

Tendencias actuales en los estudios de enseñanza/aprendizaje en cuatro lenguas extranjeras: inglés, francés, japonés y portugués

Current Trends in Teaching and Learning Studies of Four Foreign Languages:
English, French, Japanese and Portuguese

Miguel Farías¹

René Zúñiga²

Raquel Rubio³

José Ferreira⁴

Universidad de Santiago de Chile

miguel.farias@usach.cl

Resumen

Este artículo aborda las tendencias actuales de enseñanza y aprendizaje de cuatro lenguas extranjeras que se enseñan en Chile, que fue presentado en una mesa redonda en el XX Encuentro Nacional de SONAPLES, en 2017. Se trata de dos lenguas que tienen una larga tradición en el país, inglés y francés; y dos lenguas que por diversas razones geopolíticas han sido incorporadas, principalmente, en la formación de traductores, japonés y portugués. Los autores describen los logros y desafíos que la enseñanza y aprendizaje de estos idiomas presentan en el contexto chileno.

Palabras clave: políticas lingüísticas; enseñanza/ aprendizaje de lenguas; inglés; francés; japonés; portugués.

Abstract

This article deals with the current trends in the teaching of four foreign languages in Chile and is the result of a round table presented in the XXth National SONAPLES Congress. It includes two languages with a long tradition in the country, English and French, and two languages that for several geopolitical reasons have been included primarily in translation programs, Japanese and Portuguese. The paper describes what has been attained so far and the challenges in the teaching and learning of these languages in the Chilean context.

Key words: linguistic policies; language learning and teaching; English; French; Japanese; Portuguese.

1 Profesor titular en los programas de Pedagogía en Inglés, Magíster en Lingüística y Doctorados de Educación Intercultural y de Estudios Americanos, USACH. Sus publicaciones recientes versan sobre metáforas del aprendizaje de lenguas y el análisis del discurso homofóbico.

2 Profesor asociado de la Facultad de Historia Geografía y Letras, UMCE. D.E.A. Master 2 en Literatura y Cultura Francesa, Universidad de París III, Sorbonne Nouvelle.

3 Profesora asociada en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Traducción, USACH. Magíster en Lingüística en la Universidad Autónoma de Madrid y candidata a Doctor en Lingüística Aplicada en la misma universidad.

4 Profesor asociado en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Traducción, USACH. Doctor en Educación y candidato a Doctor en Lingüística en la Universidad de Évora, Portugal.

1. Introducción

En el marco del XX Encuentro de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas en la Enseñanza Superior (SONAPLES 2017), que tuvo como tema central “Tendencias actuales en los estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras/segundas” y siguiendo las orientaciones plurilingües de esta sociedad de académicos, presentamos un breve análisis de estas tendencias en cuatro lenguas extranjeras que se enseñan en Chile: francés, inglés, japonés y portugués. En un mundo globalizado y tecnologizado, la proliferación de nuevos enfoques, modelos y tendencias que informan los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas (EAL) representa ventajas y desafíos. Nos vemos en la necesidad no solo de intentar conocer lo más posible estos nuevos modelos sino también de plantearnos una mirada crítica que permita evaluar su relevancia en los contextos particulares donde se desempeñan los profesores de lenguas. Vemos que el campo profesional y disciplinario de la EAL trata de integrar hallazgos provenientes de la ciencia cognitiva, la neurociencia, la multimodalidad, los estudios del discurso, las tecnologías de la información y comunicaciones, la pragmática, la comunicación intercultural y la sociolingüística, por nombrar algunos que recurren en las convocatorias de congresos en el amplio campo de la Lingüística Aplicada. Las preguntas que orientan este trabajo son: ¿Son estas tendencias las mismas en las distintas lenguas que se enseñan en Chile? ¿Existe un monopolio y dependencia de modelos provenientes del mundo anglosajón? ¿Qué énfasis particulares tiene la enseñanza del portugués, inglés, japonés, francés?

Las lenguas que se incluyen en este trabajo representan distintos intereses y etapas en la planificación lingüística de la educación en lenguas extranjeras en Chile. Por una parte, el inglés y el francés son lenguas con una larga historia en el sistema educacional chileno. A su vez, en los últimos años, el inglés ha monopolizado el espacio curricular y se ha convertido en la única lengua extranjera en la mayoría de los establecimientos educacionales del país. El japonés y el portugués los veremos en el contexto particular de un programa de formación de traductores en el que cada una de estas lenguas representa una salida de la carrera de Lingüística Aplicada a la Traducción Inglés/Japonés/Portugués en la Universidad de Santiago de Chile.

2. La enseñanza y aprendizaje del inglés

El interés en el inglés como lengua extranjera en Chile se remonta a los comienzos de la nación. En 1813, en el diario local *El Monitor Araucano*, se publicó un aviso que pedía una persona que enseñara inglés y francés: “si hubiera alguno que quisiera enseñar lengua inglesa y francesa con la dotación de 500 pesos, avisar a cualquier individuo de la Junta de Educación” (citado en Farías, 1999). Esto coincidió con la inauguración del Instituto Nacional, ese mismo año, donde se incluyeron inglés, francés e italiano en el currículo para propósitos de comunicación en las esferas literarias y civiles de una incipiente sociedad que necesitaba preparar emisarios, comerciantes y viajeros, principalmente para transitar a Europa. (Farías, 1999; Vera, 1942)

En 1889, se fundó el Instituto Pedagógico y el primer currículo para inglés fue diseñado por el Dr. Rodolfo Lenz, en 1893; sus objetivos incluían lectura y comprensión de autores modernos, conversaciones sobre la vida diaria y escritura *sin errores graves* (énfasis nuestro). Siguiendo la tradición académica, también incluyó conocimiento general de los aspectos más importantes de la

Literatura Británica a partir de Shakespeare.

Vera (1942) da cuenta de una interesante distribución de lenguas extranjeras obligatorias en los colegios de Chile en 1902: inglés en el norte, francés en el centro y alemán en el sur. Su explicación radica en el hecho de que las explotaciones de las minas en el norte estaban en manos de compañías británicas, principalmente, que el gobierno y la diplomacia en Santiago requerían del uso del francés y que el sur se estaba poblando con ciudadanos alemanes como parte de una política nacional de inmigración.

A través de los años, la calidad y la cobertura de la instrucción en lenguas extranjeras se incrementó enormemente y las universidades nacionales estuvieron a cargo de formar profesores de inglés, francés, alemán e italiano (Vera, 1942). Sin embargo, algunas reformas al sistema educacional que comenzaron en la década de 1960 frenaron este progreso. En primer lugar, en 1967, se implantó una nueva prueba de ingreso a las universidades —la Prueba de Aptitud Académica (PAA)— que excluyó a las lenguas extranjeras. Más tarde, en 2004, la PAA es sustituida por la Prueba de Selección Universitaria (PSU), en la que tampoco fueron incorporadas las lenguas extranjeras. Más aún, el decreto aprobado en 1981 por la dictadura de Pinochet no incluyó las pedagogías en lenguas como profesión universitaria y otros factores que influyeron en la desvalorización de la enseñanza de lenguas extranjeras fueron la privatización de colegios y una política educacional que dejó como optativas a las lenguas extranjeras en el currículo nacional (Farías, 1999). Una nueva reforma educacional en 1998 incluyó una revisión del currículo de inglés con Objetivos Fundamentales para los niveles en que era obligatorio, es decir, séptimo y octavo año básico y los cuatro años de enseñanza media (McKay, 2003). Por razones políticamente correctas, el currículo nacional para idiomas fue denominado Subsector Curricular Idioma Extranjero. El año 2004, el Ministerio de Educación creó el Programa Inglés Abre Puertas que tenía como objetivo, entre otros, formar estudiantes bilingües hacia el año 2018. Transcurridos 13 años desde esa fecha, queda mucho que hacer para que Chile se convierta en un país bilingüe.

Sin embargo, y como se deduce de este breve panorama, una lengua extranjera no puede ser considerada solo como un instrumento ni como un mero medio que posibilite el intercambio comercial. Una lengua es un producto cultural, en el mejor sentido. Es vehículo de expresión y de atesoramiento de las ideas, creación, inquietudes, sueños, tradiciones e historia de un pueblo. Limitar el conocimiento de una lengua a su empleo como *lingua franca* del comercio internacional, significa desconocer el valor formativo y humanístico del proceso educacional (Vivanco, 2016).

Con respecto a los enfoques metodológicos empleados en Chile en la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular el inglés, se han enmarcado y han reproducido distintos métodos. La Figura 1 muestra una visión histórica de los métodos usados en la enseñanza del inglés como lengua segunda/extranjera en el plano internacional (Taylor, s.f.). A pesar de que la referencia es en particular al mundo anglosajón, se puede constatar que de modo epígono se han implementado los mismos métodos en Chile, con excepción de cuatro que surgieron de manera experimental en Estados Unidos a partir del énfasis en factores afectivos en el aprendizaje de lenguas: *Suggestopedia*, *Silent Way*, *Total Physical Response*, *Community Language Learning*.

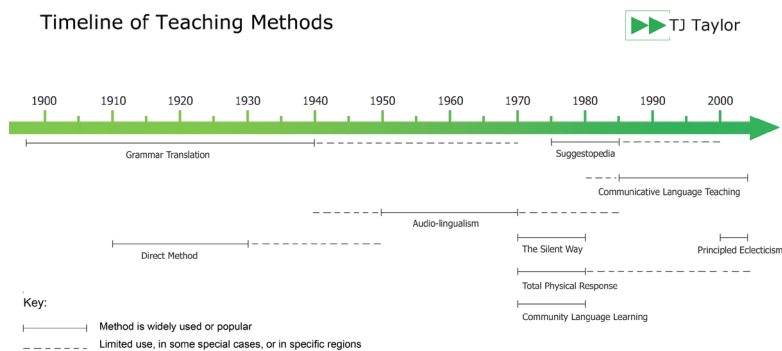


Figura 1. Visión histórica de los métodos de enseñanza de lenguas (Taylor, s.f.)

Otra manera de revisar las tendencias en la enseñanza-aprendizaje del inglés en Chile es a través de algunos acrónimos recientes en el campo de la Lingüística Aplicada. *CLT*: *Communicative language teaching*, que se incluye en la Fig. 1, marca el énfasis en los aspectos comunicativos y la fluidez en el uso de la lengua en contextos significativos. *ESP*: *English for Specific Purposes*, refiere a la enseñanza de registros especializados y constituye una línea de desarrollo que tuvo sus orígenes en Chile a partir de los trabajos de Ewer y Latorre (1969). *TBL*: *Task-based learning* se origina a partir de CLT con el propósito de desarrollar la fluidez al abordar tareas de aprendizaje. *CLIL*: *Content and Language Integrated Learning*, es un enfoque para el aprendizaje de contenidos por medio de una lengua extranjera o segunda donde se enseña, por tanto, contenidos y lengua.

En las últimas décadas, la enseñanza-aprendizaje del inglés transita hacia su fortalecimiento como práctica social contextualizada en base a la difusión y publicación de trabajos de reflexión y de investigación que definen y perfilan horizontes de desarrollo. Por nombrar algunos, los trabajos de Barahona (2014, 2016) describen los problemas que enfrenta la formación de profesores de inglés en Chile y abordan, en particular, la relación entre instituciones formadoras y centros de práctica. Además, en una investigación sobre la formación docente en 16 universidades chilenas que forman profesores de inglés, Martín (2016) encuentra que los programas de formación necesitan adaptarse a los estándares propuestos por el Mineduc y detecta la necesidad de articular teoría y práctica. En un estudio sobre las creencias de 30 profesores universitarios de inglés chilenos, Díaz, Alarcón, Vásquez, Pradel, y Ortiz (2013) informan de los roles que los participantes asumen en sus interacciones pedagógicas. En una línea de investigación acerca de multimodalidad en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, Farías, Obilinovic y Orrego (2007), en primer lugar, sientan las bases para abordar las implicaciones de la multimodalidad en el campo de la enseñanza de lenguas. Posteriormente, Farías, Obilinovic y Orrego (2011) plantean los conceptos que pueden servir de puente entre la enseñanza de segundas lenguas y la multimodalidad; además, se realizan estudios para evaluar distintos tipos de presentaciones con diversos contenidos lingüísticos (Farías, Obilinovic, & Orrego, 2013). En una extensión de la investigación a la dimensión aplicada a la enseñanza de la lectura, Farías y Abraham (2017) evalúan las implicaciones de los textos multimodales en los procesos de aprendizaje de la lectura; en tanto, Farías y Veliz (2016) estudian las metáforas visuales de estudiantes en formación inicial docente.

Por último, las políticas nacionales de enseñanza del inglés han buscado en los últimos años

relevante el tema del aprendizaje temprano y, una vez definidos los planes estratégicos, adelantar su introducción a los primeros años de Educación Básica. Sin duda, la creciente consolidación del campo de la Lingüística Aplicada en el contexto latinoamericano ofrece promisorios derroteros que informen, con referentes situados en las complejas realidades locales, los procesos y políticas de EAL.

3. La enseñanza y aprendizaje del francés

La historia de la enseñanza del francés como lengua extranjera en Chile se remonta a los mismos inicios de la República, pero de manera particular para una elite económica y social, con fines privados. De manera más cercana y contemporánea, dentro del ámbito de la educación pública, la enseñanza de idiomas aparece específicamente en el currículo de enseñanza media. Desde la creación del Instituto Nacional, en 1813, existía la posibilidad de optar entre varios idiomas, incluido el latín. En una primera etapa, la enseñanza del idioma francés está prácticamente homologada a la misma metodología de enseñanza del latín, conocida universalmente como método tradicional (Puren: 988). Con este enfoque, se vincula fuertemente el aprendizaje de un idioma al impulso dado a la escritura y a la ilustración (Siglo de las Luces) en el marco de una adhesión a los principios libertarios y emancipadores de la nación, propios de la reciente vida republicana en los inicios del siglo XIX. El objetivo es ciertamente que la buena educación contribuya a la virtud política de los ciudadanos, tal como lo había planteado Montesquieu (Serrano et. al, 2012). El propio Domeyko señala que: “el estudio de la literatura y de los idiomas antiguos, y en particular del idioma clásico latino... es el que influye más en el espíritu público y el patriotismo de los ciudadanos de una república” (Cit. en Serrano et al., 2012: s.p.).

La idea de reemplazar posteriormente la enseñanza del latín por la enseñanza de lenguas modernas, francés e inglés, obedece ciertamente a un cambio de paradigma en cuanto al contenido ideológico tanto del latín como de las lenguas modernas. Mientras la enseñanza del latín profundizaba el análisis gramatical, la lectura ilustrativa y el ejercicio retórico como medio de formar la virtud ciudadana, la enseñanza de las lenguas modernas, francés e inglés, activa la posibilidad de la interacción comunicativa con fines prácticos hacia fines del siglo XIX. Este hecho implica un cambio metodológico e ideológico respecto del aprendizaje de una lengua extranjera. En 1876, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Miguel Luis Amunátegui, deja al latín como asignatura optativa, y en 1901 esta es suprimida como tal (Soto, 2000).

Este nuevo paradigma está fuertemente influido por la corriente positivista, y la educación, más allá de ser promesa de virtud política, es también promesa de progreso en el amplio sentido de la palabra; se espera progreso material y espiritual. La pedagogía, por lo tanto, es una ciencia al servicio del progreso, y los métodos deben nacer desde fundamentos científicos. Bajo esta concepción, nace el Instituto Pedagógico en 1889, con la misión de formar a los futuros profesores de enseñanza media. En este nuevo contexto, surge la figura de Rodolfo Lenz, como parte de los profesores alemanes contratados por el Estado chileno. Lenz estará a cargo de la formación de profesores de inglés y de francés. Con Lenz, se inaugura un período de influencia de la llamada metodología directa. Tanto los profesores de francés formados en el Instituto Pedagógico como los estudiantes de enseñanza media del país, se ven marcados por este nuevo enfoque. La preminencia

de la lengua oral, el rol activo y protagónico del estudiante, la natural relación entre las palabras y sus referentes concretos, además de una cierta prescindencia de la lengua materna y su gramática como intermediación o transferencia positiva, son algunas de las características generales de la metodología directa. Pese a lo anterior, es el propio Lenz quien hace un llamado a una actitud realista y pragmática en el contexto de la realidad chilena pues, por una parte, señala la imposibilidad de que nuestros estudiantes interactúen de manera natural o real con francoparlantes; y por otra, reconoce que la utilidad de aprender el idioma francés se relaciona más con leer textos científicos y literarios, con lo cual se reivindica la importancia de la lengua escrita, y también de la gramática, en cierta medida (Lenz, 1915).

Así entonces, se genera una especie de eclecticismo pragmático que mantiene vivo el interés por el aprendizaje del idioma francés pese a la distancia de Europa y a la realidad lingüística regional. Esta realidad estuvo presente durante las décadas del 30 y 40, y no entró en colisión con los nuevos enfoques que iban surgiendo. De hecho, hasta 1965, muchos estudiantes elegían como materia de examen para el antiguo bachillerato chileno el dominio de una lengua extranjera de entre las cinco materias obligatorias (Cárdenas, 1990). Un primer ícono de estos enfoques eclécticos durante las décadas del 50 y 60 lo constituye el *Cours de langue et de civilisation françaises à l'usage des étrangers*, 1953-1957, del autor Gaston Mauger, libro conocido popularmente como el “*Manger bleu*” (Mauger azul, por el color de la tapa del libro). Este libro, concebido en la Alianza francesa de París, estaba destinado al aprendizaje del francés como lengua extranjera, como una manera de difundir las virtudes ilustradas de la lengua y la cultura francesas en los países extranjeros.

Más tarde, con la llegada de los métodos audio-orales y audio-visuales, la enseñanza del francés también entró en el circuito conductista del uso de laboratorio y prácticas de asociación sensorial imagen-audio. En particular, se adaptó durante la década de los 70 en el recién creado CPEIP, el método *La France en Direct*, de los autores Janine y Guy Capelle, Hachette, 1969. Tanto el método original como su adaptación fueron utilizados en Chile para la formación de profesores de francés y también para la enseñanza escolar.

Hasta la década del 80 este era más o menos el panorama de enseñanza del francés, que iba a la par con la enseñanza del inglés. Sin embargo, un decreto ministerial relegó la obligatoriedad de los idiomas extranjeros francés e inglés solo para séptimo y octavo básico, dejando un solo idioma extranjero optativo entre estos dos para la enseñanza media. Esto provocó una fuerte caída en la enseñanza del francés pues tanto la presión social y cultural, como las vicisitudes administrativas en las direcciones de los establecimientos, hicieron que las horas de francés fuesen disminuyendo de manera dramática en la década del 90. Durante este período, surgen importantes novedades en la metodología de enseñanza de idiomas extranjeros; los enfoques comunicativo y nocional-funcional, por ejemplo, enriquecen la didáctica de las lenguas extranjeras. Sin embargo, dada la precaria situación descrita, el impacto de estos nuevos enfoques es menor y la prioridad es recuperar el volumen de presencia curricular decreciente.

La reforma educativa de 1996 agudizará la situación del francés en el currículo escolar definiendo solo un espacio denominado Idioma Extranjero, el cual será entendido mayoritariamente como idioma inglés. De hecho, el Ministerio de Educación propuso solo programas de idioma inglés, esta situación será reparada recién el año 2003, cuando se publican programas de idioma francés tras la decisión de la Ministra Mariana Aylwin. Es la oportunidad para los profesores de

francés y las instituciones que apoyan esta reparación, de inspirarse en los recientes trabajos del Consejo de Europa y su concepción del Marco Común de Referencia para las Lenguas, conocido por su sigla MCER (Conseil de l'Europe, 2005). Este enfoque está concebido políticamente con un fin de coexistencia de varios idiomas al interior de la Unión Europea; es decir, se estimula el plurilingüismo como herramienta de integración socio-política entre los países miembros. Desde un punto de vista técnico o metodológico, la estrategia de enseñanza-aprendizaje es accional o de enfoque por tareas; es decir, el objetivo de comunicación es una interacción social, al servicio de la cual se deben manejar los respectivos actos de habla involucrados, la descripción nocional-funcional de los contenidos lingüísticos, y las realizaciones morfosintácticas, lexicales y fonéticas que le dan consistencia. Actualmente, los profesores de francés en ejercicio, ya sea en el nivel escolar, técnico o superior, en contextos formales o informales, utilizan mayoritariamente este enfoque y los textos de apoyo que están alineados con él.

En este contexto, se puede señalar que los desafíos de la enseñanza del idioma francés a nivel de la formación de profesores, plantean la necesidad de formar profesores altamente versátiles y con alta capacidad de autonomía para diseñar los trayectos curriculares que el sistema y el mercado demandan, particularmente en el ámbito de la enseñanza superior, técnica y profesional. Por otra parte, a nivel de sistema escolar básico y medio, se requiere formar profesores con un perfil de gran liderazgo para ganar espacios en los sectores curriculares más optativos y flexibles del sistema, pues no se cuenta con la seguridad curricular de otras asignaturas como, por ejemplo, Lenguaje y Matemáticas.

4. La enseñanza y aprendizaje del japonés

La enseñanza de japonés como lengua extranjera (JLE), hasta los años 1980, se desarrolla solo en Japón. Los principales estudiantes extranjeros interesados son asiáticos, coreanos y chinos. A partir de 1980, tal como comprobamos con los datos estadísticos proporcionados por la Fundación Japón, en su informe del año 2017, comienza a expandirse el interés por estudiar JLE fuera de Japón con un número de estudiantes que ha ido *in crescendo* desde 1979 hasta el 2015, pasando de 127.167 a 3.655.024 aprendientes (Japan Foundation, 2017). Según los datos de 2015, se estudia JLE en 130 países, siendo los países con mayor número de estudiantes China, Indonesia y República de Corea en Asia, seguidos de Australia, Taiwán, Tailandia y Estados Unidos. En América Latina, Brasil ocupa el lugar 13, siendo el país con mayor número de estudiantes de esta región, por delante de países como Francia, en el lugar 15, y Reino Unido, en el lugar 16. Chile ocupa el lugar 55, detrás de México, Paraguay, Argentina y Colombia. Asimismo, existe un gran número de profesores tanto japoneses como extranjeros, 64.108 en 2017.

Este interés y difusión por el JLE a partir de los años 80 se ha debido principalmente al milagro económico japonés, que sitúa al país como un referente económico mundial, además del inicio de un proceso de globalización internacional, generado por las relaciones económicas para el desarrollo del comercio, y que en Japón dio lugar al concepto de *kokusaika*.

De acuerdo con el artículo de Kubota (2002) sobre cómo influye la globalización tanto en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Japón como del japonés como lengua extranjera: “el *kokusaika* combina occidentalización y nacionalismo. (...) En otras palabras, el *kokusaika* tiende a

promover la convergencia a normas predeterminadas en lugar de la divergencia hacia la multiplicidad cultural y lingüística” (Kubota, 2002: 14). Este concepto de *kokusaika* fue el que promovió las reformas educativas llevadas a cabo entre 1985 y 1987 por el Comité para la Reforma de la Educación, *Rinji Kyōiku Shingikai*, en las cuales se establece el estudio de la lengua inglesa como la lengua extranjera obligada, centrado en alcanzar la comunicación. Y, por otro lado, se enfatiza para la enseñanza de japonés como primera lengua una visión hacia la valorización de los componentes propios de la identidad japonesa, potenciando el nacionalismo. Esta tendencia se mantiene en las políticas educativas también en los años 90 y ha afectado a la enseñanza de JLE donde, según señala Kubota, se ha tendido a la enseñanza de formas lingüísticas y culturales que tipifican la lengua y que conducen a una visión de lengua ideal, que ensalza la singularidad japonesa frente a otras culturas y opaca la diversidad de la sociedad japonesa, que se manifiesta en la lengua y la cultura alejándose, por tanto, del concepto de competencia intercultural que se promueve hoy en día en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Este tipo de políticas educativas ha marcado los métodos más utilizados en la enseñanza de JLE hasta entrado el año 2000: el método de Gramática-Traducción, el método Directo y el Método Nocio-Funcional. Siendo a partir del año 2000 cuando irrumpen en esta trayectoria el Enfoque Comunicativo y los enfoques humanistas y sociales, así como posteriormente los últimos enfoques que consideran al estudiante como un agente social que debe interactuar con el medio, consciente y protagonista directo de su proceso de aprendizaje (Mori & Mori, 2011). Este cambio en el enfoque de enseñanza se ve propiciado por la publicación en el año 2001 del Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER) por el Consejo de Europa, el cual motivó la posterior publicación en 2010 de los Estándares para la enseñanza de la lengua japonesa (Japan Foundation, 2010). Estos Estándares, al igual que en el MCER, resaltan la importancia de identificar las necesidades e intereses de los estudiantes para lograr un mayor acercamiento con el estudiante, alientan a los profesores a considerar el aprendizaje de los estudiantes no en función de contenidos lingüísticos concretos: vocabulario, gramática, ... sino de lo que los aprendices deberían ser capaces de lograr hacer en la lengua extranjera al final de cada unidad (*Can Do*) y, en función de ello, seleccionar los contenidos y desarrollar materiales, actividades y herramientas de evaluación coordinadas con los objetivos y *Can Do*, como parte de un aprendizaje significativo y progresivo. El fin último de aprender una lengua es el entendimiento mutuo que se consigue mediante la capacidad de lograr tareas con éxito con la lengua extranjera y la capacidad de comprender y respetar otra cultura. Se proponen niveles de competencia en función de lo que el estudiante debe lograr en cada nivel pero, a diferencia del MCER, en los Estándares se especifican ejemplos o posibles contextos de uso para cada *Can Do* (Japan Foundation, 2011).

Basado en los Estándares para la enseñanza de JLE, la Fundación Japón ha venido desarrollando una campaña de información y formación para profesores. Para ello cuenta con un espacio web donde se explican los estándares y se ofrece el “Espacio de *Can Do* para todos” (*Minna no Can-do saito*), que consiste en una base de datos para que tanto profesores como estudiantes consulten, propongan o evalúen en espacio colaborativo. Además, ha publicado una serie de manuales de enseñanza de JLE, *Marugoto*, bajo los criterios de los estándares propuestos para el JLE, que cubre desde el nivel A1 hasta el nivel B1. Los primeros manuales publicados contemplan los niveles iniciales A1 y A2 y fueron publicados en los años 2013 y 2014, respectivamente. Más tarde, en 2015, se publica

el manual de nivel A2-B1 y, por último, dos manuales para el nivel B1, en 2017 (Japan Foundation, 2017).

En cuanto al examen de certificación de nivel de JLE que se viene realizando desde el año 1984, en los últimos datos de 2012 se contaba con un número de 313.322 de participantes en todo el mundo. En 2010, se hizo una reestructuración para adaptarlo a los nuevos niveles de competencia propuestos en los Estándares para JLE. De este modo, se pasó de 4 niveles de competencia a 5 niveles, que fueron redactados a partir de capacidad de logro de ciertas tareas, influenciado por el MCER. Este examen mide la capacidad de comprensión lectora y auditiva además de contenido gramatical y vocabulario en contexto de uso, pero, curiosamente, a pesar de la reforma experimentada, no contempla la evaluación de las habilidades de producción tanto oral como escrita, lo cual contrasta con los *Can Do* propuestos en los Estándares.

En el caso concreto de la enseñanza de japonés como lengua extranjera en Chile, se realiza casi en su mayoría en academias privadas dedicadas a la enseñanza de lengua y cultura japonesa, a excepción de la Universidad de Santiago, única universidad del país que cuenta con una carrera con especialidad en traducción inglés-japonés, además de cursos extraprogramáticos de japonés de nivel inicial, al igual que la Universidad Austral de Chile y, recientemente, la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Según los datos proporcionados por el informe de la Fundación Japón, hasta el año 2015, el número de profesores en instituciones reconocidas en Chile era de 47, al tiempo que el número de estudiantes de japonés ascendía a 1.078. Unos 130 se presentaron y aprobaron en ese mismo año el examen internacional de aptitud de japonés como lengua extranjera.

Por último, respecto a los métodos y enfoques didácticos usados en la enseñanza de JLE en Chile, la situación coincide con lo expuesto anteriormente y hasta 2015: a pesar de que los profesores de lengua extranjera están en conocimiento de los nuevos enfoques y avances en otras lenguas, la falta de materiales adaptados, así como de formadores y formación, en el caso de japonés, no ha empezado formalmente a introducirse y nos encontramos en un proceso de cambio.

5. La enseñanza y aprendizaje del portugués

La enseñanza de la lengua portuguesa es todavía incipiente en Chile. En principio, podemos suponer que esto se debe a razones de orden geográfico. Chile no es un país que tenga fronteras con Brasil, el país con el mayor número de hablantes de portugués, al contrario de lo que ocurre con Argentina, Uruguay o Paraguay, por ejemplo, países en los cuales existen políticas de educación pública para la enseñanza del portugués en la enseñanza básica. Pensado de este modo, en lo que se refiere a aspectos geográficos, es posible que para los chilenos no sea significativa la enseñanza y el aprendizaje del portugués como lengua extranjera (PLE), no solo desde este punto de vista geográfico sino también porque se considera al portugués como una lengua fácil. En contraposición, los convenios con Japón por intermedio de la lengua inglesa son de mayor acceso considerando que ambos países están conectados por el Océano Pacífico y que la comunicación marítima es más viable que la terrestre. De acuerdo con Contursi (2012), es necesario considerar que, desde la creación de las universidades, el acceso a la cultura brasilera en Chile se hacía por medio de artefactos de museos que resaltaban la fisonomía cultural de América del Sur, como el Centro Cultural la Moneda,

que tiene una muestra de las costumbres y de la transformación de la cultura brasileña a lo largo del tiempo.

Por otro lado, desde una perspectiva cultural, la música brasileña está presente en Chile: el carnaval y las teleseries se exhiben en los canales de televisión abierta y, a causa de algunos eventos recientes, como la Copa del Mundo y las Olimpiadas, el interés por el PLE está creciendo lentamente. Desde este punto de vista, según Almeida Filho (2001): “es necesario desextranjerizar” (9) la lengua portuguesa en los países hispano hablantes, de manera que las dos lenguas dialoguen entre sí y establezcan una armonía con vínculos más fuertes en América Latina.

Ante estas consideraciones iniciales, resulta conveniente hacer un breve mapa o registro de la enseñanza de la lengua portuguesa en Chile. Cabe destacar que la enseñanza de la lengua portuguesa se desarrolla en la actualidad en algunas instituciones de la capital chilena, a cargo principalmente de profesores brasileiros. En consecuencia, en nuestra investigación, se puede destacar la enseñanza del portugués en las siguientes casas de estudio: Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de una cátedra para un profesor brasileño que enseña cursos de lengua y cultura portuguesas; Universidad de Chile, por medio de una cátedra para un profesor de portugués que enseña, en cursos optativos, la lengua portuguesa y la cultura lusófona; Universidad de Artes y Ciencias de la Comunicación (UNIACC), en cursos optativos para algunos programas; e Instituto Profesional Los Leones, con un curso de Turismo Bilingüe (inglés/portugués). En cuanto a cursos libres de portugués en institutos, destacamos el Instituto Cultural de Brasil, centro privado de idiomas que ofrece cursos de lengua portuguesa para ejecutivos y empresas; el Centro Cultural Brasil Chile, asociado a la Embajada de Brasil, que ofrece cursos de lengua portuguesa de distintos niveles. Por último, se debe relevar la iniciativa más reciente de promoción de la lengua portuguesa: la instalación del Centro de Lengua Portuguesa Camões, en la Universidad de Santiago de Chile (USACH), inaugurado el 12 de octubre de 2016, el cual, además de ofrecer cursos libres de portugués en varios niveles, tiene como objetivo crear programas de cooperación con el propósito de profundizar los estudios relativos a la lengua y cultura portuguesas. Además de estas instituciones, existen obviamente otras que se dedican a la enseñanza del portugués, pero, por ahora, quedan fuera de los alcances de este trabajo.

Con este mapa general del PLE en Chile, ahora nos centraremos en la enseñanza de la lengua portuguesa en la USACH, institución en la cual trabajamos. Aquí, la lengua portuguesa se enseña en la carrera de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción, creada mediante la Resolución 225 del 12 enero de 1995, inicialmente con la mención Inglés-Japonés en el contexto de la necesidad de divulgar información técnica y científica con el fin de ampliar las relaciones Asia-Pacífico. Es solamente con la Resolución 3280 del 23 de junio de 2000 que, por decisión del Consejo de Departamento, se incorpora la mención en lengua portuguesa en la misma carrera con el propósito de cubrir las necesidades que se generaban a partir de la creación del MERCOSUR. Conviene resaltar, por tanto, que la USACH es la única universidad en Chile en la cual se enseña y aprende la lengua portuguesa como carrera universitaria.

Cuando se trata de la enseñanza del portugués a hablantes nativos del español, como es el caso de los estudiantes chilenos en la USACH, de acuerdo con Almeida Filho (2001), se debe tener en cuenta que son lenguas que presentan una mayor proximidad genética y tipológica que aparece, por ejemplo, en el orden canónico de las oraciones, el léxico y las bases culturales sobre las cuales

se asientan, todo lo cual debe ser tomado en cuenta cuando se enfrenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua. La proximidad entre estas dos lenguas se fortalece en el modo escrito, donde tenemos un patrón más tradicional, lo cual hace posible el aprendizaje del portugués por parte de hispanohablantes, particularmente si el nivel de alfabetización del estudiante es elevado.

Más allá de estas cuestiones, a los estudiantes de lenguas próximas a su lengua materna no se los considera como principiantes porque pueden comprender y ser comprendidos desde las primeras interacciones en la lengua meta. En la práctica, esto indica que todo hablante del español ya tiene, naturalmente, conocimientos y habilidades comunes entre el portugués y su lengua materna. En lo que se refiere a este punto, existe un riesgo por el hecho de que un hablante hispano puede ser naturalmente un hablante de portugués, lo cual puede resultar algo engañoso (Almeida Filho, 2007). La creencia en esta hipótesis puede, por el contrario, causar desmotivación en el estudiante al sentirse frustrado por esa aparente facilidad, ante lo cual el rol del profesor es promover actividades que le generen motivación, empatía cultural y comprensión de la lengua.

En esta búsqueda por encontrar lo que diferencia una lengua de otra, es común que los estudiantes desarrollen una especie de interlingua conocida como 'portuñol', un proceso natural de aprendizaje donde se mezclan el español y el portugués. Como consecuencia, se requiere de una sensibilidad hacia el portugués; o sea, el docente debe considerar de forma más tolerante este fenómeno, tomándolo como una manifestación natural de la interlingua en desarrollo, una actitud de convergencia cultural, social o psicológica con relación a la nueva lengua que debe ser aceptada e incentivada (Almeida Filho, 2007). Cuando el estudiante establece relaciones entre su lengua materna, en este caso el español, y una lengua cercana, el portugués, también reflexiona sobre su propia lengua, cultura, y sobre el hecho de vivir en un mundo heterogéneo donde conviven diferentes lenguas y culturas.

Otro asunto que tomamos en consideración al enseñar portugués en la USACH en los siete semestres que se incluyen en la carrera (Portugués I, II; III; IV, V, VI e VII) es la adecuación de la metodología a los objetivos del curso. De esta manera, mientras más auténticos sean los materiales utilizados en las clases, es decir, textos de varios géneros que circulan socialmente, más aproximamos a los estudiantes a la cultura extranjera y, por consiguiente, a la lengua extranjera que enseñamos. Consecuentemente, en nuestras clases, enfatizamos las actividades que no solo enseñen sobre la lengua, sino que también promuevan el aprendizaje cultural.

Al reflexionar sobre la importancia de involucrar a los estudiantes en este tipo de actividades, podemos mencionar el trabajo de Wiedemann (2005), quien propone una transición desde la cognición a la práctica social. De acuerdo con este autor, el aprender en la escuela se lo ve como separado del hacer y, para cambiar eso, los profesores deben tomar más en serio la práctica social. De este modo, debemos incluir en el currículo actividades que proporcionen a los estudiantes las más variadas y auténticas situaciones de uso de la lengua.

Otro de los grandes desafíos para nuestros profesores es preparar estudiantes que puedan escribir y hablar portugués sin interferencias del español, como ya mencionamos. Tanto escribir como hablar son componentes importantes de los exámenes de suficiencia, como el CELPE-Bras (examen que certifica el desempeño en lengua portuguesa desarrollado por el gobierno de Brasil) o el PLE (examen de portugués como lengua extranjera del gobierno de Portugal) y es nuestra tarea preparar a los estudiantes para que alcancen el nivel requerido. Podemos concluir diciendo que

ayudar a que estos estudiantes se involucren en diferentes tareas, con la preparación de una clase efectiva, y tomar en cuenta sus diferentes formas de aprender y comprender ese aprendizaje social, debe también ser considerado en la adquisición de una lengua extranjera, del portugués en este caso. Desde otra perspectiva, como enseñamos en un programa de formación de traductores, tomamos en cuenta lo que autores como Malmkjaer (1998), por ejemplo, señalan en cuanto a clasificar la traducción como una actividad comunicativa, que ofrece oportunidades de usos variados, como enseñar a traducir, mejorar el conocimiento de la lengua materna y de la lengua extranjera a través del análisis contrastivo y optimizar las habilidades de lectura. Según señala el autor, el uso de la traducción en la sala de clases torna más activos a los estudiantes, quienes pasan a participar más en las actividades programadas. Albir (1998), a su vez, asegura que el uso de la traducción en la clase incluye dos aspectos: i) traducción interiorizada, que todo estudiante de lengua extranjera hace; y ii) traducción pedagógica, utilizada en la clase como herramienta pedagógica para reforzar y verificar el aprendizaje utilizando textos, análisis contrastivo y reflexión. La traducción puede, además, ser usada como actividad en la explicación de contenido específico o como ejercicio. Sin embargo, su uso en estos casos debe ser controlado y restringido a situaciones determinadas.

Finalmente, podemos afirmar que el país carece de políticas lingüísticas que den mayor protagonismo a la lengua portuguesa. En particular, parece necesario incluir la lengua y cultura portuguesa en la educación primaria y secundaria y crear carreras que formen profesores chilenos de portugués, como ya ocurre en otros países de América del Sur, sobre todo teniendo en cuenta la proximidad geográfica con Brasil y las relaciones comerciales y culturales con este país y con Portugal. Sin embargo, debe tenerse en cuenta una iniciativa importante del gobierno chileno en 2017, como país que apoya el multilateralismo; en visita a Portugal, Chile, ha expresado su interés en ser un país observador de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), que fue apoyado por el presidente de este órgano. Y, si dicha solicitud se ratifica, Chile necesita crear políticas de enseñanza de portugués en su sistema educacional. Lo que es un paso importante.

6. Conclusiones

Las cuatro lenguas presentadas ofrecen distintos aportes al panorama cultural y educacional chileno. Con una larga tradición nacional, el inglés y francés formaron parte de políticas lingüísticas republicanas de diálogo con los fundamentos institucionales que, de manera desacertada, eliminaron el francés del currículo escolar y, como consecuencia, desaparece la formación de profesores de francés en casi todas las universidades. Ingresan dos lenguas, de distinta tipología, en la formación de traductores para un mundo globalizado en el cual Chile establece relaciones con las sociedades del Pacífico, Japón en particular, y con un país vecino que habla una lengua romance, portugués, y con sus orígenes en Portugal. Se constata que las políticas de estandarización en base a competencias y resultados de aprendizaje no han estado ajenas en el campo de la enseñanza de estas lenguas. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, surge como un estándar europeo que ha sido utilizado también en otros países. Como vemos, sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita no solo del inglés como lengua segunda/extranjera, sino también del francés y japonés. El MCER establece una escala de seis niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y la mayoría de los países

latinoamericanos lo han incorporado en sus políticas de enseñanza de lenguas extranjeras, del inglés en particular (Fiszbein & Cronquist, 2017). En el caso concreto de la enseñanza de JLE, nos encontramos aún en una etapa temprana de implementación y evaluación de las nuevas propuestas donde se debate todavía la adaptación del MCER a los estándares y su aplicación en didácticas concretas. Al poner en diálogo a estas distintas lenguas, vemos que una de las dificultades que atraviesan los países latinoamericanos en cuestión de políticas lingüísticas es cómo gestionar la propia diversidad lingüística y, al mismo tiempo, sostener un imaginario de lengua común, como lo señalan Arnoux y Nothstein (2014). El horizonte que surge en el diálogo de estas cuatro lenguas en el contexto chileno y que ha sido el norte de SONAPLES desde su creación es la consolidación de una política lingüística plurilingüe.

Bibliografía

- Albir, H. 1998. "La traducción en la enseñanza comunicativa". *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* 80(1), 70-83.
- Almeida Filho, J. 2007. *Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português falantes de outras línguas*. Campinas: Pontes.
- Almeida Filho, J. 2001. *Português para estrangeiros – interface com o espanhol*. Campinas: Pontes.
- Arnoux, E. Narvaja de & Nothstein, S. Eds. 2014. *Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Barahona, M. 2014. "Exploring the curriculum of second language teacher education (SLTE) in Chile: a case study". *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores* 53(2), 45-67.
- Barahona, M. 2016. *English language teacher education in Chile*. New York: Routledge.
- Cárdenas, J. 1990. "Un allemand, l'Université du Chili et la langue française". En revista *Documents* N° 5, juin, pp. 22-26. SIHFLES.
- Conseil de l'Europe. 2005. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris : Les éditions Didier.
- Contursi, M. E. 2012. "Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina", SIGNOS ELE, febrero, URL <http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/>, [PDF, pp. 1-26].
- Díaz, C. *et al.* 2013. "Beliefs of Chilean university English teachers: uncovering their role in the teaching and learning process". *Profile*, 15(2), 85-97.
- Ewer, J., & Latorre, G. 1969. *A course in basic scientific English*. New York: Longman.
- Fariás, M. 1999. "Hacia un modelo de las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras en Chile". 13 Conferencia de la Sociedad Chilena de Lingüística. Universidad de La Serena: Sin publicar.
- Fariás, M., & Abraham, P. 2017. "Reading with Eyes Wide Open: Reflections on the Impact of Multimodal Texts on Second Language Reading. Íkala", *Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 57-70.
- Fariás, M., & Veliz, L. 2016. "EFL students' metaphorical conceptualizations of language learning". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 5(3), 833-850.
- Fariás, M., Obilinovic, K., & Orrego, R. 2007. "Implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning". *Colombian Applied Linguistics Journal*, 9, 174-199.
- Fariás, M., Obilinovic, K., & Orrego, R. 2013. "El principio y efecto de redundancia en la retención y transferencia de expresiones idiomáticas en inglés como lengua extranjera". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(1), 9-17.
- Fariás, M., Obilinovic, K., & Orrego, R. 2011. "Engaging multimodal learning and second/foreign language education in dialogue". *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 50(1), 133-151.
- Fiszbein, A. & Cronquist, K. 2017. "English language learning in Latin America". Fonte: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final.pdf>
- Japan Foundation. 2017. *SURVEY REPORT ON JAPANESE-LANGUAGE EDUCATION ABROAD 2015*. Tokyo.

- Japan Foundation. 2010. *Estándares de la enseñanza de la lengua Japonesa*. Urawa: Japanese - Language Institute (<https://jfstandard.jp/>).
- Japan Foundation. 2011. *Examen Oficial de nivel de lengua Japonesa* (<https://www.jlpt.es/Contenido.sca?id=2>). Grupo SCA.
- Japan Foundation. 2017. Marugoto. Urawa: Japanese-Language Institute (<https://www.marugoto.org/>).
- Kubota, R. 2002. "The impact of globalization on language teaching in Japan". In: D. Block, & D. Cameron, *Globalization and Language Teaching* (pp. 13-28). London: Routledge.
- Lenz, R. 1915. *Gramática escolar de la lengua francesa*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Malmkjaer, K. (ed.) 1998. "Translation and Language Teaching : Language Teaching and Translation". Manchester, U.K., St. Jerome Publishing.
- Martin, A. J. 2016. "Second language teacher education in the expanding circle: The EFL methodology course in Chile". *CALJ*, 8(1), 24-42.
- McKay, S. 2003. "Teaching English as an international language: the Chilean context". *ELT Journal*, 57(2), 139-148.
- Mori, Y., & Mori, J. 2011. "Review of recent research (2000–2010) on learning and instruction with specific reference to L2 Japanese". *Language Teaching*, 44, 447-484.
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan- CLE international, Disponible en <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. 2012. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010), Tomo I*. Santiago de Chile: Aguilar Chilena de ediciones.
- Soto, F. 2000. *Historia de la educación chilena*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Taylor, T. (s.f.). *Timeline of Teaching Methods*, blog. Fonte: <http://www.tjtaylor.net/Images/teaching-methods-timeline-large.png>
- Vera, O. 1942. "Desarrollo histórico de los estudios oficiales del inglés en Chile". *Anales de la Universidad de Chile*, (47-48), 187-272. doi:10.5354/0717-8883.2012.24015.
- Vivanco, H. 2016. "Panorama histórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile". *Lenguas Modernas*, (47), 115 - 135.
- Wiedemann, T. M. 2005. *Português para falantes de espanhol/for Spanish speakers*. Campinas: Pontes.