de assegurar um desenvolvimento integral do aluno, torna pertinente considerar outros aspectos que contribuem para esse desenvolvimento, i. e., as capacidades, as atitudes e os valores.

Os conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes) foram estabelecidos para cada um dos domínios:

- Compreensão oral;
- Expressão oral;
- Compreensão escrita;
- Expressão escrita;
- Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem;
- Aspectos socio-culturais (Ministério da Educação 1997: 9).

De dicha organización se puede subrayar la matriz constructivista a la que se ha aludido anteriormente y que, como hemos visto, se explicita en diversas ocasiones en el programa. Por lo que se refiere al establecimiento de las áreas transversales, además de ser consecuencia del enfoque subyacente, creo que nos ofrece una idea más o menos clara de la organización curricular que propone la autora, aprovechando parcialmente los inventarios que aparecen en *Un Nivel Umbral* –en concreto, los de las funciones lingüísticas– y que, en el programa de 1997, aparecen como anejos a la dimensión de la reflexión sobre la lengua y su aprendizaje. Pero este componente, desde el punto de vista de la organización curricular, parece ser subsidiario, dado que está integrado en los conceptos. Puede, por ello, afirmarse que la matriz metodológica que se aplica a la organización curricular es el del programa basado en competencias (o, en inglés, *Skill-based Syllabus*) [Krahnke 1987: 49-55] o *Competency-based Instruction* [Richards 2013: 24-25]).

Por lo que se refiere a los programas homologados para el segundo ciclo (iniciación) y para el tercer ciclo (continuación) de enseñanza básica, publicados en 2008 y 2009 respectivamente, y firmados por Marta Fialho y Teresa Montes Izco, me parece que su análisis debe centrarse, como decía antes, en su relación con los documentos normativos y de referencia –en este último caso, con el ya aludido MCER, salidos a la luz hasta la fecha en la se elaboraron los programas. En cuanto a la primera cuestión, creo necesario determinar en qué medida se aproxima o se aleja, en términos metodológicos y estructurales, del programa para el tercer ciclo de la enseñanza básica (iniciación) de 1997, o de los programas para la enseñanza secundaria, publicados entre 2001 y 2006 y coordinados por Sonsoles Fernández (Ponce de León Romeo 2016: 148-151). Un análisis de la estructuración de los contenidos (o más precisamente, como las autoras indican, “objetivos específicos^[5], conteúdos / competências” [Fialho & Montes Izco 2008: 4-32; Fialho & Montes Izco 2009: 7-40]), cuyo esquema se reproduce a continuación:

^[5] Las autoras, en la determinación de tales “objetivos específicos”, se basan, como ellas mismas explicitan (Fialho & Montes Izco 2008: 6; Fialho & Montes Izco 2009: 8), en la propuesta de Sonsoles Fernández (2003), defendida también por esta autora años antes (Fernández 2001: 29-30). Dicha propuesta no es consensual: otras autoras asumen estos “objetivos comunicativos” como (lo que en mi opinión son) contenidos funcionales (Estaire 2009: 44-45).

- Competências comunicativas:
 - Expressão oral;
 - Compreensão auditiva;
 - Compreensão da leitura;
 - Expressão escrita.
- Competências linguísticas:
 - Gramática;
 - Léxico;
 - Cultura – Áreas temáticas de interesse

permite concluir que, respecto del programa de 1997, las autoras proceden a una reorganización, alejándose del esquema tripartito (conceptos, procedimientos, actitudes) presente en la matriz curricular de dicho documento normativo, y aproximándose a la propuesta presentada por Sonsoles Fernández en los programas de español para la enseñanza secundaria coordinados por Sonsoles Fernández y homologados entre 2001 y 2004^[6] (Ponce de León Romeo 2016: 150). No obstante, hay que señalar que también se aprecia cierto distanciamiento en relación con estos últimos documentos curriculares, en cuanto a la estructura reproducida de los contenidos, en tanto en cuanto, en los programas firmados por Marta Fialho y Teresa Montes Izco, se elimina el eje de la autonomía en el aprendizaje –si bien ciertos aspectos relacionados con esta área aparecen encuadrados en otros dominios–. Esta decisión quizá se debe a una preocupación por adaptar los contenidos programáticos a las capacidades de los estudiantes del segundo y tercer ciclos de la enseñanza básica.

Por lo que se refiere a la base metodológica, parece que los programas de Fialho y Montes Izco se basan en el enfoque por tareas, si bien las autoras renuncian a elaborar un programa netamente procesual. Ello se puede detectar en la caracterización del alumno como “agente social” –en la línea del MCER–, tal como se indica en la introducción al programa para el tercer ciclo de enseñanza básica (continuación):

O programa de Espanhol, nível de continuação, para os 7.º, 8.º e 9.º anos do 3.º ciclo do Ensino Básico, parte do nível A2.2 iniciação para chegar aos objectivos do nível avançado B1 – utilizador independente, descritos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e pretende orientar o professor na concretização dos mesmos.

Há conteúdos que são abordados nos três anos mas não são tratados da mesma forma, dado que uma noção que pode ser iniciada no 7.º ano será muito mais desenvolvida no 9.º ano. Haverá então aspectos que, sendo coincidentes nas diferentes competências, se vão consolidando e aprofundando durante os três anos do ciclo.

Por outro lado, as características do programa são semelhantes às do 5.º e 6.º ano em termos de distribuição e enfoque. Segue-se um modelo descritivo centrado na acção, onde se consideram os utilizadores da língua em geral e os alunos que aprendem uma língua como “agentes sociais”. Os actos de fala dão-se em actividades linguísticas que se integram num contexto social mais abrangente onde são também relevantes aspectos cognitivos e emocionais, assim como os aspectos linguísticos e extralinguísticos da comunicação e as características e competências individuais dos participantes no processo comunicativo.

As competências gerais e as competências comunicativas do QECR também são contempladas. No primeiro grupo encontram-se os conhecimentos declarativos, as aptidões, a competência existencial ou a capacidade de aprender e entre as comunicativas, as competências linguísticas, as sociolinguísticas e as pragmáticas (Fialho & Montes Izco 2009: 1),

^[6] No tengo en cuenta aquí los programas que se homologaron para el ensino recorrente en 2005 y 2006.

y también, con mayor claridad, en la propuesta de tareas que presentan las autoras en la parte final de los programas (Fialho & Montes Izco 2008: 39-50; Fialho & Montes Izco 2009: 49-66).

Por lo que se refiere al documento de referencia que se adopta para la planificación curricular, como muestra el fragmento que se acaba de reproducir, los programas de Marta Fialho y Teresa Montes Izco —como, por lo demás, los coordinados por Sonsoles Fernández para la enseñanza secundaria—, se basan de forma clara en el MCER —en la línea, por otro lado, de todos los programas de lenguas extranjeras, incluido el de portugués como lengua segunda, publicados en Portugal, para las enseñanzas básica y secundaria, a partir de 2001—. Es verdad, con todo, que se descartan, en la organización de los objetivos específicos y contenidos, la propuesta que se presenta en el MCER, relativa a lo que, en la traducción española del *Common European Framework of Reference for Languages* (2001), se designa como “actividades comunicativas de la lengua” (Consejo de Europa 2002: 60-90); me refiero al hecho de que las autoras, talvez debido al peso de la tradición didáctica y del diseño curricular, no asumen la interacción ni la mediación como actividades de comunicación autónomas, integrándose estas en las cuatro comúnmente aceptadas hasta la aparición del MCER.

En la historia (reciente) de la planificación curricular de la materia de español en Portugal, podemos establecer una tercera sincronía, correspondiente a la elaboración y homologación, en 2018, de los ya referidos documentos de AE^[7]. Como en los otros documentos normativos analizados en el presente trabajo, su fundamentación metodológica puede estudiarse en dos planos: i) los documentos de orientación curricular y de referencia en los que se basan los programadores y ii) las observaciones de índole metodológica vertidas en dichos documentos (especialmente, en la introducción). En lo que atañe al primer plano, se observa una mayor amplitud de miras, en tanto en cuanto estos documentos emanan de uno general en cuanto a las áreas que abarca —si bien específico para el contexto educativo portugués—, como en efecto es el *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira Martins [coord.] 2017), homologado en el *Despacho n.º 6478/2017* de 9 de julio, así como de materiales específicos para la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, pero de ámbito de actuación general, como es el ya mencionado MCER, o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006); se explicita, asimismo, la relación con el entonces programa de español en vigor (de 1997) —cf. por ejemplo el texto para 7.º de enseñanza básica (Direção-Geral da Educação 2018b: 1)—, medida esta que evidencia (en mi opinión) el carácter complementario de los AE. Por lo que toca al segundo plano, en la introducción se torna explícito, en la línea de los anteriores programas (sobre todo de los que se publican en la primera década de este siglo) el enfoque orientado a la comunicación y, en la medida de lo posible, a la acción (esto es: al enfoque por tareas o por proyectos):

[...] entende-se que a gestão dos objetivos de aprendizagem deve ser realizada desde uma abordagem comunicativa, isto é, para usar a língua em contexto e, sempre que possível, desenvolvida através da negociação e realização de tarefas e projetos significativos para discentes e docentes (2018: 2).

Otro enfoque que se realza en la introducción es el del aprendizaje intercultural (Direção-Geral da Educação 2018b: 5), cuya importancia se concreta en uno de los dominios (el Intercultural) en los que, junto con el comunicativo y el estratégico, se organiza la *Operacionalização das aprendizagens essenciais*. Esta propuesta de estructuración es el

^[7] Estos textos de orientación curricular se publicaron, entre julio y agosto de dicho año, para los niveles de español tanto de enseñanza básica como de enseñanza secundaria. En este trabajo solo me detendré (y muy brevemente) en los AE relativos a la enseñanza básica.

resultado, como se adelanta al inicio de la introducción, de la conjugación de diversos documentos de referencia; especialmente relevantes parecen el MCER (en su versión de 2002^[8]) y el ya referido *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, en tanto en cuanto la información que se presenta se ajusta a los descriptores de estos documentos. La propuesta de la *Operacionalização* puede esquematizarse como sigue:

Organizador (Domínio)	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes (O aluno deve ficar capaz de:)	Ações estratégicas de ensino para o perfil dos alunos (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	Descritores do Perfil dos alunos
Comunicativa - Compreensão auditiva e audiovisual - Compreensão escrita - Interação oral - Produção oral - Interação escrita - Produção escrita			
Intercultural			
Estratégica			

Del esquema reproducido podemos realizar algunas consideraciones: la primera se relaciona con un mayor acercamiento a la propuesta de actividades de comunicación contenida en el MCER, si bien aún está ausente, en la estructuración del dominio comunicativo, la actividad de la mediación^[9]. Otra consideración tiene que ver con la forma en la que se explicitan los “conhecimentos, capacidades e atitudes” –que se podría relacionar con la organización de contenidos del programa de 1997: conceptos, procedimientos y actitudes–: el hecho de formularse a través del enunciado “o aluno deve ficar capaz de...” nos da una idea de que lo que se está presentado no son contenidos sino objetivos, lo que no era un problema, en 2018, dado el carácter “subsidiario” de los AE –respecto del programa de 1997–... hasta septiembre de 2021, momento en el que pasaron a ser los únicos “programas” oficiales.

^[8] En el año de la homologación de los AE, El Consejo de Europa divulgó el *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Dicho volumen no parece que se haya tenido en cuenta en la elaboración de aquellos –hecho este que se justifica, en mi opinión, por la aparición casi simultánea de unos y otro–. Sobre esta circunstancia, José León Acosta, en comunicación personal, observa que “[a]unque la edición definitiva del *Companion Volume* solo fue publicado en 2020, en 2018 [...] había salido una versión preliminar en inglés que utilizamos ya en la etapa final de redacción. No se hizo siguiendo el esquema propuesto por esa reedición del MCER (mediar textos, conceptos y comunicación), pero sí se espigaron algunas de las ideas y descriptores contenidos en lo que luego sería la edición definitiva”. El *Companion volume* el Consejo de Europa, como indica José León Acosta, lo publicó en 2020 y de dicha edición el Instituto Cervantes sacó a la luz una traducción al español en 2021.

^[9] Esta observación se refiere a los AE para la enseñanza básica; por lo que se refiere a los documentos congéneres de español para la enseñanza secundaria, hay que subrayar que la actividad de mediación, en sus vertientes oral y escrita, forma parte del esquema general del dominio comunicativo. Agradezco esa precisión a José León Acosta.

5. De todo lo dicho se pueden extraer algunas conclusiones generales: la primera se concreta en el hecho de que la elaboración de los documentos de orientación curricular analizados refleja la evolución didáctica de la enseñanza del español en la enseñanza básica portuguesa, a la sombra de los documentos de referencia generales para la enseñanza de lenguas extranjeras (*Um nível umbral* o el MCER en su versión de 2002, según los programas), o específicos para la enseñanza del español (como es el caso del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en los documentos de AE). Otra conclusión tiene que ver con la planificación curricular de la materia de español en la enseñanza básica portuguesa; me refiero en concreto al hecho de que la elaboración y la homologación de estos textos normativos (para la enseñanza básica, pero también para la secundaria) por parte del *Ministério da Educação* son la manifestación de la integración del español en la enseñanza portuguesa de grado medio, al mismo nivel que el alemán o el francés —el inglés está, en la *matriz curricular* de la enseñanza básica, en un nivel diferente—. Debido a la decisión adoptada en el *Despacho n.º 6605-A/2021*, en el que se asumen los AE como “referenciais curriculares” prácticamente exclusivos, podríamos pensar que los programas anteriores ya son documentos “muertos” e inservibles. No debería ser así. Hemos visto que los programas tienen en consideración, para su elaboración, documentos de referencia de variada índole; creo que los programas publicados a finales de los noventa y en la primera década de este siglo deben ser asumidos, ahora, como textos de referencia, en un contexto curricular — conviene subrayarlo— en el que los contenidos aparecen de forma implícita, diluidos en los objetivos de aprendizaje de los AE. Por ello, me parecen todos estos documentos —los que están en vigor y los que no—, en la actualidad, útiles y valiosos para la programación docente (y para la historia de la enseñanza del español en Portugal).

Bibliografía

Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaria General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones / Anaya.

Direção-Geral da Educação (2018a): *Aprendizagens Essenciais. 9.º ano / 3.º Ciclo do Ensino Básico. Espanhol*. s. l.: Direção Geral da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018b): *Aprendizagens Essenciais. 7.º ano / 3.º Ciclo do Ensino Básico. Espanhol*. s. l.: Direção Geral da Educação.

Estaire, Sh. (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas. De la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

Fernández, S. (2003): *Propuesta Curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.

Fernández, S. (2002): *Programa de Espanhol. Nível de Continuação. 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.

Fernández, S. (Coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase: Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.

Fialho, M. S y Montes Izco, T. (2008): *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação. 5.º e 6.º anos de escolaridade*. S. L.: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Fialho, M. S y Montes Izco, T. (2009): *Programa de Espanhol – Nível de Continuação. 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade*. S. L.: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Krahnke, K. (1987): *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics / ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Martins, G. de O. (coord.) (2017): *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica (1997): *Programa de língua estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022): *El mundo estudia español 2022*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Ponce de León Romeo, R. (2016): “Notas sobre el diseño curricular de la disciplina de español en Portugal: Enseñanza Secundaria”. En J. Lloret (coord.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica, 142-152.

Richards, J. C. (2013): “Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central and Backward Design”, *RELC Journal*, 44(1), 5-33.

Slagter, P. J. (2007[1979]): *Un nivel umbral* (1ª ed. Strasbourg: Consejo de Europa). Edición de Marco ELE. *Revista de Didáctica ELE*. Disponible em https://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf (última consulta: 16 de octubre de 2015).

Legislación

Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018): “Despacho n.º 6944/A2018”, *Diário da República*, 2.ª série, n.º 138, 19 de julho de 2018. Disponible en web: <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação (2021): “Despacho n.º 6605-A/2021”. *Diário da República*, 2.ª série, 6 de julho de 2021. Disponible en web: <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>

Ministério da Educação (1989): “Decreto-Lei n.º 286/89”. *Diário da República*, 1 série, n.º 198, 29 de agosto de 1989. Disponible en web: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1989/08/19800/36383644.pdf>

Ministério da Educação e Ciência (2012): “Decreto-Lei n.º 139/2012”. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 5 de julho de 2012. Disponible en web: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12900/0347603491.pdf>

Presidência de Conselho de Ministros (2018): “Decreto-Lei n.º 55/2018”. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 6 de julho de 2018. Disponible en web: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Ficha técnica

Conceção e edição:

Direção da APPELE

Coordenação:

Hugo Rocha

Colaboraram neste número:

Gabriel Magalhães, Cláudia Soares, Carlos Pazos-Justo,
Rogelio Ponce de León Romeo, Hugo Rocha, J. León Acosta,
Riccardo Giovannimaria Viridis

Foto capa

Vinhas em Lanzarote, imagem de *Wirestock*, *Freepik*

ISSN 2795-5125

Contacto/envio de textos: boletim.appele@gmail.com



APPELE
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE PROFESSORES DE ESPANHOL
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Avenida da Liberdade n.º 244, 5.º
1250-149 Lisboa

Página eletrónica: <https://appele.pt>

Correio eletrónico: direcao.appele@gmail.com