



ACTAS DEL SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA “JOSÉ CARLOS LISBOA”

RÍO DE JANEIRO, 23 Y 24 DE JUNIO DE 2008

COORDINACIÓN

Rosa M^a Sánchez-Cascado Nogales

Director del Instituto Cervantes: Carmen Caffarel

Director del Instituto Cervantes de Río de Janeiro: Francisco Corral Sánchez-Cabezudo

Edita: Instituto Cervantes de Río de Janeiro

Organización: Leonardo Rodrigues dos Santos y Rosa Sánchez-Cascado Nogales

Diagramación: Miren Josune Marco Oqueranza

NIPO: 503-09-045-8

ISBN: 978-85-99010-10-5

ÍNDICE

PONENCIAS

Pedro Benítez Pérez: *LENGUA Y CULTURA EN LA CLASE DE E/LE, PERO ¿QUÉ CULTURA DEBEMOS ENSEÑAR EN BRASIL?*.....5

Xoán Lagares: *EL PROFESOR DE LENGUA ANTE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA*.....26

COMUNICACIONES

Alba Lúcia da Costa de López: *LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA LATINOAMERICANA EN EL AULA: LA INSERCIÓN CULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA*.....48

Alexandro Teixeira Gomes: *LA IMPORTANCIA DE LA COHESIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO: UN ESTUDIO SOBRE LO QUE PIENSAN LOS PROFESORES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA*.....61

Alfonso Hernández Torres: *LA RECEPCIÓN DE LOS PRONOMBRES EN ESTUDIANTES LUSOHABLANTES BRASILEÑOS DE ESPAÑOL DESDE EL PUNTO DE VISTA COGNITIVO*.....74

Ana Cristina dos Santos y Diego Fernando Cunha Silva: *LA REVISIÓN DISCENTE DE SUS PROPIOS ERRORES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA*.....90

Andrea Galvao de Carvalho: *LOS GÉNEROS DEL DISCURSO: EL COMPONENTE CULTURAL EN LAS CLASES DE E/LE*.....102

Antonio Ferreira da Silva Júnior: *A TRAJETÓRIA DO ESPANHOL E SEU ENSINO NO CURSO TÉCNICO DE TURISMO DO CEFET/RJ*.....108

Asunción Gea: *ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA MORFOLOGÍA DERIVATIVA EN EL AULA DE E/LE*.....121

Belén García Llamas: *CONTENIDOS CULTURALES EN ELE EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA PARA BRASILEÑOS. EL CAMINO DE SANTIAGO*.....135

Belén García Llamas, Miren Josune Marco Oqueranza y Rosa María Sánchez-Nogales Cascado: *LAS CARTAS COMO MATERIAL DIDÁCTICO EN ELE. ALGUNAS PROPUESTAS*.....149

Carlos Felipe da Conceição Pinto y Rerisson Cavalcante: *ALGUNAS REFLEXOES SOBRE GU, INTERLENGUAS E OUTROS*.....159

Carmen Izquierdo Benítez y Carlos Della Paschoa: *“LENGUA VIVA: IMPROPERIOS EN CLASE DE ELE”*.....174

Cristina Peralta Bañón: *EL PAPEL DE LAS TICS EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DE E/LE*.....180

Diego Chozas: *“LOS ESTUDIANTES OPINAN: LÍMITES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO”*.....190

Eduardo Alves Inez, Fernanda Caetano de Lima y Cristina Vergnano Junger: *DE LO IMPRESO A LO DIGITAL: EL HIPERTEXTO EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y CONOCIMIENTOS ENCICLOPÉDICOS DE ALUMNOS DE EJA*.....201

Eduardo Tadeu Roque Amaral: <i>RELATO DE EXPERIENCIAS DEL PROYECTO DE PRODOCENCIA LETRAS-UFTM: UNA CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL</i>	215
Elena María Barcellós Morante y Óscar Domínguez Núñez: <i>EL ANÁLISIS DISCURSIVO APLICADO A LA ELABORACIÓN DE TAREAS DE COMPRENSIÓN LECTORA</i>	228
Elisabete Menezes Moraes: <i>REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LENGUA ESPAÑOLA EN EL COLEGIO MILITAR DE SALVADOR-BA</i>	250
Equipo docente del Instituto Cervantes de Salvador de Bahia: <i>TRATAMIENTO DEL ERROR EN LA INTERLENGUA DE LOS APRENDICES BRASILEÑOS DE E/LE (ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES)</i>	269
Equipo docente del Instituto Cervantes de Salvador de Bahia: <i>TRATAMIENTO DEL ERROR EN LA INTERLENGUA DE LOS APRENDICES BRASILEÑOS DE E/LE (ENCUESTA A LOS PROFESORES)</i>	291
Esther Gutiérrez Quintana y Paz Iturrieta Serra: <i>UN PASO MÁS EN EL USO DE LOS BLOGS: LAS REDES DE REFLEXIÓN</i>	311
Gregorio Pérez de Óbanos Romero: <i>“EL ENFOQUE REFLEXIVO EN LA ENSEÑANZA DE E/LE: LA COMPETENCIA DOCENTE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL”</i>	327
Greice da Silva Castela: <i>A LEITURA ON-LINE EM AULAS DE E/LE SEGUNDO A VISAO DE ESTUDANTES</i>	339
Greice da Silva Castela y Adriana Aparecida de Figueiredo Fiuza: <i>RELATOS DO PROJETO DE INTERCÁMBIO LINGÜÍSTICO E CULTURAL ENTRE BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI</i>	351
Greice da Silva Castela y André Sbardeloto: <i>ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA EM E/LE NO MATERIAL DIDÁTICO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ</i>	363
Jesús Rolando Olivera Coronado: <i>CON JUGANDO FÁCIL</i>	375
Laura Costa Pla: <i>LA PAELLA VALENCIANA</i>	389
Leandro Gomes Dias: <i>EL PROFESOR DE LENGUAS EXTRANJERAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES</i>	406
Leandro Gomes Dias: <i>ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA UNA CLASE DE E/LE MÁS INTERACTIVA</i>	415
Marcela Adriana de la Heras de Zanini Matos: <i>LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ALUMNOS SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: CONCLUSIONES. ETAPA FINAL DE LA INVESTIGACIÓN</i>	436
María Alejandra Flores y Manuel Casanueva: <i>“LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN PROGRAMAS DE INMERSIÓN CULTURAL”</i>	453
María Blanco Alvite y Marcela Adriana de la Heras de Zanini Matos: <i>LA IMAGEN DE LA MUJER ESPAÑOLA A TRAVÉS DEL CINE ESPAÑOL</i>	471
María Luisa Gómez Sacristán y Pedro Benítez Pérez: <i>PAUTAS PARA LA ENSEÑANZA DE E/LE A ADOLESCENTES</i>	484
Mônica Emmanuelle Ferreira de Carvalho: <i>O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LEXICAL NOS DICIONÁRIOS</i>	490
Mônica Lemos: <i>INTERCULTURALIDAD: UNA CUESTIÓN EN DISCUSIÓN</i>	500
Raquel Horche Lahera y Miren Josune Marco Oqueranza: <i>EL CONCEPTO DE FLUIDEZ EN LA EXPRESIÓN ORAL</i>	510

Santiago Daniel Bernal Sanabria: <i>LOS MITOS DEL PARAGUAY Y SUS CONTENIDOS CULTURALES EN EL AULA DE E/LE</i>	523
Sonia Izquierdo Merinero: <i>INCLUSIÓN DE ACTIVIDADES DE COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA CLASE DE E/LE</i>	532
Valéria Jane Siqueira Loureiro: <i>¿QUÉ ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA NECESITAN LOS ALUMNOS DE E/LE?</i>	538
Vera Lúcia Consoni Busquets: <i>LA ESCRITURA EN LA CLASE DE ESPAÑOL/LE: UN ANÁLISIS CRÍTICO</i>	548
Virginia Ibazeta: <i>EL USO DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LA CLASE DE E/LE</i>	560

TALLERES

Adriana Ramos: <i>JERGA, PALABROTAS Y EXPRESIONES MALSONANTES EN LA CLASE DE ESPAÑOL LE</i>	576
Ainhoa Polo: <i>PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA LITERARIA EN EL AULA DE E/LE</i>	588
Ana Lúcia Esteves dos Santos: <i>ENTRE FOGONES O LA BÚSQUEDA DE UN NUEVO ESPACIO PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA DE E/LE</i>	600
Antonio Dormal: <i>EL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN Y SU REPERCUSIÓN EN EL ANÁLISIS DE MATERIALES</i>	614
Carlos Felipe da Conceição Pinto: <i>EL PAPEL DE LA TEORÍA GRAMATICAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERAS</i>	623
Cristina Corral Esteve y Xemma Fernández López: <i>REFLEXIONES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS SOBRE LA PRAGMÁTICA EN LA CLASE DE E/LE</i>	635
Cristina Peralta Bañón y Gustavo Walter Spandau: <i>UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS TICS EN LA CLASE DE E/LE</i>	645
Daniel Mazzaro y Elzimar Goettenauer de Marins Costa: <i>LOS CONECTORES EN EL AULA DE E/LE: PROPUESTAS DE ACTIVIDADES</i>	651
Esther Blanco Iglesias y Jorgelina Tallei: <i>LA RECEPCIÓN DE TEXTOS: CÓMO TRABAJAR LA COMPRENSIÓN EN LA CLASE DE E/LE</i>	666
Gregorio Pérez de Obanos Romero: <i>¿COMENZAREMOS NUESTRO PROPIO PORTAFOLIO? UNA PROPUESTA DE REFLEXIÓN SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL</i>	679
Joan Maresma Durán y Luciana Freitas: <i>CINE Y LITERATURA</i>	691
Miren Josune Marco Oqueranza y María Paz Pizarro Portilla: <i>LA CULTURA EN LA CLASE DE E/LE: EL PAÍS VASCO UN PUEBLO MILENARIO. ALGUNAS ACTIVIDADES</i>	703
Paula Queraltó: <i>CULTURA E INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE E/LE</i>	719
Valéria Jane Siquiera Loureiro y Marianna Montandón García: <i>LA HERRAMIENTA DEL DICCIONARIO EN LA CLASE DE E/LE</i>	733

Lengua y cultura en la clase de E/LE, pero ¿qué cultura debemos enseñar en Brasil?

Pedro Benítez Pérez

Instituto Cervantes de São Paulo / Universidad de Alcalá

La historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras se construye como una actualización constante de los conceptos de lengua y aprendizaje, es decir, nuevas ideas sobre lo que es la lengua o nuevas ideas de lo que es el proceso de adquisición de dichas lenguas llevan a la necesidad de crear un nuevo método de enseñanza. Así ha sido desde el método tradicional, pasando por el audiolingual y el comunicativo, que son los que han tenido una mayor repercusión en la enseñanza de español para extranjeros. Para el método tradicional, la lengua es un conjunto de reglas con sus excepciones y el aprendizaje se entiende como la memorización de dichas reglas con el objetivo de llegar a dominar la gramática normativa del idioma meta con el fin de poder entender y manipular su morfología y su sintaxis.

El método audiolingual surge cuando se empieza a entender la lengua, como hace la lingüística estructural, como un conjunto de estructuras jerárquicamente organizadas en tres niveles, el fonológico, el morfológico y el sintáctico. El aprendizaje, por otro lado, consiste en la formación de hábitos que resultan de la repetición continuada e insistente, idea que proviene de la psicología conductista, para la que en todo proceso de aprendizaje, incluido el lingüístico, se deben dar tres elementos: un estímulo, que permite iniciar la conducta, una respuesta que depende del estímulo y un refuerzo que señalará si la respuesta fue adecuada o no y animará a la repetición de dicha respuesta o a su supresión.

Por último, el método o enfoque comunicativo nace cuando comenzamos a entender la lengua desde la perspectiva del uso y de la comunicación. Desde este ángulo, el aprendizaje no es la mera repetición de segmentos o estructuras lingüísticas; consiste, más bien, en la realización de actividades que requieren la utilización de elementos lingüísticos en determinados contextos y de acuerdo con una situación sociopragmática, tal y como ocurre en la comunicación real.

El método tradicional se caracteriza por trabajar mucho la memorización de palabras y reglas, así como la ejercitación de frases partiendo de reglas gramaticales previamente aprendidas.

Las prácticas en las clases audiolinguales se reducen a la memorización de diálogos y a la realización de ejercicios de repetición de palabras o frases de algunos de los siguientes tipos, de inflexión, sustitución, transposición, reformulación, contracción, transformación, integración, respuesta y restauración.

Si por comunicación entendemos el intercambio activo y contextualizado de información entre dos o más interlocutores socialmente determinados, las actividades comunicativas deben ser interactivas, de manera que permitan al aprendiz poner en práctica los procesos de intercambio de información y de negociación de significados.

Ahora bien, sucede con frecuencia que en el marco de estas metodologías, los manuales terminan imponiendo un estilo o ideal de comunicación rutinario que, o bien identifica la lengua con reglas y patrones de la cultura escrita, como en el caso de los métodos tradicional y audiolingual, o bien con el coloquialismo elemental y cotidiano

de la oralidad, como con frecuencia sucede con los modelos más ortodoxos del comunicativismo y del interaccionismo.

Aunque el tema central de esta ponencia es la enseñanza de la cultura, hemos querido partir de esta breve exposición teórica sobre las metodologías que más se han utilizado o se utilizan en la enseñanza de español para extranjeros, porque nos permita ver que en la bibliografía en la que se describen dichos métodos, las alusiones a la cultura en la clase de lenguas extranjeras, de acuerdo con lo que decíamos antes sobre las ideas que transmiten los manuales, son mínimas y se reducen, cuando se habla de ella, a dos posibilidades, la cultura se entiende como las grandes manifestaciones de la comunidad que habla la lengua en cuestión, caso del método tradicional, o bien, la cultura son los hábitos de la vida diaria de dicho pueblo, caso del método comunicativo. Creemos que en ambos casos hay reduccionismo y se simplifica demasiado el asunto y es por ello que, en los últimos años, se está dando tanta importancia a los aspectos culturales en la clase de idiomas, hasta el punto de que podemos hablar de cuatro enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras, dependiendo de la idea que tengamos de cultura (Risager en Byram y Fleming, 2001: 243).

1. Enfoque de la cultura extranjera: se trata de estudiar el país o países en los que se habla la lengua sin hacer ninguna relación entre esa realidad cultural y el país, y por tanto la cultura, del aprendiz.
2. Enfoque intercultural: se trabaja con la cultura de la lengua meta pero también con la cultura del estudiante.

3. Enfoque multicultural: se basa en el hecho real de que en un país conviven varias culturas y tenemos que prestar atención a las diferencias étnicas que existen dentro de una realidad concreta.
4. Enfoque transcultural: se ve que existe la posibilidad de que entren en contacto dos hablantes de lenguas diferentes utilizando un tercera para comunicarse.

Partiendo del enfoque intercultural, que es el más seguido en estos días, intentaremos ver qué papel juegan en él algunos de los elementos que forman parte activa en la clase –alumnos, profesores, materiales y cultura- con el objetivo de ver a qué cultura nos referimos cuando hablamos de la enseñanza de español para brasileños.

Hasta hace relativamente poco tiempo, en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera no se tenían en cuenta cuestiones que son del todo evidentes como, por ejemplo, que lo que hacen los aprendices, sobre todo en las primeras etapas, es hablar de ellos mismo, de su realidad y de lo que les rodea. No es casualidad que una de las primeras lecciones, y con frecuencia la primera, de cualquier manual para principiantes trata de la forma de identificarse uno mismo, de manera que el alumno tiene que hablar de su nacionalidad, origen, profesión, edad, la realidad y el libro siguen el mismo patrón.

También se olvida que cuando un brasileño hablante de español se encuentra con un hispanohablante la conversación girará en una doble dirección, aquél se interesará por cuestiones culturales del mundo hispánico, y éste, por la realidad del pueblo brasileño, por lo que parece evidente que tengamos que preparar a los estudiantes para poder entablar tales conversaciones.

Por último, y esto sería el tema de otra ponencia, no olvidemos que algunos aprendices de español, pensamos en el español para fines específicos, lo necesitan para hablar casi exclusivamente de su realidad, como el caso de los guías de turismo o los que trabajan para empresas hispanas asentadas aquí, que deberán hablar de temas específicos de la especialidad de dicha empresa, pero enmarcando dicha especificidad en esta realidad.

No hay que olvidar, por otro lado, que una de las premisas del enfoque intercultural habla del respeto a las dos lenguas y culturas en conflicto. De acuerdo con esto, así como el aprendiz debe llegar mediante el conocimiento del español a una comprensión cabal de la cultura meta, en nuestro caso la hispánica, el profesor debe conocer el portugués y adentrarse en la cultura brasileña. Este respeto mutuo trabajado en la clase minimizará los riesgos de choques y malentendidos culturales tan normales en los aprendices de lenguas extranjeras (Corros Mazón, 2002: 120).

Todo aprendiz de una lengua tiene como objetivo final, aunque quizás no sea consciente de ello, el llegar a ser competente comunicativamente hablando. No hablamos de la perfección del discurso del extranjero, con todo lo que esto implica de buen uso de los recursos lingüísticos, incluida, claro está, la fonética; el acento extranjera es aceptado siempre que no irrite al interlocutor, concepto este, el de la irritabilidad, muy subjetivo y que presenta dificultades de ser medido a causa de su carácter acientífico. Tener competencia lingüística en una lengua significa poder utilizar de manera coherente y apropiada todas las subcompetencias que la forman, la lingüística, la sociolingüística, la discursiva, la estratégica, la sociocultural y la social, según propone Van Ek (1984). Los aprendices de cualquier lengua extranjera deben

poder manejar todas y cada una de ellas. La subcompetencia sociocultural, que hoy nos preocupa, la entendemos como el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla de lengua meta y la capacidad de adoptar estrategias para llevar a buen término unos fines comunicativos concretos.

No conocer bien dicho contexto o no poder adoptar las estrategias adecuadas puede ser muy negativo para el hablante, tenemos que ser conscientes de que cualquier desviación lingüística en boca de un hablante extranjero puede ser justificada por los interlocutores precisamente por ese carácter extranjero y se comprende que el hecho de no ser su lengua puede llevar a errores al usarla. Sin embargo, la desviación cultural no será justificada de la misma manera, las personas tendemos a considerar que los hábitos y pequeños rasgos que componen nuestra vida diaria tienen carácter universal y por ser nuestros nos aferramos a ellos como únicos y verdaderos; por eso los hispanos que vivimos en Brasil hablamos de lo raros que son los brasileños, sin olvidar que los brasileños también hablan de nuestras rarezas, pero qué nos hace decir eso a unos y a otros, evidentemente la ruptura de alguna regla cultural de nuestra propia cultura, y hablamos de rareza de los otros sin pararnos a pensar que dependiendo del contexto y, sobre todo, del lugar en que estemos, va a regir una lengua u otra, una cultura y otra. Por lo que estamos diciendo, el error que un brasileño puede cometer al colocar los pronombres átonos de español tendrá más fácil justificación para el interlocutor hispano que el saludo con buenas noches a las 18:00, si ambos hablantes se encuentran en España. Àngels Oliveras, en su libro *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, presenta una serie de pequeños textos sobre las primeras impresiones de una brasileña que visita por primera vez España, la leerlos, nos damos que muchas de esas ideas coinciden con las que tenemos los españoles cuando

visitamos por primera vez Brasil; por ejemplo, al referirse al mundo laboral dice “En mi país está mejor organizado: el trabajador hace ocho horas al día y tiene un descanso de una hora (sin descontarle). En España hay lugares que se trabaja ocho horas con quince minutos para el café y después el empleado tiene que hacer horas extras para mantener el empleo. Parece la época del feudalismo”. Al hablar de quedar con alguien dice que “Aquí veo que la gente llega tarde. Quedas a las 21h. y llegan a las 21:30h. o a las 22h.”. Al hablar del aspecto exterior de la gente dice que “Los jóvenes y la gente mayor llevan mucho el color negro y me da la impresión de gente triste”. Creemos que el viajero español podría escribir estos textos cambiando el color negro por el colorido de la ropa y la tristeza por la alegría, de manera que una y otro reflejarían su forma de ver el mundo. Como vemos, ciertos rasgos culturales los explicaríamos positiva o negativamente según pertenezcan a nuestra realidad o a una realidad ajena.

Decimos que un hablante tiene competencia lingüística cuando consigue poner en juego todas las subcompetencias de manera que todas funcionen como un solo bloque, y que todos los elementos que utilice en un acto comunicativo determinado sean coherentes, debemos aclarar que todos ellos deben pertenecer al mismo sistema. El brasileño que al hablar un correcto español utiliza en una conversación gestos propios de su cultura está utilizando dos sistemas diferentes, por decirlo de algún modo, dos lenguas diferentes, español, en lo que se refiere a lo verbal, y el portugués de Brasil, en lo que atañe a lo no verbal.

Si bien los profesores de español debemos hacer que los estudiantes conozcan nuestra cultura, la conozcan y la respeten, de la misma manera debemos actuar con la cultura del alumno; siempre que sea posible, debemos hacer comparaciones entre

ambas, no sobrevalorando una por encima de la otra y siendo críticos con ambas, pudiendo resaltar lo que vemos tanto de positivo como de negativo en cualquiera de ellas.

Un problema que viven muchos de los profesores que trabajan en la enseñanza de español en Brasil, aquellos que provienen de países hispánicos, es el tipo de español, y por tanto de cultura, que tienen que trabajar en clase, agravado por los materiales didácticos que se ven forzados a utilizar. La variante del español que suele gozar de mayor prestigio entre los estudiantes brasileños de español es la de España, nosotros diríamos que muchos de ellos cuando hablan de español de España se están refiriendo, sin saberlo, al español centro peninsular., lo que hace que profesores de otras variantes de esta lengua tengan que hacer un esfuerzo para acercarse a dicha variante peninsular durante el proceso de enseñanza. Por otro lado, los materiales que suelen utilizarse en Brasil son creados en España, por lo que suelen estar cargado, a veces son los únicos, de rasgos lingüísticos y culturales de dicho país, lo que dificulta el uso de los materiales por parte de esos profesores hispánicos que tienen que hacer suyos ciertos rasgos, sobre todo culturales, con los que no se siente identificados. Lo que decimos sobre los profesores hispánicos sería aplicable a los profesores brasileños que se han formado con profesores de esas nacionalidades o han aprendido la lengua en un país de este lado del Atlántico.

La profesora Alba Escalante, en su trabajo “La interculturalidad de lo hispano”, habla de necesario diálogo que debe entablarse en clase entre los elementos culturales del alumno, el espacio cultural presente en los libros editados en España y la mediación

que entre ellos ejerce el profesor de origen español, independientemente, diríamos nosotros, que ese profesor sea hispanohablante o no.

El estudiante se encontrará, a veces, con que la lengua meta no posee los elementos específicos necesarios para explicar una experiencia cultural propia, para la que su lengua materna tiene formas claras y precisas. Pongamos por ejemplo, aunque suene a tópico, la práctica imposibilidad de descripción en español del carnaval carioca, cargado de una terminología muy específica. El alumno brasileño, ante una conversación sobre este tema, se verá obligado a acudir a la descripción detallada del evento, recurriendo muchas veces al contraste, a la búsqueda de lo parecido, para solucionar problemas en la comunicación.

Escalante (2005: 105-116), profesora hispana, habla de la necesidad que tiene, al utilizar libros españoles, de trabajar con una realidad que le es ajena, y con mucho humor se pregunta “qué decir de la noche madrileña si jamás hemos pisado esa ciudad ni de noche ni de día”, y nos preguntamos nosotros cómo presentar de manera creíble formas como *salir de marcha*, *hacer el botellón* o *darse un homenaje* que, posiblemente, son sólo utilizadas por los jóvenes españoles de hoy. Según esta investigadora, para poder transmitir información cultural con toda su riqueza, debemos vivenciarla y sentirla. Ella, venezolana, propone que, los no venezolanos expliquemos lo que es una *arepa de reina papiada* a través de una simple foto.

El profesor debe estar atento y en cualquier momento de la clase deberá explicar, incluso en situaciones no conflictivas, palabras cuyo significado parece claro para el estudiante, pero no olvidemos que cuando oímos una palabra pasamos su significado

por nuestra experiencia cultural, de ahí esa necesidad de explicación. El concepto que se esconde detrás de la palabra *familia* no es el mismo en todas las lenguas del mundo, porque cada lengua le da su significado teniendo en cuenta la cultura de dicha lengua, y, a veces, el significado depende de cada uno de nosotros como hablantes; cuando en una clase de español en Brasil, hablamos de *casa*, el estudiante le dará un significado u otro según su nivel socioeconómico, no es lo mismo una *casa* para un brasileño de clase privilegiada que para el brasileño carente, por poner solo dos ejemplos.

Las actividades sobre aspectos culturales deben presentar integradas en los contenidos lingüísticos del programa, presentando dichos contenidos en contextos y situaciones lo más reales posibles (Hernando García-Cervigón, 2002: 24), comenzamos por trabajar las cuestiones desde el punto de vista más general para poco a poco dar mayor información sobre cada uno de los aspectos. Debemos huir de la generalización inevitable en la primera aproximación que hacemos del hecho cultural, es normal que cuando hablamos de cómo pagamos los españoles cuando salimos a tomar una copa en grupos, digamos que uno paga lo de todos porque más tarde lo harán cada uno de los otros, pero esa es sólo una de las múltiples formas posibles, podemos *pagar a escote*, cada uno paga lo suyo, o es posible *hacer un fondo*, todos aportan la misma cantidad antes de comenzar a consumir (León, 2002: 97-102).

Debemos realizar análisis contrastivo entre la cultura meta y la cultura del estudiante de manera que podamos saber qué elementos culturales merecerán mayor atención en la clase, en el caso de la enseñanza del español aquí en Brasil eso resulta relativamente fácil porque estamos en contacto con las dos culturas.

Los materiales didácticos producidos para la enseñanza de español a extranjeros no mienten pero no dicen toda la verdad. Con frecuencia, se fijan en el elemento lingüístico que puede utilizarse en una situación comunicativa concreta, pero no se detienen a explicar las características culturales implícitas en dicha situación comunicativa, así, al hablar de cómo nos podemos despedir en español, los libros presenta, entre las muchas posibles, formas como *adiós/ hasta pronto / hasta mañana / hasta luego / hasta el lunes...* sin la explicación cultural correspondiente. Los españoles no podemos despedirnos únicamente con esas formas lingüísticas, sino con la utilización reiterada de las mismas antes de la despedida definitiva, información cultural que es válida para muchos contextos, pensemos en una reunión en casa de amigos, anunciaremos varias veces que nos vamos, en una conversación telefónica de carácter informal, nos despediremos varias veces, hasta en una carta informal, aunque cada día se escriban menos, terminaremos con una posdata después de la despedida. Da la impresión que los españoles no queremos despedirnos, queremos pasar el mayor tiempo posible con nuestros amigos y familiares. Pensemos que después de una visita a la casa de un amigo, la despedida última será diferente en Brasil y España, en Brasil, es el anfitrión el que abre la puerta para que, de esa manera, el visitante pueda volver otro día, en España, los dos, anfitrión y visita, pasan un tiempo dentro de la casa, pero cerca de la puerta, hasta que la visita decide abrirla para irse, el anfitrión no la abrirá por no querer despedirse del amigo, es éste el que tiene que tomar la decisión de partir. Hay situaciones comunicativas en los manuales que, de manera explícita o implícita, aparecen acompañadas de cierta información cultura. Lo que debemos ver cuando las vamos a trabajar en clase es si dicha información es suficiente o debemos completarla. Pensemos en la típica situación comunicativa en el restaurante presente en todos los manuales de nivel inicial, donde es frecuente que encontremos la información

lingüística necesaria para solucionar los problemas comunicativos en esa situación concreta, como pedir la comida, que va acompañada de información de cómo leer la carta en un restaurante español, debemos pedir un primer plato y un segundo plato, más tarde pediremos el postre, o cómo pedir el plato del día, elegiremos el primer plato entre varias opciones y un segundo plato entre otras opciones diferentes, más tarde pediremos el postre. Todo lo expuesto en el libro es verdad, pero no es lo único que necesitamos saber, parece que iremos solos al restaurante y que tendremos que resolver situaciones comunicativas individuales, pero no, con frecuencia iremos a comer o cenar con otras personas y las normas culturales van a cambiar, y cambiarán dependiendo de factores como sexo y número de comensales, veamos algunos ejemplos: cuando un hombre y una mujer están en un restaurante, la mujer elegirá lo que quiere comer, pero será el hombre el que pasará la información al camarero, la mujer sólo responderá directamente a éste cuando le pregunte sobre elementos adicionales de la comida, tipo de patatas o el aderezo para la ensalada, cuando los que van al restaurante son dos hombres o dos mujeres, el convidado, en caso de que lo haya, pedirá primero, si ninguno está invitado, es el mayor el que tiene la preferencia, en el caso de un hombre y dos o más mujeres en el restaurante, éstas pedirán antes que él y lo harán de manera individual, por último, cuando son varios hombres y varias mujeres los que comen juntos en un restaurante, cada uno pedirá lo que desea, siguiendo el orden en que están sentados.

A pesar de la crítica que hacemos a los materiales de enseñanza, creemos que autores y editoriales van siendo conscientes de los nuevos rumbos que va tomando la enseñanza de español para extranjeros y, en particular, de cómo entendemos la cultura, de manera que, poco a poco, los materiales van incorporando informaciones necesarias para el trabajo en clase.

La dicotomía español de España /español de América es falsa o, cuando menos, poco exhaustiva ya que no podemos hablar de solamente dos variantes sino de muchas, y hay que tener presente que las de un lado y otro del Atlántico no forman una unidad cada una de ellas. Si eso ocurre con la lengua, lo mismo podríamos decir de la cultura, existen diversas culturas que conviven entre sí y, en muchos casos, varias de ellas conviven en un solo hablante. Podríamos pensar en la cultura como una figura con muchos vértices, demasiados nos atreveríamos a decir. Ejemplifiquemos en un país como Perú, que se ha incorporado recientemente al trabajo con el español para extranjeros y, por tanto, no tiene todavía materiales propios. Perú es un país situado en América del Sur, en la denominada América hispánica, y forma con Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Venezuela, la denominada región andina, y tendrá, por tanto, características hispánicas y andinas en su cultura. Internamente se caracteriza por la presencia de rasgos que provienen de los incas, pueblo precolombino que vivía en los Andes, de los españoles y de personas de distintas nacionalidades asentadas allí, no olvidemos que uno de los restaurantes más característicos del Perú actual es el chifa, restaurante de comida china con influencia del sabor peruano; además, el país se divide en tres regiones, costa, sierra y selva, con aspectos culturales muy definidos cada una de ellas; por último, si tenemos en cuenta las investigaciones realizadas siguiendo la teoría de los estilos de vida, encontramos nueve grupos sociales diferentes en el país. Como vemos, cuando hablamos de un país, no es fácil hablar de una cultura, hay, por diversas razones y según como lo veamos, grupos culturales diferentes compartiendo un mismo espacio geográfico y aportando, cada uno de ellos, unas características determinadas que debemos tener en cuenta cuando trabajamos con estudiantes extranjeros.

Desde esta perspectiva, cualquier país, por pequeño que sea, está lingüísticamente determinado por una mayor o menor variedad de dialectos, pero también es un mosaico cultural, un crisol en el que se mezclan en una muy original simbiosis, diversas tendencias del fenómeno cultural. Esta es también la realidad que arroja cualquier lengua histórica que se reparta en una dilatada geografía como la de esa parte del mundo que se expresa en español.

Mucho más compleja es esa realidad cuando sumamos al análisis conceptos como nivel de desarrollo tecnológico, nivel de experiencia social, sociopolítica, geopolítica, etnografía de la comunicación, formas de vida y estructura social, por mencionar solo algunos.

Vamos a centrarnos en el concepto de estilo de vida para llegar a aclarar cuáles son esos nueve grupos a los que nos referimos cuando hablamos de Perú. Es verdad que la idea con la que vamos a trabajar se utiliza actualmente para comprender el comportamiento social y de consumo, pero no se ha rentabilizado todavía en relación a la enseñanza de lenguas extranjera, aunque creemos que algún día la tendremos en cuenta. Pensemos que cuando los antropólogos comienzan a hablar de comunicación no verbal, no tienen en mente al aprendiz de lenguas extranjeras, y hoy día, todo lo que se relaciona con lo no verbal en la comunicación tiene una gran importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de dichas lenguas extranjeras. Creemos que deberíamos hacer investigaciones siguiendo este modelo de clasificación de la población en grupos con características semejantes, pero teniendo en cuenta que nuestros intereses no se centran en el consumo y sí en la enseñanza de lenguas extranjeras, las encuestas deberían seguir

dicha metodología pero centradas en preguntas que son de nuestro interés como, por ejemplo, quiénes, para qué y con qué ideales y objetivos aprenden.

Según Rolando Arellano Cueva (2003), desde un punto de vista individual, el estilo de vida intenta caracterizar al individuo, está, por tanto, estrechamente relacionado con el concepto de personalidad, pues ambas ideas nos permiten reconocer a los individuos por medio de conductas muy distintas. Esta definición individual se convierte en grupal cuando clasificamos a cada persona en un estilo de vida compartido por un grupo. Según el investigador antes citado (2003: 47), “el estilo de vida sería aquel grupo de personas que comparten características demográficas, actitudinales, valorativas y comportamentales similares”.

La investigación peruana se realiza en dos etapas, en 1996, la primera, y en los meses de marzo y septiembre de 1998, la segunda, aplicándose un cuestionario a un total de 3000 personas mayores de 18 años. Los nueve grupos a los que hemos hecho alusión más arriba son los siguientes, destacaremos sus rasgos más característicos y los porcentajes de presencia en el país y en la capital, Lima (Arellano Cueva, 2003: 111-150):

- Conservadoras (Perú 20,5%, Lima 23,4%): en su mayoría mujeres, fundamentalmente amas de casa, muy tradicionales.
- Tradicionales (Perú 18,1%, Lima 8,8%): individuos que mantienen las tradiciones rurales o de ciudades pequeñas aunque vivan en ciudades grandes, son machistas y poco modernos.

- Progresistas (Perú 17,6%, Lima 21,8%): inmigrantes de primera o segunda generación que buscan el progreso y la integración en la ciudad mediante el trabajo y el estudio.
- Sobrevivientes (Perú 16%, Lima 18,3%): personas de muy bajos ingresos, muchas de ellas de edad avanzada.
- Adaptados (Perú 8,2%, Lima 6,7%): personas que quieren vivir tranquilas en la ciudad en la que nacieron, sus preocupaciones tiene que ver con el empleo fijo, la familia, los amigos y el barrio.
- Trabajadoras (Perú 10,5%, Lima 7,7%): mujeres relativamente jóvenes que quieren su mejora y la de su familia trabajando dentro y fuera del hogar.
- Afortunados (Perú 4,2%, Lima 5,8%): jóvenes con estudios universitarios y de postgrado.
- Emprendedores (Perú 2,8%, Lima 3%): profesionales y empresarios, de entre 30 y 50 años, relativamente independientes, muy satisfechos de sus logros de vida.
- Sensoriales (Perú 2,1%, Lima 4,5%): personas muy preocupadas con las relaciones sociales y la apariencia.

Cada uno de estos grupos tiene, como vemos, una actitud diferente ante la vida, lo que inevitablemente llevará a comportamientos y formas de actuar diferentes.

Nos hemos centrado en Perú y vemos que los grupos culturales que destacamos son muchos y variados, con eso no queremos decir que en nuestras clases tengamos que tener en cuenta todas y cada una de estas variables, pero sí, no olvidarlas, pues

dependiendo del objetivo de un estudiante en concreto tendremos que tener en cuenta unas características u otras. No tienen que conocer exactamente los mismos rasgos culturales aquellos extranjeros que van a Perú a trabajar en una determinada O.N.G. y, por tanto, van a estar en contacto, en muchos casos, con personas de bajos recursos y con unas costumbres determinadas, que los que van a hacer negocios y van a estar en contacto con otra realidad dentro del mismo país.

En 1996, la organización británica CCN realiza una investigación en España en la que tiene en cuenta, para marcar las diferencias entre los grupos, factores demográficos y geográficos, obtenidos del censo, y aspectos de comportamiento. Dicha investigación encuentra los siguientes 12 grupos divididos en 37 tipologías: elite (barrios burgueses clásicos, elites urbanas y nuevas elites residenciales), alto standing (familias expansión años 80, familias expansión años 70, urbanistas profesionales y profesionales asentados), consolidado (profesionales del extrarradio, cuellos blancos aparentes, empleado medio periferia y cuello blanco provincial), obrero metropolitano (barrios obreros clásicos, inmigrantes realizados, obreros modernos, asalariados servicios poco cualificados y trabajadores industriales), turístico (turístico marino y turístico sierra y playa), industrial en desarrollo (industria ligera dispersa e industria ultra periférica), industrial clásica (industria en crisis, ciudades de tradición industrial y pequeña industria alejada), transición (centro de servicio territorial, pequeño negocio urbano y áreas celtas de transición), mix sectorial (ciudades mixtas, Atlántico Sur, rural cercana a industria y rural diversificada) agrícola (tractores y tradición, agricultores y jornaleros y latifundio y P.E.R.), rural deprimida (rural despoblada y rural diseminada) e inclasificado (institucional y marginal) (Arellano Cueva, 2003: 57-59).

En una investigación realizada en Colombia a finales de los años 80, se tiene en cuenta actitudes ante la vida y la riqueza, además de variables como la edad y la profesión del individuo encuestado. Los quince grupos que se destacan son: los hijos de papi, los viciados, los yuppies criollos, los alegres estudiantes, los abuelos satisfechos, los luchadores, el mero macho, los optimistas, la tatcher (conservadora tenaz), los conformes, los triunfadores, la profesional moderna, los enculebrados, la casera tradicional y el intelectual descomplicado (Arellano Cueva, 2003: 60-61).

A través de estos ejemplos hemos querido tan solo ilustrar la complejidad que reviste el fenómeno sociocultural en un mundo como el nuestro, en el que una sola lengua es el denominador común de una urdimbre de culturas, grados dispares de desarrollo material, social y político, con ritmos diversos de progreso.

Hasta en los rótulos que las sociedades colocan a sus capas o estratos sociales se aprecia esa gama diversificada de visiones sobre la realidad y el mundo. Las necesidades expresivas de cada pueblo o país se conjugan necesariamente con sus necesidades perentorias, sus urgencias y sus mecanismos de acción y movilidad social. La lengua, en cada latitud, cumple una misión refleja y muestra su flexibilidad inherente en estos ajustes que, a través de las connotaciones sociales y los procesos semióticos delatan una cultura actuante y dinámica que la define como un idioma, con toda la carga vital que esconde este concepto.

La heterogeneidad del hecho cultural nos coloca, tanto a profesores como alumnos, ante una escabrosa selección: simplificar aplanando las diferencias sobre una

sola realidad o hacer comprender cuan complejo es el aprendizaje de un idioma como fenómeno cultural.

No hay que decir que sólo la segunda vía puede conducir al éxito y que sin lugar a dudas esto constituye uno de los mayores retos que tiene ante sí la formación de profesores tanto en España como en América, pues sin una aceptación desprejuiciada de la índole complicada y contradictoria de nuestra lengua estaremos negando el alumno su más interesante desafío cultural.

Nosotros, los profesores, en nuestro trabajo diario en la clase, debemos partir de lo que consideramos el elemento cultural más específico, desde el punto de vista del aprendiz, de la cultura de la lengua meta, para después pasar a trabajar rasgos menos generales desde la experiencia diaria de un hablante nativo, es decir, partiremos de lo general para llegar a lo específico de cada grupo, para que el alumno conozca los patrones culturales más frecuentes de la lengua que aprende.

No menos importante resulta tener en consideración la especificidad de la cultura nativa del estudiante, las condiciones de aprendizaje lingüístico y de socialización materna de cada uno de nuestros alumnos, los estereotipos y prejuicios lingüístico-culturales que éstos poseen, lo que saben hacer con el portugués y la visión que tienen sobre la evolución y el cambio de su lengua al contacto con las múltiples culturas que Brasil alberga.

Desde el ángulo de la didáctica de lenguas afines hemos logrado afinar los instrumentos de comparación entre el portugués y el español desde una perspectiva meramente formal, estructural. Quedan pendientes los temas de la interculturalidad

como complemento a estos estudios. Les animo a pensar sobre lo mucho que nos falta por descubrir para que podamos conocernos y tolerarnos mejor.

Bibliografía

- ARELLANO CUEVA, Rolando, 2003, *Los estilos de vida en el Perú. Cómo somos y pensamos los peruanos del siglo XXI*, Lima, Arellano Investigación de Marketing.
- CORROS MAZÓN, Francisco Julián, 2002, “Malentendidos culturales en estudiantes norteamericanos de E/LE”, *Forma*, 4: 119-136.
- ESCALANTE, Alba, 2005, “La interculturalidad de lo hispano”, en: P. Benítez Pérez y R. Romero Guillemas, *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica de Español para Extranjeros*, Rio de Janeiro, Instituto Cervantes de Rio de Janeiro.
- HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN, 2002, “Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Forma*, 4: 9-26.
- LEÓN, José Javier, 2002, “El aula de cultura española para estudiantes estadounidenses”, *Forma*, 4: 87-1003.
- OLIVERAS, Ángels, 2000, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid, Edinumen.
- RISAGER, Karen, 2001, “La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea”, en: M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press.
- VAN EK, J., 1984, *Across the threshold readings from the modern languages projects of Council of Europe*, Oxford, Pergamon Press.

El profesor de lengua ante la diversidad lingüística

Xoán Carlos Lagares
UFF

Me siento realmente muy agradecido por la invitación para clausurar este simposio que, ya en su V edición, se ha convertido en una referencia para todos aquellos que en Brasil enseñan e investigan sobre la lengua española. Para mí siempre es un placer venir al Cervantes, donde tengo muy buenos amigos que me hacen sentir, desde la primera vez que entré por esa puerta, como si estuviera en mi casa. Al mismo tiempo, reconozco que es una enorme responsabilidad, después de dos días en los que hemos asistido a presentaciones y discusiones sobre las últimas investigaciones en didáctica del español. Me gustaría que este simposio terminase como los sonetos clásicos, cuyo último verso debía ser siempre el más inspirado e ingenioso, y que por eso recibía el nombre de *llave de oro*; me contentaré sin embargo, siendo consciente de mis reales posibilidades, con fundir mi intervención en algún material más leve, intentando evitar, por lo menos, que sea considerada la *llave de plomo* de este encuentro.

Por ser un tema que me interesa desde siempre, escogí hablar sobre diversidad lingüística, intentando situar la responsabilidad del profesor de lengua en ese universo “linguageiro” (utilizo este adjetivo portugués, con libérrima voluntad estilística, al no encontrar en español ningún adjetivo a su altura, en términos de expresividad). El título de mi intervención, “El profesor de lengua ante la diversidad lingüística”, remite sutilmente a una película del año 1952, dirigida por Fred Zinnemann, que en español tradujeron como *Solo ante el peligro* (*High Noon*). En ella Gary Cooper interpreta el personaje de un sheriff en un poblado del lejano oeste que debe enfrentarse en solitario – el día de su boda, además – a todo un bando de criminales en busca de venganza. Tal vez esta asociación de ideas, por lo demás totalmente delirante, haya surgido en mí porque la diversidad lingüística también ha sido vista a lo largo de la historia como algo

peligroso, en ocasiones funesto, como nos recuerda el lingüista catalán Jesús Tuson (1995), o, en cualquier caso, como un asunto siempre problemático.

El propio Tuson, desvendando esa ideología lingüística que considera la diversidad como un pecado contra los designios divinos, cita el texto de una conferencia de Gregorio Salvador sobre la presencia del español en el mundo. Para ejemplificar las ventajas que tenemos los que hablamos una lengua internacional, el que fuera presidente de la Real Academia de la Lengua Española nos cuenta una terrible historia.

En 1921, una inmigrante lituana, al desembarcar en Filadelfia, perdió entre la multitud a su hijo de corta edad. La mujer, que en su desespero se quedó deambulando por las calles gritando, llorando y pronunciando “sonidos ininteligibles” (sic), fue detenida por la policía, llevada a comisaría y posteriormente ingresada en un hospital psiquiátrico, donde pasó 48 años encerrada. Sólo después de ese tiempo una enfermera de origen lituano reconoció la lengua, que a esa altura la pobre mujer, inmersa en una inimaginable soledad lingüística, sólo acertaba a musitar ocasionalmente cuando hablaba consigo misma, y pudo comprender su sobrecogedora historia. Lo curioso es que Gregorio Salvador responsabilice de esa terrible desgracia a la lengua lituana, por tener pocos hablantes, y no a las causas y modos de los procesos migratorios, a la ignorancia e insensibilidad de la policía norteamericana (que cegada por su propio monolingüismo era incapaz de concebir que alguien pudiese hablar una lengua diferente de la inglesa) o a la pavorosa crueldad de la psiquiatría manicomial, como sería, desde mi punto de vista, lo razonable.

La historia es sobrecogedora y siniestra. Y siniestros son todos esos movimientos y esfuerzos, ahora frecuentes, por recluir a las gentes en las lenguas minoritarias, por alentar de un modo u otro el espíritu de campanario, por querer transmutar la babelización de maldición divina en bendición cultural (Salvador, apud Tuson 1995: 99).

Efectivamente, el mito de Babel convierte la diversidad de lenguas, y de registros, variedades o simplemente acentos, en una maldición que sería causa de todos

los malentendidos y conflictos entre los seres humanos. La idea de que sólo la unidad lingüística traería la concordia universal, situándola en un futuro ideal de progreso, dio origen a diversos intentos por crear lenguas artificiales, como el volapük, inventado en 1880 por el sacerdote alemán Johann Martin Schleyer, o el esperanto, elaborado casi al mismo tiempo por el oculista ruso-polaco Lázaro Luis Zamenhof, y que es el idioma pretendidamente universal más famoso y extendido. Ese movimiento unitarista, que identifica unidad con uniformidad y que considera que la igualdad entre los seres humanos exige la eliminación de sus diferencias, ignora la realidad dinámica del lenguaje y propugna una intervención imposible sobre él, al pretender detenerlo en un estado inalterable y permanente¹.

Las intervenciones políticas sobre la ecología lingüística, tal y como usa este término Salikoko Mufwene (apud Calvet 2004), en el sentido de ambiente social en el que se emplea una lengua, han pretendido y de alguna manera han logrado reducir la enorme diversidad de hablas. La expansión marítima y las conquistas de territorios emprendidos por los Estados europeos, en los siglos XVI y XVII, intervinieron de forma decisiva sobre la realidad lingüística y cultural del mundo, reduciendo considerablemente el número de lenguas habladas. No es necesario aclarar que esa intervención no se realizaba sobre las lenguas, y que la muerte de muchos idiomas fue simplemente una de las consecuencias, y sin duda no la más dolorosa (entiéndase literalmente), del exterminio de sus hablantes.

Algunos datos son elocuentes. Se calcula que en México vivirían más de veinticinco millones de indígenas en el momento de la conquista española, en sólo un siglo el número se redujo a un millón. Aquí en Brasil, la población indígena de la costa

¹ Parece, sin embargo, que las primeras comunidades de hablantes de esperanto comprobaron con sorpresa y decepción que sus hijos no hablaban ya exactamente igual a ellos y que surgían pequeñas diferencias entre una comunidad y otra. El sueño de la lengua estática, instrumento permanente de comunicación, se desvanecía nada más empezar a dar los primeros pasos.

estaría en torno a los tres o cinco millones de personas cuando los portugueses llegaron en las primeras naves. A mitad del siglo XX habían sobrevivido sólo unos trescientos mil. En consecuencia, si hoy se calcula que son habladas más o menos 170 lenguas indígenas en todo Brasil (donde, dígame de paso, el mito del país uniformemente monolingüe aún goza de buena salud), es probable que hace quinientos años ese número fuese el doble (Rodrigues 1994: 19)². En los Estados Unidos se hablaban en el siglo XVI entre 600 y 700 idiomas, en los años sesenta del siglo XX (e incluyendo Canadá y Alaska), el número no pasa de 213. Y en Australia sobreviven hoy a duras penas 150 lenguas, de las 250 que existían en el momento de la colonización inglesa³.

No es por casualidad que las primeras gramáticas de las lenguas europeas coinciden en el tiempo con la expansión marítima y la conquista de territorios de las monarquías occidentales. Según Sylvain Auroux, a partir del siglo XVI los procesos de gramatización de las lenguas europeas redujeron mediante la descripción de una de las variedades existentes, la de las cortes reales, las opciones consideradas modélicas para las prácticas lingüísticas del resto de los hablantes. Así, la aparición del saber metalingüístico y la “tecnología” gramatical a él asociada fue transformando, en un proceso lento y constante, la relación de los hablantes con el propio idioma, reduciendo considerablemente la variación y estableciendo fronteras más precisas entre variedades.

Em um espaço lingüístico vazío, ou praticamente vazío, de intervenções tecnológicas, a liberdade de variação é evidentemente muito grande e as descontinuidades dialetais, que afetam essencialmente traços que não se recobrem, são pouco claras. A gramatização, geralmente se apoiando sobre uma discussão do que seja o “bom uso”, vai reduzir esta variação. Basta considerar, para cada uma das línguas européias, a série dos gramáticos, do século XVI ao fim do XVII, para ver como se reduzem as diferentes variantes de uma mesma forma até desaparecerem. A gramática

² En ese sentido, Aryon Dall’Igna Rodrigues (1989: 19) explica lo siguiente: “A redução teve como causa maior o desaparecimento dos povos que as falavam, em consequência das campanhas de extermínio ou de caça a escravos, movidas pelos europeus e por seus descendentes e prepostos, ou em virtude das epidemias de doenças contagiosas do Velho Mundo, deflagradas involuntariamente (em alguns casos voluntariamente) no seio de muitos povos indígenas; pela redução progressiva de seus territórios de coleta, caça e plantio e, portanto, de seus meios de subsistência, ou pela assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores”.

³ Datos extraídos de Ortiz (2008: 32-33)

não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um *instrumento lingüístico*: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor (Auroux 1992, p. 69).

Al mismo tiempo, los juicios metalingüísticos se hacen acompañar de juicios de valor sobre las lenguas. Por motivos teológicos se invierte un gran esfuerzo en la búsqueda de la lengua original de la humanidad, pues recuperar la lengua anterior a la maldición de Babel supondría algo así como reencontrar el paraíso. En ese intento, las “lenguas nobles”, el latín, el griego y el hebreo, por encontrarse más próximas de ese ideal lingüístico, también son las que reciben una mayor valoración social. Las lenguas locales, las que la gente realmente habla, pasan a ser vistas con desconfianza y, en el caso de las variedades más apartadas de las cortes reales o nobiliarias, con franco desprecio. Como es obvio, las lenguas no europeas, las “lenguas bárbaras”, se encuentran en lo más bajo de esa pirámide valorativa.

Es conocida la frase que el primer gramático de la lengua española empleó en la introducción de su gramática, como parte de la justificación por haberla escrito, “que siempre la lengua fue compañera del imperio”. Con esa afirmación, Nebrija reconocía estar elaborando un objeto para la conquista, pero también, o sobre todo, estaba afirmando que no hay más lengua que la del poder, pues este es el significado etimológico del sustantivo “imperio” y con este sentido era aún empleado en aquella época, como explica Fernando Vázquez Corredoira (1998)⁴. El eurocentrismo, que domina la escena intelectual europea durante siglos, se expresa también en las consideraciones tejidas sobre las lenguas de los “salvajes”, que son objeto de todo tipo

⁴ En este mismo sentido, aunque sin hacer referencia a Nebrija, se expresa Calvet (1993: 19), cuando al comentar la imposición del francés a los bretones y a los languedocianos, repara en la ausencia de referencias en los documentos de la época a sus lenguas: “Curiosamente (ou loxicamente), estes problemas parecen ausentes da literatura do tempo. Fálase dos galos e dos druídas, mais non dos bretóns, non se menciona a lingua de oc. De facto, as linguas están no poder ou non son linguas. O título dunha obra de Bourgoing é a este respecto significativo: as linguas románicas non comprenden máis que o francés, o italiano e o español”.

de juicios negativos. Esas lenguas bárbaras, primitivas y carentes de racionalidad, no existirían más que para demostrar el alto grado de evolución de las lenguas europeas. La fatal inferioridad de esas culturas justificaría las violencias y agresiones a las que son sometidos los pueblos colonizados.

El siglo XIX va a conocer una serie de importantes transformaciones políticas y económicas. Aunque el desarrollo del Estado-nación en Europa suceda sobre la base de los Estados patrimonialistas y absolutistas, la victoria política de la burguesía, simbolizada fundamentalmente por la revolución francesa, provocó un cambio en el concepto de soberanía, que dejó de encarnar en la figura del monarca para pasar a residir en el pueblo de la nación (Hardt y Negri 2000: 97-113). La propia idea de “pueblo”, como depositario de valores y conocimientos que sirven para la construcción de una identidad nacional homogénea, producto de una unidad primordial, se debe en buena medida a un renacimiento cultural populista emprendido por el romanticismo (Hobsbawn 2002: 127). En esa época los mercados nacionales europeos consolidan su proceso de expansión a otros territorios, y el desarrollo de la colonización, mediante la construcción de la alteridad, va a tener una importancia extraordinaria en la propia definición de la identidad de los colonizadores, dado que esa identidad se forma en un movimiento dialéctico, entre el reconocimiento y la exclusión del Otro. De este modo, es precisamente en la India, en un país que en el siglo XIX forma parte del Imperio Británico, donde surgen los materiales necesarios, con el estudio del sánscrito, para construir una idea de lengua ancestral europea, el indo-europeo. Tal vez porque, como afirman Hardt y Negri (2000: 126), la inclusión del sujeto colonial, reconocido como el Otro, en una unidad superior se realiza a través de un simultáneo proceso de anulación y de elevación. En ese sentido, la valorización de la tradición lingüística hindú sirve a los intereses de una intelectualidad que busca raíces nobles para sus propias lenguas, de

modo que se asimila toda esa tradición milenaria en aras de la construcción de mitos fundacionales para la civilización europea.

El método de investigación propuesto para conseguir ese fin, por otra parte, consiste en abstraer la enorme diversidad lingüística del presente y retrotraerse, a través de los elementos comunes, a una unidad primigenia. El desarrollo de la lingüística indoeuropea, que tuvo una presencia casi hegemónica en los principales centros de investigación del mundo, tenía importantes connotaciones ideológicas, pues suponía situar las lenguas europeas en una estirpe diferente a la de la familia semítica, acabando de una vez por todas con el mito del hebreo como primera lengua de la humanidad, que se había prolongado durante siglos. Al mismo tiempo, el historicismo nacionalista y una visión biologicista de la lengua, que muy temprano se había relacionado con el concepto de raza, así como la identificación entre la historia de la lengua y la del pueblo, contribuyeron de forma notable a la construcción del mito de la raza aria, que alimentó ideológicamente en el siglo XX el movimiento nacional-socialista en Alemania. Como advierte Aurox (1999: 18), no se puede ignorar que los lingüistas tienen en eso alguna responsabilidad.

En esas condiciones políticas y sociales nace la lingüística moderna, con el corte epistemológico propuesto por Saussure entre *langue* y *parole*, entre un objeto homogéneo y estático y la inabarcable diversidad de los actos de habla. Esa lengua sin variación pasa a ser considerada el único objeto de estudio de la nueva ciencia lingüística. Precisamente en el mismo momento histórico en que nace la identificación absoluta entre lengua y nación. Y eso, posiblemente, no es casual. Pues sólo el Estado-nación contemporáneo ha sido capaz de unificar la enorme multiplicidad de las hablas bajo un modelo de lengua que podría imponerse a todos los habitantes de un mismo país. Para ello contaba con una administración pública presente en todo el territorio, con

la extensión de la enseñanza obligatoria y con el desarrollo de los transportes y los medios de comunicación de masa. Y la idea de ciudadanía que emergió con la Revolución Francesa fue, en ese sentido, fundamental para que ese modelo, que se basa siempre en la lengua de una elite, se extendiera realmente como techo para todos los hablantes, pues el ejercicio de los derechos como ciudadano del Estado exige, como condición previa, el dominio de la lengua oficial (Hobsbawm 2002: 63-100).

Para ser consideradas lenguas, a partir de este momento y en relación con lo que habíamos percibido en otras fases de la historia, las variedades lingüísticas tienen que poseer un sistema estable de escritura, a ser posible con una amplia tradición literaria, y un Estado nacional que las oficialice. No siendo así, no consiguen dejar de ser consideradas dialectos. Esta es la definición sincrónica del término. En sentido histórico, todas las lenguas son dialectos de alguna otra lengua (el español y el portugués, por ejemplo, del latín). Como dice Calvet (1993: 42), “un ‘idioma’ é pois un dialecto se se enxerga para o pasado, lingua se se enxerga para o porvir, sendo aquí a taxinomía cuestión de ponto de vista, de dirección histórica”. Con frecuencia, con una clara intención ideológica, ambas perspectivas se confunden para hacer creer a todos los ciudadanos de un mismo país que su “dialecto” procede, necesariamente, de la lengua nacional.

Uno de los casos que mejor conozco es el del gallego. Con una rica y antigua tradición literaria, situada en la Edad Media, y tras atravesar más de tres siglos en una casi absoluta oralidad, sin cultivo literario, llegó a la Edad Moderna careciendo de un Estado que la adoptase como oficial y, por lo tanto, con la consideración social de “dialecto”. En el siglo XIX esa denominación no es ni pretende ser “lingüística”, en el sentido de hacer referencia a algún tipo de característica interna de su estructura (entendida, claro está, como deficiencia), sino enteramente social y política. Incluso los

“entusiastas locales”, como dicen algunos sociolingüistas, los integrantes de un movimiento de reivindicación nacional gallego, utilizan en ese momento histórico el término “dialecto” o simplemente “fala” para referirse a su propia variedad lingüística. El camino de la *lingüificación* (Muljačić 1999) es el del reconocimiento social y oficial, el de la gramatización y elaboración de un estándar que le dé a la variedad lingüística en cuestión una apariencia de homogeneidad que la aproxime a las lenguas nacionales, las únicas realmente merecedoras de tal nombre.

Los Estados-nación proceden también a fomentar una cierta auto-culpabilización lingüística entre los hablantes de variedades no oficiales, que llegan a identificar su propio hablar con algo que debe ser evitado, estigma de ignorancia o incluso de estupidez⁵. En un momento histórico especialmente sombrío, durante el franquismo, grupos de la organización fascista Falange hicieron circular por mi ciudad, A Coruña, panfletos en los que se denegría a los gallego-hablantes con las siguientes palabras: “Hable bien, no sea bárbaro. Es de cumplido caballero hablar correctamente nuestra lengua cervantina”. Ese texto escrito, del que se conservan algunos ejemplares, no es más que la traslación al papel de una idea inoculada en la mente de todos los gallegos, y de la que algunos, aún hoy, luchan por liberarse, que hablar gallego es hablar mal y que sólo en la lengua española residen las virtudes de la civilización.

De acuerdo con la distinción ideológica entre lengua y dialecto que estamos comentando, este sería siempre múltiple, heterogéneo, vivaz e indomable, mientras que aquella estaría dotada de una incorruptible unidad, que la tornaría rígida, inmutable, apta para los más altos vuelos de la inteligencia, quién sabe si para la directa

⁵ De nuevo, el inevitable Calvet (1993: 50): “A tradición pexorativa vencellada á falsa parella teórica lingua-dialecto, vinda do fondo das idades, mais recollida e renovada polo verniz “científico” dos lingüistas, tracexou o seu camiño ata o máis fondo da cabeza da xente”.

contemplación de las también inmutables ideas platónicas⁶. Así nace el mito, por ejemplo, de una lengua española mágicamente unitaria, una especie de koiné que sería la suma de las variedades lingüísticas originarias de las tierras de España, lengua franca, puente entre personas y comunidades, instrumento privilegiado de comunicación, frente a la torpe diversidad, que no se deja reducir a una unidad ideal, de las otras lenguas habladas en el Estado. Quizás parezca que exagero, pero pienso que la presencia del mito se percibe claramente, por ejemplo, en este pasaje de un texto escrito por el catedrático de la Universidad de Valencia, Ángel López García (1995):

Lo que importa es entender que la koiné española fue una modalidad románica surgida en la zona fronteriza que separaba el vasco del romance; que frente a las demás se caracterizó desde el principio por su condición innovadora y simplificadora de soluciones en conflicto; que la adoptaron preferentemente los que no la tenían como lengua materna para servirse de ella como instrumento de intercambio simbólico.

Aquí se representa con toda claridad la escena de la pacífica aceptación del español por (casi) todos los habitantes de la Península Ibérica como instrumento privilegiado de comunicación, dada su condición “innovadora y simplificadora”, es decir, por sus cualidades intrínsecas. No es necesario leer entre líneas, lo que se nos está diciendo es que hay que ser muy contrario al “intercambio simbólico”, muy contumaz enemigo de la concordia, muy separatista, en suma, para oponerse a las evidentes consecuencias de esa realidad histórica. Las causas están claras, según el autor, “el español primitivo nunca caminó hacia la unidad, nació bastante más uniforme que los demás romances, es decir, desde la unidad, y no hacia ella”. Lo ideal, como en todas las construcciones míticas, no se sitúa en el futuro, sino en un pasado que debe ser recuperado a cualquier precio.

⁶ Al mismo tiempo, no se le niega al “dialecto” o las lenguas no nacionales un alto grado de expresividad, un cierto e inefable gracejo, cualidades estas que, por desgracia, no les permiten encuadrarse en ninguna norma. Las estrategias políticas de “planificación de corpus” de esas variedades lingüísticas no oficiales se presentan entonces, en ese tipo de discursos, como intentos anti-naturales y por ello perniciosos. Véase, por ejemplo, Salvador (1987).

Ese mito, con otros desarrollos, se ha extendido y ha alcanzado, como explica José del Valle (2005), una dimensión internacional. En el escenario de la presente globalización económica, los argumentos unitaristas del español transforman la lengua, libre ya de sus constricciones territoriales, en la patria común de todos los hablantes. Dentro de esa ideología que del Valle llama post-nacionalista, y que no sería más que una nueva versión del viejo nacionalismo lingüístico, todos los discursos sobre la lengua presuponen la existencia de una unidad superior inalterable sobre la que edificar una comunidad ya no política, sino económica.

Sin embargo, no se puede olvidar que la variación no es sólo geográfica, es social en un sentido muy amplio; tiene que ver con los registros o estilos que las personas utilizan y se puede relacionar con la edad, el sexo, el nivel de estudios, la distinción campo / ciudad, la actividad económica, el nivel de renta, o con cualquier otra variable social que sea relevante en circunstancias específicas, como ha demostrado William Labov⁷. La variación no afecta sólo a las comunidades lingüísticas, sea cual sea el criterio que utilicemos para delimitarlas, existe también en los enunciados de cada hablante, dependiendo de la ocasión o de la intención comunicativa. En todas las lenguas son comunes, en este sentido, los llamamientos emocionados contra lo que se considera una cierta dejadez lingüística de los jóvenes, contra la deturpación de la lengua nacional (o post-nacional, no importa) y su posible empobrecimiento (o progresiva anorexia⁸) a manos de esos atilas adolescentes que arrasan el idioma con sus jergas, sus chats y sus mensajes SMS. Incluso un congreso para elucidar el “problema” del español de los jóvenes fue realizado en la población riojana de San Millán de la Cogolla, emblemático lugar donde se sitúa el nacimiento simbólico del castellano.

⁷ Por ejemplo, en Labov (1983).

⁸ Según un alarmante artículo de Vicente Verdú publicado en *El país*, el 10 de abril de 2008.

Todo el mundo sabe, o debería saber, que los chats y los mensajes de los teléfonos móviles son géneros discursivos que ocupan un lugar especial entre la escritura y la oralidad. Los chats, sobre todo, se componen de enunciados de expresión escrita pero de concepción oral, una forma de charlar por escrito, y por eso mismo se han desarrollado para esa actividad recursos peculiares que reproducen la inmediatez de lo oral y algunos de sus recursos expresivo-gestuales (como los emoticons). Las relaciones entre escritura y oralidad pueden ser diversas, dependiendo de las situaciones. Según Paul Zumthor (1993), por ejemplo, la manuscritura medieval, medio de expresión de una cultura que este autor denomina vocal, está en su concepción tan lejos de nuestra propia escritura, como esta de la oralidad. Los manuscritos medievales también están llenos de abreviaturas, porque salía caro escribir en pergamino (sin duda, mucho más que escribir en un móvil) y porque de cualquier modo el texto iba a ser interpretado, descodificado, y no exactamente leído, funcionando como una partitura que sólo podría ser comprendida a través de una *performance* oral. La variedad de los géneros y de sus contextos es, simplemente, consustancial al lenguaje y nadie debe sentirse amenazado por ello. Ni siquiera los que, por su edad o por su poca capacidad de adaptación, se ven excluidos de los nuevos géneros discursivos.

Aquí en Brasil de vez en cuando también surge el asunto en los medios de comunicación, como si el pretendido empobrecimiento lingüístico fuese una tendencia realmente mundial. Por pura ignorancia y mal cálculo, para capturar y cautivar (que etimológicamente es lo mismo) al público juvenil y aumentar la audiencia, un canal de televisión por cable decidió ofrecer una sesión semanal de películas subtituladas al modo de los chats. La ocurrencia duró pocas semanas. Los jóvenes demostraron que ellos sí que saben hacer esas distinciones tan básicas entre géneros y no le dieron mucha bola.

A esta altura de mi intervención, muchos ya se estarán preguntando desde hace tiempo, ¿y dónde entra el profesor de lengua en todo esto?

Desde mi punto de vista, el primer compromiso del profesor de lengua, sea esta la “materna” (con todas las precauciones que debemos tomar ante esta expresión) o una lengua extranjera, es con una cierta educación lingüística que destierre esa imagen unitaria, con frecuencia identificada simplemente con la variedad estándar descrita por las gramáticas normativas (Bagno 2001 y 2002). Frente a esta perspectiva reduccionista del fenómeno lingüístico, y ante las consecuencias sociales que produce, el profesor de lengua debe promover una visión igualitaria de la diversidad lingüística, y mostrar cómo la homogeneidad en ese caso no es más que el producto de un punto de vista que simplifica, con diversas intenciones, la compleja realidad. El siguiente paso sería hacer reflexionar a los estudiantes sobre el alcance y las condiciones en que nacen esas intenciones.

Desde esta perspectiva, y en el caso que nos ocupa, el de la enseñanza de español como lengua extranjera, la pregunta no sería propiamente qué español enseñar, sino, en un sentido más amplio, qué es enseñar español. Si, como decíamos, al excluir las variedades solemos limitar nuestra representación de la propia lengua, esa tendencia tal vez sea aún más común cuando nos referimos a un idioma extranjero. El simple ejercicio de comparación con la lengua de los estudiantes se hace normalmente mediante el contraste de elementos uno a uno, como si a cada rasgo de la lengua 1 le debiera corresponder uno y sólo un rasgo de la lengua 2. Las explicaciones sobre la lengua, necesariamente simplificadoras, reducidas a la descripción de un código más o menos homogéneo, tal y como viene siendo concebido por la lingüística moderna, nos conduce casi inevitablemente a ese callejón sin salida. Quizá las explicaciones sobre el código, que nos colocan la lengua como objeto, produzcan por sí mismas un

extrañamiento, una distancia, que dificulta aún más la ya de por sí difícil tarea de entrañar, de hacer propia, la lengua extranjera. Por eso es perfectamente posible saber muchas cosas sobre un idioma, conocer sus flexiones, sus conjugaciones, una buena parte de su léxico, y sin embargo ser absolutamente incapaz de hablarla.

Que la lengua sea vista como un producto, como un objeto adquirible, no es algo por lo que debemos responsabilizar sólo a la lingüística. La realidad del mercado también impone, y de una forma brutal, ese punto de vista. Ya Bourdieu (1996) veía la comunidad lingüística como un mercado, en el cual los que están más cerca de las formas legítimas poseen un mayor capital simbólico.

Desde la noción de “capital humano”, que en los últimos tiempos ha venido a enmarañar los conceptos de capital y de fuerza de trabajo, volviéndolos indistinguibles, se supone que todos los conocimientos adquiridos por el trabajador van a proporcionarle oportunidades de promoción. Así, las personas empiezan a verse a sí mismas como empresas, en las cuales se debe invertir. Poseer una o varias lenguas extranjeras nos añade valor en el mercado de trabajo. Las academias y los centros de idiomas son los lugares donde se nos vende ese producto que queremos adquirir, entendido aquí este verbo en el sentido de ‘comprar’, y llevar para casa (colocar en el currículum, etc.). Obviamente, en esas circunstancias el producto debe ser perfectamente aprehensible, ¿cómo asumir entonces que el aprendizaje de la lengua no termina nunca, que se actualiza en cada contacto lingüístico, y que nuestro conocimiento se reduce a una habilidad para ejercer una cierta capacidad de adaptación en un universo móvil y extraordinariamente variable?

Por otro lado, la necesidad de simplificar, de mostrar el idioma como un todo al aprendiz, que deberá apoderarse de ese objeto de una forma gradual programada por su profesor, y que debe ser además evaluable, amplifica esa sensación de unidad. He oído

varias veces comentarios de estudiantes brasileños sobre la homogeneidad del español en contraste con la enorme diversidad del portugués brasileño, sin duda por no darse cuenta de que estaban comparando la complejidad de su cotidiana realidad lingüística con el producto ofrecido por los instrumentos de descripción y enseñanza de la segunda lengua. Es decir, estaban comparando dos realidades incomparables.

La experiencia de la inmersión en la lengua extranjera, sin embargo, deshace inequívocamente esa ilusión, como explica Moreno Cabrera (2004: 52-53):

Cuando se aprende un idioma segundo y se va por primera vez a uno de los lugares donde se habla, se produce un choque traumático: lo que escuchamos no es lo mismo que lo que hemos aprendido, nos cuesta entenderlo por muy buenas notas que hayamos obtenido al estudiar la lengua en cuestión en la academia o la escuela. Nunca encontramos esa lengua estándar que hemos aprendido en los libros de texto y que sólo habla el profesor en clase, porque esa lengua no es real. En ningún lugar se habla naturalmente, en la comunicación diaria de la gente, el inglés estándar que aprendemos en las gramáticas pedagógicas: cada país, cada región, cada ciudad, tiene su propia variedad con sus peculiaridades; unas de ellas son más parecidas a la lengua estándar que hemos aprendido y otras lo son menos. Hemos de adaptarnos en cada caso a los usos locales. Eso explica por qué la primera vez que oímos una lengua aprendida artificialmente nos solemos llevar una sorpresa mayúscula. Ello no significa que no seamos capaces de aprender lenguas, ni que sea imposible hacerlo; significa que tenemos ideas equivocadas sobre lo que son y cómo funcionan las lenguas.

Quizá debamos empezar a pensar que el profesor debe ser el primero en romper esa ilusión, y que esa puede ser una, sino la más importante, de sus funciones. Cuando me preguntan si hablo el español de España, yo, sinceramente, no sé qué responder. Casi siempre respondo con otra pregunta (uno de los tópicos sobre los gallegos dice que tenemos esa costumbre), ¿y qué es el español de España? Tengo claro que no hablo español igual que un andaluz, pero es que tampoco me expreso del mismo modo que muchos de mis coterráneos. La inocente pregunta que nuestros estudiantes nos suelen dirigir es aún más ingenua cuando se refiere al español de Hispanoamérica... Todo un continente reducido a sólo algunos pocos rasgos lingüísticos.

Esa preocupación (a veces, incluso angustiada) de muchos aprendices de español sobre la variedad lingüística de su profesor es posiblemente, aunque parezca a simple

vista paradójico, producto de esa ilusión unitaria, porque se basa en la confianza de que existen, de hecho, variedades perfectamente delimitadas. Además presupone que en el proceso de aprendizaje de la lengua se produce una especie de transmisión en bloque, homogénea, de la variedad lingüística del profesor al alumno, que la asimila y digiere, que la hace propia. Es verdad que el profesor de lengua se constituye en modelo para los estudiantes, y que sus propias producciones van a servir de guía en el proceso de aprendizaje, pero otros modelos son utilizados también en las clases, sobre todo a partir de los materiales didácticos. La mayoría de los manuales, que suelen ser producidos en España, reproducen normalmente el estándar de ese país, y la presencia de otras variedades, lingüísticas y culturales, es muchas veces anecdótica o meramente testimonial. La función del profesor será entonces hacer entrar otras voces en el proceso, sin que esa actitud pretenda tener, claro está, un carácter exhaustivo.

Las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (MEC 2006) para la enseñanza de la lengua española en Brasil constituyen, en este y otros sentidos, un magnífico documento con indicaciones valiosas para los profesores. Sobre la cuestión de la función o presencia de la variedad lingüística del profesor, las Orientaciones afirman lo siguiente:

É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos. (OCEMs 2006: 136)

Más adelante se explicita aún más claramente cuál debería ser la posición del profesor de lengua española con respecto a la diversidad dentro del propio idioma:

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza lingüística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens. (OCEMs 2006: 137).

Hay dos aspectos en la redacción de las Orientaciones que me parece interesante subrayar. El primero es esa referencia al “deber de mostrar otras variedades”, que se corresponde con una imagen de la función del profesor que me agrada especialmente, pues lo presenta como “mediador”, como “puente” o “posibilitador”, aquel que muestra, orienta, guía, acompaña de cerca el proceso de aprendizaje del estudiante. El segundo aspecto, relacionado con el anterior, es ese reconocimiento de la “imposibilidad de abarcar toda la riqueza lingüística y cultural del idioma”. Porque nadie, ni siquiera el profesor, por muy buena formación que tenga, consigue abarcar toda la diversidad de la lengua y de la cultura por ella vehiculada. Porque la enseñanza de lengua está marcada en cierto sentido por el signo de la imposibilidad (espero que no resulte muy frustrante terminar con una afirmación así un simposio de didáctica de la lengua). El conocimiento sobre la lengua que el profesor, en cuanto profesional dotado de un saber técnico, pueda tener y transmitir es radicalmente diferente de aquel tipo de conocimiento que nos permite hablarla con cierta fluidez en las más diversas situaciones comunicativas. Nadie aprende a hablar una lengua extranjera a partir de explicaciones sobre sus características gramaticales o discursivas. El proceso de aprendizaje circula por otras vías.

Por ese motivo me parecen muy relevantes las observaciones que hace el filósofo francés Jacques Rancière (2005), en *El maestro ignorante*, a partir de la experiencia pedagógica del sabio revolucionario Joseph Jacotot. En 1818, exiliado en los Países Bajos, Jacotot se vio trabajando como lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, y allí vivió, según la afortunada expresión de Rancière, “una aventura intelectual”. Como no conocía la lengua de sus estudiantes, el holandés, se deparó con la imposibilidad de explicarles la materia y fue obligado a buscar alternativas al método pedagógico de la explicación profesoral, el único que en aquel entonces parecía posible. Les proporcionó a sus estudiantes una versión bilingüe,

francés – holandés, de *Telémaco* y les pidió que aprendiesen, comparando con la traducción, la parte en francés. En una siguiente fase les preguntó por escrito su opinión sobre el libro, y se llevó una enorme sorpresa cuando descubrió que los estudiantes eran capaces de responder con bastante propiedad, en francés, a lo que se les preguntaba.

Las conclusiones filosóficas y políticas que Jacotot extrajo de esa experiencia sólo podían surgir de la genialidad de un sabio revolucionario, comprometido hasta el tuétano con el principio de igualdad entre los seres humanos. Si sus alumnos habían aprendido algo que él no les había enseñado, que nadie les había explicado, es porque lo que estaba en juego no era la subordinación de una inteligencia a otra, lo cual no produciría más que el embrutecimiento de las conciencias, sino una relación directa entre voluntades. La de enseñar, del profesor, y la de aprender, de los estudiantes. El eslabón entre ellas era en ese caso el libro utilizado. La lógica de la explicación suponía una desigualdad inicial entre las inteligencias, instauraba una distancia entre profesor y alumno, una distancia que se reproduciría en cada etapa del proceso de enseñanza, y que el propio hecho de explicar no hacía sino corroborar. Como si no bastasen por sí solas las explicaciones de los libros (o de la naturaleza), y fuese necesario que alguien explicase esas explicaciones, que es al fin y al cabo lo que hacen los profesores. Por otro lado, si los estudiantes habían aprendido algo que el profesor no les había enseñado, tal vez, se decía Jacotot, el profesor podría enseñar algo que él mismo desconociese, ahí surge la idea del “profesor ignorante” y un nuevo método, que bautizará como “enseñanza universal”.

Claro está que lo que he relatado de una forma muy resumida no es exactamente un método pedagógico, mucho menos un método para la enseñanza de lenguas extranjeras, sino un proyecto filosófico y político, orientado a la emancipación de las inteligencias desde una confianza inquebrantable en la igualdad radical de los seres

humanos. La educación no debía tener como objetivo volver iguales a las personas, debía partir del principio de que ellas ya son iguales, y a partir de ahí fomentar el libre desarrollo de la inteligencia que todo el mundo posee.

Me parece interesante, sin embargo, que esa inspiración le haya surgido a Jacotot, como explica Rancière, a partir de la observación de un proceso de aprendizaje de lengua extranjera. Nos encontramos aquí, sin duda, en un ámbito en el cual las explicaciones no valen, en el cual el estudiante deberá aprender mucho más de lo que le enseñamos, sorprendiéndonos con progresos que son sólo fruto de su inteligencia, de su capacidad de deducción, de su habilidad para probar hipótesis y enmendar lo que no funcione en cada situación concreta. Las condiciones en que se desarrolla esa experiencia son siempre diversas, como diverso es el lenguaje humano. Al profesor no le cabe más que buscar los puentes (la edición bilingüe de *Telémaco*, en la experiencia de Jacotot), hacer las preguntas, provocar, suscitar la curiosidad y la voluntad de aprender. El extravagante método que Rancière comenta, surgido al azar de una precaria situación de enseñanza, parte de un ejercicio de comprensión de textos y renuncia a dividir la lengua en unidades que serían gradualmente explicadas, de la letra a la oración, como era común en aquella época. No se puede negar que hay algún método en esa aparente falta de método.

En fin, me gustaría acabar insistiendo en que el reconocimiento, sin ambigüedades, de la diversidad lingüística nos obliga a nosotros también a asumir una perspectiva nítidamente igualitaria. Sólo así es como seremos capaces de transformar creativamente aquello que resulta imposible, enseñar una lengua, en la más apasionante de las aventuras.

Bibliografía

- LÓPEZ GARCÍA, Angel (1995), "La unidad del español: historia y actualidad de un problema", in M. SECO Y G. SALVADOR (coords.), *La lengua española, hoy*, Madrid, Fundación March, pp. 77-87.
- AUROUX, Sylvain (1992), *A revolução tecnológica da gramatização*, Campinas, Editora da Unicamp.
- AUROUX, Sylvain (1999), *Histoire des idées linguistiques. Tome III : Le hégémonie du comparatisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- BAGNO, Marcos (2001), *Dramática da língua portuguesa. Tradição gramatical, mídia & exclusão social*, São Paulo, Edições Loyola.
- BAGNO, Marcos (2002), *Língua materna. Letramento, variação & ensino*. São Paulo, Parábola Editorial.
- BOURDIEU, Pierre (1996), *A economia das trocas lingüísticas*, São Paulo, EDUSP.
- CALVET, Louis-Jean (1993), *Lingüística e Colonialismo (Pequeno tratado de glotofaxia)*, Santiago de Compostela, Laiovento.
- CALVET, Louis-Jean (2004), *Por unha ecoloxía das linguas do mundo*, Santiago de Compostela, Laiovento.
- CORREDOIRA, Fernando Vázquez (1998), *A construção da língua portuguesa frente ao castelhano. O galego como exemplo a contrario*, Santiago de Compostela, Laiovento.
- DEL VALLE, José (2005), "La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico", in R. WRIGTH y P. RICKETTS (eds.), *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*, Newark [Delaware], Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos n.º 7), 2005, pp. 391-416
- HARDT, Michael & NEGRI, Antonio (2002), *Imperio*, Barcelona, Paidós.
- HOBBSAWM, Eric (2002), *Nações e nacionalismo desde 1780*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

- LABOV, William (1983), *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.
- MORENO CABRERA (2004), *La dignidad e igualdad de las lenguas*, Madrid, Alianza Editorial.
- MULJAČIĆ, Ž. (1999), “Estandarización de linguas románicas ‘baixo presión’: unha proposta tipolóxica”, in F. FERNÁNDEZ REI / A. SANTAMARINA (eds.), *Estudios de sociolingüística románica (linguas e variedades minorizadas)*, Universidade de Santiago de Compostela, 11-26.
- MEC (2006), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasília, Governo Federal do Brasil. Citado a partir de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf (acceso en 10 de junio de 2008).
- ORTIZ, Renato (2008), *A diversidade dos sotaques (o inglês e as ciências sociais)*, São Paulo, Brasiliense.
- RANCIÈRE, Jacques (2005), *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna (2002), *Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo, Edições Loyola.
- SALVADOR, Gregorio (1987), *La lengua española y las lenguas de España*, Ariel, Madrid.
- TUSON, Jesús (1995), *Mal de línguas*, Santiago de Compostela, Edicións Positivas.
- ZUMTHOR, Paul (1993), *A letra e a voz. A "literatura" medieval*, São Paulo, Companhia das Letras.

COMUNICACIONES

La enseñanza de la cultura latinoamericana en el aula: la inserción cultural en el aprendizaje de la lengua española

Alba Lúcia da Costa López

La presente comunicación trata de la inserción cultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, en las escuelas secundarias del Estado de Pará. Además de la lengua hay una riqueza muy grande a ser explotada en lo que concierne a la historia, cultura, gastronomía, creencias, músicas, bailes, etc., de América Latina. Los latinoamericanos, son personas alegres y solidarias, que a pesar de pertenecer al llamado “nuevo mundo” ya existían desde mucho antes de la llegada de los colonizadores europeos.

Trabajar la cultura latinoamericana en la clase de español, como lengua extranjera (E/LE) es muy gratificante, porque nuestro alumnado muchas veces no sabe cuál es la diferencia de ser iberoamericano o hispanoamericano. Al conocer la lengua española, hablada en casi todo el continente latinoamericano, el alumno percibe que puede disponer de informaciones y conocimientos relevantes sobre el territorio en el cual habita.

Es muy importante que el alumno al aprender la lengua extranjera, haga correlación con todo lo que concierne a la realidad de los países que hablan esta lengua. En el caso de la lengua española o castellana, muchos imaginan que son lenguas distintas, cuando aprenden que significan lo mismo, muchas veces se sorprenden. Con la explicación de este tema, suelen fijar mejor lo que aprendieron en las clases de historia y geografía.

Cuando se estudia la lengua española, se suele dar más énfasis a la gramática de la lengua o al enfoque lingüístico, pero también es importante trabajar el enfoque sociolingüístico, cultural, pragmático entre otros. Con el uso de los recursos audiovisuales a menudo se logra un aprendizaje más placentero y por supuesto los

alumnos se quedan más contentos y fijan más lo aprendido, que les sirve no solamente para las lenguas, sino también para otras asignaturas.

El maestro necesita estar listo para desarrollar actividades que involucren un aprendizaje significativo y que éstas ayuden al educando a explorar y explotar cualidades inherentes a su condición de ciudadano latinoamericano, principalmente que éste sienta la necesidad de interactuar con el otro, particularmente en Brasil, país rodeado de países hispanoamericanos.

Al impartir clases de E/LE, uno puede compartir experiencias de vida, de estudios, de viajes, de sueños y de vivencias pedagógicas. En la práctica cotidiana en el aula, utilizando metodologías comunicativas o no, se puede aplicar distintas metodologías y técnicas para que el aprendizaje del alumno ocurra positivamente y lo lleve no solamente a hacer uso de la lengua española, sino también a convivir con los ideales de varios pueblos, cada uno con su idiosincrasia, pero todos juntos haciendo que la lengua sea el medio de comunicación entre los hombres.

Con la mundialización / globalización urge impartir clases que lleven al aprendiz un mayor conocimiento de su entorno, en el caso nuestro, el continente latinoamericano. Por medio de la problemática por la cual pasa cada país en América Latina, es bueno recurrir al debate en el aula para que los asuntos del día hagan parte de las discusiones, es decir, los alumnos aprendan lo que a menudo les pasa desapercibido, por no leer ni escuchar las noticias en los medios de comunicación.

Es necesario que el educador, en sus clases, no privilegie únicamente la competencia lingüística o cualquiera de las competencias aisladamente, sino que sepa dar la debida importancia a las demás y hacer la relación entre ellas. Por ello, entre los contenidos que serán impartidos, el/la profesor/a de E/LE debe trabajar no solamente la

lengua, sino también otros asuntos, entre ellos la cultura e idiosincrasia de los pueblos latinoamericanos.

En la labor docente, existen diversos contenidos para trabajar en el aula. Y uno no debe olvidarse del uso de las diversas competencias para que la enseñanza-aprendizaje sea de hecho eficaz. Se infiere que el maestro debe sobre todo, empeñarse (compromiso personal e intransferible) en su actuación profesional si quiere conseguir conseguir con éxito el reto que tiene delante, que es el de facilitar la organización de los conocimientos de enseñanza-aprendizaje.

Y así, estará permitiendo que el alumno sea capaz de hacer la interrelación y el uso correcto del conocimiento adquirido. La premisa hoy de la enseñanza-aprendizaje es trabajar con la intención de aminorar las diferencias, por eso es importante introducir en las clases de lengua española, el estudio del continente hispanoamericano relacionado a su historia, creencias y cultura.

El salón de clase como un espacio de vida se caracteriza por ser un espacio dinámico, en movimiento, que engloba las actividades de enseñanza, las de carácter socializante y la construcción subjetiva e intersubjetiva de los hombres y mujeres que lo transforman en espacio vivo. Las personas que hacen parte de ese lugar están en interrelaciones constantes y complejas. Constantes, porque a pesar de ocurrir en aquel espacio, no inician y terminan allí, pues en cuanto seres en búsqueda de conocimientos, los hombres y mujeres traen para sus relaciones lo que fueron, lo que están siendo y lo que podrán venir a ser. Complejas, porque lo que somos, y como nos relacionamos con los demás, es el resultado de muchos encuentros, con otras personas, otros saberes, otros espacios.

Por tanto, hablar y estudiar sobre América Latina es muy enriquecedor, por la diversidad que hay en el continente latinoamericano, empezando por el gran número de

países que están inmersos en él y en su mayoría hablantes de la lengua castellana. Puede parecer, para algunos, que a los alumnos no les interesa conocer y profundizar informaciones sobre Latinoamérica, sin embargo lo que se ve es que muchos se identifican y crecen en sus conocimientos sobre su propia vida y con eso podemos decir que es productivo tratar de temas relacionados con una innumerable cantidad de asuntos relacionados con el territorio hispánico o brasileño.

La cultura latinoamericana puede ser trabajada como un *poli-sistema* dentro del cual interactúan más belicosos que armónicamente diferentes sistemas y subsistemas. Es importante saber que no pueden los estudiosos de la lengua, la literatura y la cultura avanzar en el trabajo historiográfico y crítico si no cuentan con la ayuda de los antropólogos, historiadores y lingüistas.

La revisión de las categorías de la crítica cultural debe permitir continuar los pasos de aquellos que muestran la importancia de construir sistemas de pensamiento y categorías de lectura. Eduardo Galeano (1996) define mejor las tensiones de ese territorio que es la cultura latina americana, cuando afirma:

"Espacio de contradicción y encuentro, América Latina ofrece un campo de batalla entre las culturas del miedo y las culturas de la libertad, entre las que nos niegan y las que nos nace. Ese marco común, ese espacio común, ese común campo de batalla, es histórico. Proviene del pasado, se alimenta del presente y se proyecta como necesidad y esperanza hacia los tiempos por venir. Porfiadamente ha sobrevivido, aunque haya sido varias veces lastimado o roto por los mismos intereses que subrayan nuestras diferencias para ocultar nuestras identidades".

A pesar del estigma de ser llamado ciudadano del tercer mundo, uno debe sentirse orgulloso de la tierra que le cobija, debe recordar a sus ancestrales y sentir que puede llegar lejos, luciendo la identidad latinoamericana y tener orgullo de la tierra donde nació.

En nuestra como profesoras de lengua española en Belém do Pará, amazonia brasileña, creamos la oportunidad e introdujimos en nuestras clases el tema Cultura

Latinoamericana. En Belém, hay un lugar en el centro llamado Memorial de los Pueblos, queda ubicado donde antes existió la Asociación Española de Pará, allá tenemos una exposición sobre la inmigración al Pará.

Empezamos, incentivando a los alumnos a que visitasen este lugar. Después ellos buscaron a inmigrantes latinoamericanos e hicieron encuestas para desarrollar sus trabajos, esto sirvió para dinamizar la clase. Cuando se termina la parte investigativa, se pasa para los seminarios, donde cada grupo explicará lo investigado, a menudo haciendo uso de materiales audiovisuales. Ellos comparten las experiencias vividas en la búsqueda de los conocimientos referentes al tema. Algunos lo hacen por medio de debates, otros a través de la escenificación y con eso fijan el asunto estudiado.

Fue muy bueno para el aprendizaje de la lengua y para conocer las costumbres de los que aquí llegaron, por razones distintas. En todo lo que se hace en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, los alumnos perciben que además de la competencia lingüística, se trabaja la competencia comunicativa, así como la sociocultural y la pragmática. Se suele hablar de la intercultural y de los valores transmitidos en lo que está siendo estudiado, por ejemplo, en las letras de músicas, donde encontramos variaciones fonéticas y morfológicas del español usado en distintos países hispánicos.

Los alumnos contribuyen con su aprendizaje, a medida que investigan, sea en internet, libros, periódicos, etc., sobre la temática latinoamericana. Empezamos viendo junto con ellos, qué países que hacen parte de América Latina y la diferencia entre ser ibero o hispanoamericano. Tras dividirse la clase en grupos menores, se le designa a cada grupo el país que le corresponderá investigar.

Por eso, en nuestra labor de profesores, es fundamental trabajar la inserción cultural en el aprendizaje del idioma para que los alumnos tengan mayores y mejores conocimientos de lo que concierne ser *latinoamericano*. Particularmente, la vivencia en

Perú, durante el período de 1980 a 1990, me dio la oportunidad de viajar en numerosas ocasiones por carretera, a países como: Bolivia, Chile y Argentina. Y por estudios, hago viajes al Paraguay, donde pude conocer el lado guaraní de nuestra cultura. Por tanto, es significativo trabajar en las clases de lengua española, la experiencia de esos viajes, compartir con los alumnos lo que se presencia “*in loco*”, por ejemplo, cuando pasó la película “Diarios de Motocicleta”, pudiendo viajar a través de los textos y película durante el debate sobre los rincones suramericanos.

Sentir que hoy en día, los cuentos e historia nos traen la nostalgia de un pasado remoto, y que pueblos desarrollados nos dejaron muchas riquezas, por eso se añora la manera en que ellos vivían y lo mucho que contribuyeron con saberes grandiosos. Entendían ellos, desde la astronomía, agricultura, construcción y otras cosas más, en los mínimos detalles, pero con la llegada del hombre blanco todo cambió en su entorno. Los latinoamericanos debemos tener en mente siempre salir adelante y luchar para permanecer creciendo.

Cuando se está estudiando un tema como Latinoamérica, la crítica pasa a ser una actividad pero también es un ejercicio de libertad. El acto crítico supone un combate por la vida desarmando a los autoritarismos, construyendo discursos contra-hegemónicos, aceptando el disenso, la palabra del otro, polemizando con ella. Este ejercicio se transforma en una tarea indispensable y nos lleva a creer que somos un continente de futuro, donde los pueblos creen en un mañana mejor. Aceptemos el desafío de ser intelectuales hoy y aquí donde nuestra función es más importante que nunca.

En el poema “América – yo también canto a América” (Cañabate, 1982), Rafael

Alberti dice lo siguiente:

[...] Yo también canto a América, viajando con el dolor azul del mar Caribe, el anhelo oprimido de sus islas, la furia de sus tierras interiores.

Que desde el golfo mexicano suene de árbol a mar, de mar a hombres y fieras, como oriente de negros y mulatos, de mestizos, de indios y criollos.

Suene este canto, no como el vencido letargo de las quenás moribundas, sino como una voz que estalle uniendo la dispersa conciencia de las olas. [...]

Por medio de las lecturas, entre ellas, los poemas, se conoce mayor cantidad de vocabulario, además de la historia y costumbres de pueblos tan cercanos a nosotros, pero muchas veces tan lejos en nuestro entendimiento.

Nuestro objetivo es estudiar la identidad latinoamericana y sentirnos inmersos en ella. La cultura sirve para esto fundamentalmente, para buscarnos, para encontrarnos. En esa búsqueda quizá encontremos más preguntas que respuestas. No es fácil trabajar desde un lugar como el nuestro, desde un tiempo como el nuestro. Pero puede ser hermoso. Y muchos nos han precedido, debemos aprender a escucharlos. Hace muchos años el maestro de Simón Bolívar, otro Simón al que muchos creían loco porque proclamaba que para ser libres había que enseñar a pensar antes que a leer decía : "O inventamos o erramos"

El gran libertador de América, Simón Bolívar, es un ícono en la historia del continente, porque dejó su huella en todos los países que pudieron quedarse independientes del yugo español. Fue una época muy cruda y bélica, sin embargo de gran valía para los ideales de los hombres y mujeres que lucharon por ver a América Latina caminando con sus mismas piernas.

Según Carmen Perilla (<http://pt.wikipedia>):

Ser latinoamericano es sentir tu tradición en la sangre, y palpar con nuestras costumbres y raíces. Ser latinoamericano es comprender la diversidad de culturas que permitieron el desarrollo de una propia, la nuestra. Ser latinoamericano, es saber que eres único, es ser lo que somos y amar aquellas tierras, que han sido testigos de masacres y derrames de sangre, pero también de satisfacción y cultura.

Para muchos el ser latinoamericano es un ser desgarrado, que recién comienza a darse cuenta de su situación ambigua. A darse cuenta de que vive entre dos culturas, la europea, de la cual es heredero, y la cultura de la tierra en que nació (Argentina, Bolivia, Chile, México, Perú, etc).

Algunas veces, uno siente un desconcierto al no poder entender la magnitud de ser latinoamericano. Al tratar de definirnos y no alcanzar con propiedad la definición. A un francés, por ejemplo, no le sucede lo mismo al preguntarle qué es ser francés. Él tiene una historia de siglos que lo avala y le da una identidad.

Cuando usamos la nomenclatura Latinoamérica o Hispanoamérica. ¿Qué quiere decir esto? Algunos estudiosos dicen que América Latina es una denominación histórica y geográficamente imprecisa que los españoles suelen rechazar, pues dan preferencia a Hispanoamérica, que es el conjunto de los países que surgieron de la colonización española o Iberoamérica, que es el mismo conjunto incluyendo a Brasil, colonizado por los portugueses. Hemos de convenir que estas últimas denominaciones son bastante más precisas, puesto que excluyen países caribeños de colonización francesa, como Haití, y aun los territorios francófonos de Canadá, pero no se puede negar que Latinoamérica (o América Latina) es la forma preferida por los hispanohablantes nacidos en América.

La descolonización de la cultura latinoamericana supone la revisión de los múltiples relatos tejidos alrededor de la *identidad* del continente, identidad entendida como esencia. Desde antes de la Conquista, Europa proyectó una imagen del Nuevo Mundo. La representación estuvo señalada por la alteridad del objeto, en relación a un

sujeto que lo definía desde afuera. Los momentos eufóricos o no del discurso ideológico fueron múltiples. El mestizaje, produjo tanto visiones pesimistas como de exaltaciones optimistas.

Mucho antes de que los europeos llegasen al continente americano, nuestro territorio ya estaba ocupado por diversas sociedades organizadas que poco a poco se volvieron más conocidas, por supuesto que la división geográfica y política no era como las que tenemos hoy, porque países como el Perú, se dividía en: alto, medio y bajo.

Según el site *wikipedia*, América Latina comprende todos los países del continente americano que hablan español, portugués o francés, así como otros idiomas derivados del latín. Comprende a casi toda la América del Sur, excepto la Guyana y el Surinam, que son países germánicos. Engloba a todos los países de América Central, excepto Belice y engloba a algunos países del Caribe como Cuba, Haití y República Dominicana. De América del Norte, apenas México es considerado como parte de América Latina.

Los países americanos restantes tuvieron colonización anglo-sajona, con excepción de Quebec, que es de colonización francesa (por tanto, latina) y de los estados del sudoeste de los Estados Unidos, de colonización española, además de Luisiana, que tiene colonización francesa.

América Latina engloba 20 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Aun en América Latina existen más 11 territorios que no son independientes y por tanto no pueden ser considerados países.

La expresión América Latina habría sido acuñada por el emperador francés Napoleón III, que citó la región y la Indochina como áreas de expansión de Francia en la mitad del siglo XIX. Se debe también observar que en la misma época fue creado el concepto de Europa Latina, que englobaría las regiones de predominio de lenguas románicas. Investigaciones sobre la expresión conducen a Michel Chevalier, que mencionó el término América Latina en 1836, durante misión diplomática hecha a los Estados Unidos y a México.

En los Estados Unidos, el término no fue usado hasta el final del siglo XIX, y sólo se volvió común para designar a la región al sur de aquel país ya en el inicio del siglo XX. Al final de la Segunda Guerra Mundial, la creación de la CEPAL consolidó el uso de la expresión como sinónimo de los países menos desarrollados de los continentes americanos, y tiene, en consecuencia, un significado más próximo de la economía y de los asuntos sociales. Conviene observar que la ONU reconoce la existencia de dos continentes: América del Sur, y América del Norte, siendo que esta última se subdivide en Caribe, América Central y América del Norte propiamente dicha, englobando México, Estados Unidos y Canadá, además de las islas de Saint Pierre et Miquelón, Bermudas y la Groenlandia.

Los latinoamericanos son muy receptivos y calurosos, poseen un territorio muy rico en recursos minerales, una naturaleza privilegiada y una rica gastronomía. La gente que llega a los países de este interesante continente es muy bien recibida y siempre que puede vuelve para aprovechar las bellezas en él existentes.

En las clases de lengua extranjera, particularmente la española, es bienvenida la temática de tratar el continente latinoamericano en algo más presente en la vida de sus ciudadanos, para que nunca mueran las ganas de hacerlo un lugar estupendo para vivir y

cuidar que cada día sea un nuevo paso para el desarrollo del territorio y por supuesto el bienestar de su gente.

Podemos hacer una reflexión sobre la música cantada por Ivete Sangalo, cuya letra dice lo siguiente:

Soy loco por ti, América,
yo voy a traer una mujer playera
Que su nombre sea Martí,
que su nombre sea Martí
Soy loco por ti amores tenga como
colores la espuma blanca de Latinoamérica
Y el cielo como bandera,
y el cielo como bandera

Soy loco por ti, América, (Bis)
soy loco por ti amores

Sorriso de quase nuvem,
os rios, canções, o medo
O corpo cheio de estrelas,
o corpo cheio de estrelas
Como se chama a amante desse país sem nome, esse tango, esse rancho,
Esse povo, disse-me, arde o fogo de conhecê-la, o fogo de conhecê-la

Soy loco por ti, América,
soy loco por ti amores

El nombre del hombre muerto ya no se puede decirlo, quién sabe?
Antes que o dia arrebente,
antes que o dia arrebente.
El nombre del hombre muerto antes que a
definitiva noite se espalhe em Latinoamérica
El nombre del hombre es Pueblo,
el nombre del hombre es Pueblo

Soy loco por ti, América, (Bis)
soy loco por ti amores

Espero a manhã que cante,
el nombre del hombre muerto
Não sejam palavras tristes,
soy loco por ti amores
Um poema ainda existe com palmeiras,
com trincheiras, canções de guerra
Quem sabe canções do mar, ai,
hasta te comover, ai, hasta te comover
Soy loco por ti, América, (Bis)
soy loco por ti amores

Estou aqui de passagem,
sei que adiante um dia vou morrer
De susto, de bala ou vício,
de susto, de bala ou vício

Num precipício de luzes entre saudades,
soluços, eu vou morrer de braços
Nos braços, nos olhos,
nos braços de uma mulher,
nos braços de uma mulher

Mais apaixonado ainda dentro dos braços
da camponesa, guerrilheira
Manequim, ai de mim, nos braços de quem me queira, nos braços de quem me queira

Soy loco por ti, América,
soy loco por ti amores

Finalizando, sabemos que los países vecinos tienen algo de especial muy difícil de explicar. Sea por la belleza imponente de la Patagonia, de las Cordilleras o de tantos otros lugares, sea por las características de cada pueblo, América Latina es un gigante a ser explorado, rico en cultura, expresiones idiomáticas y otras, sentimientos e ideas. A pesar de eso, es muy grande la falta de integración entre las partes de nuestra región. Se suma a ese problema el hecho de hablar una lengua diferente e tenemos doblemente un reto por delante. Sólo dando a cara a ese reto, vencer los obstáculos que vendrán, tendremos como reducir el aislamiento y lejanía de los pueblos de otros continentes.

Bibliografía

CAÑABATE, Emilio Garrigues y Díaz. (1982). *Hispanoamérica, todavía ...* Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid, España.

GALEANO, Eduardo. (1996). *As veias abertas da America Latina*. Ed. Paz e Terra. RJ.

GERALDI, Wanderley (2003). *Ensino e Aprendizagem*. São Paulo, Brasil.

SCHIMITZ, John Robert (1991). *Alguns subsídios para o ensino de espanhol a falantes de português no Brasil*, em Revista Letras. PUCCAMP, Campinas, 10. p.31- 44.

www.lettras.terra.com.br/ivete-sangalo – 14/05/08

http://pt.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A9rica_Latina – 13/05/08

La importancia de la cohesión en la construcción del texto: un estudio sobre lo que piensan los profesores de la enseñanza secundaria

Alexandro Teixeira Gomes
CAMEAM / UERN

Resumen: Está claro que hay muchas tentativas de conceptualizar cohesión. Sin embargo, dichas tentativas no presentan consenso, puesto que éste es un tema de bastante complejidad. En este sentido, también difieren las opiniones sobre la importancia de la cohesión en la construcción de la tesis del texto. Hay autores, por ejemplo, que atribuyen a la cohesión el papel diferenciador entre texto y no-texto (cf. Halliday & Hasan, 1976), mientras hay otros que la consideran importante, pero no imprescindible para la tesis del texto (cf. Marcuschi, 1983). En este trabajo, objetivamos saber qué importancia los docentes atribuyen a la cohesión en la construcción del sentido del texto. Acreditamos que el entendimiento del profesor sobre este punto, implica directamente en el trabajo con la cohesión y en la prioridad que se le atribuye a los contenidos programáticos. Nuestro trabajo forma parte de una investigación intitulada *A correção de textos por professores do ensino médio: uma investigação dos problemas de coesão em textos escritos* en la que objetivamos analizar como los profesores de la enseñanza secundaria evalúan los mecanismos de cohesión en las producciones textuales escritas de sus alumnos. Los datos analizados fueron obtenidos por medio de dos instrumentos: el primero fue la aplicación de un cuestionario a 15 profesores de la enseñanza secundaria de los estados de Ceará y de Rio Grande do Norte, y el segundo fue la corrección, por los mismos profesores, de dos textos disertativos adaptados por nosotros. Los resultados demuestran que los docentes, frecuentemente, utilizan ideas vagas y sin ninguna informatividad. Definiciones imprecisas y/o poco objetivas hacen con que pensemos que ellos no poseen una opinión formada sobre el asunto, lo que nos autoriza a concluir que urge una revisión teórica sobre el problema de la cohesión como

elemento de textualidad y como elemento de crucial importancia en la construcción de la tesitura del texto. Así, apuntamos la urgencia de una profundización teórica de los docentes, en lo que se refiere a los aspectos abordados en esta investigación con el intuito de que puedan asumir posturas fundamentadas en prácticas interaccionistas, en las que el texto sea considerado no como un aglomerado de palabras y/o frases, sino como un todo, en el cual cada parte se constituye una pieza fundamental para la construcción del sentido general del texto.

Palabras-clave: cohesión, texto, profesor.

Introducción

Con la evolución de los estudios del texto, muchos asuntos relacionados al tema reciben nuevos abordajes y pasan a ser, normalmente, discutidos bajo otra óptica. Un ejemplo de nuestra asertiva es la conceptualización de cohesión textual y de sus mecanismos que deja de lado una taxonomía basada en una sintaxis inmanente, esto es, restringida a los niveles puramente frásicos para recibir la debida importancia en una perspectiva más amplia: la textual.

Sin embargo, aunque hay muchos trabajos sobre el tema de la cohesión textual y sus mecanismos (cf. HALLIDAY & HASAN (1976), BEAUGRANDE & DRESSLER (1997), MATEUS et al. (1993), KOCH (2002, 2004), FÁVERO (2002), FÁVERO & KOCH (1983), VAN DIJK (1984)), parece que todavía no hay consenso sobre el concepto de cohesión y, consecuentemente, de sus mecanismos, primero, conforme ya señalamos, por tratarse de un asunto que, sólo con la evolución de los estudios del texto, recibe la debida importancia y pasa a ser ampliamente considerado, y, segundo, debido al hecho de, en muchos contextos, se confunde con otro concepto que en mucho dificulta un entendimiento coherente del fenómeno: el concepto de coherencia, el cual

no se discutirá aquí. Por ese motivo, nos dedicamos a nuestro estudio *A correção de textos por professores do ensino médio: uma investigação de problemas de coesão em textos escritos*, que tiene por objetivo mostrar cómo los profesores de la enseñanza secundaria evalúan los mecanismos de cohesión en la corrección de producciones textuales escritas de sus alumnos. En este artículo, nos limitaremos a mostrar lo que los profesores de la enseñanza secundaria piensan sobre la importancia de la cohesión en la construcción del texto.

1. Aspectos metodológicos de la investigación

Los datos analizados fueron obtenidos de un cuestionario en el que los docentes contestaron algunas cuestiones de entendimiento teórico sobre el tema tratado en este trabajo.

En la metodología de tabulación y análisis de los datos, elaboramos, inicialmente, cuadros demostrativos que pusieran en relieve los aspectos cuantitativos y cualitativos de las respuestas de los profesores. Para mantener la identidad de los docentes, atribuimos a cada profesor un código compuesto de dos dígitos, donde el primer dígito es la letra **P** que indica *profesor* y el segundo dígito, un número, contado a partir del numeral 1 y manteniendo la secuencia de acuerdo con el orden de aplicación del instrumento de análisis.

2. Fundamentos teóricos

Para llegar a la concepción de cohesión y de sus mecanismos de la forma que conocemos en la literatura actual, muchas propuestas fueron presentadas por diferentes autores y con diferentes enfoques, a lo largo de la evolución de la lingüística textual, ramo de la lingüística que tiene dado mayor importancia al estudio de dicho fenómeno.

Como ejemplo de esos autores, citamos Halliday & Hasan (1976), Halliday (1985), Beaugrande & Dressler (1997), Mateus et al (1993), Koch (2002, 2004), Fávero (2002), Fávero & Koch (1983, 1985), Van Dijk (1984).

A continuación, presentaremos las propuestas clasificatorias de algunos autores que intentaron abarcar la totalidad y la complejidad de la referida categoría. Nuestro objetivo no es discutir tampoco evaluar dichas propuestas, sino presentarlas como fundamento teórico.

2.1 La cohesión y sus mecanismos en la perspectiva de Halliday & Hasan

Halliday & Hasan (1976), en la obra que se convirtió punto de partida sobre el asunto, presentan un concepto de cohesión basado en un criterio semántico, cuando afirman que la cohesión ocurre cuando la interpretación de algún elemento en el discurso depende de la interpretación de otro. Para ellos, a través de la cohesión, se establecen *relaciones de sentido* que definen el texto como un texto, o sea, a través de las relaciones cohesivas es posible diferenciar un texto de un no-texto. Según Halliday & Hasan, la cohesión es una condición necesaria, aunque no suficiente para la creación del texto. Es por la cohesión que se crea la textura (o tesitura) de un texto y, conforme ya señalamos, es posible distinguir un texto de un no-texto. Los autores apuntan cuatro factores responsables por la cohesión textual como podemos observar en el siguiente pasaje:

“There are four ways by which cohesion is created in English: by reference, ellipsis, conjunction, and lexical organization. We can illustrate all of these from the following text.

Little Boy Blue, come blow your horn!
The sheep's in the meadow, the cow's in the corn.
Where is the boy that looks after the sheep?
He's under the haycock, fast asleep.
Will you go wake him? No, not I!
For if I do, he'll be sure to cry.

The use of he ... him ... he to refer back to 'the boy that looks after the sheep' is an instance of reference. The forms no not I and if I do exemplify ellipsis; they have to be interpreted as no I (will) not (wake him) and if I (wake him). The word for expresses a conjunctive relationship between 'I will not' and 'if I do he will cry'. The word sheep in line three reiterates sheep in line two; cow relates to sheep, corn to meadow, and wake and asleep; these are all examples of lexical cohesion."

2.2 La cohesión y sus mecanismos en la perspectiva de Beaugrande & Dressler

Para Beaugrande & Dressler (1997), la cohesión consiste en la conexión a través de relaciones gramaticales de los componentes de la superficie del texto, o sea, "todos los procedimientos que sirven para marcar relaciones entre los elementos superficiales de un texto se incluyen en el concepto de cohesión" (Beaugrande & Dressler, 1997: p.36).

La clasificación de los autores considera básicamente la forma, en que la cohesión está vista como la manifestación de un plano más profundo, que es la coherencia.

Beaugrande & Dressler apuntan cuatro grupos de mecanismos cohesivos. Son ellos:

1. *Mecanismos que tienen el objetivo de marcar de manera explícita la existencia de relaciones internas entre elementos o contenidos. Ese grupo se subdivide en: a) Repetición; b) Repetición parcial; c) Paralelismo; d) Paráfrasis;*
2. *Mecanismos cohesivos que ayudan a economizar o a simplificar la superficie textual. Ese grupo se subdivide en: a) Formas pronominales; b) Elisión;*
3. *Mecanismos cohesivos que ocurren en el interior de los acontecimientos y de las situaciones que integran el mundo textual. Ese grupo se subdivide en: a) Tiempo y aspecto verbal; b) Conexión;*

4. *Mecanismo cohesivo subsidiario disponible únicamente para textos hablados: Entonación.*

2.3 La cohesión y sus mecanismos en la perspectiva de Fávero

Fávero (2002), tras criticar tanto la clasificación de Halliday & Hasan (1976) como la de Beaugrande & Dressler (1997), propone una reclasificación de los mecanismos de cohesión textual en términos de *función* que esos mecanismos ejercen en la construcción del texto. Así la autora cita tres tipos de cohesión con sus respectivos mecanismos. Son ellos:

1. *Coesão referencial: Esse grupo engloba: a) Substituição; b) Reiteração;*

2. *Coesão recorrencial: Esse grupo engloba: a) Paralelismo; b) Paráfrase; c) Recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais;*

3. *Coesão seqüencial: Esse grupo engloba: a) Seqüenciação temporal; b) Seqüenciação por conexão.*

2.4 La cohesión y sus mecanismos en la perspectiva de Koch

Para Koch (2002), existen recursos en la lengua que tienen por función establecer relaciones de sentido entre enunciados o parte de enunciados, como, por ejemplo: oposición o contraste, finalidad, consecuencia, localización temporal, explicación o justificativa, adición de argumentos o ideas, etc. “É por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o ‘tecido’ (tessitura) do texto. A este fenômeno é que se denomina coesão textual.”

La autora, así como Fávero (2002), propone una clasificación basada en la “*función*” de los mecanismos cohesivos en la construcción de la textualidad. Se diferencia, pues, de ésta principalmente cuando considera solamente dos modalidades de cohesión y sus mecanismos:

1. *Coesão referencial: Esse grupo engloba: a) Artigos; b) Pronomes; c) Elipse; d) Numerais; e) Advérbios; f) Pró-formas verbais; g) Expressões ou grupos nominais definidos; h) Nominalizações; i) Expressões sinônimas ou quase-sinônimas; j) Nomes genéricos; l) Hiperônimos ou indicadores de classe;*

2. *Coesão seqüencial: Esse grupo engloba: a) recorrência de termos; b) recorrência de estruturas ou paralelismo sintático; c) recorrência de conteúdos semânticos ou paráfrase; d) recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou supra-segmentais; e) recorrência de tempo e aspecto verbal; f) procedimento de manutenção temática; g) progressão temática; h) encadeamento; i) conexão.*

Conforme se observa, todas las tentativas de definición de cohesión y descripción de sus mecanismos parecen ser un tanto encontradas, en el sentido de que no hay consenso entre los conceptos presentados. En ese contexto, pues, está el profesor que se depara con dicha situación y, muchas veces, sin saber como actuar, hasta interpreta la teoría de forma equivocada.

3- La importancia de la cohesión en la construcción del texto: un estudio sobre lo que piensan los profesores de la enseñanza secundaria

Vimos, anteriormente, que hay muchas tentativas de conceptualizar cohesión. Vimos, además, que tales tentativas no presentan consenso y que éste es un tema de bastante complejidad.

En ese sentido, también divergen las opiniones sobre la importancia de la cohesión en la construcción de la tesis del texto. Basta que retornemos al apartado anterior para comprobar nuestra asertiva. Hay autores que atribuyen a la cohesión el papel diferenciador entre texto y no-texto (cf. HALLIDAY & HASAN, 1976), sin embargo hay autores que la consideran importante, aunque no imprescindible para la tesis del texto (cf. MARCUSCHI, 1983).

En nuestra investigación, objetivamos saber qué importancia los docentes atribuyen a la cohesión en la construcción del sentido del texto. Acreditamos que el entendimiento del profesor sobre este punto, implica directamente en el trabajo con la cohesión y en la prioridad que se le atribuye a los contenidos programáticos. Nuestro entendimiento se basa en Matencio (1994: p. 68):

antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Pasemos a lo que dicen los datos. Presentamos un gráfico que muestra el entendimiento de los profesores en lo que se refiere a las implicaciones de los elementos cohesivos en la construcción del sentido del texto. Separamos los informantes en cuatro grupos de acuerdo con las respuestas dadas.

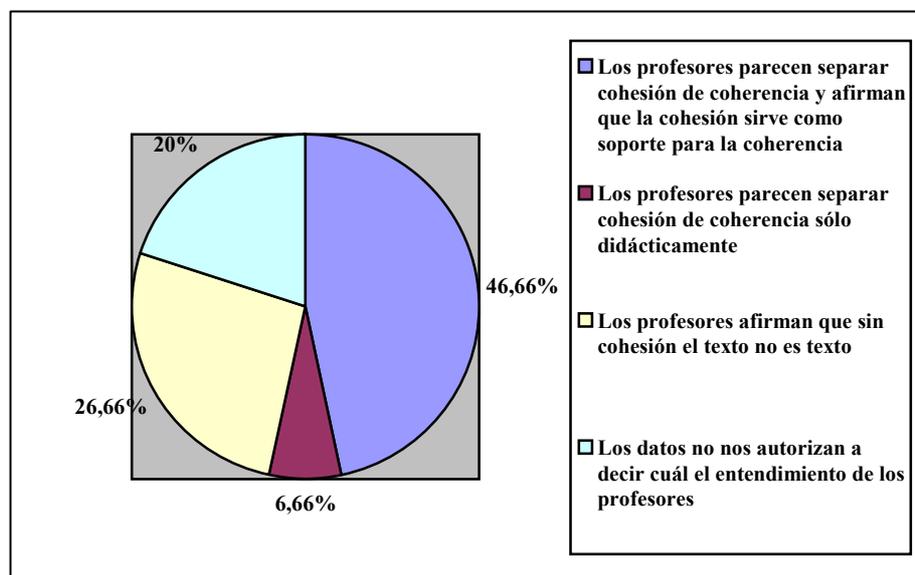


Gráfico 1: Percepción de los profesores en lo que se refiere a las implicaciones de los elementos cohesivos en la construcción del sentido del texto

El primer grupo, o sea, 46,6% de los informantes, considera la cohesión como elemento importante en el proceso de construcción del sentido del texto. Afirman esos docentes que la cohesión es importante para que se obtenga la coherencia textual. Ejemplo de eso son las palabras de P8 cuando comenta sobre la relevancia de la cohesión en la construcción de la tesis:

Ej. 01 (Informante P8):⁹

4- No seu entender, qual a implicação da coesão em relação ao sentido do texto?
É DE GRANDE IMPORTÂNCIA, POIS A PARTIR
DA COESÃO É QUE SE TEM COERÊNCIA; OUB
SE TEM UMA UNIDADE DE SENTIDO

Parece, según P8, que la coherencia es un producto de la cohesión y que sin ésta, aquélla no existe.

Otros 20%, constituyentes del segundo grupo, apuntan la cohesión como factor indispensable para la construcción del texto, eso es, presentan un posicionamiento análogo al de Halliday & Hasan (1976), cuando afirman que la cohesión es lo que define el texto como texto. Veamos lo que nos dicen los informantes que presentan un posicionamiento semejante al de Halliday & Hasan, ejemplificados aquí por P10:

Ej. 02 (Informante P10):

4- No seu entender, qual a implicação da coesão em relação ao sentido do texto?
SEM A COESÃO O TEXTO NÃO EXISTE

Según la concepción de P10, un texto sólo existe si hay cohesión, o sea, “a coesão é uma dimensão comum a todos os textos, neles se manifestando embora de modos diferenciados” (HALLIDAY & HASAN *apud* FONSECA, 1992: p. 16)

⁹ Resaltamos que las respuestas de los profesores se encuentran en portugués a causa de que la investigación se hizo en Brasil y con profesores de lengua portuguesa.

En un primer momento, es posible que tengamos expresado la idea de que no hay diferencia entre los dos grupos citados arriba: el primero que considera la cohesión importante para la coherencia y el segundo que considera la cohesión como factor indispensable para el texto. Sin embargo, separamos los dos grupos, a causa de que interpretamos, por medio de los datos, que, en el primer caso, los informantes parecen considerar la cohesión importante, aunque no necesaria. Ya en el segundo caso, los informantes parecen considerar la cohesión como elemento indispensable para la textura.

El tercer grupo, compuesto por 6,6% de los informantes, parece considerar que la separación entre cohesión y coherencia es didáctica. Expresiva fue la respuesta que dio P12:

Ej. 03 (Informante P12):

4- "No seu entender, qual a implicação da coesão em relação ao sentido do texto?
O que faz um texto ser um todo significado, e não
uma reunião de frases desconexas e o conjunto de
articulações promovido pelos mecanismos coesivos entre
palavras e ideias."

Dicha respuesta nos permitió inferir que los informantes de este grupo presentan un punto de vista diferente de los demás. Parece que los docentes se basan en una concepción en la que la demarcación que se hace entre cohesión y coherencia es más metodológica de acuerdo con lo que piensan Fonseca (1992), Antunes (1996), de entre otros.

A partir de lo que respondió P12, parece viable concluir que cohesión y coherencia son dos aspectos que se implican y que es excesiva la demarcación que algunos autores establecen (cf. Fonseca, 1992).

El cuarto grupo, compuesto por 20% de los informantes, se refiere a algunas respuestas que se presentan de forma imprecisa. Como ejemplo presentamos:

Ej. 04 (Informante P1):

4- No seu entender, qual a implicação da coesão em relação ao sentido do texto?
Devemos explorar um texto sempre procurando ser coerente para que não entre em contradição.

Cuando dice que “devemos explorar um texto procurando ser coerente”, P1 presenta una respuesta evasiva.

Ej. 05 (Informante P2):

4- No seu entender, qual a implicação da coesão em relação ao sentido do texto?
Simplia mudanças lógicas das referências e das deduções que deveriam ser extraídas do texto mudando o sentido racional deste.

Los datos no nos autorizan discutir con precisión la respuesta de P2. El docente menciona muchos aspectos como, por ejemplo, “referência”, “dedução” etc, pero todos esos aspectos aparecen sin foco lo que los convierten en datos imprecisos.

Ej. 06 (Informante P15):

4- No seu entender, qual a implicação da coesão em relação ao sentido do texto?
Bem, pra mim implica em uma melhor compreensão e facilita a leitura reflexiva.

En el ejemplo 06, el docente empieza utilizándose de la subjetividad cuando dice “Bem, pra mim”, y, enseguida, P15 afirma que la cohesión facilita lo que el informante denomina de lectura reflexiva. Una vez más, tenemos un aspecto destacado por el profesor que no presenta foco, lo que deja la idea poco objetiva y sin fundamento.

Ideas vagas y sin ninguna informatividad, definiciones imprecisas y/o poco objetivas hacen con que pensemos que los docentes citados no poseen una opinión formada sobre el asunto. Este hecho nos autoriza a concluir que es inminente una revisión teórica sobre el problema de la cohesión como elemento de textualidad y como elemento de crucial importancia en la construcción de la tesitura del texto.

Junks (1998), en una investigación sobre cohesión y coherencia textuales, llama la atención para el hecho de que:

[...] a maior preocupação deixa de ser o aluno e passam a ser os professores, de formação generalizada e sobrecarregados de trabalho, principalmente, os de 1º e 2º graus, que não contam com instrução adequada sobre como orientar os alunos para a produção de textos coesos e coerentes, que não dispõem do conhecimento e das técnicas e processos para levar os alunos a observarem os aspectos textuais de uso da língua (JUNKS, 1998: p. 72)

Finalizamos apuntando la relevancia de nuestra investigación en el sentido de que, cuando evaluamos la actuación de los profesores, esperamos poder contribuir para la redefinición de políticas que busquen la mejoría del proceso de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, una enseñanza más productiva.

Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo, analizar qué importancia los profesores de la enseñanza secundaria atribuyen a la cohesión en la construcción del texto.

Los resultados demuestran que los docentes, frecuentemente, utilizan ideas vagas y sin ninguna informatividad. Definiciones imprecisas y/o poco objetivas hacen con que pensemos que ellos no poseen una opinión formada sobre el asunto, lo que nos autoriza a concluir que urge una revisión teórica sobre el problema de la cohesión como elemento de textualidad y como elemento de crucial importancia en la construcción de la tesitura del texto. Así, apuntamos la urgencia de una profundización teórica de los docentes, en lo que se refiere a los aspectos abordados en esta investigación con el intuito de que puedan asumir posturas fundamentadas en prácticas interaccionistas, en las que el texto sea considerado no como un aglomerado de palabras y/o frases, sino como un todo, en el cual cada parte se constituye una pieza fundamental para la construcción del sentido general del texto.

Bibliografia

Antunes, Irlandé, 1996, Aspectos da coesão do texto, Recife, Edufpe.

Beaugrande, Robert-Alain. de & Dressler, Wolfgang Ulrico, 1997, Introducción a la lingüística del texto, Barcelona, Ariel.

Fávero, Leonor Lopes, 2002, Coesão e coerência textuais, São Paulo, Ática.

_____. & Kock, Ingedore G. Villaça, 1983, Lingüística Textual: introdução, São Paulo, Cortez.

_____, 1985, “Critérios de Textualidade” Veredas 104, Revista PUC/SP, São Paulo, EDUC, pp. 17-34.

Fonseca, J, 1992, Lingüística e Texto/Discurso: Teoria, Descrição, Aplicação, Lisboa, Ministério da Educação, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Halliday, M. A. K, 1985, An Introduction to Functional Grammar. Austrália, Edward Arnold.

_____. & Hasan, R, 1976, Cohesion in english, London, Longman.

Junkes, T. K, 1998, “Produção escrita: um estudo da coesão e coerência textuais”, en Cabral, L. G. & Gorski, E. (org.), Lingüística e ensino: reflexões para prática pedagógica da língua materna, Florianópolis, Insular.

Koch, Ingedore. G. Villaça, 2002, A coesão textual, São Paulo, Contexto.

_____, 2004, Introdução à lingüística textual, São Paulo, Contexto.

Marcuschi, L. Antonio, 1983, Lingüística de texto: o que é e como se faz?, Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates I.

Matencio. M. de L. M, 1994, Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento, Campinas, SP, Mercado de Letras.

Mateus, Maria Helena Mira et al, 1993, Gramática da Língua Portuguesa, Coimbra, Almedina.

Van Dijk, T. A, 1984, Texto y Contexto, Madrid, Cátedra.

La recepción de los pronombres en estudiantes lusohablantes brasileños de español desde el punto de vista cognitivo

Alfonso Hernández Torres
Instituto Cervantes de Brasilia

Introducción

En el presente estudio trataremos algunos de los problemas que ofrecen los pronombres de complemento directo (CD) y de complemento indirecto (CI) en español en el proceso de adquisición y/o aprendizaje de estudiantes brasileños en su conceptualización y automatización.

En primer lugar presentaremos el modelo descriptivo de la gramática cognitiva (Langacker) y la visión operativo-funcional del aprendizaje de una segunda lengua propia de los estudios sobre el procesamiento del input (Van Patten) para ocuparnos del uso diferencial de los pronombres CD y CI en español, así como la colocación del pronombre, orden de palabras y funciones.

Pasaremos también por la obtención de datos de estudiantes que están en el proceso de aprendizaje para facilitarnos nuestra investigación y poder detectar donde se produce la dificultad, para la evaluación y prevención de errores, una recopilación de datos que hemos llevado a cabo con nuestros estudiantes a partir de un cuestionario de la investigadora Astrid Huygens que nos presenta un gran número de preguntas teniendo en cuenta la elicitación para la identificación de áreas problemáticas en el proceso de aprendizaje de ELE por parte de hablantes de portugués, tanto para los problemas de comprensión o conceptualización de las distintas formas y construcciones como para los relacionados con la automatización de esas estructuras. El caso concreto que analizaremos y, que a su vez contempla los *Niveles de Referencia para el Español*

del Instituto Cervantes, es el leísmo, un fenómeno polémico y que ofrece muchas dificultades a estudiantes brasileños ya que debemos enseñarlo como error aceptado en el caso de complemento directo de persona masculino. Para enseñar este tipo de cuestiones tomamos la gramática cognitiva como recurso, una imagen vale más que mil palabras y asociar una imagen con un concepto está demostrado que facilita el aprendizaje a estudiantes en su proceso de adquisición y/o aprendizaje.

Finalizaremos nuestro estudio con un acercamiento contrastivo de algunos aspectos de los sistemas de pronombres personales del portugués y el español. Los pronombres personales y, en particular, los pronombres átonos o cíclicos, que constituyen uno de los temas más complicados para el estudiante de E/LE, tanto para su comprensión como para su automatización. Creemos que la perspectiva aportada por la Gramática Cognitiva en los estudios contrastivos aplicados a la enseñanza de la lengua resultará muy productiva tanto en relación con los problemas descriptivos como en la indagación de los procesos de aprendizaje.

La gramática cognitiva como recurso

Siempre que tenemos que explicar gramática nos encontramos con el problema que tenemos que transmitir dichos contenidos de una forma amena y cercana al mundo de nuestros estudiantes, enseñar gramática a extranjeros no es fácil ya que es un territorio bastante arduo para ellos y pertenece a nuestra labor docente transmitir de una forma adecuada aquellas estructuras que van a tener que usar en los contextos comunicativos de su lengua meta. Siguiendo a Alejandro Castañeda Castro en su artículo *“Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE”* que a su vez parte de las ideas de

R. W. Langacker en su obra *Foundations of Cognitive Grammar* nos informa que a la hora de realizar su trabajo conjunto con R. Alonso Raya, P. Martínez Gila, L. Miquel, J. Ortega y J.P. Ruiz Campillo para la elaboración de la *Gramática Básica para el estudiante de español* y de la cual somos seguidores fanáticos, que se encontraron con un gran problema a la hora de plantear descriptores pedagógicos que trataran los diferentes aspectos de la gramática en español; que a su vez estuvieran planteados de una forma cercana al universo vital del alumno y al campo en el que lo iba a desarrollar, tenían que basarse en “la flexibilidad y el realismo descriptivos basados en el uso” (Castañeda, A. 2006, p.11) por tanto tenían que elaborar descriptores lo suficiente sencillos para su comprensión y reales a aquella realidad en la que el estudiante de segunda lengua se encontraba; deberían ser “fieles a la intuición inmediata que el hablante tiene de los signos lingüísticos, la adecuación psicológica del modelo, el reconocimiento de la condición operativa y activa de las rutinas y patrones gramaticales, la vinculación del lenguaje a otras formas de representación (como la visual) y la reducción de lo semántico a lo conceptual, junto con la concepción de los signos lingüísticos como categorías complejas.” (Castañeda, A. 2006, p.11)

Muchas veces la comprensión de signos lingüísticos llevan consigo representaciones conceptuales que pueden ser muy diferentes o pueden tener perspectivas diferentes de una misma escena. Nuestros estudiantes se pueden encontrar con el problema de no saber interpretar lo que le planteamos, ya que pueden tener una percepción muy diferente los unos de los otros. Trabajar con imágenes lingüísticas nos puede llevar a una interpretación bien diferente, esto se puede relacionar con la idea de que un mismo concepto se puede interpretar de muchas formas, al igual que una estructura gramatical puede ofrecer diferentes combinaciones.

“La comprensión de los signos lingüísticos como portadores de representaciones conceptuales que en muchas ocasiones se oponen entre sí por ofrecer imágenes o perspectivas distintas de una misma escena objetiva concebida”. (Castañeda, A. 2006, p.12)

Aquellas diferencias se pueden asociar a condiciones discursivas distintas, contextos diferentes donde se da la comunicación, sin olvidar los factores psicológicos en la recepción de una imagen. A continuación le presentaremos un ejemplo de imágenes lingüísticas que está recogido en el artículo de Alejandro Castañeda “Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva en la enseñanza de español como lengua extranjera” que nos está sirviendo de referencia para nuestro estudio. Si nos quedamos observando la siguiente imagen durante algunos segundos, la primera idea que llegará a nuestra memoria pertenecerá a nuestra realidad personal y por tanto a nuestra propia subjetividad o lo que es lo mismo, a nuestro propio conocimiento del mundo. A la hora de presentar una imagen para enseñar gramática desde un punto de vista cognitivo tenemos que tener en cuenta que nuestra perspectiva es muy diferente a la de nuestros estudiantes y que la mejor opción es seleccionar imágenes universales que tienen que servir a nuestros alumnos para comprender determinado contenido lingüístico contextualizado, que en muchas ocasiones se puede distanciar bastante de su propia realidad personal.



Figura 1

(Castañeda, A.2006, p13)

“Las distinciones que suelen asociarse a condiciones discursivas distintas, como la relacionada con la elección de sujeto, no siempre dependen de esas condiciones. Por ejemplo, si pidiera al lector que pusiera nombre a la imagen de la figura 1, ¿en qué nombre pensaría?...*Gato sobre alfombra; La mala suerte; Gato negro sobre alfombra de colores.*” (Castañeda, A. 2006, p.13)

Como podemos ver las interpretaciones que se han dado son muy diferentes, sobre todo porque nos atenemos a diferentes puntos de vista, como podemos comprobar hemos tenido a un grupo de lectores que han hablado de “La mala suerte”. En algunas culturas puede tener este sentido, pero en otras posiblemente este animal no se asocie a este concepto, incluso puede ser totalmente lo contrario. En las sociedades orientales el gato con la mano inclinada trae la buena suerte y tal vez un estudiante chino lo interprete de una forma muy diferente a un francés. Por tanto esta imagen no nos funcionaría para cumplir nuestro objetivo, la elección del sujeto; podría haber disparidad de opiniones que dependería de su propia concepción del mundo, tendríamos que proponer imágenes universales y que atiendan a la realidad de todos sin ofrecer ambigüedad.

El lingüista checo Jiri Cerny nos habla de la variedad de factores que se dan en la memoria, prestando especial atención a la memoria visual. Cuando le presentamos una imagen a nuestros estudiantes para ayudarles a memorizar una determinada estructura tenemos que pensar también en los diferentes tipos de memoria, debido a que la percepción de una idea y asimilación depende de muchos factores extralingüísticos que a su vez se diferencia de unos estudiantes a otros. Con respecto a la memoria visual si analizamos el comportamiento de nuestros estudiantes cuando les pedimos que identifiquen una imagen, observamos que no piensan en lo que están diciendo, tan sólo describen lo que ven y están mucho más concentrados en la imagen que en el propio lenguaje. Su concentración va más allá que la propia lengua y la memorización de una estructura gramatical no la van a asociar con la frase sino con una imagen de su propia realidad y que nosotros como profesores tenemos que tener en cuenta a la hora de enseñar gramática.

¿Cómo resolvemos los problemas de interpretación? La gramática cognitiva nos ayuda a resolver este problema mediante “la perspectiva” que responde a una función que nos resuelve los problemas sutiles de una lengua y se ayuda de otros elementos como el visual.

“La perspectiva es una función representativa básica que puede ayudar a explicar muchas distinciones sutiles de las lenguas(...)En esto la lingüística cognitiva hace patente la manifestación de una capacidad cognitiva que la lengua comparte con otras formas de representación como lo visual.” (Castañeda, A. p. 14)

Volvemos a insistir que, ante una imagen, la interpretación de nuestros estudiantes depende de muchos factores que están fuera del campo meramente lingüístico. Para la descripción lingüística, Alejandro Castañeda siguiendo a Langacker nos expone que necesitamos marcar en primer lugar el grado de resolución o categorización, la elección de figuras que puedan ilustrar nuestra explicación y el grado de focalización sobre las estructuras que queremos presentar, por tanto tenemos que elegir imágenes que tengamos perfectamente clasificadas y que no ofrezcan ambigüedad a la hora de su interpretación, aparte tenemos que tener en cuenta la “subjektivización” ya que tenemos que plantear ejercicios que pertenezcan a la realidad del alumno y que sean a su vez motivadores.

“El concepto de subjektivización es también muy fructífero no solo desde el punto de vista descriptivo sino pedagógico. Se basa en la idea de que en la conceptualización se reconoce no solo el objeto concebido sino el sujeto que concibe(...)la subjektivización se da cuando aspectos propios de la escena concebida se reinterpretan en relación con el sujeto que concibe” (Castañeda, A. p. 18)

Tenemos que pensar que muchos de los elementos que utilizamos para la explicación tienen que ver con la interpretación que tiene el ser humano del mundo, tenemos que ser conocedores de la recepción que tienen nuestras explicaciones en nuestras estudiantes y en cómo la imaginan.

Además debemos hacer una distinción entre “perfil y base”, en la primera plantearemos una estructura o un contenido de manera general y en el segundo atenderemos a las

diferencias. Cuando enseñamos gramática tenemos que partir de lo amplio a lo más concreto y en este último atender a las diferencias y excepciones que vendrán después del aprendizaje y que servirán para ayudar a nuestros estudiantes a interiorizar dicha estructura. Como podemos ver en las imágenes que presentamos a continuación y que hemos recogido también del artículo de Alejandro Castañeda, la primera estructura que se representa con una imagen responde a una regla general y después nos habla de casos más específicos en los que el verbo va acompañado de pronombre y por tanto su significado se modifica.

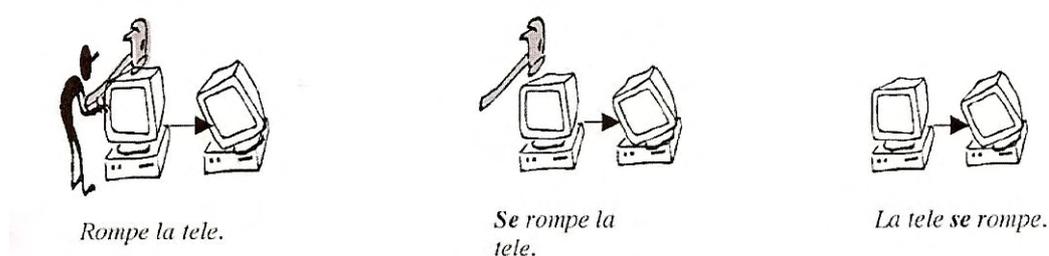


Figura 4

(Castañeda, A. 2006, p.16)

Si observamos las imágenes, en el primer dibujo aparece una persona que no aparecerá en las siguientes imágenes debido a la impersonalidad del pronombre *se* o el caso reflexivo de la última imagen, un ejemplo bastante claro que no puede llegar a confundir a nuestros alumnos.

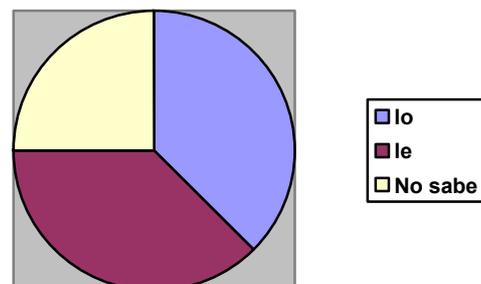
Problemas con el uso diferencial de los pronombres OI y OD

Seguimos como modelo un cuestionario de la investigadora Astrid Huygens de la Universidad de Gent (Bélgica), en dicho cuestionario se plantean como cien frases en las que la autora plantea los pronombres *lo, la, le, los, las, les* en el uso cotidiano y que

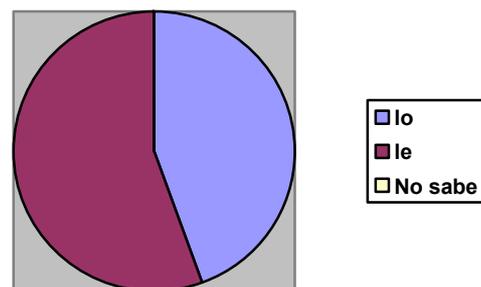
llevo a cabo con hablantes nativos de español. En muchos casos se cuestionan frases parecidas respondiendo a técnicas de elicitación, pero en diferente orden, ya que lo que pretende la autora es que el encuestado diga realmente su propio uso de los pronombres arriba mencionados y no reflexione ante la dicotomía que se le presenta. Nosotros llevamos esta encuesta al Instituto Cervantes de Brasilia y les planteamos a nuestros estudiantes que contestaran lo más rápido posible dicho cuestionario. A partir de este momento obtuvimos datos muy interesantes para nuestro estudio sobre los errores que cometen los estudiantes brasileños con respecto a los pronombres en español. Es curioso como en una de las preguntas que se les planteaba siguiendo a Astrid Huygens “¿Piensa que *lo veo* es más bonito que *le veo*?” la mayoría contestaron que sí era más bonito, solamente porque les sonaba bien y porque han estudiado que es diferente al portugués. Después vimos que en el cuestionario no lo llevaron a la práctica ya que dudaban continuamente y no sabían bien su uso. Para intentar acotar nuestro trabajo vamos a reflexionar sobre varios ejemplos parecidos sobre pronombres OD y OI que les planteamos a nuestros estudiantes en un orden diferente. El primer ejemplo que le planteamos fue la siguiente frase:

- **Roberto ayuda a Carlos a jugar al ajedrez. Roberto lo/le ayuda a Carlos a jugar al ajedrez.**

Alumnos de C1 (IC Brasilia)



Alumnos de **D1** (IC Brasilia)



En el caso del nivel C1 un 20% de los entrevistados no supo contestar a la cuestión que se le planteaba, los que se atrevieron un 35% contestó la opción *lo* y otro 35% la opción *le*.

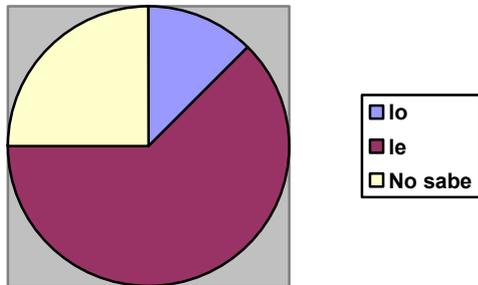
En el nivel D1, no se abstuvo nadie, y un 60 % insistía con la opción *le*, en cambio un 40 % ya optaba por la opción *lo*.

Como podemos observar, es una acción que requiere dos elementos, ayudar a alguien a hacer algo, y por tanto tenemos un OI y un OD, y transformarlo en pronombres nos llevaría a usar el *lo* como pronombre Objeto directo y el uso del *le* sería un caso de leísmo en español, pero debemos apuntar que este caso de pronombre CI *le* como pronombre CD de persona masculino está aceptado. El hablante de portugués no concibe la existencia en español del complemento preposicional y por tanto, en cuanto ven la preposición *a* + persona, piensan en el OI y por eso muchos de ellos optaron por la opción *le*, su leísmo se produce por una lógica diferente a la de los hablantes nativos de español.

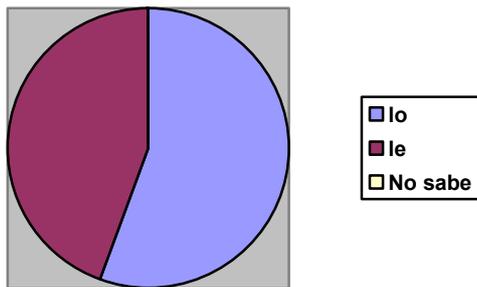
Después volvimos a plantearles una frase parecida y vimos una evolución en su aprendizaje, sobre todo en los estudiantes de superior que asimilaban mejor el concepto de leísmo y entendieron la existencia del complemento preposicional en español o también objeto directo de persona:

- **Luis invita a Pedro a ver el baloncesto. Luis lo/le invita a Pedro a ver el baloncesto.**

Alumnos de **C1** (IC Brasilia)



Alumnos de **D1** (IC Brasilia)



De nuevo, en el nivel C1 hay un porcentaje de estudiantes, concretamente un 20% que no sabe contestar a la cuestión, un 10% que optan por *lo* y un 70 % que opta por *le*. En el D1 un 60 % opta por *lo* y gana la batalla al *le*, aunque hay todavía un 40 % que insisten en el *le*, pero nos podemos sentir satisfechos ya que nuestros estudiantes no recibieron una explicación previa antes de realizar la encuesta y es el resultado que vemos en D1 que a su vez responde al estudio y reflexión a lo largo de su proceso de aprendizaje. Además vemos que los estudiantes de nivel superior se sienten más familiarizados con este tipo de cuestiones, mientras los avanzados todavía tienen mucho camino que recorrer en el universo de los pronombres.

Otro de los problemas que plantean los estudiantes brasileños de español con el uso de los pronombres OD y OI es que en el caso de doble objeto directo o indirecto, omiten el pronombre objeto reduplicado como podemos observar a continuación: “Yo le dije a mi madre que iba a salir”, normalmente nuestros alumnos dicen “Yo dije a mi madre que iba a salir” y no conciben que en español existe la reduplicación del pronombre, incluso no les suena bien gramaticalmente por verlo redundante y es nuestra labor como docentes hablarles de su existencia ya que en portugués se tiende a una economía de los pronombres que en español no existe, precisamente el uso de los pronombres es nuestra propia economía lingüística, así vemos el ejemplo: “Me lo dijo a mí” como vemos en el ejemplo se reduplica el OI y en estudiante lusohablante la tendencia es omitir uno de los OI.

Colocación del pronombre

Bajo este marco debemos atender a la dificultad que tienen los estudiantes brasileños en la colocación del pronombre átono y la tendencia es ponerlo detrás del verbo en forma personal, debido a que en su lengua lo pueden realizar.

En español su colocación siempre se pone delante en formas personales excepto en el imperativo afirmativo, y las formas no personales del verbo infinitivo y gerundio que lo colocaríamos detrás.

La colocación del pronombre en portugués es mucho más compleja que en español, lo clasifican como pronombres proclíticos (posición del pronombre antes del verbo, ejemplo: *Não te amo*), enclíticos (posición detrás del verbo) y “mesoclíticos” (ubicación en medio del verbo), aunque debemos decir que este último es poco usado y solamente se da en dos tiempos verbales, el futuro y condicional (Ejemplo: *tener-lo-ía* que en español sería *iría a tenerlo*).

En portugués los pronombres oblicuos átonos (me, te, se, o, a, lhe, nos, vos, os, as, lhes) vienen siempre ligados a los verbos y, dependiendo del tiempo verbal y de la estructura de la frase, pueden ponerse antes del verbo, en medio o después del verbo. En la lengua oral del portugués de Brasil hay una tendencia en poner los pronombres siempre delante del verbo por ejemplo: *Exigiram-lhe sair* (escrita) y *lhe exigiram sair* (oral) el pronombre *lhe* no es complemento indirecto, sino sujeto de la siguiente oración, es decir sería sujeto de una oración subordinada sustantiva de *sair*. Otro caso sería *Se pode* que ocurre en la oralidad porque normalmente sería *pode-se dizer* (escrita) lo correcto sería el segundo caso pero en cambio en la lengua oral escuchamos siempre *Se pode* al comienzo de la frase. En cualquier caso (oral y escrito) cuando hay una negación se colocará a principio de frase por ejemplo: *Não se pode dizer*, en este último caso no ofrecen demasiados problemas, donde vemos grandes problemas de contaminación con su lengua es en el caso afirmativo, en portugués no se puede comenzar con pronombres átonos cuando la frase es afirmativa, en cambio en español si podemos colocar dicho pronombre al comienzo de la frase, por este motivo nuestros estudiantes cometen muchos errores al respecto ya que continuamente se plantean lo que es correcto en su lengua y se auto corrigen creyendo que lo correcto es lo que aparece en la lengua escrita de su lengua.

Los verbos de sentimiento (alegrar, emocionar etc), verbos relacionados con el consumo (beber, comer etc.) y la actividad mental, verbos de movimiento, todos ellos pueden conjugarse con o sin pronombre reflexivo en español y no siempre funcionan de igual forma en portugués, el problema viene de nuevo con la colocación del pronombre y valor semántico; no siempre este tipo de verbos que en español llevan pronombres, en portugués ocurre lo mismo o viceversa.

Podemos ver varios casos, aunque no todos, ya que ésto nos llevaría a un trabajo bastante denso y ahora solamente nuestro objetivo es realizar un acercamiento a su contraste con el español y que pretendemos corregir en nuestros estudiantes para su conceptualización y automatización, a través del cognitivismo.

Vamos a tratar este tipo de verbos, teniendo en cuenta primero la construcción *sin* pronombre en español y después la construcción *con* pronombre, comparando algunos casos.

Los verbos de sentimiento, se construyen sin pronombre, cuando se da mayor importancia a la causa del sentimiento que a la persona que siente (que desempeña la función de CI), un caso que se daría de igual forma en ambas lenguas siguiendo el ejemplo: *Yo emociono al público* y en portugués *Eu emociono o público*. Cuando se construyen con pronombre, la forma pronominal de estos verbos da más importancia al sujeto que experimenta el sentimiento, a la persona que siente.

Ejemplo: *Yo me emociono* y en portugués sería igual *Eu me emociono*.

Los verbos de consumo (comprar, vender entre otros) y actividad mental (pensar, reflexionar etc.), se construyen sin pronombre en los casos que se puede omitir el complemento como vemos en el ejemplo: *Yo consumí muy poco*. Se construyen con pronombre, cuando se enfatiza la cantidad con el empleo de la forma con pronombre. Es necesaria la existencia de CD cuantificado. Ejemplo: *Juan se comió toda la comida*. En portugués no tenemos el uso del pronombre para enfatizar la cantidad, existen otras estructuras en la que no nos vamos a adentrar en nuestro estudio.

Nos llama la atención un caso que origina muchos problemas en nuestros estudiantes, ya que en el portugués de Brasil se omite el pronombre objeto cuando

preguntamos: *Comprou um livro? Comprei*, en español se contestaría la pregunta con un *si* o un *no*, o sería necesario poner el pronombre objeto si contestamos con el verbo por ejemplo: *¿Compraste un libro? Sí o lo compre.*

Entre los verbos de movimiento, se construyen sin pronombre (verbos que expresan un movimiento de dirección hacia un lugar) por ejemplo: *Va al teatro*. En portugués sería el mismo caso. Se construyen con pronombre cuando se hace hincapié en el origen del movimiento, en el punto de partida, mientras otros son difíciles de clasificar. Ejemplo: *él se fue*, en portugués debemos resaltar que esta diferencia semántica no estaría marcada por pronombres sino por otros factores lingüísticos como vemos en el caso de *Ele foi embora*.

Conclusiones

- Introducir el cognitivismo para la enseñanza de gramática en la clase de ELE y concienciarnos de que ha revolucionado el mundo de la didáctica. Cuando enseñamos gramática tenemos que acercarnos a la realidad del alumno. La gramática cognitiva proporciona una serie de recursos para elaborar aquellos descriptores pedagógicos de la forma mas precisa posible.
- Valorar lo visual para complementar aquellos descriptores. Está demostrado que lo visual siempre llega antes, las imágenes lingüísticas nos ayudarán a conseguir nuestros objetivos como docentes y serán fáciles de asimilar por nuestros estudiantes.
- Reflexionar sobre los problemas de interpretación que ofrecen aquellas imágenes. Aquellos problemas los resolvemos con “la perspectiva” que nos ayudará a resolver aspectos sutiles de la lengua, “la subjetivización” que determina bastante aquella interpretación previa.

- Elaborar aquellos descriptores lingüísticos siguiendo el modelo cognitivo de “perfil y base”, la primera nos servirá para el planteamiento general y la segunda para explicar las diferencias, debemos tener claros estos conceptos.
- Poner en práctica este marco teórico. Nosotros vamos a acotar nuestro trabajo en algunos aspectos gramaticales que ofrecen dificultad en estudiantes brasileños, son los problemas con el uso diferencial de los pronombres CI y CD (1) en concreto, el caso del leísmo que contempla los *Niveles de Referencia del Plan Curricular del Instituto Cervantes* y que debemos introducir en nuestro currículo, además si enseñamos a Brasileños tenemos que reflexionar sobre dicha dificultad y resolverlo. A partir de la gramática cognitiva podemos ofrecer diferentes imágenes lingüísticas que elaboren el “perfil” de nuestro descriptor lingüístico, en la “base” atenderíamos el leísmo y representaríamos visualmente el caso aceptado en español, el pronombre CI *le* para el CD masculino de persona, de una forma efectiva les enseñaremos este caso que nuestros estudiantes recordarán al asociarlo con aquella imagen. La colocación del pronombre (2) también ofrece dificultad en los estudiantes brasileños a través de la gramática cognitiva presentaríamos imágenes lingüísticas para explicar el funcionamiento en español. A la hora de elaborar el “perfil” podríamos recurrir a una imagen lingüística que represente el verbo en forma no personal, otra para el verbo en forma personal y otra para el imperativo, para la “base” aquellas imágenes las asociaríamos a otras que expliquen los casos específicos que nuestros estudiantes deben tener en cuenta en su aprendizaje.

Bibliografía

a. Libros:

Achard, M. y Niemeier , 2002, *Cognitive Linguistics and FLT*, Berlin, Mouton de Gruyter.

Fernández, S. 1997, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

Langacker, R. W. 1987, *Foundations of Cognitive Grammar*, Volume I: Theoretical Prerequisites, Stanford, Stanford University.

Langacker, R. W. 1991, *Foundations of Cognitive Grammar*, Volume II: Theoretical Prerequisites, Stanford, Stanford University.

Van Patten, B. 1996, *Input processing and grammar instruction*. Norwood. New Jersey. Ablex Publications.

b. Artículos:

Castañeda Castro, A. 2006 “Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español/LE” en Boletín Internacional de ASELE 34, pp. 11-32 [Documento disponible en <<http://formespa.rediris.es/pdfs/asele34.pdf>>]

La revisión discente de sus propios errores en la expresión escrita

Ana Cristina dos Santos

UERJ/ IL – UVA

Diego Fernando Cunha Silva

Colegio Princesa Isabel – CEL

1- Introducción

Esta investigación consiste en el resultado de una experiencia realizada con alumnos brasileños de español como lengua extranjera, en un curso libre de idiomas en la ciudad de Río de Janeiro que ofrece cursos de lengua inglesa y española bajo el abordaje comunicativo. Los instrumentos de esta investigación fueron incluidos en el plan de curso del primer semestre de 2007, con actividades elaboradas a partir de las correcciones de los textos escritos por los alumnos.

La motivación para esta investigación reside en la dificultad discente y docente de reflexionar sobre el término error, sobretodo en su función dentro del proceso enseñanza – aprendizaje. Los estudiantes suelen escribir con el objetivo que el profesor le atribuya una calificación y los enunciados tachados no son analizados, explicados y solucionados.

Sin embargo, ¿quién es el culpable? El sistema. Es una injusticia echársela a los profesores así como lo es si les echamos a los discentes, pues el sistema tradicional de enseñanza en vigor en los institutos de idiomas les conduce a metodologías poco reflexivas, sin contemplar la cualidad sino la cantidad de enunciados correctos y errados

La base teórica del trabajo se hace en la concepción chomskiana del error que lo considera como un síntoma del progreso cuya función es traducir las hipótesis creadas por los aprendices delante de un *input* de la lengua meta y que, en un análisis a largo plazo, será el instrumento de medida para constatar en qué nivel de aprendizaje está el alumno.

Es pertinente agregar que el error es una herramienta que le ayuda tanto al profesor como al estudiante a identificar su nivel de progreso en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. Sobre esta visión Corder (apud. Torijano Pérez, 2004:18) define el error en tres niveles:

En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que le queda por aprender.

Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua.

Tercero (y en algún sentido es el aspecto más importante), son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar su hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que aprende. Cometer errores es, por tanto, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una segunda lengua.

A partir de las contribuciones de Corder sobre los equívocos algunos teóricos como Nickel, Chun, Liski, Puntanen e Chaudron (apud. Durão, 2004-51), se intentó definir el tema de la siguiente forma: 1) un error lingüístico es el empleo de una forma o de la combinación de formas que, en un mismo contexto y bajo condiciones similares de producción, no sería de manera alguna producida por hablantes nativos; 2) un error lingüístico corresponde al uso de formas que, de acuerdo con usuarios fluentes del idioma, dejan ver un aprendizaje defectuoso o incompleto; 3) un error lingüístico ocurre cuando el hablante no sigue el patrón o el tipo de discurso de personas educadas de países que hablan la lengua objeto; 4) un error constituye el empleo de formas lingüísticas que difieren de las formas empleadas por hablantes nativos; y, finalmente, 5) un error lingüístico es el empleo de cualquier forma identificada por el profesor como que necesitando de reformulación.

Así siendo, el objetivo de la investigación es a través de actividades lúdicas incentivar a los alumnos de español lengua extranjera (E/LE) a buscar los orígenes de

sus enunciados inadecuados; convertir la corrección en una responsabilidad colectiva en la que el profesor corrige y los alumnos efectivamente aprenden a través del análisis de los equívocos señalados en la redacción y cambiar la postura discente delante del término error, sobretodo a sus propios.

2- Metodología

La investigación está centrada en el desempeño de la competencia escrita de los estudiantes brasileños observados. No se consideró sus enunciados orales. El primer momento del trabajo investigativo es la colecta de las redacciones propuestas por el profesor a dos grupos distintos, pero del mismo nivel. El segundo, es la realización de las actividades-juegos en uno de los grupos de aprendices del nivel intermedio. El último, es la comparación entre los dos grupos cuanto a la cantidad de errores suyos que se encuentran en una lista.

El trabajo se realizó en un instituto de idiomas, cuyo curso de español está dividido en cuatro semestres; el primero es el inicial, el segundo y el tercero, el intermedio y el cuarto, el avanzado. La metodología está basada en el abordaje comunicativo

Es imprescindible a la hora de inscribirse que los estudiantes muestren una comprobación de su grado de escolaridad tanto para los que aspiran estudiar español como el inglés. La edad mínima para empezar el curso de español en este instituto es de doce años. No existe límite máximo para el comienzo del curso. Tampoco hay clases sólo para adolescentes o sólo para adultos, las clases son mixtas.

Vale resaltar que en este trabajo investigativo no se consideró la edad, el sexo, nivel de escolaridad o conocimientos en otros idiomas extranjeros por considerar innecesario a nuestros objetivos. Los estudiantes del nivel intermedio fueron elegidos

porque se los consideró aptos a redactar textos cortos en E/LE. Todos los hablantes son nativos de lengua portuguesa y no recibieron la información de que formarían parte de una experiencia pedagógica. Todas las actividades-juegos fueron aplicadas como se formarían parte de la práctica docente preestablecida en la metodología del instituto.

Como expuesto anteriormente, se observó dos grupos del mismo nivel, los del intermedio, las clases de uno de los grupos se realizaron en dos encuentros semanales de una hora y media cada, durante un semestre. El otro, de un encuentro semanal, un total de tres horas también durante un semestre. Con el objetivo de aclarar la comprensión de los datos expuestos les nombramos a los grupos: G1 al grupo de dos encuentros semanales con diez alumnos inscriptos y frequentadores a las clases durante todo el semestre; G2 al grupo de un encuentro semanal con doce alumnos inscriptos y frequentadores a las clases durante todo el semestre.

La primera y la segunda etapa fueron realizadas en el G2 por creer que las actividades-juegos serían mejor desarrolladas en el grupo con más de diez estudiantes. El total de días lectivos es de dieciséis con la carga horaria de tres horas cada día. En contra partida el G1 participó solamente de la tercera etapa que es la comparación. En síntesis el G2 realizó siete redacciones, seis actividades-juegos y una actividad con la lista de errores. La G1 realizó 1 redacción y una actividad con la lista de errores.

3- Los datos

La colecta de las redacciones en el G2 se dio a partir de los temas propuestos por el manual didáctico, debates promovidos por el profesor o comentarios sobre una película. De las correcciones de dichas redacciones, se crearon las actividades-juegos. Los temas propuestos fueron:

- 1- Mira las imágenes de la vida de Lisa y Manuel y transcriba en prosa.

2- Escriba una historia que sucedió en el pasado:

a- Elige un lugar y descríbelo:

b- Elige una época del año:

c- Elige a un personaje (actividad, carácter físico):

Crea un acontecimiento. Elige una de estas posibilidades:

a- Conoce a alguien:

b- Tiene que ir a otro lugar, di cuál y por qué:

c- Se enamora de:

3- Estamos en el año 2200. Estamos en un mundo perfecto y feliz de verdad.

Cuéntame cómo será Brasil en este mundo:

4- Para mejorar mi vida debo...

5- ¿Por qué podemos considerar la película *Pantaleón y las visitadoras* como una película crítica?

6- ¿Cuál es tu trabajo ideal? Explica por qué:

7- Reflexiones sobre el día de la hispanidad. Tema Libre.

La colecta de la redacción se dio de la siguiente manera:

1- Reflexiones sobre el día de la hispanidad. Tema Libre.

Todas las redacciones fueron corregidas de forma tradicional, o sea, marcamos todas las inadecuaciones lingüísticas que aparecen en el texto de los estudiantes y las reescribimos correctamente de acuerdo con las norma de la gramática española.

A partir de las correcciones, se crearon las actividades-juegos. Vale recordar que dichas actividades solamente se realizaron en el G2, grupo este de cantidad superior de alumnos en relación al G1. Los enunciados equivocados fueron reproducidos en las actividades con la intención de discutir determinado error gramatical sin darles nombres o pistas. El objetivo es que el alumno se corrija sin percibir.

La primera actividad la nombramos de “Juego de la memoria”, en la cual el profesor discute un tema cualquiera en clase y enseguida les pide a sus alumnos que redacten un pequeño texto. El docente corrige normalmente las redacciones y entresaca los errores que en su opinión se fosilizan, y los transcribe en tiritas de papel. Para cada tirita con una frase errada se hace una con la misma frase escrita correctamente. A la hora del juego el profesor acomoda todas las tiritas de manera que el alumno no vea lo que está escrito y da inicio a la actividad. Los estudiantes invierte dos tiritas por vez y cada una que invierte dice si está correcta o no, aunque no sea el pareo. Al encontrar el pareo, hay que decir cuál está correcta y cuál es la errada. El que encuentre más pareos de frases e identifique bien la correcta y la errada gana el juego. Por último, el profesor les devuelve las redacciones corregidas tradicionalmente y espera que los estudiantes se enteren que todas las frases fueron retiradas de sus propios textos.

La segunda actividad recibe el nombre de “Juego de cartas”. Se inicia como la primera, a partir de un debate sobre un tema cualquiera en clase y enseguida les propone a los aprendices que elaboren un texto, y los corrige de modo tradicional. El docente también elige de la corrección previa veinte errores considerados graves y los transcribe en forma de barajas. De los mismos textos, entresaca ocho frases escritas correctamente, formando una baraja de veintiocho cartas. Cabe al estudiante organizarse en grupos de cuatro y a cada uno le toca elegir al azar cuatro cartas. Las sobras de cartas las dejan en el centro de la mesa y se inicia el juego. Todos compran una carta y tiran fuera otra, de modo que nunca se quedan con más de cuatro cartas en la mano. El vencedor es el que consigue quedarse con cuatro cartas con enunciados correctos. Al final de la actividad, de la misma forma como en la primera, se les devuelve las redacciones corregidas y el profesor observa la reacción de los estudiantes al identificar sus errores.

“¿Dónde está el error?”, ésta es la tercera actividad en la cual se comienza exactamente igual a las anteriores. A partir del debate y las correcciones, el profesor elige veinte frases con errores y las transcribe en tiritas, cartas o ficha. Se las distribuye entre los aprendices que a su vez tienen que escoger diez frases de las veinte que reciben para que el compañero las analice y diga si está correcta o no. El estudiante que corrija el mayor número de frases, gana el juego. El último paso también es como en las demás actividades, o sea, se devuelve los textos escritos a los participantes de la actividad.

La actividad siguiente es “La subasta”, en la cual el profesor discute un tema, así como en las anteriores y les propone una redacción. A partir de la corrección, se elabora una lista de frases erradas y correctas con la cantidad que juzgue necesario y las transcribe en la pizarra o en el programa Power Point. Para crear una atmósfera de competición real, se elabora pequeñas tarjetas con valores ficticios. Es función del alumno leer con atención a todas las frases y, en momento oportuno, comprar la frase correcta. El vencedor es aquel que consigue una cantidad de frases correctas superior a los demás. El momento final es la entrega de las correcciones para que identifiquen sus enunciados inadecuados.

La quinta actividad la nombramos de “Jugando y corrigiendo”. Se inicia de la misma forma que las anteriores, sin embargo, con una lista de errores reproducidos en tiritas, el docente elabora un tablero con treinta números que son recorridos por los participantes. Con el objetivo de incentivar la diversión a medida que compiten y revisan sus errores, se crea tarjetas con los siguientes beneficios: no respondo, mi amigo la responde, cambiar la frase. El estudiante utiliza un dado para avanzar en el tablero y a cada vez, antes de seguir, elige una carta y corrige la frase. Sólo continúa si acierta. En estos momentos está libre el uso de los beneficios, los cuales pierden la

validez siempre que usados. El primer alumno que llegue al final del tablero gana el juego. Por último, se devuelven las redacciones a los estudiantes.

La penúltima actividad, titulada “La corrección de la corrección”, el profesor después de discutir un tema y proponer la elaboración de una redacción, monta una lista de frases erradas de cada texto a su criterio. En cuanto el estudiante reciba la lista, le toca corregir los errores y la cambia con su compañero. El que recibe la corrección confirma o no lo que fue señalado anteriormente. El vencedor es el que realice la cantidad superior a los demás de correcciones según la norma patrón de la lengua española.

Por último, aplicamos la actividad reconociendo errores en los dos grupos con el objetivo de la comparación. Apenas termine el docente de corregir las redacciones, elabora una lista de frases erradas, las mezcla en una lista solamente. El docente, individualmente, analiza los enunciados enumerados y los corrige a medida que los consideren errados. Es fundamental resaltar que no nos interesa en esta actividad la calidad de la corrección sino si consiguen por lo menos identificar los equívocos.

Al comparar el resultado entre los dos grupos, en el G1 nadie (0,0%) logró identificar y corregir sus propios errores y 20% identificó pero no corrigió. El 80% no identificó sus propios enunciados. En contrapartida, en el G2 el 66,6% identificó y corrigió, 16,6% identificó y no corrigió, y por último, 16,6% no identificó.

4- Conclusión

La práctica docente adquirida en institutos de idiomas, vicia al profesor a pensar siempre en una actividad lúdica con músicas, sea solamente con las letras o con los vídeos. Otra opción común son las actividades con base en películas de temas hispánicos e, por último, los juegos importados de países que poseen el español como

lengua materna. Esta investigación propone una nueva opción, sin desvalorar las otras, que son las actividades con la intención de enseñar jugando, pero con los propios errores de los alumnos con fundamento y objetivo de aprendizaje.

El resultado demuestra la existencia de una acomodación discente en relación a sus propios errores, pues, está evidente la capacidad de encontrar equívocos, aunque no los haya corregido. De esta forma, se percibe que los estudiantes logran reconocer e identificar enunciados inadecuados, sin embargo, lo mismo no ocurre si el error es de su autoría, y, sobretodo, si el equívoco ya se clasifica como fosilizable. Con base a lo expuesto, afirmamos que elaborar una actividad de errores más comunes, obtendrá resultado solamente en el objetivo de revisar o fijar determinados tópicos gramaticales, pues no le ayudará al estudiante a percibir, y tampoco a solucionar su propio error.

Resaltamos que el motivo por lo cual el estudiantes demuestra dificultad en percibir sus errores, no está en el tipo, o sea, si es transitorio o fosilizado, sino en la deficiente práctica docente en relación a los equívocos a cual está expuesto. Corregir varias veces el mismo error en una redacción de un estudiante en nivel intermedio no garantiza éxito o superación y tampoco la comprensión del origen de dicho equívoco. Como mencionado anteriormente, el alumno se preocupa con los promedios obtenidos y no con su aprendizaje. Es, entonces, función del profesor considerar el hecho y planificar sus clases a partir de esta información. La propuesta de esta investigación consiste justamente en cambiar el concepto discente sobre el error y de esta forma, romper el paradigma de corregir, pero sin una reflexión sobre la causa del error.

El resultado de las actividades en el G2 traduce la validez de la propuesta de trabajar el error de modo lúdico con el objetivo de romper la barrera existente entre el alumno y sus propios equívocos. Las actividades-juegos no garantizan la superación total, sin embargo contextualiza un error, estimula la solución de las inadecuaciones y,

en situaciones en las cuales aquél mismo enunciado suele aparecer, el momento divertido de la actividad reaparece en la memoria del alumno y le hace recordar la forma correcta. Diferente de la simple corrección formativa que el profesor suele hacer en aula.

En síntesis, este trabajo investigativo además del carácter científico, es una invitación a la reflexión sobre cómo elaboramos nuestras clases y, sobretodo, las actividades que auxilian a los alumnos a que fijen contenidos y superen sus dificultades. Combatimos la participación pasiva del discente ante cualquier desafío en su proceso de aprendizaje, y, sobretodo, el de encarar el error como natural y necesario cuando se dispone a aprender un idioma extranjero, así como poseer condiciones plenas de revisar su propio texto y de reconocer sus inadecuaciones señaladas anteriormente imposibilitando la fosilización de errores.

De esta forma, la corrección solamente es eficaz cuando el alumno asume una función activa a la hora de la corrección y, se siente estimulado a buscar la aplicación correcta de los enunciados y alcanza total autonomía en la práctica de la expresión escrita, sea al elaborar, sea al corregir. Se comprueba la aplicabilidad de las actividades-juegos como herramienta útil en la enseñanza de E/LE con el objetivo de formar aprendices más conscientes delante sus textos y estimulados a solucionar sus errores.

Bibliografía

- BARALO, Marta. “La interlengua del hablante no nativo”. In. SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (org.). *Vademécum para la formación de profesores*. 2 ed. Madrid: Sgel; 2005. pp. 369-89.
- CASSANY i COMAS, Daniel. “La expresión escrita”. In. SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (org.). *Vademécum para la formación de profesores*. 2 ed. Madrid: Sgel; 2005. pp. 917- 41
- DURÃO, Adja B. A. B. *Análisis de Errores en la Interlengua de Brasileños Aprendices de Español y de Españoles Aprendices de Portugués*. Londrina: Eduel, 2004.
- FERNANDÉZ, Sonsoles. “Las estrategias de aprendizaje”. In. SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (org.). *Vademécum para la formación de profesores*. 2 ed. Madrid: Sgel; 2005. pp. 411- 31.
- PAREDES ORTIZ, Jesús. “Aproximação teórica à realidade do jogo” In: MORENO MURCIA, Juan Antonio (org.) *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005. pp. 09-28.
- PÉREZ, J. Agustín Torijano. *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros, 2004.
- SANTOS, Ana Cristina dos e SILVA, Diego Fernando. “El análisis de errores: una herramienta en la enseñanza de la gramática de ELE para alumnos brasileños”. In: *Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del E/LE*. São Paulo: Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, 2005. pp. 79-89.
- SANTOS, Ana Cristina dos e SILVA, Diego Fernando. “La transferencia lingüística morfosintáctica en el proceso de aprendizaje de español/LE de alumnos brasileños”. In: XI Congreso Brasileño de Profesores de Español. 2005, Salvador - Bahia.

Actas del XI Congreso Nacional de Profesores de Español. São Paulo: IBEP, 2007. v.1.p.170-175.

SANTOS, Ana Cristina dos e SILVA, Diego Fernando. “El Análisis de Errores y la reflexión crítica del aprendiz delante sus propios enunciados escritos”. In: IV Congresso Brasileiro de Hispanista, 2007, Rio de Janeiro. *Hispanismo 2006 – Língua Espanhola*. Rio de Janeiro: Modo Design, 2007. v. I. p.150 – 155. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/hispanistas/hot/ingua_espahola.pdf]

SANTOS GARGALLO, Isabel. “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (org.). *Vademécum para la formación de profesores*. 2 ed. Madrid: Sgel; 2005.pp. 391-410.

Los géneros del discurso: el componente cultural en las clases de E/LE

Andrea Galvão de Carvalho
CCAA/ ALL/ Escuela Porto Seguro

La propuesta de esta comunicación es discutir los géneros de discurso como una herramienta en la enseñanza del E/LE, una vez que permiten un trabajo interdisciplinar y de valoración del componente cultural. Así, por medio de diferentes textos el docente puede ofrecer a su alumno un estudio interdisciplinario, en donde el aspecto cultural esté presente para capacitarle a desenvolverse dentro de un sistema sociocultural.

Los géneros discursivos son tipos específicos de textos orales y escritos, por medio de los cuales “las personas adquieren, transmiten y recrean formas de conocimiento, establecen relaciones sociales, construyen y se confrontan con identidades diversas” (Meurer y Motta-Roth, p.12, traducción nuestra). Como los géneros son actos sociales, y por lo tanto culturales, se presentan en formas tan diversas como propagandas, oraciones, poemas, chistes, cuentos de hada, entrevistas, etc.

Los conceptos de lo que sea cultura son variados, pero, en este trabajo, comprendemos la cultura como un “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc” (Diccionario de la Lengua Española de la RAE). Las marcas culturales de una comunidad se revelan en sus actos diarios y no sólo en sus productos culturales como son sus fiesta, su arte, su historia, su folclore, etc. Entendemos, entonces, que además del conocimiento cultural que puede ser encontrados en cualquier buena enciclopedia, una clase de lengua extranjera deber ofrecer a sus alumnos también las costumbres del cotidiano que sean necesarias a la comunicación y que permitan la convivencia en la sociedad de esta lengua.

Hoy día ya se sabe que aprender un idioma es más que conocer su gramática y la mayor cantidad de palabras posibles. Aprender una lengua es poder comunicarse en el

universo cultural de los hablantes de dicha lengua, o sea, además de aprender la gramática y el léxico de un idioma, el alumno tiene que aprender a actuar en el seno de esta sociedad. Así que el trabajo con la cultura y las costumbres sociales es inseparable de la enseñanza de la lengua.

Por las consideraciones anteriores, creemos que los géneros sean una herramienta de enseñanza de E/LE que abarca todo el contenido necesario para un aprendizaje completo del idioma. Al trabajar con textos de distintos géneros, el profesor puede crear clases dinámicas y actuales, donde estén presentes los contenidos gramaticales y lexicales, fundamentales a la enseñanza de una lengua extranjera, así como también los elementos socioculturales.

La presencia de los géneros en los materiales didácticos es una realidad, sin embargo, en la mayoría de las veces no son trabajados en toda su plenitud. El texto literario, por ejemplo, es presentado muchas veces como cierre de una unidad donde no se discute nada sobre su autor o el periodo en el cual fue escrito. Es común también la presentación del texto como pretexto en los manuales, es decir, el texto sirve exclusivamente para la enseñanza de contenidos gramaticales. El libro no explota el texto en su totalidad, y tampoco el docente lo hace.

De ese modo, nos proponemos, con esta comunicación, a ofrecer al profesor de E/LE algunas propuestas temáticas para trabajar con los géneros de discurso. El objetivo es proponer una enseñanza interdisciplinar donde el alumno pueda adquirir los tres conocimientos: el sistémico (gramática y léxico), el conocimiento de mundo (estudio de los aspectos socioculturales) y la organización textual (características que definen determinado género de discurso). El trabajo interdisciplinario, a su vez, va a permitir al estudiante hacer el contraste de la cultura aprendida con la suya o con otras ya conocidas.

Por eso, a la hora de elegir un texto el docente debe tener claros los objetivos que quiere alcanzar en aquella enseñanza, o sea que contenidos lingüísticos, culturales y de tipología textual quiere transmitir. Tanto el texto como las actividades que serán propuestas deben estar de acuerdo con la competencia, con el nivel de los alumnos. Con el texto elegido hay que pensar en las destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir) que se quiere trabajar para, finalmente, desarrollar las actividades.

Como ejemplo, vamos a proponer algunas temáticas para tres textos de diferentes géneros de discurso, con el objetivo de presentar un proyecto de plan de clase que pueda servir de ayuda para que el docente construya sus propias clases. El primer género es una poesía del chileno Pablo Neruda, el segundo un tebeo del personaje “Mafalda” y por último un folleto de una propaganda española.

TEXTO I

Propuesta de trabajo con la poesía *VII*, presente en la obra *Libro de las preguntas*, del poeta chileno Pablo Neruda.

VII

¿Es paz la paz de la paloma?

¿El leopardo hace la guerra?

¿Por qué enseña el profesor
la geografía de la muerte?

¿Qué pasa con las golondrinas
que llegan tarde al colegio?

¿Es verdad que reparten cartas
transparentes, por todo el cielo?

(Pablo Neruda, www.neruda.uchile.cl)

Algunas temáticas posibles:

- Geografía – Chile (Interdisciplinaridad)
- Literatura – Influencia de Movimientos Literarios, como el Modernismo o el Surrealismo.
- Cultura – Aspectos culturales de Chile, que puedan ser discutidos.
- Aspectos Textuales – ¿Cómo se estructura el texto? ¿Cuál es el género del texto y cuáles son los elementos que permiten su identificación? Estudio de las interrogativas.
- Historia – La guerra tema que trata la poesía. Cómo fue la Guerra Civil Española, hecho que sensibilizó al escritor. El poeta escribió muchas poesías sobre hombres y libertad inspirado por la Guerra Española.
- Aspectos Gramaticales – Para niveles iniciales: el uso de la interrogativa y del acento.

TEXTO II

Se propone un trabajo con el tebeo “Mafalda”, de autoría del argentino Quino.



Algunas temáticas posibles:

- Geografía – Argentina
- Historia – “Mafalda” fue publicada de 1964 hasta 1973. Discutir ese periodo en el ámbito político. ¿Qué hubo en Argentina? ¿Y en Brasil?
- Aspectos Culturales – Se puede trabajar el “voseo”. Las diferencias del uso de lenguaje. El lenguaje “vulgar” (el voseo en Argentina ya fue considerado un error). ¿Hay prejuicios en Brasil a causa del lenguaje?
- Aspectos Textuales – ¿Cómo se organiza textualmente un tebeo? La importancia de la imagen y el uso de los bocadillos.
- Aspectos de Identidad – ¿Cómo se presenta la niña? ¿Cómo se caracterizan los adultos?
- Aspectos Gramaticales – Saludos. Tratamientos formales e informales. Verbos en Presente de Indicativo y en Pretérito Indefinido. (de acuerdo con el nivel de los alumnos)

TEXTO III

Una propaganda del Ministerio de Sanidad y Consumo del Gobierno de España que tiene el objetivo de incentivar la costumbre de un buen desayuno para los niños.

Algunas temáticas posibles:

- Aspectos Lexicales – Léxico de alimentos. Días de la semana.
- Aspectos Textuales – La diferencia entre publicidad y propaganda. Las características de un propaganda. El trabajo con la imagen. El uso del imperativo (gramática textual).
- Aspectos Culturales – Relativos a la alimentación.

Bibliografía

Coto. Manuela Estévez e Yolanda Frenández de Valderrama, *El componente cultural en la clase de E/LE*, Madrid, Edelsa, 2006.

Marcuschi, Luiz Antônio, 2005, Gêneros textuais: definição e funcionalidade, en Dionisio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel y Bezerra, Maria Auxiliadora (eds.), *Gêneros textuais e ensino*, Rio de Janeiro, Lucerna, pp.19-36.

Meurer, José Luiz, 2000, O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem, en Fortkamp y Tomitch (eds.), *Aspectos da Lingüística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*, Florianópolis, Insular, pp.149-166.

_____ y Désirée Motta-Roth, (eds.), 2002, *Gêneros Textuais e prática discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*, Bauru, São Paulo, EDUSC.

Motta-Roth, Désirée, 2000, Gêneros discursivos no ensino de línguas. en: Fortkamp y Tomitch (eds.), *Aspectos da Lingüística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*, Florianópolis, Insular, pp.167-184.

Paraquett, Marcia, *Lectura y Cultura Española*, Río de Janeiro, Waldir Lima Editorial, 2005.

Quino, Mafalda 7, Barcelona, Editorial Lumen.

<http://www.msc.es/campannas/campanas07/home.htm>

www.neruda.uchile.cl

A trajetória do Espanhol e seu ensino no Curso Técnico de Turismo do CEFET/RJ

Antonio Ferreira da Silva Júnior
CEFET/RJ

Nosso objetivo neste trabalho será tecer comentários sobre o trabalho desenvolvido com a disciplina Espanhol Língua Estrangeira (E/LE) no Curso Técnico de Turismo e Entretenimento do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Porém antes, trabalharemos um pouco com a história da criação do curso, seus objetivos e a presença das línguas estrangeiras na grade curricular.

O Curso Técnico de Turismo do CEFET/RJ abre sua primeira turma no ano de 2002 com o objetivo de atender a demanda por profissionais gabaritados, já que segundo pesquisas elaboradas pelo próprio centro, a Região Sudeste oferecia um mercado promissor na área turística e cultural, porém por outra parte, nossa realidade não dispunha de mão de obra qualificada para explorar adequadamente o enorme potencial turístico da região. Em resumo, a pesquisa determinou que no cenário de mudanças rápidas e profundas dos últimos anos, a indústria tem demonstrado, no Brasil, capacidade de crescimento acelerado, com elevações substanciais na venda de pacotes turísticos para destinos domésticos, e investimentos de diversas companhias internacionais de turismo previstos para os próximos anos, assim como dezenas de empreendimentos de lazer sendo inaugurados nos diversos estados. Forte fator de atração e permanência de visitantes, o movimento do setor de entretenimento estimula a expansão da atividade turística.

Como o objetivo do CEFET/RJ sempre foi o de verificar a carência por profissionais em distintas áreas do conhecimento, principalmente, da área tecnológica, resolve oferecer o curso técnico de Turismo com a intenção de proporcionar aos seus

alunos condições culturais e técnicas necessárias, tratando a educação profissional sob um enfoque pedagógico capaz de atender aos desafios que uma clientela francamente em expansão. Na história do CEFET/RJ, o curso Técnico de Turismo representa um importante marco na estrutura interna da instituição, porque constitui o primeiro curso da área de humanas a ser oferecido pelo centro. Com isso, a oferta de disciplinas¹⁰ voltadas para a formação do aluno como sujeito crítico na sociedade começa a encontrar espaço dentro da instituição, apesar do preconceito por grande parte do colegiado de professores, que ainda defendiam o CEFET/RJ como uma escola técnica de formação de profissionais das áreas tecnológicas.

A grade curricular do curso foi proposta pela Coordenadoria de Língua Inglesa, já que até aquele momento a escola não contava com nenhum professor da área de Turismo e de Língua Espanhola. O curso começa suas atividades com professores substitutos das duas áreas. Naquela época, as línguas estrangeiras eram ofertadas como disciplinas obrigatórias desde o primeiro período do curso¹¹. Algumas discrepâncias entre as duas línguas estrangeiras são notórias desde o momento da confecção da estrutura do curso, pois a disciplina de Espanhol constava de dois períodos com carga horária de 36h/a cada, totalizando 72h/a da grade do curso, em contraposição ao Inglês com quatro períodos somando uma carga horária de 144h/a. A diferença de carga horária não se explica somente pela falta de professores qualificados para ministrar tal disciplina, mas sim pelo monopólio que o Inglês representava no ensino de línguas estrangeiras modernas na escola. A partir disso, podemos levantar algumas questões: que critérios foram adotados para tomar essa decisão? Seria, realmente, o Inglês mais importante para o futuro profissional de Turismo que o Espanhol? Dois períodos em

¹⁰ Fazemos referência nesse momento a disciplinas como Filosofia, Sociologia, História da Arte, Cultura Brasileira e Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol)

¹¹ Desde o ano de 2005, a disciplina de Língua Espanhola passa a ser oferecida no 5º período do curso.

comparação aos quatro ofertados de Inglês são suficientes para um aluno desenvolver as destrezas lingüísticas para atuar na área do Turismo?

Muitas são as perguntas e respostas levantadas por essas interrogantes, porém sabemos que num curso que exigirá do seu futuro profissional um contato com indivíduos de diferentes culturas e povos, reduzir o conhecimento do Espanhol, segunda língua de comunicação internacional e utilizada nos países vizinhos ao nosso, é um ponto falho. Não podemos deixar de levar em consideração a importância da Língua Espanhola para nossos alunos com o advento do Mercosul, que além de proporcionar alianças políticas e econômicas entre alguns países vizinhos, gera um maior interesse turístico e cultural entre as culturas envolvidas. Além disso, políticas lingüísticas também são adotadas entre Brasil, os países da América Latina e Espanha, a partir do momento em que a Língua Espanhola passa a ser ensinadas mediante lei nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio do país e, em contrapartida, a Língua Portuguesa também tem decretado seu ensino obrigatório nas escolas argentinas, por exemplo. Da mesma maneira que para nós levar a aprendizagem do Espanhol para nossos alunos é importante e essencial na sociedade globalizada que vivemos, para os latino-americanos, conhecer a Língua Portuguesa significa aumentar os horizontes culturais e lingüísticos.

O primeiro Concurso Público para professor efetivo de Espanhol do CEFET/RJ ocorre no ano de 2005, onde sessenta e seis candidatos disputavam uma única vaga de Língua Portuguesa e Espanhola. No final do processo seletivo (provas teórica, didática e de títulos) somente dois professores foram aprovados e classificados na seleção. O professor aprovado tomou posse no mês de agosto daquele ano com a função lecionar a língua estrangeira nas turmas do Ensino Médio e Técnico da instituição. Até aquele momento, o Espanhol somente constava na grade curricular do 3º ano do Ensino Médio

e do Curso Técnico de Turismo. Nos anos anteriores ao do concurso, duas professoras substitutas¹² e o segundo professor concursado para a área de Turismo, no ano de 2004, ministraram as aulas de E/LE na instituição. Após verificar essa prática, teria a Língua Espanhola importância dentro do contexto escolar e da instituição? Sabemos que um professor de Turismo pode conhecer muito bem a língua estrangeira e saber utilizá-la, mas estaria preparado para ministrar aulas produtivas numa área em que não é formado/especialista? Conhecer o trabalho do profissional de turismo autoriza seu professor ministrar aulas de Língua Espanhola, por exemplo? Seria a falta de recursos públicos ou falta de interesse em contratar um profissional de Língua Espanhola? Uma prática bastante comum nas instituições públicas de ensino está no fato de professores, simplesmente para completarem sua carga horária, ministrarem cursos de áreas completamente divergentes a de sua formação acadêmica. Em relação ao trabalho das professoras substitutas, sabemos por meio do relato de ex-alunos e provas arquivadas, que o trabalho de ambas não focava um espanhol aplicado ao Turismo. Talvez pelo não comprometimento com a instituição ou pela falta de preparação e formação para lidar com um ensino específico, as professoras contratadas exigiam certos conteúdos gramaticais descontextualizadas da futura área de atuação dos profissionais de turismo.

Somente em agosto de 2007, o CEFET/RJ empossa o seu segundo professor efetivo de Língua Espanhola, já que conforme a lei 11.161/05, que dita a obrigatoriedade do ensino do Espanhol, cada escola deverá oferecer na grade curricular o ensino dessa língua. Portanto, CEFET/RJ implementa nesse ano, atendendo a lei, a oferta do Espanhol em seis turmas de 1º ano do Ensino Médio para que a partir dos próximos anos seja oferecida de forma regular nas demais séries. A realidade até então

¹² Os contratos de professores substitutos de Língua Espanhola no CEFET/RJ começaram no ano de 2001 e terminaram em 2003.

era de um único professor para atender muitas turmas com um grande número de alunos do Ensino Médio e Técnico e interesse de servidores internos para cursos de extensão.

Atualmente no Ensino Médio, as turmas chegam ao redor de quarenta alunos e os mesmos têm acesso a somente uma única língua estrangeira cuja abordagem de trabalho se dá através de uma visão instrumental de língua para leitura. Sabemos, conforme a lei, que nos próximos anos deveremos oferecer as duas línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) no horário regular das aulas com grupos reduzidos, proporcionando uma melhor qualidade do ensino, uma motivação por parte do aluno que acredita que não é possível aprender línguas estrangeiras na escola e, também, por parte do professor, obtendo mais facilmente os resultados do seu trabalho. Muitas propostas e saídas são estudadas para esse problema, uma delas seria um Centro de Idiomas, prática já recorrente em outros CEFET's. No Ensino Técnico, as turmas de Espanhol Aplicado ao Turismo giram em torno de no máximo uns trinta alunos, limitando, dependendo do grupo, a qualidade do trabalho. Claro que esse número varia a cada semestre, pois há muita evasão escolar, já que muitos alunos quando chegam ao quinto e sexto períodos – quando são ofertadas as disciplinas de Espanhol – já concluíram o Ensino Médio e cursam o Ensino Superior em Turismo ou, na grande maioria, em áreas correlatas como Moda, Gastronomia, Educação Artística, Museologia, Arquitetura e Letras. Podemos afirmar que a aprendizagem de línguas será de grande utilidade na formação do futuro profissional, não somente para realizar o exame de ingresso do Vestibular, mas também, principalmente, para estabelecer relações profissionais com falantes da língua estrangeira. Por isso, a importância de aprender línguas estrangeiras independente do nível escolar e idade.

Ao pensar na maneira como a Língua Espanhola deveria configurar no Curso Técnico de Turismo levamos em conta o perfil profissional desejado para os futuros concluintes do curso, entre eles, que constam no site da instituição, listamos:

- atuar na área de eventos e turismo receptivo;
- apresentar uma visão ampla e de conjunto das atividades turísticas e áreas adjacentes, e atuar cooperativamente nas destinações turísticas atendendo às novas tendências de comunicação do mercado, regido pela globalização;
- interagir na sociedade do conhecimento com base nas informações armazenadas em benefício de novos negócios e organizações;
- desenvolver senso crítico para trabalhar na busca da eficácia;
- Interagir com a comunidade, trabalhar com ela, mostrando-lhe resultados e caminhos já percorridos pelo conhecimento;
- atuar na língua internacional de turismo, na informatização dos sistemas de reservas e de outros serviços;
- estar envolvido em questões ou propostas que utilizem programas interdisciplinares nas suas soluções. Nesse sentido, como o turismo se estrutura sobre uma série de disciplinas, a abordagem de cada uma, dentro desse programa, deve considerar sua importância no contexto da atividade, as possibilidades da sua atuação prática, o nível dos estudos nos quais são ministrados, as técnicas pedagógicas a utilizar, além da qualificação e do envolvimento técnico, acadêmico, ou empresarial na atividade turística;

Por meio desse perfil desejado, notamos no campo de trabalho do profissional do Turismo um importante diálogo com diferentes áreas do conhecimento, permitindo desenvolver um trabalho com a língua estrangeira que pretende abarcar todas essas

temáticas. Assim, buscamos com o nosso trabalho com o ensino do Espanhol atender as necessidades básicas do nosso aluno num período curto de dois períodos letivos. A disciplina busca desenvolver a competência comunicativa em contextos básicos e específicos da área do Turismo e da Hotelaria, bem como tópicos gramaticais fundamentais da Língua Espanhola e o vocabulário básico da área do Turismo, pois acreditamos a importância do conhecimento do léxico específico no mundo dos negócios dessa área. Em nossa prática pedagógica cabe-nos também introduzir o aluno no estudo das culturas dos países de língua espanhola, porque desse modo o aluno aprende que a língua de um povo não existe só na teoria ou imaginação. O aluno deve ser levado a construir o significado da língua nas manifestações artísticas de um povo.

Como objetivos formulados e propostos para desenvolver a aprendizagem do Espanhol voltada para a realidade dos futuros técnicos, pensamos trabalhar os seguintes objetivos:

Gerais

- Desenvolver a competência comunicativa em nível básico, nas quatro habilidades: compreensão oral e escrita; produção oral e escrita.
- Construir um conhecimento sistêmico da língua espanhola e conhecimento sobre tipos de textos veiculados à área de hotelaria e às áreas afins, de modo a possibilitar aos alunos um nível de compreensão geral.
- Conhecer e compreender aspectos culturais dos países falantes do Espanhol, ao mesmo tempo em que o façam avaliar criticamente os aspectos de sua própria cultura.

Específicos

- Expressar-se oralmente e por escrito de modo a adequar, estrategicamente, os diferentes tipos de texto às mais diferentes situações interativas;
- Desenvolver a expressão de funções comunicativas e ampliar o vocabulário;

- Consolidar e ampliar o vocabulário básico;
- Desenvolver estratégias para a compreensão de textos orais e escritos, a partir do contato com textos originais de diversos gêneros;
- Aprimorar a pronúncia de sons do espanhol com ênfase nas áreas problemáticas para o aluno falante do português.

Após listar nossos objetivos com o ensino do Espanhol nos dois períodos letivos dentro do Curso Técnico de Turismo e Entretenimento do CEFET/RJ, resta-nos elucidar um pouco o nosso trabalho para alcançar às habilidades necessárias e possíveis de serem desenvolvidas num curto espaço de tempo. Nossa proposta para os próximos anos, semelhante à Língua Inglesa, será de oferecer quatro períodos de Espanhol Aplicado ao Turismo em tal curso.

Os alunos do Curso Técnico de Turismo em sua grande maioria nunca tiveram em sua formação escolar o ensino de Espanhol, porém sempre temos a presença de alguns alunos que estudaram a língua em centros de idiomas. O ingresso dos alunos ao curso técnico do CEFET/RJ dá-se de duas formas: concurso público para ensino médio concomitante (médio e técnico) e convênio com escolas privadas e públicas (federais e estaduais) para o ensino técnico. Isso gera turmas completamente heterogêneas e de faixa etária oscilante. O aluno de Turismo ao iniciar seus estudos verifica a importância da interdisciplinaridade das disciplinas do curso. Exige-se desse futuro profissional um bom nível de línguas estrangeiras e materna, história, artes, literatura, geografia, sociologia, contabilidade e, claro, sua formação específica da área.

Durante nossas aulas de Língua Espanhola pretendemos levar o alunado a conhecer o universo e a linguagem específica do mundo do Turismo, portanto esse trabalho exige do professor um contato mais dinâmico, criativo e divertido. O papel do professor está em construir uma aprendizagem baseada na troca de conhecimento entre

os sujeitos do processo e em propor situações da vida diária, onde o aluno necessitará o uso da língua estrangeira. Dessa forma, a aprendizagem da língua estrangeira não se converte num elemento abstrato à realidade do aluno.

O ensino da língua para um uso específico – no nosso caso do profissional do turismo – pressupõe também, por outra parte, um envolvimento e uma dedicação maior do professor, que em sua grande maioria, não recebeu formação adequada em seus cursos de Letras para lidar com essa realidade de alunos. Não queremos afirmar que haja um manual ideal que ensine como o professor de Espanhol deve ministrar aulas para alunos de Turismo, mas sim que deva existir nas disciplinas de Prática de ensino das universidades uma maior e melhor atenção para os novos campos de atuação do profissional de Espanhol. No mercado editorial brasileiro, encontramos poucos materiais de ensino destinados ao ensino de Espanhol para profissionais de Turismo. Além da falta de recursos nas escolas, o professor depara-se com materiais planejados que não atendem a nossa realidade brasileira, ou melhor, latino-americana. Após analisar as atividades propostas por três¹³ manuais de ensino, observamos que todos focam o contexto espanhol. A realidade americana só aparece no máximo em pequenos textos sobre pacotes turísticos ou curiosidades. Ao adotar um desses manuais, por exemplo, o aluno pode chegar ao final do curso, caso o professor não disponha de outros suportes e recursos, conhecendo somente a variante fonética espanhola.

Portanto, levamos em consideração os seguintes pontos antes de preparar nossas aulas:

- (a) A dificuldade de encontrar um material didático de apoio adequado a realidade do aluno brasileiro de Turismo.

¹³ São eles: *Temas de Turismo*, de Marisa de Prada, Carmen Rosa de Juan, Pila Marcé, Eloisa Nieto y Ana E. Gray; *Español para profesionales de Turismo y Hostelería*, de Margarita Goded & Raquel Varela, *Español por profesiones: Servicios turísticos*, de Blanca Aguirre Beltran.

- (b) O professor não pode somente limitar o seu trabalho aos materiais didáticos existentes, pois sua prática se torna cansativa e improdutiva.
- (c) Os alunos acabam utilizando o espanhol, em sua grande maioria, somente no momento da aula e na presença do professor.
- (d) Necessitamos atividades capazes de levar o aluno a praticar a linguagem técnica de sua área.

Desse modo, o trabalho desenvolvido com nossos alunos solicita do aluno um maior envolvimento com a disciplina, cujo trabalho estimula-o e permite desenvolver sua competência comunicativa através de inúmeras atividades como:

1. dramatizações de situações reais e próprias da área de atuação (na recepção de um hotel, num aeroporto, numa agência de viagens, compra e venda de pacotes turísticos, num restaurante);
2. leitura e exposição de textos de diferentes gêneros textuais (folhetos, guias e formulários);
3. seminários (apresentação de cidades, países, pacotes e pontos turísticos);
4. jogos para fixar o léxico específico;
5. músicas, pois permitem conhecer um pouco da cultura da língua estrangeira;
6. produções escritas (elaboração de folhetos turísticos, pôsteres e guias);
7. uso de filmes, documentários e curtas, contribuindo para o aluno conhecer as inúmeras variantes da língua espanhola, além de ser uma excelente mostra autêntica da língua de estudo;
8. uso da internet (chats e sites relacionados a temas de Turismo).

Por meio dessas atividades, verificamos que outras como a repetição de diálogos, exercícios escritos em sala ou em casa e a leitura sem um determinado

objetivo estabelecido não favorecem o desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão leitora, expressão oral e escrita e audição) da língua estrangeira nos alunos. O professor não pode estar preocupado somente se atenderá ao conteúdo programático do curso e datas de provas, nem pode trabalhar de uma forma mecânica se prendendo ao quadro, ao giz, ao apagador e ao livro texto, porque assim afasta o aluno da riqueza da língua e da realidade futura do aprendiz. O docente deve estimular a participação do aluno e transformar a sala de aula num cenário turístico.

No ensino de E/LE com fins específicos, o docente não tem a obrigação de ensinar a profissão escolhida pelos alunos, logo os alunos, na maioria dos casos, sabem mais da área de atuação que o professor da língua estrangeira. Dessa forma, a aprendizagem pode ser muito mais significativa para ambos. Entretanto, o trabalho do professor está em buscar conhecimentos da área do aluno para poder contextualizar as atividades, entender os materiais levados à sala, resolver possíveis dúvidas dos alunos e a linguagem empregada. A presença de uma linguagem específica é um ponto importante nesse tipo de curso, porque ao abordar áreas de interesse do aluno, o professor aumenta sua competência comunicativa. O léxico ensinado num curso de E/LE dependerá do tipo de curso e de seus objetivos (Iruela, 2001: 219). O léxico ensinado num curso de língua geral será diferente do de um curso de fins específicos, apesar de que no vocabulário de um curso para profissionais de Turismo encontramos um léxico básico comum a textos orais ou escritos de qualquer área do saber.

Nosso trabalho no CEFET/RJ busca criar situações comunicativas reais nas quais os alunos participem e se interessem pela língua estudada e, principalmente, pela cultura, pensando e desenvolvendo um trabalho onde o aluno seja capaz de conduzir grupos de turistas, convencer turistas de realizar uma viagem ou retornar ao nosso país e em outros contextos discursivos. O professor atua nesse processo como um elemento

importante, tendo que estar preparado para adaptar-se a diferentes realidades, mesmo porque cada grupo é único e as relações sociais e afetivas estabelecidas distinguem-se.

Desde o primeiro dia de aulas do curso, os alunos preocupam-se em saber se aprenderão totalmente falar a língua estrangeira, como se essa fosse um produto comprado num mercado. Eles acabam esquecendo de refletir sobre a importância de aprender uma língua estrangeira em sua área de atuação. Muitos porque se preocupam somente com a parte teórica/específica de seu curso e outros porque querem resultados imediatos. Isso acaba por prejudicar a aprendizagem. Nesse ponto está o constante trabalho do professor de E/LE: levar o aluno a construir significado, pensar mecanismos para ensinar o idioma, levá-lo à realidade do alunado e, principalmente, sentir um retorno de sua prática na vida social e profissional do aluno. Ao alcançar esse diálogo nosso trabalho já é gratificante.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, Blanca, 1994, *El español por profesiones – servicios turísticos*, Madrid, SGEL.

Goded, Margarita y Varela, Raquel, 2006, *Bienvenidos – Español para profesionales de Turismo y Hostelería. Nivel I*, Madrid, CLAVE-ELE.

Iruela, Agustín, 2001, “Didáctica del léxico de especialidad”, *Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes (Registros de la lengua y lenguajes específicos)*, São Paulo, Consejería de Educación, pp, 217-228.

Moreno, Concha y Tuts, Martina, 1999, *El español en el hotel*, Madrid, SGEL.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S, 1998, *Enfoques y métodos la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University.

Rocha, Marisa Brandão, 1997, *Das artes e ofícios ao ensino industrial: continuidades, adaptações e rupturas na construção da identidade do CEFET/RJ*, Niterói, UFF, dissertação de mestrado.

Santana, Denise Moreira y Tavares, Marlene Cardoso, 2001, “Turismo: ¿lenguaje específico o lúdico?”, *Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes (Registros de la lengua y lenguajes específicos)*, São Paulo, Consejería de Educación, pp, 63-67.

Santos Gargallo, 1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.

Widdowson, H.G, 1991, *O ensino de línguas para a comunicação*, Campinas, Pontes.

Nociones de la morfología derivativa para aplicar en clases de ELE

Asunción Gea
Instituto Cervantes de Río de Janeiro

En las gramáticas pedagógicas se le dedica muy poco espacio a los aspectos formales o morfológicos de la formación de palabras. Se presentan a través de modelos, en los casos de las formas regulares, o a través de simples listados, en los de las irregulares. No debemos olvidarnos que la enseñanza-aprendizaje de léxico no es en realidad un fin en si mismo, ya que el léxico no es sino un medio para comunicarse y mejorar la competencia comunicativa.

La enseñanza de la formación de palabras, tanto las simples como las complejas, se basa hoy en día en aspectos semánticos y de esta forma el recurso generalmente utilizado en los métodos de enseñanza de lenguas es el de enseñar el vocabulario en contexto, por bloques temáticos o por campos nocionales. Es decir, lo que prima es “el significado y el potencial comunicativo de las unidades léxicas en función de los contextos y situaciones comunicativas en las que son utilizadas” (Salazar, 1994: 173). Dichos contextos se construyen sobre una base no gramatical sino pragmática, según los objetivos comunicativos que se persigan en cada caso. Esta perspectiva hace que la morfología derivativa no vaya a ser considerada dentro de la enseñanza comunicativa. La adquisición del léxico derivativo por parte del hablante no-nativo se distancia del modo en que adquiere la sintaxis y se asemeja más al proceso que sigue el propio hablante nativo.

El conocimiento de las palabras

Según Richards (1985) “conocer una palabra” significa:

- 1) Conocer su valor semántico básico, sus variadas acepciones y sus posibles extensiones metafóricas.
- 2) Conocer el grado de probabilidad de darse esa palabra en el lenguaje hablado y en el escrito. De muchas palabras sabemos, además, con qué otras se combinan habitualmente.
- 3) Conocer una palabra significa saber qué limitaciones rigen su uso según la función y la situación.
- 4) Conocer las estructuras sintéticas en las que se enmarca.
- 5) Conocer su raíz así como las derivaciones y las palabras compuestas a las que da lugar.
- 6) Conocer una palabra significa saber qué posición ocupa en una red de asociaciones con otras palabras de la lengua.

En el enfoque comunicativo –sin duda, por reacción a enfoques formalistas anteriores- se pone el énfasis en el punto 3 y se insiste en que conocer una palabra consiste, además de en saber cuál es su funcionamiento, en cuál es su uso. La morfología de la palabra derivativa adquiere menor importancia en relación con otros enfoques en donde la instrucción depende crucialmente de aspectos gramático-formales.

Aproximación a la morfología léxica

EL VOCABULARIO ESPAÑOL

El vocabulario español está constituido en su mayor parte por palabras heredadas oralmente del latín vulgar, las llamadas “voces patrimoniales” o “populares”, entre las

que cabe incluir los “semicultismos”, palabras que no han seguido el curso evolutivo tradicional y se encuentran más cercanas al modelo latino originario. Por otra parte, a lo largo de toda su historia, el español ha incorporado en su léxico, a través de la escritura, un gran número de palabras latinas, bien directamente de esta lengua, bien a través de otra lengua moderna; son los llamados “cultismos” o “latinismos” que han servido para enriquecer el vocabulario culto, las lenguas de especialidad y los tecnicismos. Estas tres vías –voces patrimoniales, semicultismos y cultismos-, por las que el latín se ha hecho español, quedan a veces reflejadas en distintas derivaciones de un mismo vocablo; así, por ejemplo, el tema latino *regul-* ha dado en español *reja* (voz popular), *regla* (semicultismo) y *regular* (cultismo).

A través del latín nos ha llegado también un número importante de palabras del griego, los “helenismos”; aún hoy, la lengua griega sirve de base para la creación del vocabulario técnico y científico, no solo en español sino en las demás lenguas europeas. En proporciones diferentes y en épocas distintas, el español ha incluido también en su léxico “préstamos” de otras lenguas. Según la lengua de la que proceden estos préstamos, hablamos de anglicismos, arabismos, galicismos, germanismos, italianismos, catalanismos o voces amerindias.

Actualmente, es el inglés la lengua moderna que más palabras está dando al español; algunas de ellas no son propiamente inglesas pero es a través de esta lengua como nos han llegado al español. Los préstamos son, básicamente, de tres tipos. Bien se toma la palabra sin ningún tipo de adaptación, en cuyo caso tenemos un “extranjerismo”, como en *reality show*, pronunciado “riáliti shou”; bien adaptamos la nueva palabra a la fonética y, en algunos casos, también a la morfología y a la grafía española, como *ing. hamburger* > esp. *Hamburguesa*.

Un tercer tipo de préstamo es el denominado “calco semántico”, como *perrito caliente* sobre *hot dog*, *hora punta* sobre *rush hour*, o *pregrabado* sobre *play-back*, donde lo que hemos hecho es traducir el concepto inglés, más o menos literalmente, designándolo con una formación netamente española. Otro tipo de préstamo semántico es aquel por el que una palabra española, próxima en su forma a la inglesa, incorpora, por imitación, un nuevo significado. Así, p. ej., *ridículo* con el significado de “orden del día”, tomado de nuevo del inglés.

LA FORMACIÓN DE PALABRAS

Un modo de incorporar los conocimientos morfológicos en la enseñanza de segundas lenguas es a través de de procedimientos morfológicos para la formación de palabras; el resultado de estos procedimientos son las “palabras complejas”. Estas se forman, fundamentalmente, a través de dos tipos de procesos: la **derivación (prefijos y sufijos)** y la **composición**.

DERIVACIÓN

Se crean nuevas palabras incorporando a la base léxica un morfema. Se puede realizar a través de: **prefijos, sufijos y parasíntesis**.

PREFIJOS

Son morfemas derivativos antepuestos a la base léxica y forman nuevas palabras, como en *ventana* > *contra-ventana*. Los prefijos, a diferencia de los sufijos, no pertenecen a una categoría gramatical mayor (nombre, verbo o adjetivo), ni cambian la categoría gramatical de la base léxica a la que se aplican, sino que se limitan a añadir precisiones al significado del lexema al que preceden. A diferencia también de los sufijos, los prefijos tienden a preservar su identidad fonológica y no se funden con la base léxica a la que se agregan, ni siquiera cuando confluyen dos vocales iguales (*pre-escolar*), salvo

en aquellas palabras altamente lexicalizadas (*antaño*), o que nos han llegado ya derivadas desde el latín (*prescribir*).

PREFIJOS Y PREPOSICIONES

En muchos casos los prefijos se corresponden con preposiciones del español y, en otros, con preposiciones latinas o griegas que no han pasado a nuestra lengua como morfemas libres o preposiciones separables. Esto hace que algunos prefijos puedan identificarse con una preposición española, tanto por su forma como por su función (*sobre-volar*, *entre-sacar*), y otros, solo por su función (*super-poner*, *sub-terráneo*). Las preposiciones y los prefijos se parecen también en que ni unas ni otros aceptan sufijos derivativos. Estos hechos han llevado a algunos autores a tratar los prefijos como preposiciones y a incluir las formaciones léxicas a las que dan lugar entre los compuestos.

SUFIJOS

La derivación léxica mediante sufijación es el procedimiento de formación de palabras más productivo, general y variado de nuestra lengua. No solo dispone el español de un número considerable de sufijos, con significados muy variados, y acepta que todas las clases de palabras principales (verbos, nombres y adjetivos) entren en este tipo de derivación, sino que, además, emplea la sufijación en todo tipo de lenguaje –técnico y científico, jurídico y administrativo, literario-, en todos los registros idiomáticos y tanto en la modalidad oral como en la escrita.

Los sufijos tienen, por lo general, una categoría gramatical propia e incluso, en el caso de algunos sufijos nominales, un género fijo; así, por ejemplo, el sufijo *-ción* impone la categoría nombre y el género femenino a la base a la que se agrega. Por su parte, el sufijo *-ble* impone a su base la categoría adjetivo y el sufijo *-iza(r)*, la categoría verbo. Consecuentemente, cuando uno de estos sufijos se adjunta a una base léxica que no

coincide con su categoría, cambia la categoría de esta. Hablamos entonces de “derivación heterogénea”, como en *demostración*N o *demostrable*A, donde los sufijos correspondientes convierten al verbo *demostrar*, base de su derivación, en nombre y adjetivo, respectivamente.

PARASÍNTESIS

A un lexema se le incorporan a la vez un prefijo y un sufijo constituyendo una nueva palabra, a diferencia de la composición si separamos los elementos que constituyen la nueva palabra no pueden funcionar por separado. La palabra *empobrecer*, sobre la base del adjetivo *pobre*, se adjuntan de forma simultánea y solidaria el prefijo *en-* y el sufijo *-ec-*.

ACTIVIDADES CON FORMACIÓN DE PALABRAS

El objetivo principal de esta actividad es que los alumnos se familiaricen con los procedimientos más importantes de formación de palabras en español, mediante el reconocimiento de los mismos en un texto y mediante la combinación lúdica de prefijos y sufijos con bases léxicas.

Pregunta a tus alumnos si conocen algunas palabras compuestas del español o algunas voces en las que haya prefijos o sufijos.

PASOS PARA LA ACTIVIDAD

1. Selecciona un texto dónde aparezcan voces en las que haya prefijos y sufijos.

Presento aquí una muestra de un texto pero el profesor mismo puede elaborar uno, seleccionando unas palabras que permitan trabajar la formación de palabras en la clase de E/LE.

“La utopía significa el sueño colectivo y si este sueño no existe la gente se desmigaja, se encierra en células y se vuelve más egoísta y depredadora. Aparece el miedo y la insolidaridad. Estás más indefenso, eres menos generoso, más cobarde y

por tanto más vulnerable. Sin utopías vives a merced de lo que el poder decida imponer en cada momento...”

(Joan Manuel Serrat)

2. Pídele a los alumnos que lean atentamente y en silencio y que subrayen todas las palabras derivadas con prefijos o con sufijos.
3. Escribe tú misma en la pizarra las respuestas y vete apuntándolas en dos columnas distintas: prefijación, sufijación.
4. Con las palabras seleccionadas en la pizarra. Divide la clase en grupos y pídeles que elaboren tres anécdotas, una de las cuales es verdadera y las otras dos falsas.
5. Los otros grupos tienen que identificar cuál de ellas es la verdadera.

FORMAS CONTEMPORÁNEAS DE FORMACIÓN DE PALABRAS

Otras formas contemporáneas de formación de palabras son: las **siglas**, los **acrónimos**, las **palabras-percha o palabras-maleta** y el **acortamiento**.

Las siglas, acrónimos y los acortamientos que se presentan en este trabajo representan sólo una muestra de la intensa actividad de creación léxica que se está desarrollando en el ámbito de las telecomunicaciones.

SIGLAS

A pesar de que este procedimiento de creación léxica no es nuevo, pues por ejemplo, encontramos siglas ya en el latín, como, por ejemplo, I.N.R.I en latín (*Jesus Nazaenus Rex Iudeorum*), sin embargo, en la época actual, en los últimos cincuenta o sesenta años, en la mayoría de las lenguas se aprecia una gran proliferación de las siglas. La lengua española no escapa a ese aluvión de siglas y ya el poeta Pedro Salinas hablaba del “siglo de las siglas” y Dámaso Alonso compuso el alegato “La invasión de las siglas” caracterizándolo poéticamente como “este gris ejército esquelético” Esta copiosidad parece ligada a la civilización moderna, al progreso científico y técnico, a la creación de

organismos e instituciones nacionales e internacionales. Las siglas invaden el vocabulario actual en todos los ámbitos: industrial, comercial, político, administrativo, deportivo, etc., y en todos los niveles lingüísticos tanto en los cultos como en los semicultos y en los vulgares.

La sigla es el resultado de crear una nueva secuencia constituida por la suma adjunción de la letra inicial (denominada también sigla) de cada uno de los componentes de un sintagma o expresión compleja que forman una unidad semántica. En consecuencia, la sigla es el término complejo formado por las letras iniciales de sus elementos. Se reduce la unidad sintagmática compleja a una forma reducida, lexema o palabra:

ONU = Organización de las Naciones Unidas.

OTAN (o NATO en inglés) – Organización del Tratado del Atlántico Norte.

PC = Personal computer.

CD = Compact Disk.

DRAE = Diccionario de la Real Academia.

SIDA = Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirido.

En el *aspecto fonético* observamos que las siglas pueden pronunciarse de dos maneras: bien con una pronunciación silábica, como SIDA, bien alfabéticamente, pues la serie de letras no constituye sílabas como en ONG (Organización No Gubernamental) o ATS (Ayudante Técnico Sanitario). Siglas como TV (televisión) que ortográficamente no se amoldan al modelo de la fonología española se articulan letra por letra. Un caso curioso para nuestros alumnos son las siglas encabezadas por una consonante, como en el caso de FNAC, en español se pronuncia *efena*, en portugués *fenaque*.

No hay que confundir las siglas con las “abreviaturas”.

ABREVIATURA

Representación de una palabra en la escritura con una o varias letras (se suprimen letras, no sonidos):

- *Sr. (Señor),*
- *pág. (página),*
- *S.A.R. (Su Alteza Real),*
- *p.ej. (por ejemplo)*

Las abreviaturas tienen sus propias convenciones, como es la reduplicación de la letra inicial de cada una de las palabras abreviadas, para señalar el plural, que vemos en EE. UU., leído “Estados Unidos”, o signos gráficos especiales, como la barra oblicua que ponemos en *c/c*, abreviatura de “cuenta corriente”.

ACTIVIDAD CON SIGLAS

- Pídele a los alumnos que lean estas siglas separándolas según los ítems 1 y 2, a continuación que busquen en la Internet su significado:

USP, OAMI, SGAE, OPEP, DNA, OMPI, ONG, PINGA, PIS, CUT, BID.

- 1) las siglas leídas mediante el deletreo de sus grafemas (p.ej., *DNI* = [dé. éne. í]
- 2) siglas leídas mediante la pronunciación de sus grafemas conforme a su valor fónico (p. ej., *OTAN* = [ótan]

ACRÓNIMOS

La acronimia o “cruce léxico” constituye un tipo especial de composición que produce palabras marginales, por lo general, de vida efímera.

Existe un gran desacuerdo sobre la diferencia de acronimia y la determinación de los fenómenos de creación léxica que engloba. Según M. Alvar Ezquerro y A. Miró (1983,

5-7) lo definen como la <<unión de los extremos opuestos de dos palabras>>. Pero para ellos estos extremos pueden ser bien el principio de la primera palabra y el final de la segunda como *autobús* (por *automóvil ómnibus*), o bien el final de la primera y el comienzo de la última, como *tergal* (por *poliéster galo*).

Las siguientes formaciones son genuinamente españolas y han alcanzado arraigo:

cantautor (<*cantante* + *autor*)

frontenis (<*frontón* + *tenis*)

publirreportaje (<*publicidad* + *reportaje*) <<reportaje publicitario>>

ofimática (<*oficina* + *informática*)

PALABRAS-MALETA O PALABRAS-PERCHA

Se asemejan mucho al acrónimo pero que tienen dos características, una formal y otra semántica, que las caracterizan.

La *palabra-maleta* resulta de la fusión de dos bases que están truncadas, lo que la caracteriza formalmente es que la palabra creada conserva un segmento común a las dos bases, como por ejemplo *informática* (de *informa*(ción) y (*auto*) (*mática*) en que tienen en común el segmento *ma*.

ACORTAMIENTO

Abreviamiento o truncamiento: reducción del cuerpo fónico de una palabra.

Lo que con más frecuencia lo favorece es la longitud de la palabra. Las palabras de cuatro, cinco, o más sílabas son las más sometidas a fenómenos como *apócope* y *aféresis*.

La palabra resultante es (salvo raras excepciones) una forma bisílaba llana; es decir, acentuada en la primera sílaba. Con el abreviamiento no cambia ni la categoría gramatical ni el género de la palabra.

APÓCOPE

Algunos abreviamentos formados por apócope serían:

- *Auto* por *automóvil*
- *Cine* por *cinematógrafo*
- *Foto* por *fotografía*
- *Moto* por *motocicleta*
- *Radio* por *radiotelefonía*
- *Kilo* por *kilograma*
- *Otorrino* por *otorrinolaringólogo*
- *Metro* por *metropolitano*
- *Taxi* por *taxímetro*

Lo corriente es oír estas palabras en la forma apocopada, no en la plena. La forma plena de algunas de ellas (metropolitano, taxímetro, radiotelefonía), sólo se usa en el solemne lenguaje administrativo.

La *apócope*, en otros casos, puede darse sólo en el habla informal, familiar, más o menos íntima. En primer lugar las apócopes relacionadas con el mundo infantil:

- *el/la compa* por *compañero/a*; *el cole* por *colegio*; *el uni* por *uniforme*; *el/la profe* por *profesor/a*; *la seño* por *señorita*; *el borra* por *borrador*; *el saca* por *sacapuntas*; *el cumple* por *cumpleaños*; *el boli* por *bolígrafo*

A menudo se produce apócope, como forma de confianza, en nombres propios de persona:

- . *Asun* por *Asunción*
- . *Fede* por *Federico*
- . *Feli* por *Felisa, Felicidad y Feliciano/a*
- . *Rafa* por *Rafael*

. *Tere* por *Teresa*

Si bien los acortamientos se hacen preferentemente sobre nombres, también el adjetivo puede prestarse al acortamiento:

. *Peque* por *pequeño*

. *Repe* por *repetido*

. *Progre* por *progresista*

AFÉRESIS

Aféresis, en cuyo caso se suprimen los fonemas iniciales del nombre, también pertenece al habla familiar. Este fenómeno es mucho más raro que apócope. Algunos casos de aféresis serían:

. *Chacha* por *muchacha*

. *Tina* por *Martina o Agustina* *Nando* por *Fernando*

SIGLAS, ACORTAMIENTOS EN EL ESPAÑOL DE LA INTERNET

a) Combinaciones en las que aparece el primer constituyente fragmentado y el segundo completo:

Cyberspace (= Ciberespacio), a partir de <<*cybernetic space*>>

Email, e-mail, a partir de <<*European bone*>>

b) Combinaciones en las que se toma el primer elemento completo y el segundo fragmentado:

Internet, a partir de <<*inter + network*>>

c) Combinaciones en las que se han reducido los dos constituyentes y aparecen los fragmentos externos de las palabras base:

Portoñol, a partir de <<*portugués + español*>>

d) Combinaciones en las que se han reducido los dos constituyentes y aparecen los fragmentos iniciales de las palabras base:

Módem, a partir de <<*modulador demodulador*>>

Las *siglas*, los *acortamientos* y las combinaciones de fragmentos de palabras que se recogen en este trabajo representan sólo una muestra de la intensa actividad de creación léxica que se está desarrollando en el ámbito de las telecomunicaciones. La necesidad de designar nuevas realidades conduce a la búsqueda de una terminología precisa, necesidad que en un primer momento se cubrió con la adopción de préstamos, pero con el tiempo y, sobre todo, por la acción de los hablantes y de los medios de comunicación, se van buscando en la propia lengua recursos para referirse a esas realidades nuevas.

También al igual que con las *siglas* y con los *acortamientos*, se puede demostrar la lexicalización de algunas de estas *combinaciones* por la poca resistencia que ofrecen a actuar como bases para posteriores derivaciones de acuerdo con la morfología derivativa del español, como por ejemplo la formación del verbo *emailear*, que puede funcionar también como pronominal: <<nos *emaileamos*>>. Sobre el término *e-mail* o *email*, deseo dejar constancia de la difusión que está adquiriendo en la radio y en los foros de debate a través de Internet el neologismo *Emilio*, tanto en castellano como en otras lenguas (se escucha *emili* en las emisoras de radio en catalán).

ACTIVIDADES CON ACORTAMIENTOS

1. Selecciona de un glosario de acortamientos un grupo que tenga las estructuras que quieras trabajar, por ejemplo: nombres propios. Escribe en unas tarjetas los acortamientos y en las otras los nombres completos.

- Divide la clase en parejas y entrégale un juego de tarjetas a cada una.

- Deben emparejar cada acortamiento con el nombre completo. Una vez terminado el trabajo, comprueban el resultado con la pareja de al lado.

Bibliografía

Alvar, M. (1993) *La formación de palabras en español*.

Otaola Olano, C. (2004) *Lexicología y semántica léxica*.

Salazar, V. (1994) <<Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno>>

Varela, S. (1990) *Fundamentos de la morfología*. Madrid: Síntesis.

Varela, S. (2005) *Morfología léxica: La formación de palabras*.

Contenidos culturales en ELE en el contexto de la enseñanza para brasileños. El Camino de Santiago

M^a Belén García Llamas
Instituto Cervantes de Río de Janeiro

1. En qué consiste nuestra propuesta

En este trabajo nos centramos en conceptos como *interculturalidad*, *plurilingüismo* y *pluriculturalismo* con el fin de diseñar actividades de contenido cultural para estudiantes brasileños.

Ofrecemos seis propuestas de actividades muy diferentes que giran en torno al Camino de Santiago, con ellas pretendemos atender al interés cultural de los alumnos y mostrarles de qué modo se han establecido, a lo largo del tiempo, trasvases culturales entre pueblos diferentes, incluido el brasileño. El resultado de este proceso es el mundo de hoy: interconectado y global.

Paralelamente, deseamos que a los alumnos les resulte motivador el desarrollo de las tareas y que modifique, enriqueciéndola, su visión de la lengua española y su cultura de modo que incorporen los nuevos conocimientos a su propio acervo cultural, reevaluando valores y creencias y formándose como individuos más abiertos a la diversidad del mundo.

2. Orientaciones teóricas. La cultura en la base de la enseñanza de ELE

Tomamos como base teórica los documentos actuales sobre enseñanza de lengua: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*¹⁴, (2001) y el nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*¹⁵, (2006). Nuestras actividades integran de forma

¹⁴ A partir de ahora MCER. Es el documento de referencia europeo en enseñanza de lenguas. Ha sido creado por el Consejo de Europa, en el Departamento de política Lingüística, en Estrasburgo.

¹⁵ A partir de ahora PCIC. Realizado por el Instituto Cervantes. Parte de las reflexiones del MCER e incorpora componentes e inventarios en un documento para la enseñanza de español como lengua extranjera.

natural la práctica y consolidación de los componentes gramaticales, pragmático-discursivos, nocionales y de aprendizaje, y están diseñadas para que el alumno conozca y valore diversos contenidos relacionados con la historia, la cultura, la literatura, las Bellas Artes.

El componente cultural es esencial en la planificación de un curso de aprendizaje de una lengua extranjera, tal y como se explica en el MCER y el PCIC. En el *Marco común europeo* se mencionan dos conceptos fundamentales: *plurilingüismo* y *pluriculturalismo*, (MCER, 2001: 131-133); dos nociones que trascienden la mera idea de conocer varias lenguas o varias culturas. Según un análisis más profundo de la realidad global en la que vivimos, el individuo hablante de varias lenguas y que conoce varias culturas es susceptible de crear y mantener interacciones y trasvases entre los ámbitos culturales con los que entra en contacto hasta el punto de modificar su visión de la realidad. Así, durante el proceso de reevaluación de creencias es capaz también de reinterpretar y revisar los valores de su cultura materna y ponerlos en relación con valores y creencias de culturas foráneas. En consecuencia, el individuo del que hablamos se convierte en un ciudadano más consciente y tolerante en los temas de diversidad cultural. En el MCER se hace especial énfasis en la competencia existencial (MCER: 2001,103-104); en lo relacionado con el conocimiento del mundo, que es el conocimiento de valores y creencias compartidos por grupos sociales de otros países, bien aprendidos a través de la experiencia de vida o bien adquiridos a través del currículum académico; y en la necesidad de desarrollar habilidades interculturales con el fin de superar los estereotipos; (MCER:2001, 99-103).

En el PCIC también se contempla la demanda de ciudadanos más preparados para entender un mundo diverso y conectado, hábiles en los intercambios comunicativos interculturales. En este documento se establecen tres dimensiones desde las cuales hay

que entender la perspectiva del aprendiente: como *agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo*, (PCIC: 2006, 74). A partir de esta visión tridimensional se procede a la planificación y los objetivos de la enseñanza de ELE.

Dentro del PCIC la cultura no se establece a partir de objetivos a cubrir según niveles de lengua; por eso no aparecen escalas de descriptores. Así en los inventarios 10 y 11, -los titulados *Referencias culturales y Saberes y comportamientos socioculturales*-, los contenidos se describen en tres fases: *de aproximación, de profundización y de consolidación*. Estos módulos permiten proporcionar una visión general de los referentes que se constituyen en acervo cultural de una comunidad. En el *Inventario cultural* (PCIC: 2006, 543-567), los apartados nos remiten a contenidos que se tratan en nuestras actividades: *Conocimientos generales de los países hispánicos; Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente; Productos y creaciones culturales*. En el inventario dedicado a los conocimientos socioculturales (PCIC: 2006,577-616), también se encuentran apartados que pueden ser estudiados a partir de actividades dedicadas al Camino de Santiago: *Condiciones de vida y organización social; Relaciones interpersonales; Identidad colectiva y estilo de vida*.

Por último, nuestras actividades poseen un objetivo esencialmente intercultural, y están diseñadas siguiendo el tratamiento de conocimientos del inventario 12, el de *Habilidades y actitudes interculturales*, (PCIC: 2006, 619-642). Este apartado se presenta como “(...) una competencia que trasciende al enfoque tradicional de la competencia comunicativa y se aproxima a la competencia plurilingüe y pluricultural del MCER” (PCIC: 2006, 620), pues su enfoque es “ (...) la identificación y prevención de estereotipos y prejuicios culturales con el objetivo de que el aprendiente progresivamente se implique en la búsqueda y uso de estrategias para evitar malentendidos y conflictos interculturales”, (PCIC; 2006, 85).

3. El proceso de aprendizaje a través de las actividades culturales.

Todas las actividades que pasaremos a describir poseen un conjunto de objetivos generales: Fomentar la autonomía de aprendizaje; favorecer una buena dinámica colaborativa de aprendizaje; conocer a fondo referentes culturales vinculados a la ruta del Camino de Santiago; acercarse a diferentes tipos de discurso (poema, diario, música, guía de turismo, audiovisual); acrecentar los conocimientos interculturales; crear una presentación; fomentar actitudes de comprensión hacia la diversidad cultural e incrementar el acervo de conocimientos personales.

Los procedimientos didácticos seguidos son: Procesos activos de adquisición de conocimiento; realización de las tareas a partir de la colaboración y la negociación; uso de la lengua para la vida, *la lengua es acción*; refuerzo de lo aprendido con actividades de retroalimentación; fomento de la conciencia y autonomía de aprendizaje.

4. Las actividades

A continuación, pasamos a describir seis actividades que tienen como marco el Camino de Santiago. Hemos querido, desde la perspectiva del desarrollo de las habilidades interculturales, que cada una de ellas tenga un foco propio.

4.1. Las huellas de Brasil en el *Camino*, hoy

El objetivo: Vincular el *Camino* de Santiago a la cultura y a la actualidad brasileñas. Este vínculo se analiza en sus dos direcciones: de qué manera existe una presencia brasileña en el *Camino*, y de qué manera el *Camino* se convierte en un factor de transformación del peregrino brasileño.

Procedimiento: Los alumnos buscan a través de libros, revistas, Internet, orientaciones del profesor, huellas de la presencia brasileña en el Camino. Queremos conocer de qué formas el Camino ha modificado facetas de la vida o las creencias de los peregrinos brasileños. Vamos siempre a intentar ponernos en contacto con los

protagonistas del viaje, preparando algún tipo de encuesta, que después sea llevada al aula de español y sirva de reflexión al grupo, por eso los correos electrónicos y las páginas de Internet van a ser fundamentales herramientas para realizar la tarea.

Tenemos que mencionar la influencia de la obra escrita por Paulo Coelho sobre el *Camino*, que ha sido un fenómeno editorial mundial y, -no podía ser de otra forma-, ha marcado a los lectores de su país. Como mantiene una línea abierta con los interesados y peregrinos, vamos a conectar con su página de internet¹⁶. A lo largo de la tarea descubriremos la presencia del Brasil en el *Camino*; cuántos brasileños realizan el trayecto y de qué forma están presentes como grupo cultural en la ruta¹⁷. Los alumnos van a descubrir un albergue dedicado a Nossa Senhora de Aparecida en la ruta al Apóstol; muestra del sentimiento religioso y de la presencia viva y del trasvase de lo brasileño en toda la comunidad internacional que participa de la peregrinación¹⁸. Incluso conoceremos una ruta alternativa, en el estado de São Paulo, que sirve para preparar físicamente a los que quieren emprender la ruta original¹⁹.

También nos interesa conocer las impresiones de los viajeros, por ese motivo vamos a entrar en la página *web* de la *Associação de amigos do Caminho* e intentaremos que nos comuniquen sus impresiones sobre su experiencia²⁰. Veremos, asimismo, cómo las autoridades españolas, desde las instituciones de gobierno, fomentan la cultura del

¹⁶ En Internet, la página de Paulo Coelho es:

http://www.paulocoelho.com/esp/camino_de_santiago.shtml

¹⁷ Entre 1991 a 2000 se calcula que 52.800 viajeros brasileños han pasado por este hospedaje. Es, excluyendo a los españoles, la nacionalidad más presente en el Camino. La cifra de brasileños que anualmente hace el camino es de alrededor de 3.000 peregrinos. En Internet: <http://www.mind-surf.net/santiago/Page1.htm>

¹⁸ Para conocer el albergue, las opiniones de los peregrinos y entrar en contacto con los propietarios, a través de Internet en: www.alberguedobrasil.com y e-mail: alberguedobrasil@aroba.yahoo.com.

¹⁹ *Caminho do sol*, en Internet. Tiene 247 kilómetros, entre Sao Paulo y Aguas de San Pedro. El albergue de peregrinos se inauguró en enero. Se llama Arasolis y es atendido por peregrinos voluntarios. Santiago es el patrón de esta localidad y la talla del Apóstol -colocada en un lugar destacado del Camino- la llevó Jesús Jato, el hospitalero de Villafranca del Bierzo, amigo, admirador de Paulo Coelho

http://canales.nortecastilla.es/caminodesantiago/reportajes/reportaje28_201104.htm

²⁰ *Associação de Amigos do Caminho de Santiago do Brasil*

<http://www.caminhodesantiago.com/jornal.htm>

camino en Brasil²¹. Al final, a través de encuestas preparadas por los alumnos para los miembros de la asociación brasileña del *Camino* veremos qué mueve al peregrino brasileño: el fervor religioso; el interés cultural y artístico; la búsqueda del autoconocimiento. Este fenómeno migratorio lleva enlazar al viajero brasileño del siglo XXI con los primeros caminantes de la ruta allá en el siglo XI en un viaje temporal del presente al pasado y del pasado al futuro; y une a españoles con brasileños y a estos con todos los ciudadanos del mundo que realizan el trayecto motivados por las mismas razones, creándose, de manera natural, una comunidad internacional que comparte el trasvase de informaciones y de experiencias.

4.2. El mito del viaje como búsqueda de conocimientos y de espiritualidad.

Desde la perspectiva del Discurso: El *viaje* en el imaginario europeo; desde el mito del *viaje* en Grecia hasta el concepto en la literatura hasta nuestros días; conexiones con la literatura brasileña.

Objetivo: Practicar técnicas de comprensión lectora y analizar en profundidad contenidos y conceptos relacionados con la cultura. Revisar textos que hablan del viaje, y analizar lo que ha significado a lo largo del tiempo como símbolo de aprendizaje y autoconocimiento.

Procedimiento: El profesor plantea una pregunta aparentemente sencilla: ¿Por qué el peregrino a Santiago termina generalmente su periplo en Finisterre? Tomamos el poema de Kavafís, *Itaca*²², para analizar su significado, relacionaremos la idea de viaje con conceptos como: utopía, aprendizaje, experiencia, búsqueda del autoconocimiento y de la sabiduría, periplo que modifica la existencia; etc. Los alumnos van a escuchar

²¹ “El camino de Santiago aterriza en Brasil”, artículo en Internet que describe una exposición de arte románico gerenciala por el gobierno de Castilla y León y que realizó un largo recorrido por las grandes ciudades del país :

http://www.masdearte.com/noticias/articulo/camino_santiago_brasil_10457.htm

²² Se encuentra fácilmente en Internet: <http://www.cica.es/aliens/gittcus/kavafis>

también el poema cantado en catalán por Lluís Llach, con el objetivo de ampliar sus conocimientos sobre las culturas peninsulares. Este poema es analizado en profundidad y se busca qué conexiones pueden hallarse entre su contenido y el fenómeno de los rituales finales de los peregrinos en Finisterre²³.

Los alumnos buscan, con la colaboración del profesor y con fuentes documentales variadas, (literatura, historia, ensayo; etc.) textos que remitan al concepto discursivo del imaginario occidental del viaje: el viaje como transformación del “yo”; el viaje como fascinación por lo extraordinario; el viaje como resumen de la condición humana; el viaje como disciplina intelectual; el viaje como búsqueda espiritual. Vamos a tomar las informaciones que entre todos nos sean útiles, podemos comenzar con la idea de los griegos sobre la mística del *viaje interior y exterior (Ulises)*, la literatura de crónicas de América, la literatura de viajes, la literatura de Joyce, de Cortázar... Por supuesto, Paulo Coelho también participa de esta tradición. Si los alumnos prefieren una reflexión sobre las religiones, podemos pasar por la historia de las peregrinaciones cristianas (Jerusalem, Roma, Santiago), y también podemos estudiar peregrinaciones, si resulta interesante para los alumnos, de otras creencias y ver los puntos de contacto. Después de realizada la tarea, los alumnos podrán entender por qué los peregrinos terminan su viaje siempre mirando la puesta del sol en Finisterre, quemando sus ropas del viaje y bañándose en el mar. Todo forma parte de un ritual muy antiguo, que tiene que ver con la purificación, la muerte y la resurrección para otro tipo de vida.

4.3. La ruta de Santiago y el origen de los estereotipos

Objetivos: Sensibilizar a los alumnos sobre cómo se produce el choque cultural y se afianzan los estereotipos. Conocer cómo surgen los prejuicios culturales y aplicar mecanismos de control para neutralizarlos.

²³ En Internet: <http://www.elcaminoasantiago.com/caminos/frances/esotericofinisterre.htm> ; y otros artículos que los alumnos pueden encontrar.

Procedimiento: A través del *Camino*, comienzan en Europa los desplazamientos de contingentes humanos, que descubren, perplejos, la diferencia entre el “yo” y “el otro”. Los alumnos descubren la primera “guía de turismo”, escrita por Aymerich Picaud, en el Libro V del *Códex Calixtinus*, llamada ***Liber Peregrinationis***, considerada una guía del peregrino, con la que podemos transportarnos al siglo XII²⁴. En el texto hay consejos útiles (dónde comer y alojarse, qué iglesias visitar, qué lugares son peligrosos), y abundan opiniones, -muchas muy negativas-, sobre los pueblos que visita y sus costumbres. Américo Castro, en su estudio sobre la identidad hispánica, defiende la idea de que los francos eran muy críticos con la “tibieza” hispánica en relación a los infieles mahometanos, tal vez porque la obligada convivencia peninsular había obligado a crear relaciones personales: según Américo Castro, la supuesta tolerancia hispana es el “*resultado de un modelo de vivir y no una teología*”²⁵. Doscientos cincuenta años después de Picaud, cada noche de su peregrinaje en 1381, Geofroi de Buletot escribe su “Dietario íntimo”, libro fascinante en el que entramos en la mente de un peregrino medieval, con sus miedos y angustias (el viaje es peligroso), su extrañeza con las sorpresas de la ruta, y sus encuentros con viajeros de otros países, con leprosos, con las gentes de cada región...²⁶. También ponemos a disposición del alumno ideas de Goethe y de Lutero²⁷. Este recorrido por el pensamiento termina con la lectura de diarios de peregrinos actuales, donde encontraremos similitudes y diferencias de opinión con los peregrinos del pasado²⁸. Los alumnos leen y entre todos llegan a conclusiones sobre la

²⁴ Se encuentra traducido en Internet en: <http://www.terra.es/personal/pedrofg/codice.htm>

²⁵ *España y el mundo árabe. Imagen e imaginario*, de Mohamed El-Madkouri Maataoui, Revista electrónica de estudios Filológicos, nº7, junio 2004, Universidad Autónoma de Madrid, (UAM), en internet: [<http://www.um.es/tonosdigital/znum7/portada/tritonos/Imagendeespahtm.htm>]

²⁶ Reencuentra traducido en Internet en: <http://www.terra.es/personal/pedrofg/medieval.htm>

²⁷ Recogido en el Centro Virtual Cervantes, del Instituto Cervantes, dedicado al estudio del Camino de Santiago. Prólogo de Luis Carandell en [http://cvc.cervantes.es/ACTCULT/camino_santiago/prologo.htm];

²⁸ *Associação de Amigos do Caminho de Santiago do Brasil*
<http://www.caminhodesantiago.com/jornal.htm>

imagen de España y de los peregrinos de otros países, y analizan cómo fomentar una mirada más abierta hacia la diversidad cultural.

4.4. Geografía, rutas, paisajes, arte y costumbres en el *Camino*

Objetivos: Saber encontrar informaciones geográficas, descripciones de lugares, desarrollar conocimientos culturales y saber transmitirlos.

Procedimiento: A partir de página del Instituto Cervantes ²⁹dedicada al *Camino*, los alumnos eligen una ruta, y cada pequeño grupo elabora una guía de un punto de paso basándose en dos preguntas que deben contestar: “¿Dónde está...?” y “¿Qué hay en...?” Después habrá una puesta en común de las informaciones obtenidas, con textos, fotografías, *power point* (si el aula dispusiera de medios).

4.5. Visionado de “El origen”. La ruta mágica del *Camino*.

Objetivos: Desarrollar estrategias de aprendizaje a partir de la practica de técnicas de comprensión auditiva. Adquirir conocimientos históricos que conectan la historia del Camino a sus leyendas, símbolos, creencias..., enlazarlo con las conexiones culturales brasileñas y relacionar las nuevas informaciones al acervo particular del alumno.

Procedimiento: A partir del documental “El origen” dirigido por Jorge Algora, escrito y presentado por Sánchez Dragó, y que nos cuenta la historia de un peregrino medieval francés que recorre la ruta de peregrinación procurando los saberes secretos que en ella se guardan para el viajero. Los alumnos leen primero algunas preguntas sobre el origen mágico de la ruta jacobea. Intentan entre todos dar respuesta a los enigmas históricos y legendarios que plantea. Estas son las preguntas:

²⁹ http://cvc.cervantes.es/ACTCULT/camino_santiago/

1. ¿Cuáles son las más importantes peregrinaciones de Europa?
2. ¿Por qué los hombres peregrinan desde la Antigüedad hasta nuestros días?
3. ¿Cuál era la función de la mitología en los pueblos antiguos?
4. ¿Qué diferentes leyendas se conocen sobre el origen del “Juego de la Oca”?
5. ¿Qué querían decir los hombres de la Antigüedad con la expresión: “ir rumbo al oeste”?
6. ¿Cómo y dónde murió Santiago Apóstol?
7. ¿Quién puede estar enterrado en la tumba de Santiago Apóstol?
8. ¿Qué costumbre de los monjes resultó fundamental para la difusión del Camino de Santiago?
9. ¿Cómo se descubrió la tumba de Santiago?
10. ¿Qué conexión existe entre Santiago y la *Batalla de Clavijo*?
11. ¿Qué símbolos del peregrino poseen un origen esotérico o mitológico?
12. Según la leyenda, ¿de dónde habrían obtenido los maestros constructores del románico sus conocimientos en arquitectura?
13. ¿Qué órdenes caballerescas ayudaban al peregrino durante su periplo?
14. ¿Cuándo y qué Papa organiza la I Cruzada y por qué se alistan los que van en ella?
15. ¿En qué año y dónde nace la Orden del Temple?
16. ¿Qué es y qué simboliza el Santo Grial?
17. ¿Qué nombre recibe el Pórtico que da la entrada a los peregrinos cuando llegan a la Catedral de Santiago?
18. Finisterre es también llamada....
19. ¿Cuál es el verdadero objetivo del peregrino del Camino de Santiago?

A continuación, el profesor da paso al visionado del documental, y los alumnos van, al mismo tiempo confirmando o desechando hipótesis previas y completando el ejercicio. Después del visionado, los alumnos ponen en común las respuestas obtenidas y se establece un debate sobre lo visto, porque es polémico y maneja informaciones esotéricas. A continuación, el profesor distribuye un cuadro con preguntas, para que entre todos las contesten. Están relacionadas con el vídeo y sirve para practicar técnicas de memorización y espíritu colaborativo. Al final el profesor lanza una pregunta: ¿qué sabíamos antes de ver el documental, y que sabemos ahora?

3.6. Preparamos el viaje: ¡En ruta!

Objetivos: Preparar la ruta a Santiago con todos los datos actuales. Fomentar el trabajo colaborativo. Poner en práctica estrategias de lengua y de aprendizaje.

Procedimiento: Esta actividad está pensada para un grupo grande. Se distribuyen la tareas. La pauta de trabajo es la siguiente:

1. Cada uno reúne información sobre el tema que le ha sido asignado.
2. Se contacta con el grupo grande si es necesario: en el caso de que haya que conocer su opinión para resolver algunas cuestiones. Toda la actividad obliga al trabajo interconectado de los equipos.
3. Se revisa la documentación recogida y se selecciona la más pertinente e interesante. No es necesario desarrollar todos los temas, es sólo orientativo, para saber qué buscar.
4. Se elabora una presentación, (es recomendable realizar un *power-point* para la presentación al resto de los compañeros de aula. El *power-point* no puede exceder de cinco o seis diapositivas por tema).
5. El modo de comunicación para realizar la tarea será durante un espacio limitado de tiempo en el aula y a través de Internet en horario fuera de clase.

6. Hay un plazo de presentación de la tarea.

El profesor recuerda que La lengua de comunicación en el viaje es el español y que deben reflexionar sobre el vocabulario imprescindible para poder realizar la ruta sin problemas.

El profesor distribuye esta guía de trabajo para que los alumnos, según gustos y formación, se agrupen para preparar alguno de los cinco puntos descritos.

1. Equipo especializado en Planificación técnica:

1. Historia del Camino de Santiago.
2. Propósito del viaje: Contactar con los compañeros y atender a sus necesidades y gustos.
3. Plan del viaje: Elección de itinerario, etapas y plazos aproximados.
4. Qué llevar, qué vestir.

2. Equipo especializado en las relaciones personales durante la peregrinación:

1. Nombramiento de responsables de la organización (dinero, emergencias médicas, emergencias burocráticas, contactos con las autoridades).
2. Previsión y neutralización de las dificultades culturales: posibles malentendidos entre peregrinos de otros países, con las gentes del lugar y entre los compañeros del grupo.

3. Equipo especializado en temas médicos y administrativos:

1. Preparación física antes y después del viaje. Botiquín de viaje.
2. Emergencias médicas (seguros médicos, hospitales de la región; etc.)
3. Documentación imprescindible y las propias de la peregrinación. Cuestiones financieras: presupuesto general y presupuestos individuales.
4. Emergencias burocráticas (contactos con la Embajada y los consulados brasileños, con las comisarías de policías, bomberos; etc.)

4. Equipo especializado en logística:

1. Medios de transporte en cada etapa (puede ser el mismo en todas): Autobuses, autocares, automóvil, moto, autostop, avión, barco y transporte marítimo, bicicleta, tren, medios inusuales.
2. Alojamiento en cada etapa (puede ser el mismo en todas): Albergues juveniles, albergues rurales, alquileres de temporada, balnearios, campings, hoteles, hostales, pensiones, paradores, intercambio de viviendas...

5. Equipo programador de actividades durante la ruta: aspectos culturales:

1. **Distribución de tareas entre los miembros del equipo, por ejemplo: quién se encarga de todo lo relacionado con el equipo fotográfico (diapositivas, fotos, vídeo), de las compras (¿qué comprar, ¿regateo?)**
2. **Actividades y acontecimientos que pueden realizarse en ruta (diversiones, fiestas populares, juegos, procesiones, romerías... que coinciden con nuestro viaje).**
3. **Gastronomía en el camino: alimentación y bebida. Recomendaciones de los platos y bebidas típicos de los lugares por donde pasamos.**

Conclusión

Esperamos que al término de las tareas los alumnos sean más conscientes sobre el origen de algunas creencias que marcan el modo de interpretar la vida y la espiritualidad en España, en Brasil y en general en la civilización occidental. El Camino de Santiago es símbolo de un viaje al conocimiento de uno mismo, *camino* y *viaje* que los alumnos van a emprender utilizando el español como lengua de comunicación y oportunidad de intercambio de conocimientos interculturales.

Bibliografía

- *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia del español*, 2006, Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- *Marco Común de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002, Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ed. Anaya.

Las cartas como material didáctico en ELE . Algunas propuestas

María Belén García Llamas
Instituto Cervantes de Río de Janeiro
Rosa María Sánchez – Cascado Nogales
Instituto Cervantes de Río de Janeiro
Miren Josune Marco Oqueranza
Instituto Cervantes de Río de Janeiro

1. Introducción

Las propuestas didácticas para ELE que presentamos en este Simposio han sido diseñadas a partir de las indicaciones y reflexiones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*³⁰, (2001) y el nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*³¹, (2006). Presentamos el género epistolar en el aula de E/LE porque es un acto de comunicación, generalmente breve, que, según el MCER, resulta “menos complejo que un texto extenso, (...), pues un texto extenso requiere un mayor procesamiento y, por añadidura, un esfuerzo de memoria, un riesgo de fatiga y distracción”. Además, la familiaridad del alumno con la carta en su lengua materna le ayudará a prever y comprender la estructura y su contenido. No obstante, en muchas ocasiones, esa mencionada familiaridad puede ser una dificultad “si el alumno desconoce las convenciones socioculturales de la nueva comunidad discursiva en la que se va a desenvolver durante su proceso de aprendizaje de la nueva lengua y se limita a trasladar a esta conocimientos que tiene en su lengua materna”, por ello su aproximación al aula facilita el desarrollo de habilidades interculturales dado que el aprendiente tendrá que ser capaz de identificar y utilizar una

³⁰ A partir de ahora MCER. Es el documento de referencia europeo en enseñanza de lenguas. Ha sido creado por el Consejo de Europa, en el Departamento de política Lingüística, en Estrasburgo.

³¹ A partir de ahora PCIC. Realizado por el Instituto Cervantes. Parte de las reflexiones del MCER e incorpora componentes e inventarios en un documento para la enseñanza de español como lengua extranjera.

variedad de estrategias si quiere establecer con éxito contacto con personas de otras culturas.

A continuación expondremos aspectos que justifican el uso del género epistolar en clase de ELE, en algunas ocasiones añadimos una sugerencia para su explotación didáctica.

Nos detendremos en mostrar, paso a paso, los procedimientos didácticos en una actividad concreta: “Dactilógrafo” de Poemas de la Oficina (1953-1956) del escritor uruguayo, Mario Benedetti.

Pasamos a enumerar las razones que nos han llevado a elegir la epístola como material didáctico.

Desde el punto de vista del discurso:

1. La carta es un buen paradigma de la lengua en su uso social. Partiendo de las indicaciones de los documentos teóricos ya mencionados, entendemos que la lengua es la herramienta de comunicación de los miembros de una sociedad. Por tanto, su enseñanza se tiene que concentrar en presentar, tanto en la comprensión como en la producción, enunciados que funcionen bien desde el punto de vista pragmático. De ahí la necesidad de seleccionar para la clase de ELE materiales que sean un buen ejemplo de intercambio comunicativo en los contextos sociales más variados. En este punto, ¿no son las cartas excelentes muestras de interacción? El género epistolar nos remite a textos muy diferentes bien contruidos gramaticalmente cuya importancia comunicativa estriba, de forma ejemplar, en sus rasgos sociolingüísticos. Así, la multiplicidad de cartas va a conducirnos a repertorios muy amplios de funciones comunicativas, registros, canales, variedades de lengua, interlocutores, finalidades comunicativas; etc. Podemos proponer una actividad donde se presente una carta

descontextualizada. Los alumnos crean hipótesis sobre la naturaleza de cada agente con el objetivo de construir un significado coherente del discurso epistolar.

2. Siguiendo el razonamiento anterior, el género epistolar permite al aprendiente el acceso a diferentes tipos de discurso para crear hipótesis sobre sus elementos estilísticos constitutivos. Así, en las cartas se hallan múltiples registros y en diferentes grados (familiar, coloquial, formal, técnico, solemne), sociolectos (culto, juvenil, profesional, marginal, de la mujer...), y modelos textuales (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo, persuasivo, etc.). Podemos proponer que el aprendiente establezca una clasificación a partir de una muestra de diferentes tipos de cartas.
3. ¿Discurso oral o discurso escrito? La carta es un texto que, en algunos casos, puede ser un discurso fronterizo entre la lengua hablada y la lengua escrita. Por lo tanto, resulta muy rico desde el punto de vista didáctico porque permite la reflexión y la percepción de ambos códigos. Podemos pedir a los alumnos que los distingan dentro de un mismo discurso.
4. La carta viaja por una enorme geografía: podemos mostrar las diferentes variantes del español de América y de España. El procedimiento didáctico consistiría en concienciar al alumno sobre la diversidad del español, y para ello puede identificar aquellos términos propios de una región. Seguidamente se le conmina a que haga inferencia sobre su significado y que busque sinónimos en otras variantes.

Desde el punto de vista del desarrollo de habilidades de lecto-escritura:

5. El género epistolar permite la práctica de estrategias avanzadas de comprensión lectora. El género de la carta es tan heteróclito y sus diferentes agentes actúan

tan interrelacionados que al preparar actividades donde se haga énfasis en estos aspectos favorecemos que el aprendiente entienda que leer es un proceso activo que demanda la aplicación de técnicas y estrategias. A través del género epistolar, el aprendiente debe hacer un uso eficaz del diccionario y de su conocimiento de lenguas (L1 y otras L2) y se acostumbra a utilizar su conocimiento del mundo, a interpretar los elementos icónicos del texto; a saber encontrar la información más relevante y saber producirla apoyándose en los rasgos estilísticos que avanzan el discurso (conectores, palabras-clave, aspectos verbales, etc.)

6. Desde el punto de vista de la Retórica, la carta también favorece la producción del aprendiente en LE porque el emisor pretende con el texto una reacción del receptor. La epístola se inscribe en un género muy normativizado; por tanto, si el alumno aplica esos esquemas retóricos, junto con esquemas cognitivos y lingüísticos, se sentirá más seguro en su lectura y en su expresión escrita. Una actividad de escritura debe practicar las partes de una carta. Los alumnos, en pequeños grupos, pueden escribirse cartas con el objetivo de que se produzca un sistema de correo en el aula. Los alumnos tendrán en cuenta la necesidad de crear discursos con cohesión y coherencia internas.
7. Al incluir todo tipo de cartas (íntimas, familiares, formales, profesionales, administrativas...) el alumno puede ejercitarse con la aplicación de esquemas lingüísticos: conectores, anáforas y catáforas. El profesor puede preparar ejercicios de reconocimiento de estos elementos.
8. La carta se puede presentar en varios formatos literarios: poesía, prosa, canción... con lo que hay una oportunidad de reconocer diferentes esquemas retóricos. El profesor puede presentar cartas en diferentes géneros para que los

alumnos discriminen lo que es igual y diferente en cada una desde el punto de vista estilístico.

Desde el punto de vista cultural e intercultural:

9. La carta puede ser también un material que permite la transmisión de conocimientos culturales porque expresa el universo mental de un individuo, en un momento de su vida y en un período histórico concreto. En ella, se encuentran creencias, ideas, sentimientos, objetivos, demandas que el aprendiente incorpora a su bagaje personal. El profesor podría seleccionar cartas sobre un determinado contenido, o cartas de un mismo autor, para ampliar el conocimiento de los aprendices a partir de actividades de pregunta-respuesta.
10. La carta es un género que viene desde la Antigüedad. El alumno de ELE puede observar los cambios en las costumbres y en los hábitos de una misma cultura a partir del contraste entre cartas de diferentes épocas. Dependiendo del perfil del alumno, incluso puede prepararse alguna tarea que contraste costumbres de diferentes épocas en la cultura materna del alumno (C1) y en la cultura de la lengua extranjera, (C2).

Desde el punto de vista de la práctica didáctica:

11. Siguiendo el MCER, debemos tener presente que cada acto de uso de la lengua varía según las necesidades del contexto en que se utiliza, por lo que tanto el contenido como la forma de la comunicación deben ser una respuesta a esa situación específica que se engloba dentro de uno de los ámbitos en que se organiza la vida social: ámbito profesional, ámbito público, ámbito profesional y ámbito educativo. Como se desprende de la lectura del MCER, el profesor tiene que determinar en qué esferas de acción o ámbitos tendrá que intervenir el alumno, qué agentes intervienen y cómo se le capacitará para ello. “La elección

de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen.”(pág.49)cap.4

12. El alumno practica estrategias de aprendizaje y de comunicación colocándose de forma activa y reforzando su autonomía de aprendizaje. Pág.60
13. La extensión de la carta, generalmente un texto relativamente breve, lo que según el MCER resulta “menos complejo que un texto extenso, (...), pues un texto extenso requiere un mayor procesamiento y, por añadidura, un esfuerzo de memoria, un riesgo de fatiga y distracción”, es perfecto para el trabajo en clase ya que permite, además, la explotación didáctica de un discurso completo y auténtico que se encaja fácilmente en una programación de un curso.
14. La carta es un género motivador, por su proximidad y porque no es un género sacralizado como el de la literatura; de ahí que resulte más fácilmente aceptado como lectura. Por ende, el alumno es consciente de su importancia en el mundo de relaciones multiculturales en el ámbito personal y profesional de hoy.
15. Todas las sugerencias didácticas están pensadas para que el alumno realice inferencias y compruebe hipótesis. Consideramos que la mejor dinámica de aprendizaje es la colaborativa, por eso creemos que los aprendientes deben realizar las tareas en pequeños grupos. Como es costumbre, después se llevarán los resultados al grupo general.

Descripción de la Actividad

DACTILÓGRAFO

Mario Benedetti

Montevideo 15 de noviembre de 1955
Montevideo era verde en mi infancia
absolutamente verde y con tranvías
muy señor nuestro por la presente
yo tuve un libro del que podía leer
veinticinco centímetros por noche
y después del libro la noche se espesaba
y yo quería pensar en como sería eso de no ser
de caer como piedra en un pozo
comunicamos a usted que en esta fecha
hemos efectuado por su cuenta
quién era ah sí mi madre se acercaba
y prendía la luz y no te asustes
y después la apagaba antes que me durmiera
el pago de trescientos doce pesos a la firma de Menéndez y Solares
y sólo veía sombras como caballos
y elefantes y monstruos casi hombres
y sin embargo aquello era mejor
que pensarme sin la sabia del miedo
desaparecido como se acostumbra
en un todo de acuerdo con sus ordenes de fecha siete del corriente
era tan diferente era verde
absolutamente verde y con tranvías
y qué optimismo tener la ventanilla
sentirse dueño de la calle que baja
jugar con los números de las puertas cerradas
y apostar consigo mismo en términos severos
rogámosle acusar recibo lo antes posible
si terminaba en cuatro o trece o diecisiete
era que iba a reír o a perder o a morirme
de esta comunicación a fin de que podamos
y hacerme tan sólo una trampa por cuadra
registrarlo en su cuenta corriente
absolutamente verde y con tranvías
y el Prado con caminos de hojas secas
y el olor a eucaliptus y a temprano
saludamos a usted atentamente
y desde allí los años y quién sabe

Propuesta didáctica

DACTILÓGRAFO

Mario Benedetti

Desarrollo de la actividad

- **Nivel:** A partir de B1 y B2 del nuevo PCIC del Instituto Cervantes.
- **Objetivos:** Fomentar la autonomía de aprendizaje; favorecer una buena dinámica colaborativa de aprendizaje; conocer escritores hispánicos; acercarse a diferentes tipos de escritura desde el concepto de análisis del discursivo; acrecentar los conocimientos interculturales; crear un texto escrito en el género discursivo epistolar.
- **Tiempo:** 2 horas.
- **Desarrollo de la actividad:**
 - **Pre calentamiento:** El profesor entrega a los alumnos, por una parte, tarjetas con diferentes géneros de transmisión escrita y por otra, una muestra de cada uno de ellos. Los alumnos, en grupos, tienen que identificar cuál es el género de cada uno de los textos. Realizarán esta tarea según su conocimiento previo. Después, se exponen los resultados y se comentan las características de algunos de ellos.
El profesor distribuye fotografías antiguas y actuales del barrio El Prado de la ciudad de Montevideo (Uruguay). Se les pide que expliquen qué les sugieren: tristeza, pérdida, añoranza...
 - **Comienza la actividad:** El profesor explica que a continuación se distribuirá el poema “Dactilógrafo”, de Mario Benedetti, en tiras y que, en grupos, tendrán que intentar discriminar los dos estilos que aparecen: separar la carta comercial de los pensamientos del autor. Los alumnos, en equipos, organizan la carta comercial, según su tipología textual (fecha, encabezamiento, cuerpo, despedida y firma) y la puntúan, otorgándole la estructura que requiere.
 - El profesor distribuye de nuevo las fotografías, y les pide a los alumnos que las relacionen con las tarjetas de los versos restantes. Se les pedirá que intenten ordenar el texto original de Benedetti, tarea complicada al tratarse de los recuerdos del autor. Esto dará pie a la explicación por parte del profesor de las características de los diferentes

géneros. Tras ello, se les proporciona el texto completo, se hace una lectura poética y se comenta el contexto en que se escribió este poema.

- Luego, los estudiantes hablan de los recuerdos que tienen de las ciudades donde pasaron su infancia y si hoy en día esas ciudades son muy diferentes.

- **Tarea para presentar en la siguiente sesión de clase:** En casa, los alumnos buscan información sobre Montevideo y en la siguiente sesión la exponen.

Bibliografía

- *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia del español*, 2006, Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- *Marco Común de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002, Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ed. Anaya.

Algumas reflexões sobre GU, interlínguas e outros

Carlos Felipe da Conceição Pinto

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP / FAPESP

Rerisson Cavalcante

Universidade de São Paulo – USP / FAPESP

1. Introdução

No que se refere à aquisição de língua estrangeira em idade adulta, muito se tem discutido qual é o papel que a GU (Gramática Universal) desempenha no processo. Em geral, as idéias sobre essa questão não são muito bem conhecidas entre os profissionais de ensino de língua estrangeira, que nem sempre têm plena consciência da importância do conhecimento das teorias lingüísticas sobre aquisição de linguagem para o seu trabalho. Existe também alguma confusão sobre o próprio conceito de GU e sobre a tese inatista da aquisição da linguagem. O principal objetivo desse trabalho é colaborar com a divulgação e o esclarecimento de algumas discussões da teoria da GU sobre a aprendizagem de L2.

Três hipóteses podem ser identificadas na literatura sobre o papel que a GU exerce na aquisição de L2: a) que o aprendiz tem acesso pleno à GU e que a aquisição³² de segunda língua é guiada pela faculdade da linguagem; b) que existe um acesso parcial à GU e c) que GU não desempenha nenhum papel na aquisição de segunda língua na fase adulta. Neste trabalho, pretendemos levantar uma discussão com base no referencial teórico da gramática gerativa do papel que a GU desempenha na aquisição de línguas estrangeiras³³ em fase adulta a fim de mostrar que: a) a produção agramatical de aprendizes adultos não se deve ao ferimento de princípios da GU, mas ao ferimento de parâmetros da língua alvo; e b) que a GU não atua, pelo menos diretamente, no processo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras em fase adulta porque a

³² Para os fins da discussão proposta no texto, os termos *aquisição* e *aprendizagem* podem ser utilizados como sinônimos.

³³ Nossa discussão se detém na aprendizagem de línguas estrangeiras em ambientes de instrução formal.

aquisição/aprendizagem acontece através de outros mecanismos, o que, por sua vez, não invalida a Teoria da GU.

Na primeira parte do texto, apresentamos uma definição ampla de GU e como se concebe o processo de aquisição de primeira língua dentro dessa abordagem. Na segunda parte do texto, comentamos algumas características da produção de interlíngua. Na terceira parte do texto, apresentamos uma discussão mais refinada sobre o conceito de GU e sua possível relação com o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

2. Gramática, GU e aquisição de primeira língua

Segundo Radford (1997, p. 1), a gramática é subdividida em duas áreas de estudo que estão inter-relacionadas: a morfologia e a sintaxe. A morfologia estuda como unidades menores se juntam e formam palavras; a sintaxe estuda como as palavras se agrupam para formar sintagmas e sentenças. Uma gramática, assim, pode ser entendida como o estudo dos princípios que regem a formação e a interpretação de palavras, sintagmas e sentenças.

Qualquer falante nativo tem conhecimento de tais princípios em sua língua materna. Um falante nativo de espanhol sabe, por exemplo, que uma sentença interrogativa é formada com a ordem *partícula interrogativa – verbo – sujeito* (ex. ¿Qué comió María?) e não com a ordem *sujeito – verbo – partícula interrogativa* (ex. *¿María comió qué?³⁴). Esse conhecimento é um conhecimento implícito que o falante tem e sabe utilizar mesmo que não seja capaz de responder à pergunta “Como são formadas as sentenças interrogativas em espanhol?”. Desta forma, um falante nativo possui, como apontado por Chomsky em diversos trabalhos, uma *competência gramatical* em sua língua materna.

³⁴ O * na frente da sentença indica que a construção é agramatical. Lembrando que o conceito de gramaticalidade não está relacionado com os julgamentos de certo/errado impostos pelas gramáticas normativas, mas com a (im)possibilidade da existência da sentença na língua.

Na primeira metade do século XX, influenciados pela psicologia behaviorista norte-americana, os lingüistas acreditavam que a aquisição da linguagem se dava a partir de um processo imitativo, com base em estímulos e respostas. No entanto, Chomsky questiona tal abordagem da aquisição da linguagem mostrando evidências de que o processo não pode ser explicado desta maneira, mas do fato de que a criança nasce com um dispositivo específico para a aquisição. Chomsky (1975) faz algumas reflexões sobre a linguagem e a pergunta crucial é: “Como aprendemos tanto em tão pouco tempo?”. Essa questão, conhecida como “Problema de Platão”, é o ponto central dentro do quadro teórico da gramática gerativa (ver Chomsky, 1986; Raposo, 1992 entre outros). Diante desses fatos e fazendo uma relação com outros órgãos do corpo humano, Chomsky (1975) conclui que os seres humanos nascem com um órgão específico para a linguagem e que, com relação ao aspecto estrutural da linguagem³⁵, só aprendemos aquilo que já estamos programados geneticamente para aprender³⁶.

Radford (1997, p. 8-9) sintetiza alguns argumentos apresentados por Chomsky a favor da hipótese inatista da aquisição da linguagem:

- a) a habilidade de adquirir e usar uma língua é específica da espécie;
- b) todos os seres humanos adquirem uma língua independentemente de outras habilidades cognitivas a menos que tenha algum problema patológico;
- c) as gramáticas construídas variam levemente de falante para falante da mesma língua;

³⁵ Esse é um aspecto importante do pensamento chomskyano e sobre a qual tem havido muita confusão; a teoria gerativa defende que uma parte do conhecimento lingüístico é inato, não que todo ele o seja. Em outras palavras, defende que a própria capacidade de aquisição da língua só é devido a uma capacidade genética, que os princípios que regem a aquisição são preexistentes na mente humana e que o aspecto estrutural da linguagem, ou seja, as possibilidades da estrutura gramatical das línguas é codificada geneticamente. Isso não significa que não existam muitos outros aspectos relacionados ao uso, a conhecimento culturais e extra-linguísticos que sejam importantes para que um falante possa se comunicar adequadamente em um contexto social.

³⁶ Chomsky (1975) faz um paralelo com a visão. Enxergamos o mundo da forma como enxergamos (e neste ponto, enxergar se refere unicamente ao fato biológico da visão), porque nosso cérebro está preparado para enxergar dessa forma e não de outra.

d) as crianças adquirem uma língua a partir de um input degenerado e imperfeito (o Problema de Platão).

Com base nesses argumentos, Chomsky (1975) propõe que exista um algoritmo que explique o processo de aquisição de linguagem, sendo esse algoritmo o que guiaria a criança no processo.

Fazendo algumas considerações gerais sobre o Programa Minimalista, Chomsky (1993; 1995) assume que a linguagem faz parte do mundo natural (ver Chomsky 2002 a esse respeito). Dentro desta visão, a faculdade da linguagem é uma capacidade específica e inerente à espécie humana de gerar *descrições estruturais*. A teoria das línguas e das expressões que elas geram é chamada de Gramática Universal³⁷.

Assumindo-se que a GU é o estado inicial da faculdade da linguagem, com princípios invariantes com um pequeno espaço para variação, uma criança no estágio inicial, ao entrar em contato com *input*, ou seja, os dados lingüísticos aos quais está exposta na fase de aquisição da linguagem, vai desenvolver uma gramática de uma língua particular, semelhante à gramática adulta, como ilustrado em (1):

(1) Input (dados da língua X) \longrightarrow GU \longrightarrow Gramática da língua X

³⁷ Ver também Chomsky (1986; 2006) para outras discussões sobre a faculdade da linguagem.

A criança, assim, já nasce com todos os princípios determinados³⁸ pela UG e com os parâmetros abertos, que serão fixados no momento da aquisição. Por exemplo, uma criança nasce programada para saber que todas as sentenças têm sujeito sintático; porém, deve escolher se sua língua é uma língua que realiza esses sujeitos obrigatoriamente (como é o caso do inglês e do francês, por exemplo) ou se a sua língua pode deixar o sujeito oculto (como é o caso do espanhol e do italiano, por exemplo). Tudo o que a criança precisa fazer é identificar o tipo de língua a qual está exposta³⁹.

A concepção de que uma parte do conhecimento lingüístico é inata é a única resposta viável dada até hoje para o problema de Platão. Deve ser enfatizado também que o formato específico da GU ainda é – como não poderia ser diferente – sujeito à discussão e que o modelo de Princípios e Parâmetros é a proposta mais aceita embora tenham existido outras. Contudo, algo é certo: qualquer nome que seja dado, existe uma parte da habilidade lingüística que é invariante nas línguas e outros aspectos que estão sujeitos à variação.

Um outro ponto que deve ser salientando é que a aquisição da linguagem requer um certo período de tempo. Embora seja postulado que a criança já nasça com todos os

³⁸ Um exemplo de princípio universal pode ser dado pela teoria da vinculação, que trata das possibilidades de co-referência entre pronomes e expressões nominais (ver a discussão apresentada no quinto capítulo de Miotto, Figueiredo Silva e Lopes, 2004). Vejam-se os contrastes entre os exemplos abaixo ilustrados com dados do português:

- (i) O João_i disse que o ele_{i,j} saiu.
- (ii) *Ele_i disse que o João_i saiu.
- (iii) Ele_j disse que o João_i saiu.

Os índices abaixo dos itens indicam que os elementos têm a mesma referência (estão co-indexados). Um pronome (nos exemplos, ilustrado por “ele”), quando aparece após um nome, pode se referir ao nome que o precede ou a outro nome qualquer. No entanto, quando o pronome aparece antes do nome, os dois elementos (nome e pronome) não podem ter o mesmo referente, como ilustra o contraste entre (ii) e (iii). O leitor deve consultar, entre outros, a bibliografia indicada para uma discussão mais aprofundada e formal do fenômeno da vinculação nas línguas humanas.

³⁹ A maneira como as crianças, em contato com o input, descobrem qual é o valor do parâmetro para a sua língua, ou seja, quais são as “dicas” que a criança usa para descobrir o tipo de língua que está aprendendo, ainda é objeto de investigação, mas, para a marcação do parâmetro do sujeito nulo, por exemplo, é facilmente constatável uma relação entre a riqueza da morfologia verbal e a possibilidade de sujeito nulo. Ver Toribio (2000) para uma síntese dessa discussão.

princípios dados e os parâmetros em aberto, há necessidade de que os parâmetros madurem na Faculdade da Linguagem, além de requerimentos de maturação do aparelho fonológico. Tais requerimentos começam a ser satisfeitos quando a criança entre em contato com o input.

Nas demais seções, discutiremos o problema central do texto (o papel da GU no processo de aquisição de línguas estrangeiras), argumentando contra a participação plena da GU neste processo.

3. A produção dos aprendizes na interlíngua

Esta seção tem a finalidade de trazer à discussão o que acontece na produção de interlíngua. Segundo Correa (2007, p. 17-18), a interlíngua pode ser caracterizada como “um sistema lingüístico desenvolvido por aprendizes de uma segunda língua e se caracteriza por ser a gramática mental de que os aprendizes de dada língua estrangeira dispõem para interpretar os dados dessa nova língua”. Desta forma, a interlíngua é um estágio intermediário entre a gramática nativa do aprendiz e a gramática da língua alvo.

O questionamento central nos estudos em aquisição formal de línguas estrangeiras gira em torno de se a produção agramatical dos aprendizes fere princípios da GU ou se fere apenas os parâmetros específicos da língua alvo e principalmente qual o papel da GU neste processo. Apresentaremos, a seguir, exemplos de produção de interlíngua em diversas línguas que podem ser usados como argumento de que a produção agramatical dos aprendizes se refere à violação de parâmetros da língua alvo, mas são controlados por princípios da GU⁴⁰. Na seção 4, discutiremos com mais detalhes a relação entre GU e aquisição de segunda língua.

⁴⁰ Crain et alii (2006) apresentam casos de aquisição de L1 em que crianças produzem sentenças agramaticais em sua língua materna. Contudo, a agramaticalidade não deriva de ferimento de princípios da GU tendo em vista que as construções agramaticais são possíveis em outras línguas.

3.1. O uso do artigo em espanhol por aprendizes americanos

Goitia Pastor (2007) faz um estudo contrastivo do uso do artigo definido em espanhol e inglês e levanta a hipótese de que aprendizes americanos apresentarão problemas no uso do artigo definido em espanhol. De modo geral, o espanhol exige a presença de artigo definido junto aos nomes comuns contáveis e incontáveis em mais contextos que o inglês, como pode ser ilustrado pelos exemplos abaixo de Goitia Pastor (2007, p. 41):

- (2) a. El delfin es un animal sociable / The Dolphin is a sociable animal
- b. Los delfines son animales sociables / Dolphins are sociable animals
- c. El tabaco perjudica la salud / Tabacco damages one's health

Como se pode ver a partir dos exemplos em (2), o espanhol exige a presença do artigo definido com nomes contáveis no singular e no plural (el delfin/los delfines), por outro lado, o inglês só permite a presença de artigo definido com nome contável no singular.

Embora o experimento da autora se refira ao julgamento de correção/incorreção de sentenças, fica evidente pelos resultados apresentados que os falantes americanos julgam as sentenças do espanhol com base em sua intuição de falantes de inglês como ilustram os exemplos em (3) a seguir:

- (3) a. (En una tienda de ropa:) Chaqueta me encanta.
- b. Hay cosas que perro de Sofia no puede comer.

Os exemplos em (3) são frases incorretas em espanhol, porém são julgados como corretos pelos aprendizes americanos.^b

3.2. O objeto direto em português e espanhol

O português apresenta um uso mais generalizado do objeto nulo (não utilização de clíticos) que o espanhol, além de utilizar pronomes tônicos na função de objeto direto, como ilustrado em (4) abaixo⁴¹:

(4) PORTUGUÊS

a. A: você viu o João ontem?

B: Sim, vi Ø/ele ontem na escola.

ESPAÑHOL

b. A: ¿Viste a Juan ayer?

B: Si, lo vi en la escuela.

Yokota (2003) faz um estudo da produção da interlíngua de aprendizes brasileiros e mostra casos em que no lugar onde deveria aparecer um clítico no espanhol, na produção de interlíngua aparecerem outros elementos influenciados pela língua materna. Vejam-se os exemplos em (5) a seguir de Yokota (2003, p. 3-4):

(5) a. En el hospital Marco recuerda esta cena y Ø asocia a otro facto.

b. Él siempre miraba ella de la ventana, hasta el día en que él sigue ella por la calle. Ella deja su carnet caer, él Øve y cogela, es la primera vez que él habla con ella.

c. Luana cansó de esperar Ø su novio....

⁴¹ Para uma síntese das características do objeto direto no espanhol e no português, ver Yokota (2003). Para um estudo mais detalhado da questão, ver Yokota (2001, 2007).

O que se pode notar a partir dos fragmentos acima é que os aprendizes transferem as regras do português para o espanhol: a) ausência do clítico como em (5a) e (5b); b) uso do pronome tônico como ilustrado em (5b); c) ausência da preposição diante de objeto direto humano e definido, como em (5c).

3.3. A ordem de palavras em francês, inglês e italiano

Belletti (2001, 2002, 2003) mostra que, no italiano, no caso de perguntas cujo foco incide sobre o sujeito, a resposta deve ser dada com a ordem VS como ilustrado em (6):

- (6) a. Pronto, chi parla?
(Alô, quem fala?)
b. Parla Gianni
(Fala Gianni)
b'. *Gianni parla
(Gianni fala) (Belletti, 2001, p. 13)

No caso do francês e do inglês, línguas que apresentam pouca variação na ordem básica de palavras, não é possível tal inversão como resposta à pergunta em (6a). As estratégias utilizadas nessas línguas são, respectivamente, a clivagem e a ordem VS como ilustrado em (7) e (8) abaixo:

- (7) a. Qui a parlé?
b. C'est Jean
b'. *A parlé Jean (Belletti, 2005, p. 2, 4)

- (8) a. Who came?
b. *John* came (Belletti, 2005, p. 7)
b'. *Came John

Belletti (2005) analisa a produção de falantes nativos de inglês e de francês aprendizes de italiano L2 neste contexto e mostra que grande parte dos aprendizes reproduz a estrutura da sua língua materna na produção em italiano. A autora mostra que enquanto 98% da resposta dos falantes nativos de italiano continham a estrutura VS como resposta a uma pergunta como a ilustrada em (6a), apenas 21% dos aprendizes de italiano cuja L1 era francês entrevistados utilizaram a estrutura VS no mesmo contexto.

3.4. A colocação do acento prosódico em inglês e em espanhol

Zubizarreta (1998) discute a relação entre foco, prosódia e ordem de palavras. Com relação à parte relevante para a presente discussão, a autora mostra que: a) em inglês, no caso de estruturas intransitivas o acento focal pode ser colocado tanto no sujeito como no predicado; b) no caso do espanhol, o acento deve ser colocado na posição mais encaixada sempre, gerando a ordem VS no caso de o foco incidir sobre o sujeito. Vejam-se os exemplos abaixo:

- (9) a. Jónhson died.
b. Truman diéd⁴². (Zubizarreta, 1998, p. 69)

- (10) a. *El bebé llora.
b. El bebé llora⁴³. (Zubizarreta, 1998, p. 75)

Zubizarreta (2008) mostra, com base em estudos experimentais, que aprendizes hispânicos de inglês utilizam a mesma regra prosódica do espanhol na produção em

⁴² Como o inglês não apresenta acento gráfico, a autora utiliza o acento gráfico nos exemplos indica o lugar da proeminência prosódica.

⁴³ Como o espanhol apresenta acento gráfico, a autora utiliza o sublinhado para indicar a proeminência prosódica. Para uma discussão sobre a variação da ordem a estrutura informativa da sentença, ver Hernanz e Brucart (1987).

inglês, mesmos nos contextos em que os falantes nativos de inglês produziam sentenças com acento focal na posição esquerda.

4. O papel da GU na aprendizagem de línguas estrangeiras

Nesta seção, teceremos algumas considerações sobre os dados e apresentaremos nosso ponto de vista com relação à questão da participação da GU no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como primeira observação, podemos comentar a característica sintática dos dados apresentados na seção anterior. Como se pôde observar, os dados apresentados mostram que a produção da interlíngua, apesar de agramatical na língua alvo, são sempre um reflexo da estrutura sintática, semântica ou prosódica da língua materna. Reconhecemos, de fato, a pendência de uma discussão de dados que sejam agramaticais na L1 e na L2 a fim de averiguar se os dados são possíveis em uma outra língua qualquer.

Essa produção de sentenças agramaticais na língua alvo mas gramaticais na língua materna pode ser um indício de que os aprendizes tomam a L1 como parâmetro de comparação. Aqui vem à discussão a proposta de Liceras (apud Correa, 2007) de que o papel que a GU desempenha na aquisição de L1 é desempenhado pela L1 na aquisição de L2. Vale destacar também que a ausência de produções agramaticais que firam princípios se deve ao fato de que os aprendizes nascem dotados desses princípios e, como a L1 não os fere, a interlíngua produzida (que está baseada, em grande parte, na L1) tampouco apresentará ferimento de princípios. Deve ser observado também que o ferimento de princípios compromete a compreensão da sentença: uma sentença que fira a Condição de Subjacência, que fira o Princípio das Categorias Vazias (ECP), que apresente Cruzamento Forte (Strong Cross-over), movimento de constituintes de dentro

de ilhas, dentre outros princípios, tem sua compreensão bloqueada; o próprio falante não consegue processar a sentença.

Uma terceira observação a ser feita está relacionada com o fato de a GU ser entendida como um órgão que amadurece. Chomsky (1975 entre outros) propõe que os seres humanos nasçam com um órgão específico para a linguagem. A GU é entendida como o estágio INICIAL do componente relevante da faculdade da linguagem. Desta forma, pode-se supor que, depois que a GU entra em contato com os dados do input e os parâmetros da L1 são fixados/amadurecidos, a Faculdade da Linguagem não permanece igual ao seu estado inicial e apenas os parâmetros da L1 estão disponíveis na gramática do adulto.

Como consequência da argumentação anterior, pode ser questionado como falantes adultos conseguem aprender segundas línguas tendo em vista que não tem mais acesso à GU. Pode-se pensar que outros sistemas cognitivos estão atuando nesse processo, sistemas de domínio amplo e não de domínio específico. Observe-se, por exemplo, a conclusão a que chegam Benítez e Granda (1990, p. 148): “De ello concluimos que el aprendizaje, especialmente en los primeros momentos, se basa en esos dos fenómenos fundamentales: transferencia y asociación, que no son sino manifestaciones específicas de la general inclinación a la analogía”. Ou seja, como o aprendizado de línguas estrangeiras é consciente, com reflexões metalingüísticas inclusive, os aprendizes podem transferir habilidades de domínios maiores para o aprendizado de línguas como a comparação, associação etc.

Por fim, podemos argumentar sobre o papel do tempo no aprendizado de línguas estrangeiras e língua materna. Diversos estudos apontam que mesmo que as crianças trilhem caminhos diferentes em razão do input ao qual estão expostas na comunidade lingüística, chegarão ao mesmo ponto final no mesmo período de tempo. Ou seja,

mesmo que duas crianças cariocas variem no trajeto da aquisição do objeto nulo, na idade determinada ambas alcançarão a mesma competência. No entanto, quando os estudos em interlíngua são trazidos à baila, se observa que existe uma grande variedade tanto no percurso quanto no tempo e na competência alcançada. Aprendizes de língua estrangeira podem traçar percursos diferentes na aquisição de características dessa língua alvo, em tempo diferente (um pode fazer a tarefa em menos ou mais tempo que o outro) e o estado final da língua alcançada não é idêntico nos dois casos. Isso mostra que o papel da GU na aquisição de L2 não pode ser o mesmo que na L1

5. Algumas considerações finais

Neste trabalho, quisemos fazer uma pequena discussão sobre nosso ponto de vista da questão: qual a relação entre GU e aquisição de línguas estrangeiras? Toda a nossa argumentação foi em favor da hipótese de que a GU não está atuando na aquisição de língua estrangeira em fase adulta e que os aprendizes têm como referência/parâmetro a sua L1. No caso de produções agramaticais, estas produções ferem parâmetros da língua alvo e não princípios da GU tendo em vista que os princípios da GU já estão pré-determinados geneticamente e são utilizados na L1.

Podemos encerrar este trabalho dizendo que um estudo mais minucioso da produção de interlíngua de falantes de diversas línguas, com um olhar mais teórico e não meramente descritivo, poderá fornecer conclusões decisivas para a discussão em questão.

Bibliografía

Belletti, A., 2005, Answering with a “cleft”: the role of the null subject parameter and the VP periphery, en: L. Brugè et alii (eds), *Proceedings of the Thirtieth “Incontro di Grammatica Generativa”*, Cafoscarina, Venezia, pp. 63-82.

_____, 2003, *Extended doubling and the VP periphery*, Universidad de Siena, ms.

_____, 2002, Aspects of the low IP area, en: L. Rizzi (ed), *The structure of IP and CP. The Cartography of Syntactic Structure*, v. 2, Oxford University Press, pp.

_____, 1999, “Inversion as focalization and related questions”, *CatWPL*, 7: 9-45.

Benítez, P. y J. L. Granda, 1990, “la adquisición de las preposiciones en la primera y Segunda lengua”, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, v. 6, p. 139-148.

Chomsky, N., 2006, *UG from below*, MIT, Ms.

_____, 2002, *Language and the rest of the world*, MIT, Ms.

_____, 1995, *El programa minimalista*, Trad. Juan R. Morales, Madrid: Alianza.

_____, 1993, A minimalism program for linguistic theory, en: Hale, K.; Keyser, S. J. (eds), *The view from Building 20*, Cambridge/Mass., MIT Press (citado do manuscrito).

_____, 1986, *Knowledge of Language: Its nature, origin and use*, New York, Praeger.

_____, 1975, *Reflections on language*, Nova Iorque, Pantheon.

Correa, P., 2007, *A expressão da mudança de estado na interlíngua de aprendizes brasileiros de espanhol*, Tese (Doutorado em Lingüística), Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Crain, S. et alii, 2006, “Language acquisition in language change”, *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 35 (citado do manuscrito).

Goitia Pastor, L., 2007, Un estudio del uso del artículo definido por parte de estudiantes estadounidenses de español como lengua extranjera (E/LE) mediante un inventario de frases correctas e incorrectas, *Interlingüística*, v. 17, pp. 409-418.

Hernanz, M. L. y J. M. Brucart, 1987, *La sintaxis: Principios teóricos. La oración simple*, v. 1, Barcelona, Crítica.

Mioto, C., M. C. Figueiredo Silva y R. E. V. Lopes, 2004, *Novo manual de sintaxe*, Florianópolis, Insular.

Radford, A., 1997, *Syntactic theory and the structure of English: a minimalist approach*, Cambridge, Cambridge.

Raposo, E., 1992, *Teoria da Gramática. A faculdade da linguagem*, Lisboa, Caminho.

Toribio, 2000, "Setting parametric limits on dialectal variation in Spanish", *Lingua*, v. 10, pp. 315-341.

Yokota, R., 2007, O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo ninguém fala. A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na expressão oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol. Tese (Doutorado em Língua Espanhola), Universidade de São Paulo.

_____, 2003, *Objeto direto na interlíngua: algumas reflexões a partir da análise contrastiva português-espanhol*, En: III Congresso Brasileiro de Hispanistas, Florianópolis. Disponível em: http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/

_____, 2001, A marcação de acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola), Universidade de São Paulo.

Zubizarreta, M. L., 2008, *The Modularity of Nuclear Accent: Evidence from L2 Speech*, Trabalho apresentado no Workshop "Interfaces", Universidade Estadual de Campinas.

_____, 1998, *Prosody, focus, and word order*, Linguistic Inquiry Monograph 33, Cambridge, Mass, The MIT Press.

Lengua viva: improprios en clase de ELE

Carlos Della Paschoa

Instituto Cervantes de Río de Janeiro

Carmen Izquierdo Benítez

Cámara de Comercio Ítalo-española de Milán

Aunque en los últimos años en casi todos los manuales de ELE aparecen muestras de lenguaje coloquial, no es menos cierto que seguimos siendo reacios a incorporar expresiones vulgares aunque éstas estén muy extendidas en la lengua oral.

Cuando aprendemos una lengua extranjera en nuestro país de origen, se nos escapan múltiples matices de ese lenguaje oral y espontáneo que utilizan los nativos y en el que entra en juego múltiples factores: edad, sexo, clase social, situación comunicativa e, incluso, usos regionales.

A veces es difícil establecer los límites entre lo coloquial y lo no coloquial, ya que hay algunas expresiones coloquiales que rozan lo culto y otras que acarician lo vulgar.

Vamos a contar el ejemplo de una estudiante brasileña, de nivel avanzado, que fue con una beca a estudiar a Salamanca y que cuando regresó, le dijo a su profesora que el español que había aprendido en Brasil, no era el que verdaderamente hablaban los españoles y le puso como ejemplo que los jóvenes españoles no usaban nunca el adverbio lejos. Así, para los jóvenes españoles, las cosas no *estaban lejos*, sino que estaban “*a tomar por culo*”. Evidentemente la profesora le dio la razón y le dijo que efectivamente era una frase bastante vulgar, pero de uso extendido entre los jóvenes y en contextos totalmente informales.

Este tipo de lenguaje no es sólo patrimonio de la lengua oral, ya que la literatura española ha sido una gran compiladora de insultos y tacos. Múltiples escritores como Cervantes, Quevedo, Góngora, Galdós, Valle-Inclán, Baroja, Josep Pla..., han usado,

en sus obras, los insultos y los tacos de su época. En períodos más recientes, autores de uno y otro lado del charco, han plasmado en sus obras muestras de ese lenguaje vulgar, del que a veces abominamos. Veamos algunos ejemplos:

- El argentino Washington Cucurto que describe en sus en sus novelas y poemas, como nadie lo hizo antes, la inmigración dominicana, peruana y paraguaya de la década Infame de Buenos Aires. Sus novelas, repletas de lenguaje soez, han sido éxitos de ventas y escándalos que han llegado incluso a la quema de libros y a insultos por la calle. Su libro *Cosa de Negros*, es un clásico contemporáneo de la literatura argentina, que, al principio, ningún editor se animó a publicar porque contenía muchas “palabrotas” y “expresiones soeces” del tipo: “tírate una cana al aire, que se te va a amortizar la cajeta”, “no te hagás la Madre Teresa que tenés más empujones que molinete de subte” “¡Si sos más corrida que el tango la cumparsita!” o “No te hagás la frígida que tenés más molleja que mandarina correntina” pág.108.
- La obra del chileno Alberto Fuguet, la mayoría centrada en temáticas corrientes y conflictos propios de jóvenes adolescentes urbanos, también reflejan ese lenguaje propio vulgar propio de adolescentes. En su libro *Mala Onda* hay ejemplos como: “tú me cagastes con la Maite” “si supieras que me tiré a la Maite en el Brasilia de la Rosita Barros” pág.86, “El Julián Longhi, a pesar de su acné, también se la ha comido” pág.87
- Fernando Vallejo, nacido en Colombia, pero nacionalizado mexicano, relata en seis de sus novelas autobiográficas, su infancia y juventud en Medellín (Colombia). Son novelas en las que los diálogos están plagados de “hijueputa”, “pendejo” o “malparido”, tal y como habla la juventud a la que retrata.

- El español Pablo Tusset, en sus dos novelas, inscritas en el género de novela negra: *Lo mejor que le puede pasar a un cruasán*, y *En el nombre del cerdo*, hace un retrato social y como tal, sus diálogos incluyen numerosas expresiones que podríamos catalogar de vulgares, como “joder”, “cojones” o ”*hazme una paja*”.

Es evidente que ninguna de las expresiones que anotábamos más arriba, ni la que comentó la estudiante brasileña, aparecen en ningún manual ELE, aunque sean expresiones de uso común entre los jóvenes de cada uno de los países hispanos a los que representan los escritores. Ahora bien, debemos enseñar ese tipo de expresiones en nuestras clases de ELE, pues nuestra respuesta es, depende. Antes de lanzarnos a dar una clase de expresiones malsonantes, debemos tener en cuenta algunas consideraciones:

- 1) La primera cosa que debemos tener en cuenta es el grado de permisibilidad que tiene la sociedad en la que estemos enseñando español, hacia este tipo de lenguaje, y el ideario del centro. Por ejemplo, no tiene el mismo grado de permisibilidad Brasil que Italia respecto a este tema.
- 2) El léxico vulgar está sujeto a cambios a lo largo del tiempo. Por ejemplo, la jerga juvenil, varía de generación en generación y, aunque algunas se incorporen al diccionario, otras desaparecen de una generación a otra.
- 3) Debemos pensar en no sobrecargar a nuestros alumnos con palabras inútiles que nunca van a necesitar. Los criterios a la hora de seleccionar el léxico debe ser:
 - a) La frecuencia: las palabras más utilizadas en el idioma.
 - b) Necesidades y curiosidades de nuestros alumnos. Dependerá de para qué están aprendiendo español nuestros alumnos. No necesita el mismo

vocabulario un ejecutivo de una multinacional que un grupo de jóvenes que lo aprenden como asignatura opcional.

- 4) Muchas expresiones no tienen traducción en portugués, lo que quiere decir que no son palabras concretas y trabajar con sinónimos nos puede ayudar pero no conseguiríamos darle el verdadero matiz.
- 5) Todas ellas pueden tener una correspondencia formal que el alumno debería saber.
- 6) Son palabras o expresiones que deben contextualizarse siempre, ya que una expresión malsonante fuera de contexto puede considerarse es un error pragmático grave.
- 7) Algunas son difíciles de aprender y de utilizar debido a los dobles sentidos.
- 8) Los estudiantes más interesados en aprender este tipo de expresiones, son los jóvenes, que son los que desean comunicarse con nativos de su edad en contextos altamente coloquiales.
- 9) No es recomendable enseñar expresiones malsonantes a estudiantes iniciantes, ya que sus necesidades son otras. Si podemos introducir algunas expresiones de uso frecuente.
- 10) El aprendizaje del lenguaje malsonante es recomendable para grupos de estudiantes de niveles avanzados. Estudiar las expresiones coloquiales o vulgares sirve, principalmente, para que los alumnos sean capaces de entender este tipo de léxico en el contexto en que puede ser usado. El uso de este tipo de lenguaje por parte del estudiante requiere de un buen dominio de la lengua para

que sea capaz de emitirlo, sin provocar un error socio-cultural o pragmático, que son errores más graves que los gramaticales.

Una vez tenida en cuenta todas estas premisas podemos preparar actividades que capaciten a nuestros alumnos en la comprensión y uso de expresiones o palabras mal sonantes.

Podemos trabajar canciones de grupos como el español Ska o el mexicano Molotov, también la solista mexicana Paquita la del Barrio, tiene un repertorio de canciones con improperios menos subidos de tono.

También textos reales de los que aparecen en internet, capítulos de libros...

Bibliografía

FULGUET, A. “Mala Onda”(2001), Editorial Punto de lectura, Chile

TUSSET, P. “Lo mejor que le puede pasar a un cruasán” 2005, Editorial punto de lectura, Madrid.

CABRERA INFANTE, G. “Tres tristes tigres” (2006), Editorial Seix Barral, Barcelona.

CUCURTO, W.”Cosa de negros” (2006), Interzona Editora, Buenos Aires.

El papel de las TICs en el ámbito de la enseñanza de E/LE

Cristina Peralta Bañón
Instituto Cervantes de Sao Paulo

A través de la presente comunicación pretendo hacer una reflexión acerca del importante papel que cumplen las nuevas tecnologías de la Información y de la Comunicación en el aprendizaje de lenguas. Al mismo tiempo me gustaría que esto diera inicio a un debate sobre cuál es el futuro de las TICs dentro de las aulas y cómo creen los profesores de E/LE que se pueden integrar los recursos que nos ofrecen estas nuevas tecnologías en los manuales existentes.

Las TICs tienen un papel fundamental en cuanto a la innovación pedagógica se refiere y esto se debe a diversos motivos. Las TICs pueden contribuir a poner en práctica las premisas de los enfoques comunicativos y, más concretamente, de la enseñanza mediante tareas; puesto que, promueven el trabajo colaborativo entre los alumnos y proporcionan un contexto real y auténtico para las actividades propuestas. Pensemos en actividades en las que los alumnos usan herramientas en línea como el chat, el correo electrónico, el foro o el blog para llevarlas a cabo. De esta manera los alumnos adquieren y/o aprenden la lengua de forma comunicativa, significativa (existe una necesidad de comunicación real) y constructiva (resuelven tareas para lo cual adoptan un papel activo). Además, las TICs favorecen la autonomía del estudiante y el conocimiento de sí mismo. Éste es un importante argumento a favor ya que la tendencia actual en la educación tiene como uno de sus principales objetivos enseñar al alumno a ser cada vez más autónomo.

Pese a las ventajas mencionadas en el párrafo anterior y al hecho constatado de que las nuevas tecnologías están por todas partes, -en nuestras casas disponemos de

DVD, de ordenador con conexión a Internet, usamos el chat o Skype para comunicarnos con amigos o familiares que viven en otras ciudades o países-; a nivel profesional y como parte integrante del entorno educativo, las TICS están escandalosamente alejadas de las tendencias sociales actuales y del innegable protagonismo que les corresponde en un futuro inmediato. Si esto es así, sólo cabe preguntarnos ¿a qué se debe esta singular situación? y ¿por qué cuesta tanto introducir las TICS en la clase de idiomas? ¿Será que las concepciones personales de los docentes, en este caso, se modifican a un ritmo más lento que el del avance de la tecnología?

Ventajas y desventajas del uso de las TICs en clase de E/LE

En este apartado voy a analizar los pros y los contras del uso educativo de las herramientas que pone a nuestra disposición Internet en la clase de lenguas extranjeras. Son numerosísimos los artículos existentes sobre este tema y en ellos se citan como principales ventajas:

- la globalización de la información,
- el desarrollo de destrezas de comunicación interpersonal y de autoaprendizaje,
- el hecho de que proporcione una doble interactividad con los materiales y con las personas,
- el entorno motiva y permite un mayor acercamiento interdisciplinar e intercultural a los temas.

Además, existen otras como las que siguen a continuación. Las TICs nos proporcionan una fuente abierta de información y de recursos -tanto alumnos como profesores podemos acceder a recursos educativos “auténticos”-, lo cual contribuye a crear una nueva dinámica en el aula; permiten el contacto entre alumnos y con los

profesores de todo el mundo, por lo que nuestra aula ya no se limita a las cuatro paredes físicas. Asimismo facilitan el trabajo colaborativo entre grupos de alumnos para construir tareas conjuntas y proyectos; por lo que posibilitan que el trabajo “en casa” sea colaborativo y/o participativo. También fomentan en el alumno el “hábito” de buscar información en la lengua que están aprendiendo y no sólo en su lengua materna. Además de esto, permiten una mayor adaptación a las necesidades individuales del alumno. Éste puede estudiar cómo y cuándo quiere y promueven una mayor implicación del alumno en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la principal desventaja que achacan muchos profesores a Internet es la imposibilidad de trabajar las destrezas orales. No obstante, hay que tener en cuenta que el hecho de que existan otras formas más perfectas de trabajar la expresión oral, por ejemplo, la clase presencial, no implica que no se pueda trabajar, aunque será de otra forma, en Internet. Pero también debemos pensar en otras desventajas como la posibilidad de que el alumno se sienta desbordado, la necesidad de unos conocimientos mínimos de la tecnología que se está usando o la ausencia de entorno social que hace que el alumno se encuentre aislado.

Además de las desventajas o inconvenientes citados hasta el momento, no podemos negar que el uso de Internet en la enseñanza de lenguas conlleva ciertos peligros:

- la información no está organizada ni es siempre fiable;
- el interés que despierta en los alumnos puede convertirse en una desventaja en cuanto los alumnos abandonan el recorrido propuesto por el profesor y navegan libremente (Graña, 2001: cap. II);

- los alumnos pueden perder la motivación, igual que suele ocurrir en la enseñanza a distancia, si no se crea una comunidad de aprendizaje;
- la breve permanencia de las páginas;
- el predominio de la escritura frente a la oralidad;
- se fomenta una desigualdad de oportunidades, puesto que no todos los alumnos tienen el mismo acceso a Internet;
- la gran cantidad de tiempo que exige la preparación de este tipo de clases;
- puede surgir desorientación y sobrecarga cognitiva por el exceso de información a la que se somete a sus usuarios;
- las expectativas de los alumnos respecto a la calidad de los materiales multimedia son tan altas como las que aplican a un videojuego y es difícil cubrirlas dados los altos costes de la elaboración de material multimedia interactivo.

Pese a todos estos peligros, creemos que Internet es una herramienta valiosa para el aprendizaje de lenguas, pero no sustituye, -al menos todavía- a la clase presencial de lenguas, sino que la complementa (cfr. Cruz Piñol, 1997). Así pues aunque existen desventajas en cuanto al uso de las TICs dentro del aula de E/LE podemos afirmar que son muchos más los motivos que lo justifican.

Cambios que han producido las TICs en la enseñanza

Es innegable la revolución que han supuesto las TICs tanto en nuestra vida diaria como en nuestra actividad profesional y, por ello, son muchos los trabajos sobre el impacto de las mismas en la educación (cfr. Salinas, 1998, 1997 y 1995, Adell, 1997). En estos trabajos se habla de cambios drásticos en distintas esferas: los materiales, que ahora se conciben de una forma completamente distinta, entre otras razones por su carácter hipertextual, los papeles del profesor y del alumno, también radicalmente distintos, la forma de concebir la evaluación o la forma de comunicarse. Otra transformación importante es la que se da en el concepto del espacio de aprendizaje, esto es, la forma de concebir una clase de lengua extranjera integrada a un entorno virtual. Ha cambiado, incluso, el papel y la importancia concedida a las propias herramientas informáticas: el ordenador ha pasado de ser un tutor que instruía al alumno a través de la ejercitación repetitiva (modelo conductista del aprendizaje) a ser un estímulo para que los alumnos produzcan lenguaje auténtico en interacciones con todos los hablantes (modelo comunicativo de la enseñanza de lenguas). En mi opinión, los recursos de Internet que más van a aportar a la enseñanza presencial de lenguas son aquéllos que facilitan la comunicación real y viva entre personas. Todos sabemos que para adquirir verdadera competencia en una lengua no hay nada como emplearla para hablar y escuchar a un interlocutor real, y las TICs hacen que eso sea posible más allá de las paredes del aula.

Volviendo al asunto de los nuevos roles que corresponden al profesor y al alumno, es Ortín (2000:40) quien apunta que los nuevos papeles del profesor y del alumno en el contexto del aprendizaje de lenguas a través de Internet propician una situación de aprendizaje idónea para favorecer un enfoque centrado en el alumno que

mejore su autonomía. Hoy en día puede afirmarse que no hay aprendizaje de lenguas sin un desarrollo de la capacidad autónoma de aprender, sin una capacidad de seguir aprendiendo fuera de los espacios y los tiempos en los que se dan los actos de enseñanza. Y para aprender a aprender, el sujeto de lenguas debe integrar la autoevaluación en todos los momentos del proceso de aprendizaje. La autoevaluación tiene una función de verificación de la adquisición pero tiene también un papel de motivación y de adquisición de estrategias. La noción de autoevaluación transforma el papel del aprendiz, quien se transforma en sujeto de su proceso de aprendizaje. En consecuencia, se puede concluir que, bajo la influencia de las TICs, los aprendizajes de lenguas extranjeras ganan terreno en autonomía.

En último lugar, antes de pasar a las conclusiones, me gustaría plantear unas cuestiones que sirvieran para debatir la situación actual de las TICs en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Primero, quisiera subrayar que la tecnología en sí ni añade ni quita valor a un plan curricular o a una secuenciación didáctica si no se parte antes de una reflexión y de una adaptación de principios pedagógicos, que ni siquiera son ya novedosos, pero que aparecen poco en nuestras clases. Además, integrar las TICs en el aula de E/LE no supone cambiar simplemente el soporte textual de los documentos utilizados en clase, sino más bien utilizar otros canales y medios de comunicación interpersonal. Si realmente queremos integrar las TIC debemos desarrollar competencias tecnológicas básicas en los profesores de ELE. Y para poder hacer esto, previamente, hay que modificar aspectos psicológicos del profesorado y minimizar lo que se conoce como “ansiedad virtual” (o podemos llamarlo

también la tiquifobia) para después enseñar a los profesores a hacer una pequeña página Web, manejar un Blog, crear un foro gratuito, etc.

Conclusiones

He intentado poner de manifiesto las posibilidades y las ventajas de la incorporación de las TICs a la enseñanza de lenguas. Considero que las TICs son herramientas valiosísimas para el aprendizaje de lenguas y que criticar sus posibilidades puede ser un reflejo de nuestra limitada capacidad para adaptarnos a los profundos cambios que conlleva su introducción en nuestra labor profesional. Sí que son criticables algunos usos que se hacen de ellas (por ejemplo, la proliferación de ejercicios de respuesta cerrada). No obstante estos hechos no invalidan las herramientas en sí mismas.

Las TICs son un recurso más a disposición de los profesores, al igual que el DVD, el retroproyector o el CD; no obstante, es preciso usarlas con cautela y con unos objetivos muy claros para hacer un uso correcto de ellas, al igual que ocurre con cualquier otro recurso. Así pues, los profesores deben hacer una valoración acerca de cuándo es rentable el uso de las TICs en el aula y cuándo representará una pérdida de tiempo, desde el punto de vista didáctico.

En relación a lo dicho en el párrafo anterior no se puede perder de vista que lo verdaderamente importante es la supremacía de los conocimientos didácticos sobre la técnica. Las máquinas son tan sólo nuestros sirvientes y fieles aliados, pero, afortunadamente, no pueden tomar decisiones sobre lo que favorece o dificulta el aprendizaje. Somos profesores de lenguas y necesitaremos seguir aprendiendo e innovando hasta que consigamos hacer de Internet una de las herramientas más valiosas para las clases de español. Por eso, pienso que es necesario mejorar la formación del

profesorado para prepararse para esta revolución en la que ya estamos inmersos, para que seamos capaces de trabajar en equipos multidisciplinares y podamos enfrentarnos al papel del tutor que tendremos que desempeñar muchos de nosotros en el futuro.

Aunque siempre quedarán límites por superar, el aula del siglo XXI será, para los que así lo deseen —y cuenten con la infraestructura necesaria—, un entorno mucho más abierto que el aula tradicional. Puesto que la finalidad del lenguaje es la comunicación entre personas, las herramientas comunicativas —escritas y orales, sincrónicas y asincrónicas— son, en mi opinión, las que hacen de Internet un recurso extraordinario para la enseñanza de una lengua extranjera. El uso de la red como fuente de documentación o como fuente de ejercicios de corrección automática es ya un recurso habitual y se seguirá empleando a modo de biblioteca; pero los recursos para la comunicación entre personas serán los que realmente darán sentido al uso de Internet en la enseñanza presencial de idiomas.

Bibliografía

- Adell, J. (1997), “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”, *EDUTEC*, 7, http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html
- Arrarte, G. y Sánchez, J.I. (2001) *Internet y la enseñanza de español*, Madrid, Arco Libros.
- Cruz Piñol, M. (1997) “Guía para navegantes. La lengua española en Internet”, *Carabela*, 42: 147-152.
- Cruz Piñol, M. (2001) “La enseñanza presencial del ELE en la era de Internet. ¿Tendrá límites el aula del siglo XXI?”, *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español* (Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo) 7 (diciembre): 16-18.
- Gimeno, A. M. ^a (ed.) (2002), *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE*, Actas del XII Congreso Internacional de ASELE, Valencia, Editorial de la Universidad de Valencia.
- Graña Graña, Á. (2001), *Internet como recurso didáctico en ELE: Análisis de material*, Memoria inédita de fin de máster, Universidad Antonio de Lebrija, Madrid.
- Higueras García, M. (2002a), “Criterios para la elaboración y selección de actividades comunicativas con Internet”, en L. Miquel y N. Sans (2002), *Didáctica del español como lengua extranjera*, 5: 109-121.
- Higueras García, M. (2000a), “Internet y el profesor de lengua. ¿Por dónde empezamos?”, *Miscelánea. Cuadernos para profesores de español*, 6, Viena, Pib Wein: 62-69
- Higueras García, M. (2004), “Internet en la enseñanza de español”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua*

extranjera (LE), Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. (Dirs.) Madrid, SGEL, 1061-1085

Juan Lázaro, O. (2001), “Actividades con chat en la clase de E/LE: lenguaje usado”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 33:64-71

Juan Lázaro, O. (2001), *Uso de Internet en el aula*, Madrid, Edelsa.

Ortín Fernández- Tostado, M (2000), *La autonomía del aprendizaje en los cursos de español lengua extranjera en un entorno virtual*, Memoria inédita de fin de máster, Universidad Antonio de Lebrija, Madrid.

Puyolà, J.T (2005) “El reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: cómo integrarlas en ELE”, [XIV Encuentro Práctico de Profesores ELE, Barcelona](#).

Sanz Gil, M. (2003), *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje de FLE.*, Tesis doctoral, Universitat Jaume I, Castellón.

Salinas, J. (1995) “Cambios en la comunicación. Cambios en la educación”, <http://www.uib.es/depart/gte/cambios.html>.

Salinas, J. (1997) “Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la comunicación”, <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>.

Salinas, J. (1998) “Redes y educación. Tendencias en educación flexible y adistancia”, <http://www.uib.es/depart/gte/tendencias.html>.

Los estudiantes opinan: límites del enfoque comunicativo

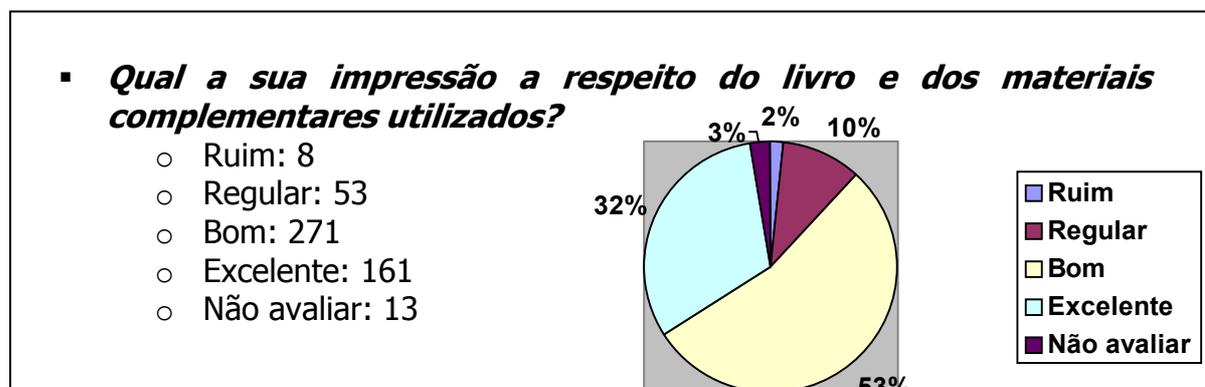
Diego Chozas

Casa de España de Río de Janeiro

En diciembre de 2007, 506 estudiantes del curso regular de español de la Casa de España de Río de Janeiro participaron en una encuesta en la que se les pedía, entre otras cosas, que manifestaran su opinión sobre los materiales didácticos empleados en el curso, comenzando por el libro adoptado: *Gente*, prestigioso manual de 1997, aunque revisado y actualizado, que ha sido una de las pocas aplicaciones coherentes y consistentes de la enseñanza del español mediante tareas. De esta manera, los estudiantes evaluaron la mejor concreción hasta la fecha del llamado “enfoque por tareas”, avanzada propuesta metodológica que suele presentarse como una modalidad del método o enfoque comunicativo⁴⁴.

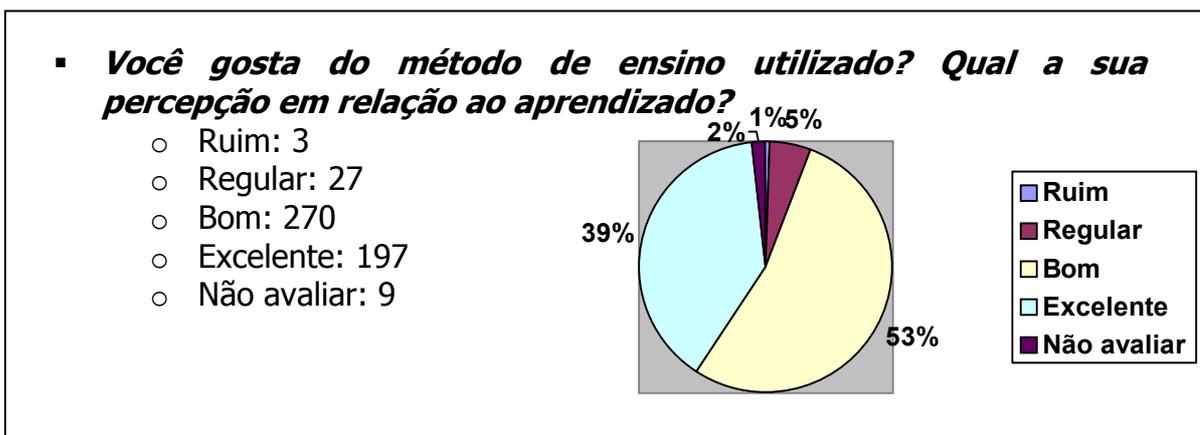
Los estudiantes podían dejar su opinión por extenso, o limitarse a marcar una casilla con una calificación. Las opciones eran: *ruim* (malo); *regular*; *bom* (bueno); *excelente*; *não avaliar* (no opina).

El grado de satisfacción manifestado fue alto, con un 85% de encuestados que marcaron las casillas de bueno y excelente (53% bueno, y 32% excelente). Hubo un 12% de insatisfechos (10% regular más 2% malo) y el 3% no opinó sobre el asunto.



⁴⁴ Es Pilar Melero Abadía (2005: 690) quien propone la terminología de “enfoque comunicativo” por considerarla más ajustada a la realidad a la que hace referencia: la base teórica de la enseñanza comunicativa.

Es interesante señalar aquí que los estudiantes no valoraban con esa pregunta la efectividad del método, sino apenas sus impresiones o sensaciones subjetivas sobre los materiales didácticos. A la hora de opinar sobre la efectividad de la metodología, justo en la pregunta siguiente, los insatisfechos se reducen significativamente a la mitad: el 6% (5% regular más 1% malo).



Por lo tanto, se deduce que los estudiantes distinguieron entre sus sensaciones sobre el libro y su percepción de la efectividad del proceso, y que hubo algunas personas que valoraron negativamente el libro y/o la metodología pero reconocieron su efectividad. No deja de ser curioso apuntar que algunos estudiantes también separaron libro y metodología, como evidencia la anotación de un encuestado: *“Acho que o livro é bom e o método complementa suas deficiências”*.

Una vez recabada esta información, el paso siguiente consiste, lógicamente, en procurar reducir el número de insatisfechos, que conforman una importante y respetable minoría que debe ser considerada. En este sentido, de cara a tomar decisiones y adoptar futuras medidas, sería muy útil analizar en profundidad las respuestas por extenso que dejaron los alumnos, como la de más arriba, aunque sólo fuera para identificar los problemas más recurrentes.

Los comentarios sobre metodología de los estudiantes, que ocupan ocho apretadas hojas a un solo espacio, suponen un rico e interesante material para la reflexión. No faltan los elogios de los alumnos que sienten que el método comunicativo está hecho a su medida, y en cuanto a las críticas (recordemos que minoritarias) parten en dos direcciones llamativamente opuestas e incompatibles: un grupo cohesionado exige mayor dinamismo (o un ritmo de aprendizaje más intenso), más práctica de conversación y más actividades audiovisuales, mientras que el otro grupo demanda, por un lado, “más gramática”, tanto explicaciones teóricas como ejercicios estrictamente gramaticales, por otra parte se queja de la presentación poco sistemática de los contenidos gramaticales, y por último, acusa la sensación de estar realizando actividades innecesarias, “infantiles” o “tontas” (*bobas*).

Comentarios tan contrapuestos pueden deberse, a mi entender, a dos causas principales, a dos posibilidades:

- Hacen referencia a profesores diferentes: unos se quejan de los profesores que aplican estrictamente el enfoque comunicativo, llegando a suprimir las actividades puramente gramaticales, mientras que otros se sienten a disgusto con profesores que tienen como prioridad la corrección gramatical y se sitúan en el centro de la clase, como protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Hacen referencia a los mismos profesores, que probablemente aplican una metodología equilibrada, pragmática, ecléctica, fundamentalmente comunicativa pero con aprovechamiento de otros métodos, sólo que los estilos de aprendizaje de los alumnos críticos son muy extremados, y tienen una gran necesidad de orden, síntesis, y control racional del aprendizaje, o bien, prefieren aprender únicamente con actividades audiovisuales y de conversación, cambiando de

actividad cada pocos minutos y evitando cualquier trabajo escrito, sobre todo los que puedan resultar monótonos.

- Un caso especial, pero no del todo infrecuente, es el de profesores que se ciñen estrictamente al libro, y por lo tanto al método comunicativo, sin emplear apenas materiales complementarios, llegando a provocar, en determinado tipo de alumnos, cierto cansancio o tedio por la falta de sorpresa o de variedad en la metodología o en la tipología de actividades. Por lo tanto, la monotonía no es exclusividad de los ejercicios estructurales, y la falta de dinamismo también puede achacarse a factores tan diversos como: a) Seguir rígidamente el guión, sin improvisar nunca, por mucho que dicho guión se componga de actividades comunicativas. b) No preparar bien la clase, dependiendo excesivamente del libro y de la improvisación.

En todo caso, el primer grupo de demandas no resulta incompatible con la propuesta inicial del libro *Gente* (comunicativa mediante tareas) como puede ser el deseo de un mayor número de actividades audiovisuales, pero el segundo grupo resulta más problemático pues recoge objeciones a algunos de los principios del enfoque comunicativo. Los motivos para este grupo concreto de muestras de insatisfacción pueden ser:

- El método no fue correctamente aplicado por el profesor.
- Las expectativas del alumno en relación a cómo debe ser un curso de lenguas extranjeras no se vieron satisfechas (el alumno está habituado al método audio-lingual con el que ha aprendido inglés, por ejemplo).
- El estilo de aprendizaje del alumno demanda una presentación más sistemática de los contenidos gramaticales, y mayor conocimiento explícito de la gramática.

- El estilo de aprendizaje del alumno, o su carácter, chocan con las actividades de simulación y/o lúdicas propias del enfoque comunicativo.
- Etc.

De todas maneras, la cuestión central es si se pueden satisfacer las demandas de estos alumnos sin perjudicar a la gran mayoría y sin “romper la baraja” del enfoque por tareas.

Aunque se ha dicho que “cómo enseñar la gramática sigue siendo [...] la asignatura pendiente de la enseñanza del lenguaje mediante tareas” (Melero, 2005: 707), en realidad este problema no es exclusivo del enfoque por tareas, sino que se remonta a los orígenes de la reflexión sobre cómo enseñar lenguas extranjeras. Para comenzar, esta cuestión de evitar las explicaciones gramaticales no es una novedad del enfoque comunicativo, sino que ya era una característica propia del método estructural. De la misma manera, el método directo o natural ya pretendía una adquisición de las lenguas similar a la de los niños⁴⁵. Además, debe quedar muy claro que trabajar mediante tareas no está reñido con los ejercicios puramente gramaticales ni con el conocimiento explícito de la gramática, que se incorporan al enfoque por tareas mediante las llamadas “tareas posibilitadoras”, que no son tareas comunicativas, sino actividades que buscan aportar las herramientas formales que faciliten después la realización de las tareas comunicativas. Por lo tanto, la ampliación o el mayor énfasis en las tareas posibilitadoras podría ser un camino para reducir el malestar entre ese doce por ciento de alumnos descontentos con los materiales didácticos. Además, según varios autores⁴⁶, este “trabajo extra” de la gramática redundaría en la corrección formal, algo muchas veces descuidado en la enseñanza del español a brasileños debido a que éstos pronto consiguen cumplir los objetivos comunicativos desde una interlengua un tanto

⁴⁵ Sánchez, 1992: 365 y ss.

⁴⁶ Mario Gómez del Estal Villarino (2004: 88) se apoya en Di Laura. En este sentido, ver también Coronado, 1998: 83.

“pantanosa”, que detiene el progreso y tiende a la fosilización una vez que el estudiante advierte que en una determinada fase de la interlengua ya logra suplir todas sus necesidades comunicativas.

Por otro lado, aunque autores como Krashen defendieron que lo que debe buscarse ante todo es el conocimiento implícito de la gramática, que va a ser el más efectivo en situaciones reales de comunicación, la encuesta realizada a los estudiantes del curso regular de la Casa de España parece indicar que no debe abandonarse el conocimiento gramatical explícito (consciente), al menos en el caso de los estudiantes brasileños de ELE, quienes, posiblemente por la proximidad de las lenguas, no terminan de confiar en sus conocimientos inconscientes de la gramática del español, y buscan sofocar este desasosiego, mitigar su inseguridad, con un mayor control consciente de sus producciones (la llamada *monitorización*). Se dice que el conocimiento explícito en sí sólo es aplicable cuando se tiene conciencia del error y tiempo para revisar, pero no se considera el hecho de la confianza en la propia capacidad que puede generar el conocimiento explícito.

El propio Ernesto Martín Peris, uno de los autores de *Gente*, se apoya en Rod Ellis para defender el conocimiento explícito de la gramática, afirmando:

El conocimiento explícito desempeña un papel importante en el desarrollo de una L2: sirve para sensibilizar al alumno ante la presencia en su interlengua de formas no correctas, facilitando de ese modo la adquisición. (Martín Peris, 1998: 22)

Añade el autor que la enseñanza de la gramática puede tener un potente efecto retardado, en el sentido de que lo aprendido en clase pasará finalmente a ser *adquirido* en cuanto aparezcan ocasiones para aplicarlo. En todo caso, propone la llamada “intervención directa”, que ya no está tan centrada en la repetición, sino que busca “despertar la conciencia del alumno sobre la existencia de determinadas formas lingüísticas” (Martín Peris, 1998: 24).

Llegados a este punto, ¿qué actitud concreta adoptar? Cabe recordar que el enfoque comunicativo mediante tareas ha resultado muy satisfactorio para nuestros alumnos brasileños, y que los insatisfechos son una minoría, aunque no despreciable. Por otro lado, el número de insatisfechos podría reducirse con una adecuada aplicación del método, aumentando el número de tareas posibilitadoras allí donde fuera necesario, y realizando siempre los “Diarios” de aprendizaje que propone *Gente* al final de cada unidad. De todas maneras, estas tareas posibilitadoras deberían ser lo suficientemente variadas como para no aumentar el número de insatisfechos en el otro grupo, el de los que exigen mayor dinamismo.

Imponer un mayor número de tareas posibilitadoras al conjunto del curso sería sin duda contraproducente, pues disminuyendo la insatisfacción de cierto número de alumnos aumentaría el descontento del grupo contrario. Debe contarse con la diversidad de los individuos y de los grupos, y el profesor debe disponer de suficiente margen de maniobra para adaptar la enseñanza a cada grupo de estudiantes, de acuerdo con las demandas concretas de éstos. Se hace necesario un diálogo y una negociación constante entre profesor y alumnos sobre metodología, para dedicar más o menos atención a la gramática, o para optar por una batería ecléctica de actividades que, si bien no contentará a todos *simultáneamente*, sí conseguirá agradar *sucesivamente*.

Es apropiado que los profesores cuenten con un buen conjunto de actividades complementarias variadas con la intención de satisfacer las distintas exigencias de esos dos grupos de alumnos detectados, teniendo en cuenta que incluso los alumnos favorables al método comunicativo agradecen el salirse del guión de cuando en cuando con una actividad novedosa, sustituyendo una actividad comunicativa del libro por otra actividad comunicativa complementaria. Pero en la colección de materiales complementarios deben abundar las tareas posibilitadoras, las actividades gramaticales,

tanto de inducción de normas como de aplicación repetitiva de esas normas, pues hay un mayor número de alumnos que consideran insuficiente el trabajo gramatical del libro.

Por lo que parece, esta demanda, por parte de los estudiantes, de ejercicios de gramática y de una presentación más sistemática de los contenidos gramaticales, fue detectada hace ya tiempo por las principales editoriales que publican materiales de ELE, que llevan unos años dedicando importantes esfuerzos a la elaboración de materiales complementarios, algunos específicos para brasileños, que consisten en explicaciones de teoría gramatical seguidas de tradicionales ejercicios estructurales. El hecho de que estos materiales se vendan bien, y de que sea necesario “complementar” los libros principales, viene a indicar una deficiencia de los métodos que pretenden obviar o esconder la gramática, y apunta, por otro lado, a una indefinición teórica de fondo que quizás no sea otra cosa que un positivo pragmatismo. Este tipo de gramáticas complementarias pueden ser, en definitiva, muy útiles con muchos grupos de estudiantes brasileños.

Otra vía para reducir la insatisfacción siendo fieles a los principios del enfoque por tareas, aunque no tanto al diseño del libro, sería comenzar negociando con los alumnos las áreas de interés (*nociones*) sobre las que se trabajaría⁴⁷, de manera que, al elegir los estudiantes los temas, crecería el interés y la motivación de los alumnos. El problema de esto sería el gran trabajo que recaería sobre el profesor al tener que elaborar unidades didácticas a partir de los intereses temáticos de los alumnos, logrando además trabajar las mismas funciones y los mismos contenidos gramaticales que están programados y que serán exigidos en las evaluaciones. Pero consiguiendo estos objetivos, al tratar los intereses reales de los alumnos, y no imponerles los del libro, la

⁴⁷ (Gómez del Estal Villarino, 2004:89).

tarea final sería mucho más próxima a la realidad, y se mitigaría la sensación de estar fingiendo una escena, lo que determinados alumnos consideran poco serio o infantil.

La enseñanza del lenguaje mediante tareas parece lo suficientemente flexible como para agradar a la amplia mayoría, haciendo uso de los materiales complementarios necesarios. Otra cuestión sería la crítica a la falta de una presentación sistemática de los contenidos gramaticales, que sí que pone en jaque a la totalidad del enfoque comunicativo, puesto que una de las premisas fundamentales del enfoque o método comunicativo es que la programación debe partir de las nociones y las funciones, y que los contenidos gramaticales van apareciendo a medida que son útiles para llevar a cabo determinadas funciones o actos de habla. Por imposición teórica, por tanto, en el enfoque comunicativo la gramática se trabaja de manera asistemática, incompleta a sabiendas, y a veces reiterativa. En este caso, no es posible contentar a estos alumnos dentro del enfoque comunicativo mediante tareas.

Quedan, pues, en el aire, las siguientes preguntas: Un nuevo enfoque que invirtiese la prioridad entre lo nociofuncional y lo gramatical, volviendo a presentar los contenidos gramaticales de manera sistemática y progresiva, y empleando los contenidos nociofuncionales principalmente para contextualizar, ¿sería más o menos efectivo? ¿Tendría más o menos aceptación entre los estudiantes brasileños que el enfoque comunicativo mediante tareas?

María Luisa Coronado, por ejemplo, opina:

[...] si trabajamos con individuos adultos que ya han tenido la experiencia de aprendizaje de segundas lenguas, debemos tener en cuenta esos estilos ya creados y no imponer nuestra propia visión del aprendizaje a toda costa; en estos casos, probablemente lo acertado sea un acercamiento ecléctico que satisfaga todos los modos de hacer presentes en el aula⁴⁸.

⁴⁸ Coronado, 1998: 87.

El eclecticismo parece en principio una actitud eminentemente práctica, y muy positiva, que puede permitir llegar a los estudiantes con los estilos de aprendizaje más diversos. Está incluso en consonancia con las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia, que promueve la reflexión y no se adscribe a ninguna corriente metodológica específica, evitando los dogmatismos, si bien incentivando el trabajo por tareas. En todo caso, este eclecticismo debe evitar las contradicciones internas insalvables, como podría ser emplear un libro con un programa nociofuncional y pretender enseñar la gramática de forma sistemática.

Bibliografía

Gómez del Estal Villarino, Mario, 2004, “La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas”, *Forma*, nº 8, pp. 83-107.

Sánchez Pérez, Aquilino, 1992, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.

Melero Abadía, Pilar, 2005, “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa”, en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, pp. 689-714.

Martín Peris, Ernesto, 1998, “Gramática y enseñanza de segundas lenguas”, *Carabela*, nº 43, pp. 5-32.

Coronado González, María Luisa, 1998, “Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales”, *Carabela*, nº 43, pp. 81-93.

Resultados: Pesquisa de satisfação – 2º semestre de 2007, Cursos de Español de la Casa de España de Río de Janeiro (inédita).

De lo impreso a lo digital: el hipertexto en el desarrollo de la comprensión lectora y conocimientos enciclopédicos de alumnos de EJA

Eduardo Alves Inez

SEE/RJ

Fernanda Caetano de Lima

SME/DC

Cristina Vergnano Junger

UERJ

1. Introducción:

Evaluar la realidad del trabajo con comprensión lectora en la educación de jóvenes y adultos (EJA) nos lleva a percibir que hay un conjunto de aspectos que dificulta la realización de la enseñanza a ese nivel. En razón de ello, necesitamos buscar maneras de promocionar la formación de esos alumnos como lectores competentes, tanto en su lengua materna como en lengua extranjera.

Este trabajo propone exponer las bases iniciales de un estudio orientado a discutir problemas relacionados al proceso lector en lengua extranjera de jóvenes y adultos y caminos posibles para alcanzar el reto de la lectura proficiente de ese grupo de lectores aprendices. Los aspectos que se enfocarán en el estudio son el género, tipología textual y conocimiento enciclopédico, asociados a la lectura hipertextual – desde hipertextos impresos hasta los digitales.

El público con el cual trabajamos trae en sí un estigma de exclusión que se manifiesta en un rechazo en el mercado de trabajo, ya que no concluyeron los estudios básicos en el tiempo previsto. Son personas insertadas precariamente en el mundo del trabajo, ocupando, incluso, subempleos, que buscan en la escuela una enseñanza que los prepare para realizar actividades exigidas en el mercado de trabajo actual. Trabajar con la Educación de Jóvenes y Adultos, por lo tanto, es valorar constantemente el conocimiento previo que el alumno trae, ya que este grupo es portador de cultura e

saberes específicos, generalmente no legitimados canónicamente. Significa, también, contribuir para el desarrollo de sus conocimientos formales y escolares.

En las clases de EJA encontramos el problema de la “baja autoestima” (PERINI, 2000), que provoca en los alumnos la creencia de que no son capaces de desarrollar su potencial de lector de informaciones impresas en libros, por ejemplo, y tampoco de hipertextos en la red. Eso, consecuentemente, resulta en un bloqueo a la realización de las actividades de comprensión lectora propuestas por el profesor. Detectamos, también, en nuestra práctica docente, que esa baja autoestima puede dificultar la participación en clase, porque al no creer en el valor ni en la utilidad del conocimiento de mundo que traen, esos alumnos temen sufrir burlas o rechazo a su intento de contribuir con informaciones para la clase.

Entre otros obstáculos para el éxito de los alumnos de EJA en clase están los retrasos, ausencias y los problemas surgidos en su formación anterior relacionados al lenguaje escrito y hablado (MARCUSCHI, 2000). La distancia del ambiente escolar, del que estuvieron apartados por varios años, representa una dificultad no sólo para el desarrollo de las competencias lingüísticas, sino también de la cognición de modo general (SOARES, 2000).

En lo que se refiere a la inserción digital, se observa en clase un gran desconocimiento, por parte de los alumnos, de las herramientas informáticas. El dominio en ese campo les facilitaría una mejor colocación en el mundo laboral, que les exige, cada vez más, un conocimiento básico del uso de ordenadores. Ese aspecto, por lo tanto, merece atención en el proceso de desarrollo discursivo de los jóvenes y adultos que acceden a la EJA. El trabajo con hipertexto en línea es una forma de inclusión digital y ampliación del conocimiento adquirido a lo largo de sus vidas. La

sistematización de este tipo de enseñanza para jóvenes y adultos tiene como finalidad, por lo tanto, facilitar sus relaciones personales y su integración profesional.

2. El conocimiento de mundo como elemento para desarrollo de la lectura

Analizando nuestra experiencia en la propuesta de actividades que involucran procesos de lectura, percibimos que, para nuestros alumnos, la construcción de sentidos del texto es algo complejo. Delante de tal cuadro, proponemos reflexionar sobre factores que contribuyen para ello. Una de las constataciones a que llegamos sugiere que el problema no se limita al simple desconocimiento del código lingüístico. Consideramos que leer es más que decodificar. Consiste en interpretar y reconstruir sentidos a partir de lo leído (KLEIMAN, 1999; 2004. KOCH, 2006.). Se trata, pues, de una actividad que demanda conocimientos diversos – lingüísticos, textuales, estratégicos y enciclopédicos (KOCH, 2006). En el mundo moderno, el problema se agrava cuando entendemos que estos alumnos están sometidos no sólo a una exclusión relacionada a prácticas lectoras de textos impresos, sino también a las relacionadas a los textos digitales.

Al observar la actuación de nuestros alumnos, llegamos a la conclusión de que leer les parece una actividad dispendiosa y fatigante, porque, además de la carencia de conocimientos lingüísticos suficientes, verificamos su dificultad en accionar su sabiduría y conocimientos ya aprehendidos y construidos, según lo discute Kleiman (2004). Consecuentemente no alcanzan establecer relaciones de sentido entre los textos, las ideas que transmiten y lo que ya conocen. Nuestra actividad docente nos viene mostrando que resulta aún más problemático lograr que lean y produzcan hipertextos, porque, entre otros motivos, no están acostumbrados a trabajar desde una perspectiva intertextual.

Cuando el lector adquiere el dominio sobre el procedimiento para lograr la comprensión del texto, él ya está en condiciones de hacer inferencias de significados, a partir de las relaciones que establece con un contexto más amplio (KLEIMAN, 1999). La autora (op. cit.) comprende que la interacción entre lector y autor no se refiere solamente a la aprehensión de significados presentes en el texto, sino que es, también, un acto social. Por esa razón defendemos que los conocimientos adquiridos por medio de lo que fue vivido y experimentado por nuestros alumnos pueden actuar como un elemento importante en el desarrollo de la comprensión lectora.

La activación de los conocimientos previos es un procedimiento cognitivo del procesamiento textual importante para la realización del proceso de lectura y comprensión (KOCH (2006). El procesamiento textual, pues, es estratégico o sea, se realiza a través de estrategias de orden socio-cognitiva. Tal razonamiento se asocia a la interacción de los variados tipos de conocimiento, que Koch (2006) alega ser accedidos por los lectores en la construcción del sentido del texto. La autora (op. cit.) pone de relieve la actuación de tres grandes sistemas de conocimiento: el lingüístico, el enciclopédico y el socio-interactivo, para el desarrollo del proceso de lectura.

Como consecuencia de ese enfoque teórico, concluimos que el profesor no debe rechazar el bagaje de mundo de los alumnos, sino evocarlo en clases, con el objetivo de hacer un puente entre el texto y el lector, promoviendo su aproximación. El educador desempeñaría, así, el papel de mediador, apuntando la relación entre la realidad de los estudiantes, los variados conocimientos de mundo, textuales y sistémicos (Brasil, 1998).

Cabe al profesor el compromiso de ayudar a sus alumnos para que sean lectores autónomos y productores competentes de sus textos (FIORIN y SAVIOLI, 2006). Observamos que nuestros alumnos de los cursos de suplencia necesitan ese apoyo

docente para aprender la manera de acceder a lo que ya conocen (e incorporar lo nuevo), desarrollando su capacidad de inferir, asociar, razonar, aceptar o rechazar informaciones, hasta que logren realizar su proceso de lectura individual y autónomamente. Un trabajo sistemático y asistido con lectura les puede dar la oportunidad para desarrollar esa destreza. Esto suele ser más productivo a partir de textos que sean atractivos y les despierten el interés por construir los sentidos del texto (KLEIMAN, 1999; 2004). Al usar su conocimiento de mundo, lograrán ensanchar su biblioteca enciclopédica mental. Además de eso, van a interactuar con variadas fuentes de información, produciendo avances en su capacidad lectora y cognitiva, no sólo como estudiantes sino también como ciudadanos más críticos ante un texto, más preparados para reflexionar y formular su pensamiento. (PERINI, 2000. CARVAJAL y RAMOS, 2001)

3. La lectura de hipertextos como estímulo a la inserción digital e incremento del conocimiento enciclopédico

Observamos que Internet es un medio de comunicación prestigiado por la prensa escrita y oral, pues muchos periódicos, revistas, emisoras de televisión o radio, entre otros, se vinculan a ella con el objetivo de ampliar el alcance de los contenidos que divulgan. Con el paso de los años y los avances técnicos, se está volviendo cada vez más popular y de uso corriente, en especial en grandes ciudades. Creemos, por lo tanto, que el contacto de nuestros alumnos con lo que Internet ofrece es relevante para la ampliación de sus conocimientos. Sin embargo, necesitamos considerar que, aunque el uso de esta tecnología sea creciente, tal hecho no es suficiente para garantizar que éste sea un medio de comunicación plenamente democratizado.

Esto lo pueden comprobar investigaciones sobre el tema de la inclusión digital realizadas por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estadísticas – IBGE (2007). Según dicha institución, en 2001, sólo un 12,46% por ciento de la población brasileña poseía acceso al ordenador en sus hogares y de este total, sólo un 8,31% accedía a Internet. Tal estadística justifica que, actualmente, en 2008, IBGE prosiga difundiendo informaciones referentes al interés gubernamental en reducir la exclusión digital que todavía existe.

Analizando el porcentaje de personas integradas al uso de esta tecnología, se observa que el se compone de un grupo de individuos que lograron mejores condiciones socioeconómicas de vida, o que pertenecen a clases sociales privilegiadas. Nuestros alumnos de EJA no poseen estas características, lo que implica que la mayoría no posee ordenador en sus hogares. Por esa razón, cuando quieren o necesitan utilizar Internet, recurren a *ciber* cafés.

Otra cuestión a considerar en esa realidad es que los estudiantes de EJA forman un grupo heterogéneo, con personas de edades distintas. Consecuentemente, observamos respecto a los recursos computacionales un alejamiento de los mayores y, de un modo reducido, un acercamiento de alumnos más jóvenes, según el IBGE (2007). Estos estudiantes acceden a Internet desde varios sitios, por motivos distintos, incluso como forma de entretenimiento. Por eso, cuando ocurre, es corriente entre dichos alumnos el acceso a las páginas *web* de “Orkut” o “MSN”. Sin embargo, aparte la comunidad del *Orkut* o la herramienta del MSN, podemos explotar otros sitios y recursos que este medio nos ofrece. A través de Internet, estamos en contacto directo con fuentes de información y con otros usuarios que también superan las restricciones geográficas y temporales con la finalidad de comunicarse (LÉVY, 1996).

Leer en una pantalla no es lo mismo que leer un libro u otro documento impreso. Las características del soporte influyen en nuestra relación con el texto y en los caminos elegidos para su interpretación (LÉVY, 1993). En el caso de Internet, estamos ante un tipo de comunicación que combina modelos de la prensa escrita con la dinámica audiovisual. Un sitio de variados recursos, que reúne en un único aparato diversos medios de comunicación e información, a través del empleo de lenguajes también múltiples.

El hipertexto, típico del soporte virtual, se muestra como un medio de información interactivo y dinámico que ofrece diversos caminos de lectura de acuerdo con el interés del usuario. Allí, la información se presenta movable. Su autor la puede cambiar de lugar, modificar su presentación, estructurarla en varios niveles, aumentando la capacidad de diálogo entre el lector y el texto y las posibilidades de comunicación entre los distintos usuarios (MARCUSCHI, 2001). Expande, también, la noción de texto más allá de las fronteras de una unidad escrita en una página y de los elementos estrictamente lingüísticos. No usa exclusivamente el código lingüístico, sino que hace uso también de códigos no-verbales, al incorporar al discurso elementos de naturaleza visual y acústica. Al remitir, además, a otras páginas por medio de los enlaces, se expande y se hace más complejo (LÉVY 1993; 1996; 2000).

Por medio de la utilización de recursos informáticos en clase, estamos creando estrategias para incluir a nuestros alumnos en esa nueva tecnología digital. Pero, hacerlo adecuadamente demanda primero ofrecerles un soporte técnico y teórico sobre conocimientos mínimos de informática, ya que la gran mayoría no sabe siquiera encender la computadora. Como, en términos de lectura digital, cada participante determina como se van a articular las conexiones en los acervos consultados, la opción por un trabajo con esos soportes implica, también, desarrollo de una serie de estrategias.

Significa orientar la enseñanza-aprendizaje para el aumento de la capacidad individual de tomar decisiones, evaluar las opciones elegidas y el material ofrecido, rechazar lo inadecuado, ajustar las búsquedas a los objetivos fijados. Tal vez éstos sean los primeros pasos para que logremos, por ejemplo, que los alumnos hagan la conexión entre diversos textos, establezcan relaciones para construir sentidos y accedan a textos dispersos en poco tiempo, enlazando múltiples datos en red (LÉVY, 1993; 1996. MARCUSCHI, 2001. CARVAJAL y RAMOS, 2001).

4. El desarrollo de la habilidad lectora en EJA a través del acceso a los hipertextos

La lectura en español como lengua extranjera es el foco de nuestra discusión sobre formación de alumnos de EJA. Entre los aspectos que nos interesan, destacamos la activación de conocimientos enciclopédicos y la posibilidad de ensancharlos a través del contacto con hipertextos. Creemos que el papel del profesor es importante en la realización de propuestas de lectura y sugerencias de actividades que involucren la relación intertextual e hipertextual, no solamente de textos impresos, sino también de los hipertextos electrónicos.

La cuestión de la lectura de hipertextos, sin embargo, implica dificultades y reflexión sobre sus especificidades y caminos de implementación. En este artículo, volvemos nuestra atención a la caracterización del problema y definición de aspectos metodológicos que nortearán la investigación que estamos empezando sobre el tema.

4.1. Problema

A través de nuestra práctica docente enseñando lengua española a jóvenes y adultos, observamos que son muchas las dificultades relacionadas a la lectura. Eso se explica en razón de que alumnos de este tipo de curso no suelen tener larga experiencia

y madurez lectora obtenida en etapas previas de escolarización. Consecuentemente, no tienen el hábito de leer buscando recursos que les ayuden a facilitar la lectura, lo que les perjudica, haciendo que se porten como lectores ingenuos. En general no tienen la capacidad de accionar conocimientos previos con el objetivo de construir nuevas ideas a partir de la interrelación entre el texto leído, otros textos y sus conocimientos previos.

Considerando ese panorama, ¿cómo orientar el desarrollo de esa perspectiva intertextual? Y, ¿cómo el contacto sistemático con hipertextos y las actividades de activación de conocimientos enciclopédicos pueden contribuir no sólo para la lectura, sino para la ampliación de ese bagaje enciclopédico que traen los alumnos?

4.2. Objetivos

El objetivo de la investigación que proponemos es discutir cómo funciona la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera en la Educación Jóvenes y Adultos, con foco en la comprensión lectora y su relevancia para el desarrollo discursivo y social de esos alumnos. Para alcanzarlo, elegimos como objeto de investigación actividades lectoras utilizando hipertextos digitales y/o impresos en dichas clases, de escuelas en la región metropolitana de Río de Janeiro.

Según los Parámetros Curriculares Nacionales – PCNs (Brasil, 1998), el principal foco en la enseñanza de la lengua extranjera en Brasil es la comprensión lectora. Las condiciones existentes en la mayor parte de las escuelas brasileñas y las demandas de la sociedad destacan la función social del texto, la viabilidad de enseñar lectura de forma productiva y las puertas que se pueden abrir a otras destrezas y conocimientos a partir del contacto con la palabra escrita.

La inserción digital también viene caracterizándose como una preocupación educacional brasileña (NERI, 2003. IBGE, 2007.). Los recursos ofrecidos por el

ordenador implican el desarrollo de una serie de procedimientos, muchos de ellos relacionados a la comprensión lectora, que no forman parte del bagaje previo de varios alumnos. Por eso, buscamos comprender mejor los factores relacionados a las dificultades de los que estudian español como lengua extranjera en cursos de suplencia, discutiendo de qué manera es posible ampliar su capacidad lectora a través de la comprensión de hipertextos, yendo desde los textos impresos a los digitales.

4.3 Metodología

Para el desarrollo del estudio, optamos por una investigación-acción, a partir de la aplicación de actividades y observación de grupos con los cuales trabajamos. Nuestro análisis de datos tendrá carácter cualitativo y el *corpus* se constituirá de actividades lectoras realizadas en clase junto a alumnos pertenecientes a grupos de estudiantes de EJA del estado de Río de Janeiro. Dichas actividades estarán preparadas de modo que demanden de los alumnos la comprensión lectora de hipertextos a partir de la evocación de sus previos conocimientos enciclopédicos.

Observaremos la construcción de los procesos de lectura de estos alumnos, analizando los avances respecto a la adquisición de la competencia lectora. Basándonos en los resultados obtenidos discutiremos el papel de los hipertextos en géneros diversos para la reconstrucción de sentidos y caminos de lectura en ejercicios de comprensión lectora.

5. Conclusión

Al final del trabajo esperamos describir el proceso de comprensión de hipertextos, resaltando los puntos que los indican como eficientes medios para promover el desarrollo de la destreza lectora y para ampliar capacidad de construir y

acumular conocimiento. Para tal, necesitamos aclarar los obstáculos que dificultan esa comprensión lectora entre nuestros alumnos, sus búsquedas de solución y consecuentes avances.

A través del desarrollo de la lectura en el español como lengua extranjera, el estudiante puede lograr profundizar su relación con mecanismos discursivos inherentes a pluralidad de géneros y tipologías textuales, tanto en los estudios de lenguas como en los de otras asignaturas. Eso porque, alcanzada la competencia lectora, el alumno tendrá nuevas oportunidades de conquistar avances en diferentes áreas a las que acceda por medio de los textos leídos por él. Conseguirá, por ejemplo, obtener conocimientos e información de modo proficiente y autónomo. Eso contribuirá a una mayor posibilidad de inserción social del joven y del adulto estudiante de cursos de suplencia.

Debemos considerar, también, que el trabajo con hipertextos electrónicos acerca a los alumnos al ordenador, haciendo que comprendan la tecnología como una aliada, herramienta de trabajo y fuente de conocimiento. Luego, se favorece la inclusión digital de esos estudiantes y su papel más actuante y productivo en nuevos campos del mercado de trabajo.

Por estas razones, los profesores, como agentes educadores y mediadores entre sus alumnos y el conocimiento que van a construir, tienen la responsabilidad de incluir en su experiencia didáctica el uso de las nuevas tecnologías como recursos para el aprendizaje. Es fundamental que estas prácticas estén presentes en lo cotidiano, pues representan un paso hacia la inserción digital de los alumnos. Pero no se puede dejar de fijar atención crítica tanto en sus múltiples posibilidades, como en los problemas, limitaciones e dificultades que conllevan.

Finalmente, creemos que estudios como éste son una fuente de consulta para docentes que buscan perfeccionar su práctica. Por ello, destacamos su relevancia para la discusión de la complejidad de la lectura y de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografia

BRASIL. *Parâmetros Curriculares para o ensino médio*, 3ª ed. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

CARVAJAL, Francisco Pérez. RAMOS, Joaquín Garcia (org). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FIORIN, José Luiz. SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, 2ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Oficina de leitura*. CAMPINAS: PONTES, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*, 5ª ed.. São Paulo: Cortez, 2006.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *O que é cibercultura*, 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. En: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da, *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & ensino*, Vol. 4, No. 1, pp.79-111, 2001. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br> , consultado em 12/05/2008.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital em: MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*, 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NERI, Marcelo Côrtes. *Mapa da exclusão digital do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003. Disponível em: http://www2.fgv.br/ibre/cps/mapa_exclusao/Site/LevantRegionais/MID_RJ.pdf, consultado em 14/05/2008.

PERINI, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. En: ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. En: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.

VERGNANO JUNGER, Cristina de Souza. *Leitura e ensino de Espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. [Tese de doutorado não publicada]

Sítio consultado:

IBGE. *Perfil dos Municípios Brasileiros 2006*. 26/10/2007. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1006&id_pagina=1. Consultado el 10/05/2008.

**Relato de experiencias del proyecto *Prodocencia Letras-UFTM*:
una contribución a la formación de profesores de español**

Eduardo Tadeu Roque Amaral
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Introducción

En el segundo semestre de 2006, se inició el *Curso de Letras* de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UFTM), en la ciudad de Uberaba (MG). La institución que hasta entonces ofrecía plazas solamente en el área de la salud empezaba un proceso de crecimiento debido a un programa de expansión universitaria organizado por el Ministerio de Educación (MEC)⁴⁹. Desde aquella época cada semestre entran 30 nuevos estudiantes de Letras, 15 para la habilitación Portugués/Español y 15 para la habilitación Portugués/Inglés.

Un año después del inicio del Curso de Letras, los profesores de lengua extranjera, Eduardo Tadeu Roque Amaral (Español), Maria Virgínia Gourlat de Lebron (Inglés) y Ângela Maria Fraga Azor (inglés), teniendo en cuenta la necesidad de formación de docentes con conocimiento lingüístico satisfactorio del idioma extranjero y actualizados en lo que se refiere a las nuevas tecnologías, elaboraron el proyecto *El desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa del profesor de lengua extranjera y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la enseñanza*. Ese proyecto fue enviado al Programa de Consolidación de las Licenciaturas (Prodocencia) del Ministerio de Educación, que lo aprobó y liberó 50 mil reales para su ejecución. En este trabajo presentaremos algunos resultados del desarrollo de este proyecto y de una investigación que se está llevando a cabo sobre la formación de profesores de español.

⁴⁹ Sobre el programa de expansión universitaria, véase el sitio del Ministerio de Educación de Brasil (www.mec.gov.br).

1. El proyecto

El objetivo principal era ofrecer a los estudiantes de Letras de la universidad y a los profesores de escuelas públicas de la región una oportunidad de desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa a partir del uso de las nuevas tecnologías. La unión entre estudiantes de Letras y profesionales licenciados nos parecía extremadamente eficaz, como de hecho verificamos durante todas las actividades desarrolladas – seguíamos parcialmente modelos exitosos como el de EDUCONLE (Barros y Costa, 2008). Constituían también objetivos del proyecto: ofrecer conocimientos actualizados y críticos en talleres teórico-prácticos; posibilitar que los participantes tuvieran acceso a recursos tecnológicos y pudieran recibir una capacitación sobre cómo utilizarlos en las clases; organizar momentos de inmersión lingüístico-cultural, para una puesta en práctica de lo aprendido en los talleres; generar reflexiones sobre la formación crítica de un profesor de lengua extranjera, tema indispensable en una carrera de Letras.

El proyecto ofreció 80 plazas, distribuidas en dos grupos: español e inglés. De español, se formó un grupo de 36 participantes compuesto por estudiantes universitarios tanto de la UFTM como de otras instituciones, por licenciados que actúan en la enseñanza de español y por otros que todavía no lo hacen. En este trabajo presentamos sólo los datos de este grupo (el de español).

Siguiendo el plan de trabajo previamente elaborado, en la primera etapa del proyecto (noviembre de 2007 a febrero de 2008), se compraron materiales didácticos (ordenadores, libros y DVDs)⁵⁰. Se creó un laboratorio de informática, equipado con ordenadores conectados a Internet, cámaras, auriculares y micrófonos. El laboratorio estuvo disponible durante el periodo de duración del proyecto para que los participantes pudieran realizar las tareas propuestas. A causa de un atraso en la liberación de parte de

⁵⁰ En febrero de 2008, las profesoras Rosemira Mendes (español) y Luciana Colucci (inglés) empezaron a colaborar en la coordinación del proyecto.

los recursos financieros, los otros materiales, libros, CDs y DVDs, empezaron a llegar solamente al final del proyecto y por eso los participantes apenas los utilizaron. Tales materiales, sin embargo, estarán disponibles a los estudiantes de la Universidad.

En la segunda etapa (marzo a junio de 2008), realizada de marzo a junio de 2008, se ofrecieron talleres teórico-prácticos sobre diferentes temas, dictados por profesores de distintas instituciones: a) creación y edición de blogs, incluyendo los recursos relacionados a fotos y videos; b) fonética y fonología del español; c) dificultades específicas de hablantes brasileños; d) variación lingüística del español en España y en América; e) utilización de ambientes virtuales de aprendizaje (Moodle); f); el cine y la pintura; g) la gastronomía de países de lengua española; h) la literatura en las clases de español.

Se realizaron también momentos de inmersión lingüístico-cultural, con el objetivo de proporcionar un espacio más libre de práctica lingüística. La primera, con los temas *Argentina* y *Cuentos*, y la segunda, con los tema *Cocina* y *Flamenco*. En esta última, los participantes pudieron no sólo obtener informaciones sobre platos hispanos, sino también prepararlos y probarlos. En esta inmersión, también conocieron poemas, cuentos y curiosidades acerca del tema *gastronomía* y tuvieron una clase de flamenco.

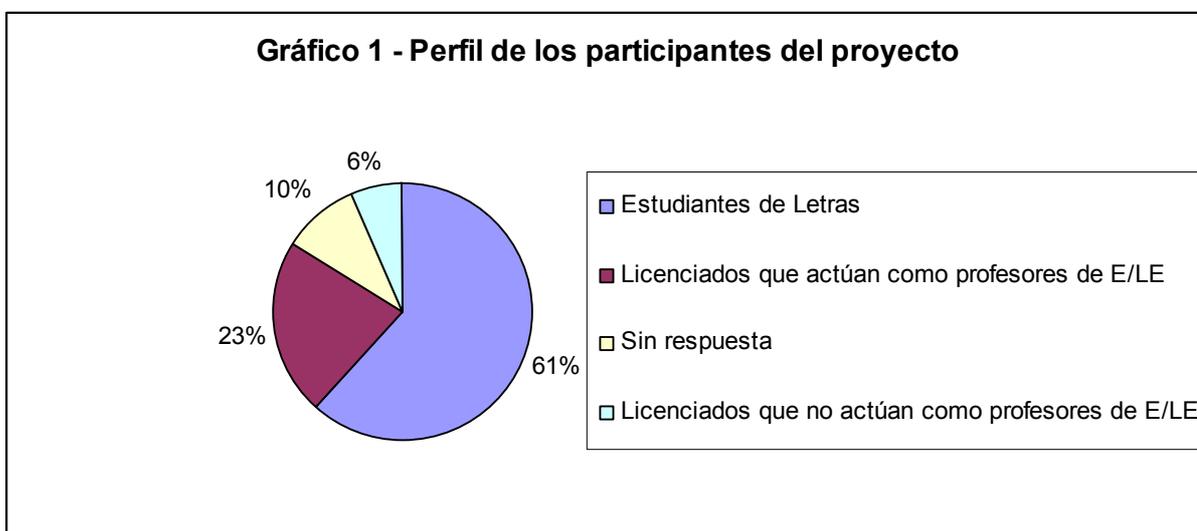
2. Análisis de los datos sobre el proyecto y sobre los participantes⁵¹

El *Prodocencia* (como todos lo nombraron) se registró como un proyecto de extensión y paralelamente empezamos a desarrollar una investigación con base en los datos, opiniones y necesidades de los participantes. Para esa investigación les pedimos a todos los inscritos que contestaran tres cuestionarios: uno al inicio, que objetivaba conocer el perfil de todos y sus expectativas; otro al medio, que buscaba obtener

⁵¹ Agradezco a los estudiantes Glenda Andrade e Silva, Lauana Madruga Pedrosa y Salomão Braga Bezerra la colaboración en el análisis de los cuestionarios.

informaciones sobre el desarrollo del proyecto; el último, al final, que tenía como meta que todos evaluaran el proyecto y las actividades propuestas. Vamos a exponer a continuación algunos resultados de esta investigación.

Sobre el perfil de los participantes, podemos presentar lo siguiente: la mayoría de los 31 que contestaron el cuestionario propuesto está constituida por estudiantes de Letras con habilitación en español (61%) –gran parte en la primera mitad de la carrera. Los que efectivamente están actuando como profesor/a de español, sea en educación infantil, básica o superior, suman siete (23%). Véase el Gráfico 1:

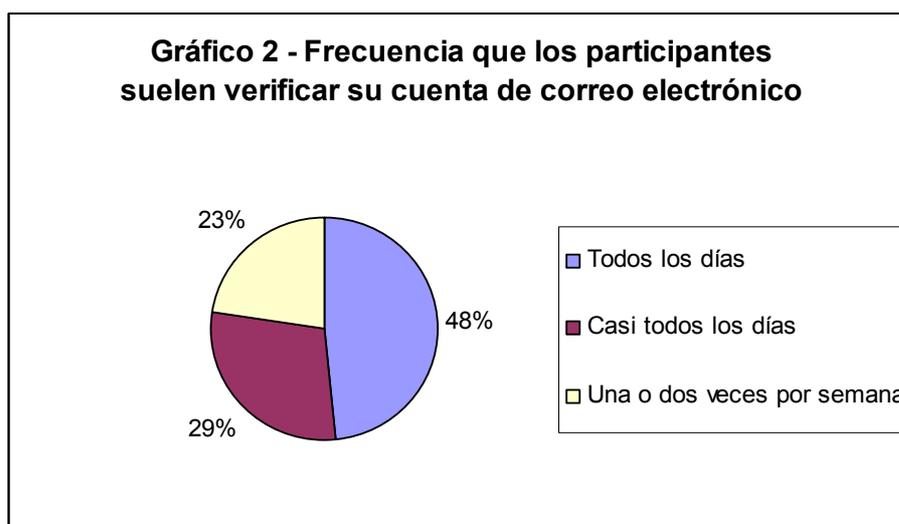


Todos los que concluyeron la licenciatura estudiaron en una institución privada, lo que se explica por el hecho de que, al ser el *Curso de Letras* de la UFTM el primero de institución pública en la ciudad, hasta 2006 sólo existía la opción de formación en instituciones privadas. Cuando les preguntamos sobre la participación anterior en proyectos de extensión o de investigación relacionados a E/LE, la mayoría dijo que nunca había participado en ese tipo de proyecto, lo que muestra una carencia en la ciudad de oferta de actividades dirigidas al profesorado de español.

Son muy pocos los profesores que llevan más de 5 años enseñando español, lo que relacionamos con el hecho de que, comparada a la lengua inglesa o francesa, no

hace muchos años que empezó en el país una ampliación y valoración social de la lengua española y de su estudio –esto se debe a varios factores que se pueden ver en Amaral y Mazzaro (2007); Celada (2002); Celada y González (2005); Celada y Rodrigues (2004); Del Valle y Villa (2005); Kulikowski (2005) y también en muchos estudios recientes sobre la Ley 11.611/2005 (Brasil, 2005).

Ya que el proyecto incluía el tratamiento de las nuevas tecnologías, quisimos obtener algunos datos sobre la relación de los participantes con la informática, a ejemplo de lo que hizo Abio (2007). Acerca del correo electrónico, el 48% de los participantes contestó que verifica su cuenta todos los días y el 29% casi todos los días. Con menos frecuencia, el 23% - cf. Gráfico 2.



Si bien estos datos nos mostraban una situación satisfactoria, a lo largo del proyecto pudimos ver que esa frecuencia era bien diferente, ya que algunos participantes no leían muchos mensajes que les enviábamos y muchos nos decían oralmente que no abrían siempre sus cuentas de correo electrónico.

A pesar de que el 92% tienen acceso a banda ancha y aunque un 65% de los entrevistados dijeron que les gusta trabajar con ordenador y el 73% afirmaron que utilizan uno en casa con más frecuencia que en otros sitios, muchos lo utilizan solamente para funciones básicas. Los usos más frecuentes son: leer y responder a e-

mails; leer noticias y mantenerse informado; realizar tareas de la escuela/universidad. Entre los recursos y programas que más utilizan están los siguientes, en orden de mayor frecuencia: correo electrónico; conversaciones en línea o *chats*; boletines de noticias o listas de distribución (como ELEBRASIL); redes sociales, como *Orkut*. Solamente 4 participantes dijeron que accedían frecuentemente a blogs (weblogs o (cuadernos de bitácoras). Con base en esto, decidimos que el proyecto tendría un blog y que cada participante también crearía el suyo.

3. Los blogs

Una pieza clave en el desarrollo del proyecto fueron los blogs. Durante el primer taller, todos los participantes aprendieron a crear y a actualizar blogs: con una cuenta de *Gmail* (www.gmail.com), se utilizó la página de *Blogger* (www.blogger.com) y cada participante pudo crear su propio blog. Luego recibieron la instrucción de que las tareas propuestas en los talleres siguientes deberían ser colgadas en el blog individual. El del proyecto era actualizado regularmente con las informaciones de la programación, las fotos de las actividades, las tareas de los talleres, enlaces a otros blogs o a páginas con recursos didácticos y también con el enlace al blog de todos los participantes. A continuación, veamos algunos ejemplos: el primero, es el blog del proyecto y los dos siguientes son de participantes del proyecto.

FIGURA 1: Blog del proyecto Prodociencia (<http://prodocienciauftm.blogspot.com>)

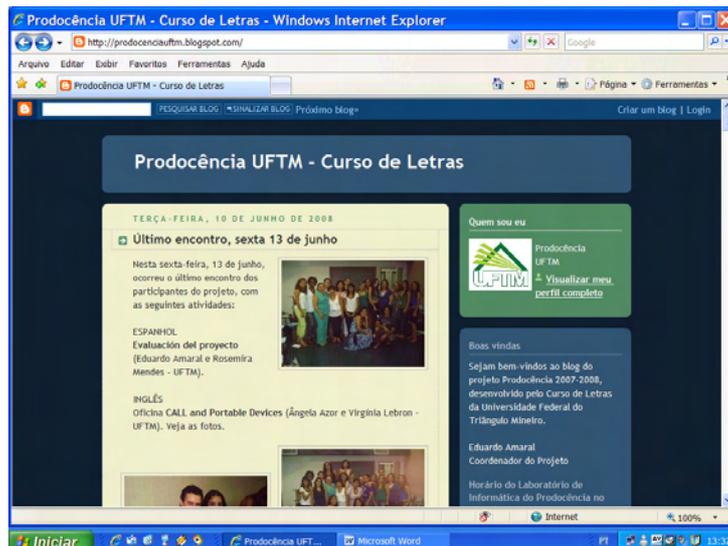


FIGURA 2: Blog de la estudiante Carolina Andrade (<http://carolinaprodociencia.blogspot.com>)

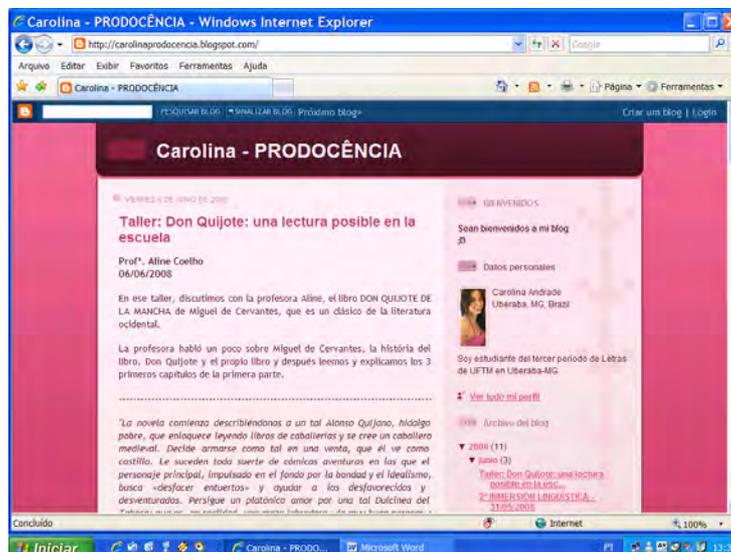
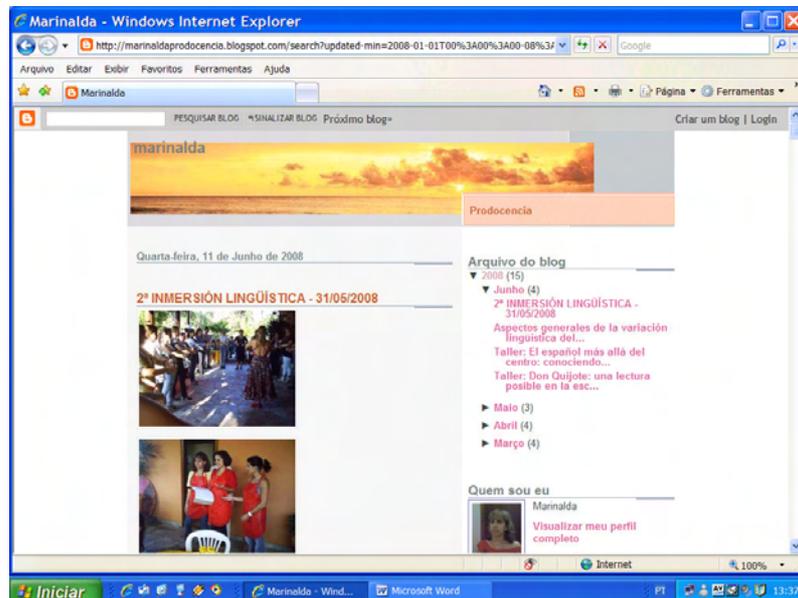


FIGURA 3: Blog de la profesora Marinalda de Fátima
(<http://marinaldaproducencia.blogspot.com>)



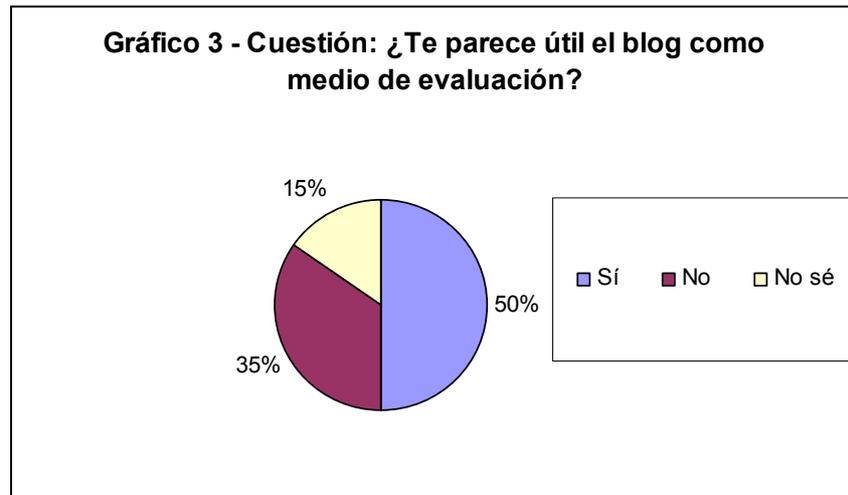
Poco después de la mitad del período de los talleres, un nuevo cuestionario buscó conocer la opinión de los participantes acerca de la ejecución del proyecto. Los coordinadores notábamos que muchos ya no actualizaban su blog como lo hacían antes y que quizás les faltaba motivación. Las principales causas de esto se debían, según ellos mismos, a la falta de tiempo o dificultades de acceso. A excepción del laboratorio del proyecto, las otras máquinas de la universidad no permitían el acceso a contenidos de *Blogger*, lo que dificultó un poco nuestro trabajo. Sobre la frecuencia de actualización, pocos cumplían la frecuencia exigida. Uno de los factores que consideramos negativo del proyecto fue el poco tiempo destinado a talleres en el laboratorio de informática. Pero no fue posible hacerlo diferente debido a la falta de disponibilidad simultánea de máquinas para todos.

Al final del proyecto, los participantes respondieron a un cuestionario que tenía el objetivo de evaluar todo lo que había sido hecho. Entre las varias cuestiones propuestas, les preguntamos qué opinión tenían sobre el blog como herramienta

didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de E/LE. La mayoría lo evaluó como bueno o muy bueno. Solamente una estudiante dijo que le pareció monótono y poco interactivo. De hecho, tiene cierta razón sobre la interacción, ya que no hubo por parte de la coordinación el desarrollo de estrategias que pudieran favorecer la interacción virtual entre los autores de blogs. Cuando les preguntamos si había sido difícil crear y/o actualizar un blog, fue curioso observar que, aunque más de la mitad (58%) consideró fácil, el 42% de los participantes opinó que les pareció difícil. Ese número nos permite concluir que una herramienta considerada de fácil manejo por los investigadores (Abio, 2007; Orihuela, 2006) ofrece dificultades a los (futuros) profesores de lengua extranjera. Pero la dificultad más relatada después de la falta de conocimientos informáticos fue la ausencia de tiempo para actualización. Podemos notar que esta queja entre profesores (falta de tiempo a causa principalmente de exceso de clases) es un factor negativo cuando proponemos el trabajo con una nueva herramienta didáctica.

Queríamos saber también si, los participantes como (futuros) profesores de español, utilizarían el blog en sus clases. El 88% dijo que sí, que lo utilizarían. Entre los que demostraron opinión contraria, la justificaron diciendo que no lo utilizarían por falta de dominio informático o, como dijo uno, por miedo a que *el estudiante pida a otra persona que lo haga todo en su lugar*.

Teniendo en cuenta que durante nuestro proyecto se utilizó el blog como instrumento de evaluación (todos tenían que colgar las tareas en sus blogs personales), les preguntamos si les parecía útil esta herramienta como medio de evaluación. El 50% dijo que sí, el 35% dijo que no y el 15% que no sabían, conforme vemos a continuación, en el Gráfico 3:



Entre los puntos negativos señalados por los que dijeron *No* o *No sé*, vale la pena destacar lo que expusieron algunos: “No sé, ¿pues cómo sabré si fue el alumno quien hizo la tarea?”; “Creo que el profesor debe estar atento, pues la Internet ofrece la posibilidad de copiar trabajos ya hechos”. Notamos con esas opiniones la preocupación por la autoría de los textos de los estudiantes. Pero nos parece que, en cuanto a esa preocupación, el blog no es diferente de otros medios de evaluación, o sea, el alumno puede copiar un contenido ajeno en diferentes medios de evaluación y no es la herramienta blog que facilita eso.

Cuando les pedimos una evolución general del proyecto, las respuestas fueron todas positivas y prácticamente todos dijeron que los contenidos tratados serán útiles en su actuación como profesores. Vemos que las dificultades comentadas anteriormente no influyeron negativamente en el análisis final que hicieron acerca del proyecto.

También les pedimos sugerencias de temas / actividades para próximos proyectos. Algunos no opinaron, lo que quizás se deba al hecho de que no todos están actuando como profesores y no conocen todavía las necesidades de la profesión. Pero entre los temas sugeridos se destacan principalmente: lo lúdico y los juegos; la pronunciación; la literatura; arte y cultura; y la gramática. Pocos presentaron

sugerencias respecto a la organización del proyecto, pero nuestra evaluación coincide con los que sugirieron más actividades prácticas y más tiempo en un laboratorio de informática. Esperamos que pronto podamos ofrecer todo eso en nuevas oportunidades de cursos y proyectos de actualización de los profesores de español.

Bibliografía

Abio, Gonzalo, 2007, “Formación de profesores de E/LE en nuevas tecnologías: relato de una experiencia en Brasil”, *Glosas didácticas*, 16, 2007. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/04abio.pdf>. Acceso el 21 may 2008.

Amaral, Eduardo Tadeu Roque y Mazzaro, Daniel, 2007, “Repercussões da Lei 11.161/2005: reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil”, *LLJournal*, vol. 2, n. 2, 2007. Disponible en <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/viewArticle/239/256>.

Barros, Cristiano Silva de y Costa, Elzimar Goettennauer de Marins (org.), 2008, *Formação de professores de espanhol: os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática*, Belo Horizonte, PRPq/UFMG.

Brasil, Ministério da Educação, 2006, *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília, Secretaria de Educação Básica. Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponible en http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acceso el 2 ago 2006.

Brasil, 2005, Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

Celada, María Teresa, 2002, *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*, Tesis (Doctorado en Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

Celada, M. T.; González, Neide Maia, 2005, “El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia” en Sedycias, João (org.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, São Paulo, Parábola, pp. 71-96.

Celada, M. T.; Rodrigues, F. S. C., 2004, “El español en Brasil: actualidad y memoria”, *Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos: Lengua y Cultura*. Disponible en <http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/695/CeladaRodrigues.pdf>. Acceso el 6 ago 2006.

Celani, A. A., 2003, “Um programa de formação contínua”, en Celani, A. A. (org.), *Professores e formadores em mudança*, São Paulo, Mercado de Letras, p.19-335.

Del Valle, José y Villa, Laura, 2005, “Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil”, *Revista da ABRALIN*, vol. 4, n. 1 y 2, p. 197-230.

Kulikowski, M. Zulma M, 2005, “La lengua española en Brasil: un futuro provisor”, en Sedycias, João (org.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, São Paulo, Parábola, pp. 45-52.

Leffa, Wilson J. (org.), 2006, *O professor de línguas construindo a profissão*, 2. ed., Pelotas, EDUCAT.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*: El hispanismo en Brasil (suplemento), Brasilia, Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/br/2000s.pdf>. Acceso el 2 ago 2006.

Orihuela, José Luis, 2006, *La revolución de los blobs*, Madrid, La esfera de los libros.

Paiva, Vera. L. M. O, “Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa”, disponible en <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>. Acceso el 4 jul 2007.

El análisis discursivo aplicado a la elaboración de tareas de comprensión lectora

Elena María Barcellós Morante
Instituto Cervantes de São Paulo
Óscar Domínguez Núñez
Instituto Cervantes de São Paulo

Introducción

“Leer” es formar parte de una comunidad. Es, asimismo, uno de los más importantes instrumentos/habilidades de los que dispone el ser humano para actuar en sociedad. Con esto nos referimos no solo a la lectura de textos escritos, sino a la competencia que todo hombre desarrolla en su ambiente natural para descifrar y comprender el entramado y tupido velo en el cual le ha tocado vivir. Leer de forma adecuada conduce a la “pertenencia” y a la consciencia de que el individuo se constituye a partir de esa lectura que le impregna, lo forma, lo transforma y le hace transformar.

Durante el proceso constitutivo del individuo en sociedad, se adquiere la lengua materna y progresivamente todo el sustrato que albergará la existencia, las raíces y la cultura. Como indica Coseriu (1986), las lenguas, por el hecho de que están supeditadas a la cultura

... existen y se desarrollan, no solo en virtud de las razones internas de su equilibrio como sistemas (relaciones estructurales), sino también, y principalmente, en relación con otros fenómenos del espíritu y sociales: la lengua está íntimamente relacionada con la vida social, con la civilización, el arte, el desarrollo del pensamiento, la política, etc.; en una palabra, con toda la vida del hombre.

A pesar del marcado fenómeno de la globalización que se hace sentir en la sociedad occidental y tiende a homogeneizar la macroestructura representacional, encontramos en la lectura los marcos para la acción, reflexión, comprensión y crítica de los textos que se generan en un determinado emplazamiento. En ese sentido, favorecer el desarrollo de la capacidad lectora de los estudiantes de E/LE juega un papel fundamental en la formación de una conciencia reflexiva respecto a la nueva lengua a la

que se accede a partir del inicio del proceso de aprendizaje, puesto que la competencia textual constituye un importante interfaz entre la L1 y la L2.

En este trabajo se discute la importancia del análisis multidimensional de los textos que se presentarán en clase para su consecuente operativización, a partir de las siguientes premisas: **1.** La lectura del tiempo y del espacio en el que se vive es parte constituyente de la esencia de lo humano; **2.** todos los textos forman parte de un sistema activo de significación y están insertos en una compleja red de sistemas semióticos; **3.** el discurso siempre se elabora sobre el otro (Bajtin) y define su identidad respecto al otro, por lo que presenta una heterogeneidad constitutiva (Fiorin, 2001); **4.** ser competente en una lengua es saber usar de forma dinámica textos orales y escritos en diferentes prácticas discursivas.

Bajo este enfoque, analizaremos una pequeña nota periodística y presentaremos, además de claves concretas de análisis, una secuencia didáctica destinada al fomento de la dimensión cultural.

1. El *homo lector*: tiempo y espacio

El hecho de pertenecer a una comunidad interpretante reviste al individuo de una seguridad ontológica fundamental, una vez que lo emplaza de forma natural e inexorable en un sistema de relaciones que conforma todo su proceso de constitución personal. Al ser un eslabón más en ese complejo entramado socio-ético-cultural, desde el primer momento en el que pasa a existir los sentidos del individuo se articulan para leer el ambiente de modo a ajustarlo y a ajustarse en él.

La construcción del sujeto, de su individualidad⁵² y de su subjetividad *pasa por/está en* las modificaciones de ese *locus* y por las lecturas que se hacen de él, asimismo *pasa a través de/está en* el tiempo y esto construirá nuevos tiempos y espacios de representación. Por todo ello, “es imposible escapar a nuestro emplazamiento, [...] al desplazarnos somos re-emplazados automáticamente” (Vázquez Medel, 1996). El hombre, en un constante y permanente ejercicio de adaptación, pone en marcha una poderosa amalgama cognitiva⁵³ para volver a leer y establecer nuevas formas de relacionarse con el espacio. De otra manera, el sujeto se estaría excluyendo del flujo vital que se desarrolla a partir del momento mismo de la gestación, como sigue indicándonos Vázquez Medel (op. cit.)

...cada factor incide en la constitución biológica y psíquica a ese existente (a ese ente): le insta. Le hace estar-ahí (in-stare). Y esa instancia es también una **im-posición**. La existencia le **im-pone** un lugar. Desde él se desenvuelve y se retroalimenta: la flecha del tiempo es inexorable y todo lo anterior estará de algún modo presente en lo posterior.

El hombre, desde esa perspectiva, es un ser para la lectura y para la interpretación, dotado de una capacidad que le faculta para descifrar sistemas generados y compartidos por su comunidad a lo largo de la historia. Estos sistemas o esquemas de representación, a pesar de estar altamente codificados, suelen ser reconocibles a partir de las claves que

⁵² “El ser humano no puede experimentar su existencia fuera del espacio y del tiempo. Pero espacio y tiempo son categorías que vivimos no solo en su objetividad, sino que quedan configuradas simbólicamente, transformadas en topicalizaciones, en marcadores cronológicos (en cronotopos). Espacio y tiempo se nos han de ofrecer, pues significativamente. Al igual que nuestro acontecer se nos revela desde un dispositivo genético que hemos denominado "relatividad ontológica", que actúa como fundamento de toda construcción narrativa”. (Vázquez Medel, 1997)

⁵³ El Cognitivismo es una corriente psicológica que se dedica al estudio de la adquisición y al desarrollo del conocimiento, desde los procesos mentales que afectan al aprendizaje hasta la forma como la mente almacena la información y luego la utiliza. El innatismo, la construcción sociocultural y el constructivismo son las corrientes que se incluyen en este campo de investigación. El innatismo, teoría desarrollada por Noam Chomsky, a mediados del siglo XX, postula que la especie humana está dotada genéticamente para asimilar lo que oye y extraer las reglas abstractas en las que se organiza el lenguaje (DLA). A pesar de que esta teoría se destina al estudio de la adquisición de lenguas maternas, sus aportaciones han dejado huellas en el estudio de la adquisición de segundas lenguas, en los trabajos de Krashen. Otra línea de investigación, representada por Vigotsky, entiende que el aprendizaje es una construcción de significados culturales, por lo que el conocimiento se adquiere por la construcción sociocultural de significados por parte del individuo, a partir de su propia experiencia.

le asegura la cultura en la que se inserta. El *locus*, espacio en el que discurre la experiencia y el *tempus*, en este trabajo entendido como la dimensión de la experiencia, son, pues, los ejes que tratarán de modular el desarrollo de los esquemas que conforman una determinada agrupación cultural. Podemos decir que estos esquemas se encargarán de narrativizar y discursivizar la realidad.

Entre los sistemas de representación, ocupa un papel central la lengua. Bakhtin pone de manifiesto la interdependencia discursiva entre la palabra y el discurso:

[...] a palavra integral não conhece um determinado objeto na sua globalidade. Só pelo fato de eu ter falado dele, a minha relação para com ele deixou de ser independente, tornando-se interessada e ativa. Por isso, a palavra, além de designar o objeto como algo que se torna presente, através da entonação (a palavra realmente pronunciada vem obrigatoriamente associada a determinada entonação que decorre do próprio fato de ser pronunciada), exprime ainda a minha atitude valorativa em relação ao objeto, positiva ou negativa e, com isso, o põe em movimento, fazendo dele um elemento de eventualidade viva (Bakhtin, 1993, p. 32-33) [...]

La palabra y el discurso se imbrican y gestan una relación dinámica que luego se constituirá en el texto, unidad de manifestación, lugar en el que el sentido se manifiesta y se deja leer a partir de los diferentes niveles que lo estructuran (Greimas y Courtès, 1979: 160). Estos autores manifiestan que los niveles textuales –fundamental, narrativo y discursivo– le confieren al texto un carácter laberíntico y estratificado.

Hasta ahora hemos destacado la absoluta relación de dependencia y de interrelación entre el sujeto en construcción y la cultura que lo soporta, es decir, el mundo que lo emplaza. A partir de ahora vamos a limitar el marco de representación cultural en el que se inscribe este trabajo.

Casado Velarde (1991) entiende que la Cultura constituye todo “producto de la actividad humana”, es decir, la civilización de la naturaleza en el sentido de que esta reúne todo lo que ha sido tocado, transformado y apropiado por el hombre. Porter y Samovar (1994) postulan que la Cultura es el depósito de todos los bienes materiales, espirituales, reguladores y organizadores que han sido adquiridos por el esfuerzo

individual o de grupo a través del tiempo. En el desarrollo de la lectura y de la interpretación del mundo:

... **la cultura** da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. **A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones.** A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. (UNESCO, 1982)

Narratividad e interpretación

Como hemos puesto de manifiesto en los apartados anteriores de este trabajo, somos en el lenguaje, nos emplazamos en él y nos representamos a partir de él. En este mismo sentido, somos representados por el lenguaje desde nuestra experiencia cultural e histórica, que matiza y determina la conformación de discursos que se realizan a partir de otros discursos, materializados en géneros textuales distintos. Todos pertenecemos a una o a muchas comunidades interpretantes, nos expresamos a partir de claves pragmáticas comunes de actuación, establecemos juicios de valor desde matrices que regulan nuestra relación con el mundo y, por ello, nuestro acceso a un texto.

Los textos de una cultura son los productos derivados de

[...] la narratividad [que] es, más allá de su encarnación en discursos simbólicos, nuestro modo de aprender la existencia. La estructura narrativa que subyace al film o a la novela, al discurso histórico o al comic está enraizada en nuestro modo de ser y de comprender el mundo. Por ello la denominamos narratividad ontológica o, evocando atrás asociaciones significativas, relatividad ontológica. Aludimos con ello a que nuestra intelección del mundo es discursiva. [...] contemplada la realidad desde un determinado ángulo, perspectiva, foco, todo se presenta en su discurrir. El significado es inseparable del discurso. Fuera de un discurso no puede existir significación, o, lo que es lo mismo, la captación significativa de cualquier realidad implica, inmediatamente su discursivización. (Vázquez Medel, 1996)

En el nivel de la discursividad el sentido imprime determinaciones sociales que revelan su dimensión significante. De esta manera, un discurso o un conjunto discursivo

es, pues, una realización espacio-temporal de sentido que se puede manifestar en cualquier soporte material. Un discurso es un punto de pasaje del sentido. Un análisis del discurso efectivo se interesa por el sistema de relaciones que todo producto significativo mantiene con sus condiciones de generación. Las condiciones productivas de un discurso siempre remiten a otros discursos y, aquí, nos encontramos en el campo de la semiosis social. Esta última conforma una red significativa infinita que se determina desde las dimensiones del espacio y tiempo de los textos que emanan de la sociedad y de la historia.

“En la medida en que siempre otros textos forman parte de las condiciones de producción de un texto o de un conjunto textual dado, todo proceso de producción de un texto es, de hecho, un fenómeno de reconocimiento. E inversamente: un conjunto de efectos de sentido, expresado como gramática de reconocimiento, sólo puede manifestarse bajo la forma de uno o varios textos producidos.” (Verón, 1998: 130)

3. Condiciones para la mediación

En nuestro actual sistema de representación educativa el alumno es el centro del proceso de aprendizaje. Son sus expectativas, sus condiciones objetivas, sus motivaciones y sus necesidades las que deben orientar la actuación docente. Esta perspectiva se viene imponiendo desde el enfoque humanista de Rogers y se recoge en el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas y en el Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes. El carácter dominador del docente, tras el que subyace un sistema jerárquico de relaciones verticalmente polarizado, en cuya base se encuentra el estudiante y en la cima el profesor, se reestructura y éste último se convierte en un mediador que desvela las claves para que se pueda acceder al conocimiento y para que se diversifiquen las posibilidades de realizar, de forma estratégica, la consecución autónoma de objetivos.

Paradójicamente, la labor de mediar, de facilitar, de hacer ver, en oposición al imponer una serie de conocimientos no compartidos, constituye un problema en la

medida en que exige además de una superación del modelo anterior, una verdadera conciencia de los límites de mediación. En ese sentido, consideramos que:

- Mediar exige que el docente esté más preparado. Además de poseer los mismos o más conocimientos formales que los que se le exigían al profesor omnipotente, que establecía un mismo rasero para todos los procedimientos pedagógicos que utilizaba, le exige dominar las claves psicoafectivas del entorno de enseñanza.
- La flexibilidad, la apertura y una actitud dialogante son las claves en el espacio de aprendizaje.
- El profesor no sólo debe tener conciencia de sus propias limitaciones y estar preparado para formular respuestas adecuadas, sino que debe comprender que mediar no es un proceso pasivo y automático.

4. Tarea de comprensión lectora: una nota periodística

Cualquier texto perteneciente al género periodístico es material auténtico, producido generalmente por usuarios de la lengua con un propósito claramente comunicativo. El profesor al enfrentarse a este tipo de representación textual debe observar el medio en el que se publica y su orientación, si han utilizado primeras fuentes o si tal material ha sido recogido de agencias de noticia.

El vocabulario suele ser actual y, de hecho, los medios de comunicación incorporaran y validan actualizaciones léxicas y gramaticales que vienen de la sociedad. Sin embargo, es muy importante observar que se trata de un material escrito, que congrega varios géneros destinados a informar y opinar. Estos géneros utilizan la lengua a partir de unos determinados códigos definidos y adscriptos a un género. Asimismo, es muy importante que tanto el docente como el estudiante sean conscientes de que las actuales condiciones de producción de los periódicos y las condiciones de trabajo de los

periodistas, la superposición de funciones, a causa de la informatización, la aceleración de los mecanismos de difusión de la información, la incorporación automática de contenidos distribuidos por las grandes agencias de noticia y la consulta rápida a una infinidad de sitios en Internet, a veces carentes de revisiones cualitativas, suele propiciar errores tanto en el contenido como en el continente. Estos se deben identificar y corregir a partir del contraste y búsqueda de buenas fuentes de información. Con esto no queremos decir que las fuentes electrónicas carecen de validez, antes bien, entendemos que estos canales actualmente llevan a cabo una revolución en las formas de apropiación y distribución informativa y cultural. Los nuevos paradigmas del conocimiento se están fundando en un universo dotado de rapidez, dinamismo y versatilidad. La modelación cognitiva social se va condicionando de forma progresiva e irreversible a los instrumentos electrónicos de interacción y estos a las necesidades de la sociedad. Sin embargo, el aplastante flujo de información, incrementado por la dinámica democrática que implica el ciberespacio, exige que se generen filtros y se desarrollen estrategias para que se puedan aprovechar de forma cualitativa los contenidos de la red.

Otro aspecto que debe ser considerado es que todo material informativo está vinculado a una determinada realidad actual y cargada de interés informativo. La lengua se utiliza en contexto. Incluso cuando se realizan reportajes que remiten a hechos históricos, desplazados en el tiempo, la motivación se encuentra en algún asunto de interés reciente. Asimismo, se sabe que los medios de comunicación reflejan y reproducen posturas ideológicas no siempre explícitas. Una vez más el contraste, la valoración abierta y el suministro adecuado de instrumentos lingüísticos destinados a la reflexión de tales posturas se debe gestionar en la planificación de programas destinados al tratamiento de la dimensión cultural para la clase de E/LE.

5. Aplicación didáctica

Presentamos a continuación una secuencia didáctica elaborada a partir de una ficha de lectura que pretende ser un disparado multidimensional de significados a partir de la comprensión lectora. Como principio regulador se fomenta la dimensión cultural en las dimensiones intertextuales e interdiscursivas. Asimismo, se intenta explotar la percepción estratégica y estimular el desarrollo de la triple dimensión del alumno como agente social, hablante intercultural e estudiante autónomo (PCIC, 2006).

El objetivo fundamental de esta secuencia es fomentar la dimensión sociocultural para aumentar el caudal representativo de los estudiantes a través de una lectura amplia que conduzca a la resolución de problemas, a la reflexión y a conectar los conocimientos adquiridos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje con temas multidisciplinares. En la misma medida, se pretende hacer ver puntos de vista distintos, presentar el mundo en movimiento –una de las características básicas del periodismo– y potenciar la capacidad de análisis y de crítica activa.

La ficha subdivide en los siguientes apartados:

(A) Pre-lectura

1. ¿Y de qué va?

- Activar conocimientos previos
- Reconocer globalmente el significado proposicional
- Mecanismos inferenciales a partir de elementos concretos destacados del texto

Acercarse

- Desde una perspectiva inductiva, suministrar conocimientos esenciales para una lectura profunda respecto al tema

(B) Lectura

3. Lectura dinámica

- En los ejercicios de múltiple elección se han construido opciones que utilizan amplio vocabulario para estimular la adquisición de nuevos elementos léxicos y el uso de estrategias de comprensión a través del contexto.
- Potenciar la educación lexicográfica (por ejemplo, a partir de la elaboración de **fichas multidimensionales** de palabras).

4. Experimentar

- Reflexionar sobre el tema a partir de nuevas posibilidades de lectura que pasan por el filtro de la experiencia personal de los aprendientes

(C) Pos-lectura

5. Leer el mundo y pensarlo

- Se propone reflexionar a partir de una lectura global, asociada a otras formas de ver el mismo tema.
- Asimismo, se podrán proponer tareas de lectura audiovisual

6. Buscadores activos: el portafolio

- Se propone la realización de la tarea global

Texto base

<http://www.pagina12.com.ar/diario/principal/pirulo/index-2008-01-13.html>

GOULART

“No me acuerdo si usamos Isordil, Adelpan o Nifodin. Conseguimos colocar un comprimido en los remedios importados de Francia. Goulart no podía ser examinado por 48 horas o esa sustancia sería detectada”, reconoció el represor uruguayo Neira Barreiro en una entrevista sin saber que estaba hablando con el hijo del ex presidente de Brasil, que murió en 1976 cuando estaba refugiado en Argentina, en la provincia de Corrientes. Joao Goulart fue sepultado, sin autopsia, en su ciudad natal de Sao Borja, en el estado de Rio Grande do Sul. Barreiro afirma que el veneno fue preparado por un médico legista uruguayo, Carlos Miles, quien más tarde también fue asesinado.

(A) FICHA TÉCNICA

- **Unidad didáctica:** 1_En el mundo
- **Sección:** Política
- **Periódico:** Página 12
- **País:** Argentina
- **Género:** Nota
- **Fecha de publicación:** 13/01/2008

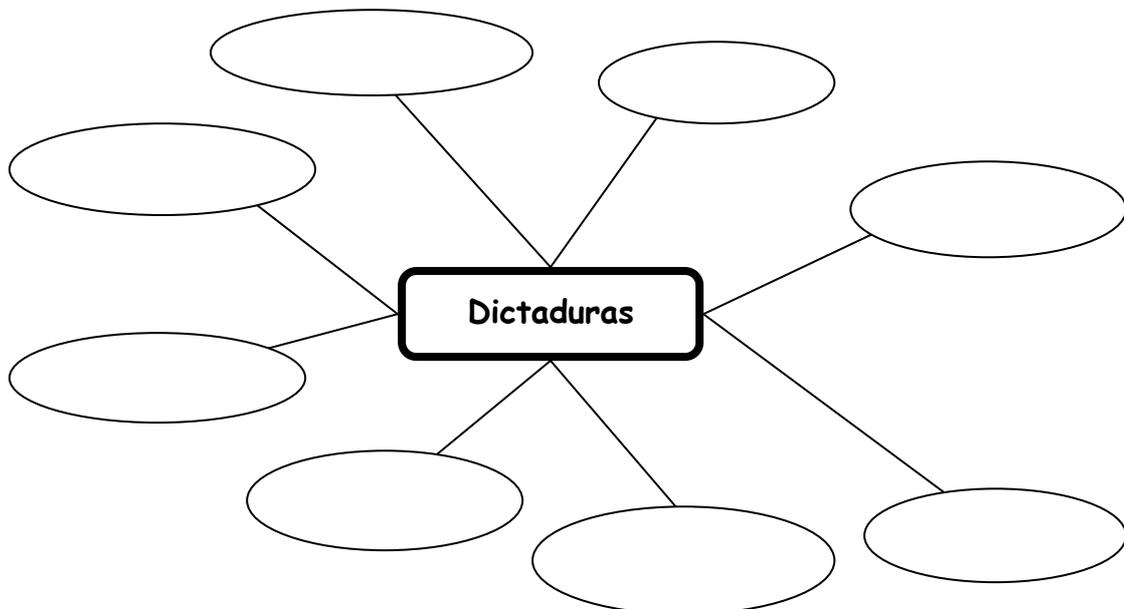
MIRADORES ACTIVOS

- Vamos a construir un pequeño retrato de la dictadura militar en Latinoamérica.
- Nuestro objetivo, al final, es reunir documentos y reflexionar sobre la libertad y la democracia.

1_¿Y de qué va?

➤ **Las palabras**

- Rellena los globos con todas las palabras que asocies a la falta de libertad



- Compáralas a las escritas por un compañero
- Luego, encontrad un antónimo para cada una de las palabras encontradas

➤ **El duro camino hacia la democracia**

A continuación hay datos biográficos de dos importantes políticos latinoamericanos. Con un compañero, te proponemos dos cosas:

- Separar la información
- Construir la biografía de los dos personajes, dándole un orden lógico a la información

- A pesar de haberse licenciado médico, alcanzó éxito como político.
- Accedió a la presidencia tras la renuncia de Quadros en circunstancias difíciles.
- Apoyado por la Unidad Popular, intentó establecer un camino alternativo hacia una sociedad socialista.
- En 1963, restableció con éxito el sistema presidencialista mediante un plebiscito.
- Fue cuatro veces candidato a la Presidencia de la República.
- Fue el 27º Presidente de Brasil.
- Fue el primer presidente marxista del mundo elegido democráticamente.
- Fue Ministro de Salubridad y se le atribuyen importantes logros como la distribución de medicinas para enfermedades venéreas, reducciones de muertes por tifus, presupuesto para centros de higiene pública y entrega de alimentos para estudiantes.
- Fue vicepresidente de Jânio Quadros.
- Gobernó desde el 7/9/1961 hasta el 1/4/1964.
- Le eligió presidente en 1970.
- Los militares le impusieron un cambio constitucional en el que Brasil se convirtió en una democracia parlamentaria.
- Nació en Valparaíso, Chile.
- Su gobierno intentó implementar una serie de reformas, pero vivió una en medio a una seria crisis institucional, económica y financiera.
- Su gobierno terminó tras un duro golpe militar el 11/09/1973.
- Su sucesor gobernó 17 años y fue uno de los dictadores más crueles del Latinoamérica,
- Sus reformas, consideradas socialista en un mundo crecientemente polarizado por la Guerra Fría, fueron contrarias a los intereses de los militares y el ala derechista del gobierno civil.
- Fue depuesto y vivió en el exilio hasta morir en 1976.

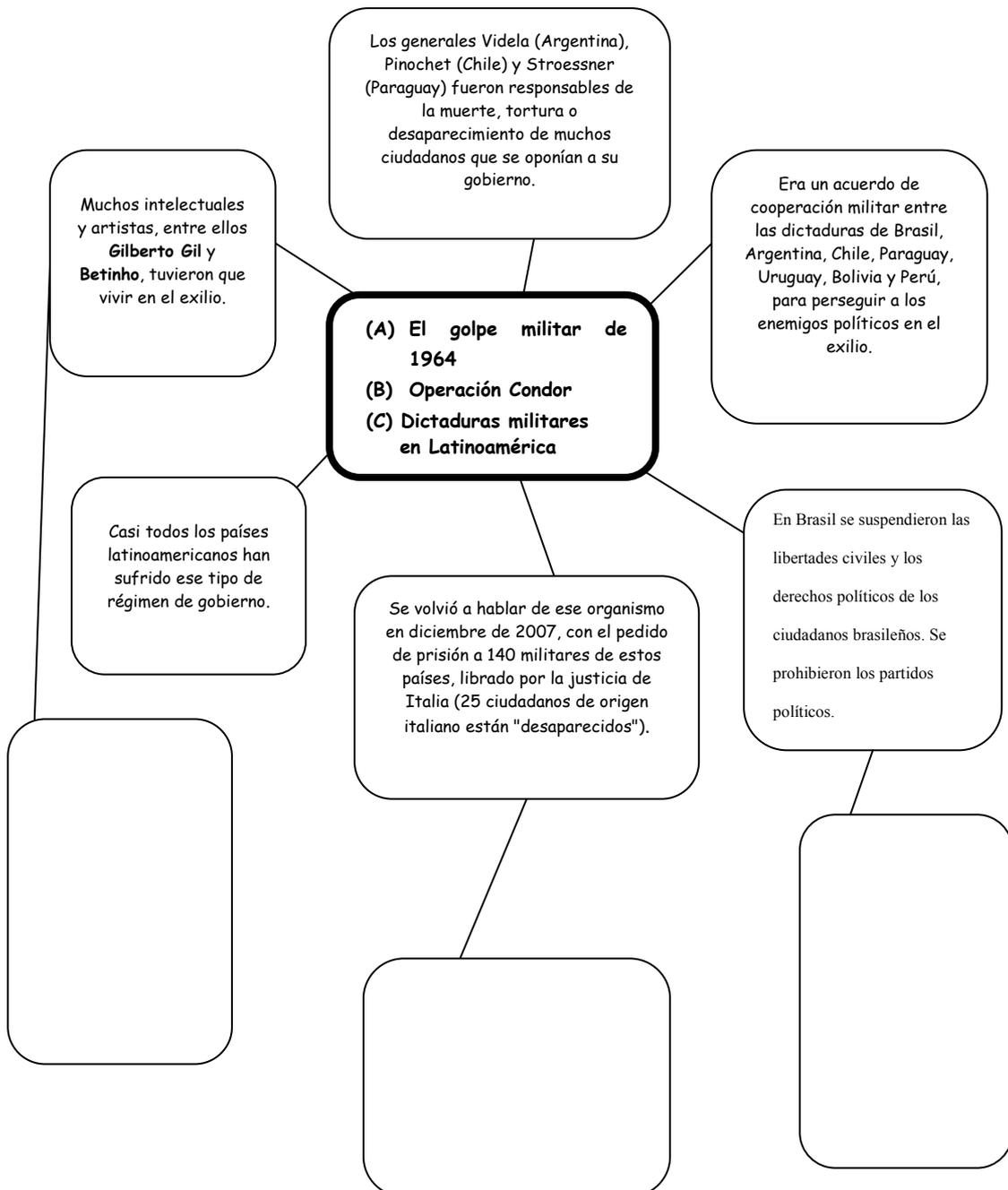
- ¿Ya sabéis quiénes son?
- Comparad vuestras reconstrucciones con las de los compañeros y añadid más información si la tenéis.

➤ **Lee la noticia y comprueba a cuál de los dos políticos se refiere**

2_Acercarse

➤ **Dos retos:**

- Intenta relacionar cada uno de los bocadillos con uno de los temas **(A)**, **(B)** o **(C)**.
- Con tu compañero, repasa tus respuestas y añade más informaciones en los bocadillos vacíos.



Ficha 3_Lectura dinámica

Sobre el ex presidente João Goulart:

- () Siempre se ha sabido que había sido envenenado.
- () Fue envenenado sin que se dejara ningún vestigio.
- () Sólo fue examinado 48 horas después de su muerte.
- () Estaba refugiado en Sao Borja.

Según la noticia, SE PUEDE decir que:

- () Joao Goulart fue presidente de Brasil antes de 1976.
- () Vivía en Argentina cuando murió.
- () Fue enterrado en el sitio en el que nació.
- () No murió de muerte natural.

Según la noticia, NO SE PUEDE decir que:

- () El hijo de Goulart entrevistó a uno de los responsables por la muerte de su padre.
- () El médico que preparó el veneno no fue asesinado.
- () Tanto el que admitió en entrevista que Goulart fue envenenado como el que preparó el veneno eran uruguayos.
- () Neira Barreiro es el hijo de Goulart.

➤ Por el sentido de la noticia, se puede inferir que **Isordil, Adelpam y Nifodin** son _____.

➤ **Lee la noticia, identifica los elementos que la componen y responde a las preguntas:**

- ¿Qué ha pasado?
- ¿Cuándo ha ocurrido?
- ¿Dónde se ha desarrollado la acción?
- ¿Quiénes son los personajes implicados?
- ¿Por qué se ha desarrollado tal acción?

- **Identifica, según tu lectura, los tres hechos más importantes de la noticia.**

1.

2.

3.

4_Experimentar

- **Gente que tuvo que irse:**

- ✓ João Goulart está entre los muchos brasileños que se exiliaron.
- ¿Qué sabes tú sobre ese periodo de la historia de Brasil?
- ¿Puedes decir el nombre de más gente que se fue?



Jango (1918-1976), con su mujer, María Tereza Goulart, discursa en la Central de Brasil, en 1964.
Foto de Claudio Leal



Caetano Veloso, en 1969, se exilió en Londres.



Chico Buarque, arrestado en 1968, se fue al exilio en 1969.

- **Lee el texto escrito por Frei Beto y publicado el 30/03/2004:**

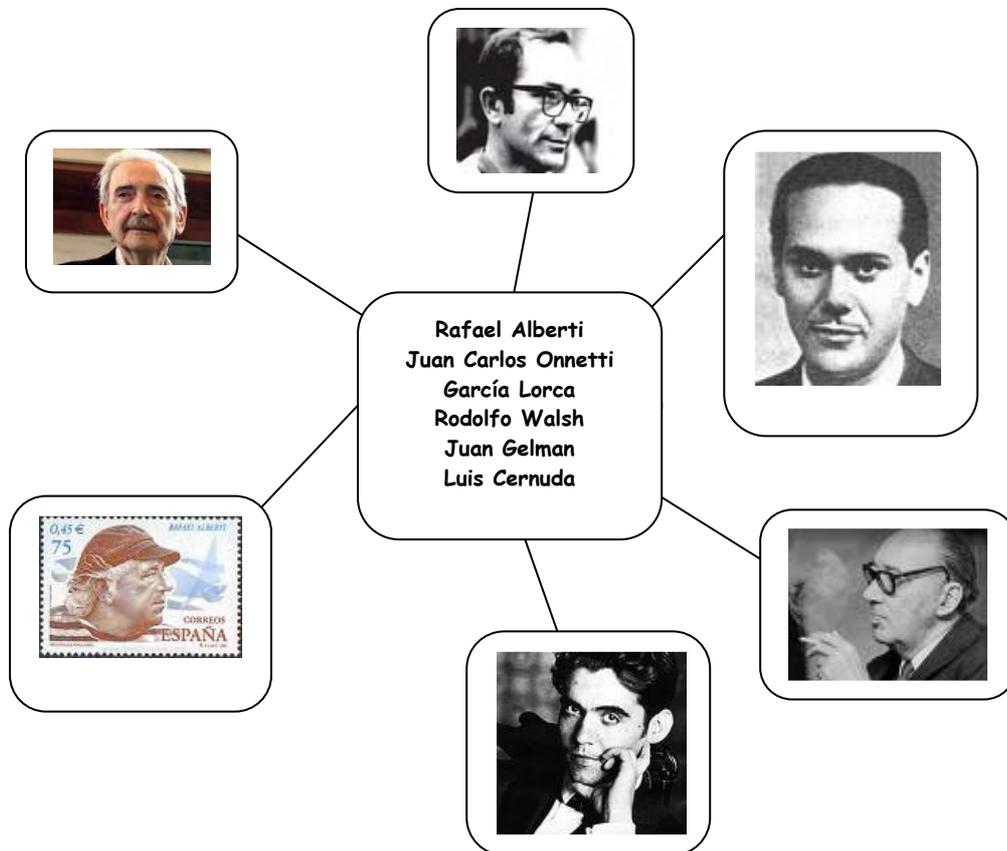
"El día 31 de marzo, hace 40 años, un grupo de militares -acolitados por la CIA, según admitió Lincoln Gordon, entonces embajador de Estados Unidos en Brasil- rompió la Constitución, derrocó al presidente Joao Goulart e impuso a la nación una dictadura que duró 21 años y provocó más de 500 muertos y desaparecidos. En "Incidente en Antares", una parodia de Brasil bajo las botas, Erico Veríssimo destaca que no existe aquello sobre lo que nadie habla o escribe. Por eso, importa no relegar el golpe al olvido. Si las nuevas generaciones supieran lo que significó, con certeza no estarán tentadas a repetirlo. Caso contrario, no habría farsa, sino doble tragedia." ("Brasil: El golpe de 1964),

➤ **Marca V (verdadero) o F (falso):**

- () Hubo dictadura militar en Brasil
- () Ese golpe ha sido respaldado por la CIA
- () Fue un golpe pacífico
- () El escritor brasileño Érico Veríssimo no ha escrito "Incidente en Antares"
- () La dictadura duró poco más de tres décadas
- () Lincoln Gordon representaba los Estados Unidos en Brasil en la época del golpe
- () Hubo muchos muertos y desaparecidos

➤ **Poetas, escritores, periodistas, intelectuales ... han tenido que irse**

- Relaciona el nombre con la imagen
- Si conoces a más gente que haya dejado su país por razones políticas, coméntaselo a tus compañeros.



➤ **Con un compañero, intenta descifrar los enigmas que se presentan a continuación:**

- ✓ Todos han sufrido los rigores de su guerra particular
- ✓ Hay dos argentinos y un uruguayo
- ✓ Hay tres andaluces, dos han vivido poco, uno casi más de la cuenta
- ✓ Dos han perdido hijos
- ✓ Una ha encontrado a la nieta
- ✓ Un poeta estuvo un día en Nueva York

- ✓ Uno se casó con dos primas, una después de otra, entre otras, y terminó en una cama
- ✓ Todos han escrito cosas maravillosas desde un pueblo casi fantasma, desde una ciudad descontrolada, desde una isla de leprosos, cartas a un hijo que no puede volver ...

- **Ahora, reúnete con un par de compañeros e intentad aportar el mayor número de obras de nuestros autores que recordéis. Ojo: Si utilizáis internet, tendréis que hablar un poco del tema de cada una.**

5_Leer el mundo y pensarlo

- **Una época de mano dura en el vecindario**

- ✓ Rodolfo Walsh, el 24 de marzo de 1977, en Buenos Aires, escribe la "Carta Abierta a la Junta Militar". Este valiente documento pone al descubierto el régimen de inseguridad civil al que estaba supeditada la sociedad argentina durante la dictadura militar. <http://es.youtube.com/watch?v=VMi8DlwbRok> **(3':10")**

- **Una microbiografía sobre Walsh**

- ✓ En la primera parte del documento audiovisual debes recoger:
 - Dónde y cuándo nació
 - En qué trabajó
 - Qué desafíos profesionales enfrentó
 - Qué es el **ANCLA** y cuáles son sus objetivos
 - A partir de las informaciones que acabas de recoger, ¿qué tipo de hombre crees que era?

- **Un recorrido en imágenes**

- ✓ Con tu compañero:
 - Haz un inventario de las imágenes.
 - ¿Conocéis a los personajes? ¿Podéis decir quiénes son?
 - ¿Qué información aportan sobre la dictadura en argentina?
 - ¿Cuál creéis que será el contenido de la carta escrita por Walsh?

➤ **Una carta abierta:**

- Organiza los fragmentos de la carta de la manera que te parezca más lógica.

Ilegítimo en su origen, el gobierno que ustedes ejercen pudo legitimarse en los hechos legitimando el programa en el que coincidieron en la elecciones de 1973 el 80% de los argentinos y que sigue en pie como expresión objetiva de la voluntad del pueblo, único significado posible de ese ser nacional que ustedes invocan tan a menudo.

Una política semejante sólo puede imponerse transitoriamente prohibiendo los partidos, interviniendo los sindicatos, amordazando la prensa e implantando el terror más profundo que ha conocido la sociedad argentina.

Juan Gelman

El 24 de marzo de 1976 derrocaron ustedes a un gobierno del que formaban parte a cuyo desprestigio contribuyeron como ejecutores de su política represiva y cuyo término estaba señalado por elecciones convocadas para 9 meses más tarde.

La censura de prensa, la persecución a intelectuales, el allanamiento de mi casa en el Tigre, el asesinato de amigos queridos y la pérdida de una hija que murió combatiéndolos son algunos de los hechos que me obligan a esta forma de expresión clandestina, después de haber opinado libremente como escritor y periodista durante casi 30 años.

En esa perspectiva lo que ustedes liquidaron no fue el mandato transitorio de Isabel Martínez sino la posibilidad de un proceso democrático donde el pueblo remediara males que ustedes continuaron y agravaron.

Buenos Aires, 24 de marzo de 1977

Carta abierta a la Junta Militar:

Invirtiéndose ese camino han restaurado ustedes la corriente de ideas e intereses de minorías derrotadas que traban el desarrollo de las fuerzas productivas, explotan al pueblo y disgregan la nación.

El primer aniversario de esta junta militar ha motivado un balance de la acción del gobierno, documentos y discursos oficiales donde lo que ustedes llaman aciertos son errores, lo que reconocen como errores son crímenes y lo que omiten son calamidades.

- Compara lo que hayas hecho con lo de un compañero
- Ahora, escucha el documental y reorganiza tu trabajo
- ¿Qué os ha parecido?
- ¿Conocéis documentos semejantes?
- En vuestra opinión, ¿cuáles son las ideas principales de la carta?
- Walsh destaca una serie de oposiciones en su texto. ¿Conseguís identificarlas?

6_Buscadores activos: El portafolio de la libertad

➤ Un mundo sin libertad:

- En tu opinión, ¿hoy hay libertad? Argumenta tu respuesta.

Río de Janeiro, 04/04/2004

Venpres. - El diario *O Globo* admite este domingo su participación junto al resto de la llamada gran prensa brasileña en el "apoyo unánime y entusiasta" al golpe militar de 1964 y en la "convivencia amistosa con los militares". En un artículo en que no formula autocrítica al recordar hechos relacionados con el papel de la prensa antes del golpe y bajo la dictadura de 21 años establecida, también reconoce que fue calificado como "el más gobiernista de los diarios" por la Fundación Getulio Vargas en su Diccionario histórico-biográfico brasileño.

"Aunque en la época algunos diarios publicaban recetas de cocinas y versos del clásico portugués Luiz de Camões en lugar de las noticias censuradas, ninguno puso junto a su nombre la expresión "bajo censura", señaló otra estudiosa del tema, la historiadora Beatriz Kushnir."

➤ Esta semana nos dedicaremos a buscar textos sobre la libertad y la falta de ella.

- Vas a trabajar con un compañero.
- Cada uno debe seleccionar dos textos.
- A continuación, os lo intercambiáis, los comentáis y decidís si todos se deben distribuir al grupo.

Bibliografía

- Bakhtin, M., 1993, *Toward a philosophy of the act*. Tradução e notas Vadim Liapunov, Ed.
- Brait, B., 2005, “Bakhtin e a natura constitutivamente dialógica da linguagem”, en *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Editora Unicamp, pp. 87-98. Vadim Liapunov e Michael Holquist. Austin, University of Texas.
- Casado Velarde, M., 1991, *Lenguaje y cultura*, Madrid, Síntesis.
- Coseriu, E., 1986, *Introducción a la lingüística*, Madrid, Gredos.
- Vázquez Medel, M.A., *Del escenario espacial al emplazamiento*. Disponible en <http://www.cica.es/aliens/gittcus/espempl.html>. (consultado el 5/6/2008)
- Vázquez Medel, M.A., 1997, “La semiótica de la cultura y la construcción del imaginario social”, en Cáceres, M. (ed.), *En la esfera semiótica lotmaniana. Estudios en honor de Iuri Mijáilovich Lotman*, Valencia, Episteme, pp. 235-262.
- Verón, E. 1995. *La semiosis social*. Barcelona, GEDISA.
- VV.AA. 2006, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.

Reflexiones sobre la práctica docente de lengua española en el Colegio Militar de Salvador - BA

Elisabete Menezes Moraes
Colegio Militar de Salvador- BA

“Caminante, no hay caminos; se hace camino al andar”
(Antonio Machado)

1. Introducción

Este trabajo tiene el objetivo de presentar una discusión llevada a la directiva del “DEP – Departamento de Ensino e Pesquisa”, órgano que administra y dirige todo el sistema de enseñanza de los Colegios Militares de Brasil, acerca de algunas inquietudes y necesidades de los profesores de español del Colegio Militar de Salvador (CMS) frente a su práctica docente.

Teniendo en cuenta los principios en los que está basado el Sistema Educativo Brasileño (LDB/PCN) y la propuesta pedagógica del colegio, pretendemos establecer un paralelo entre los sus conceptos en nuestras reflexiones. Según los PCN (p. 125), “é de fundamental importância priorizar o aspecto qualitativo do ensino, buscando, através de uma aprendizagem significativa, o conhecimento globalizado”. Ya en la propuesta pedagógica del colegio, se incluye: “a aprendizagem só será significativa à medida que o discente conseguir estabelecer uma relação não arbitrária e substantiva entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de significados”. Como también “é referência básica de diferenciação o compromisso com a qualidade e a modernização do ensino no âmbito do contexto atual”. (PGE – Planos Gerais de Ensino, 2002, p. 87).

Las dos lenguas extranjeras modernas adoptadas en los colegios militares, el inglés y español, vienen intentando rescatar su importancia en los currículos de la enseñanza básica: el inglés, como asignatura obligatoria en la enseñanza primaria y

secundaria (Ensino Fundamental e Médio) y el español (opcional) en la enseñanza secundaria (Ensino Médio). Las dos lenguas tienen un papel preponderante en la formación general del alumno como ciudadanos y asumen la condición esencial de aproximarlos a varias culturas y, por consiguiente, propician su integración al mundo globalizado a través de los intercambios, red de internet, la multimedia, en fin, de búsquedas y conquistas diversas.

Por esta razón, antes de desarrollar los principales objetivos de este trabajo, creemos que es necesario hacer un panorama de la situación de E/LE en el ámbito nacional y regional (Salvador, BA); situar la enseñanza de la lengua española en el CMS y señalar, por último, las reflexiones y necesidades observadas a lo largo de los 9 años, desde su implantación hasta hoy, por nosotras profesoras de español.

2. La lengua española en el ámbito nacional y regional.

El Artículo 17 del Acuerdo Mercosur, firmado el 29/11/91, en Montevideo, determina que “Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o Português e o Espanhol, e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país-sede de cada reunião...”.

No cabe duda que el gran interés por el estudio del español como lengua extranjera en Brasil se dio por la creación del Mercosur y por el fenómeno de la globalización. Sin embargo, se debe tener en cuenta que entre las causas de prosperidad y auge del español en Brasil está el peso de la cultura hispánica (de España y de Hispanoamérica), a través de su literatura, películas, música, danza, turismo, gastronomía, etc. De hecho es lo que se comprueba en todo el Brasil, y por lo que se puede constatar en varias áreas: el número creciente de institutos de inglés que empezaron a ofrecer el idioma español en sus cursos; el idioma español se constituye

una opción en lengua extranjera en los exámenes de selectividad (“vestibulares”) de muchas universidades brasileñas; ya es parte del programa de muchas oposiciones de órganos públicos federales y aumenta a cada día el número de grupos de estudio y proyectos vinculados al Mercosur en muchas de nuestras universidades, estatales, federales y privadas.

Es cierto que el desarrollo de los medios de comunicación y el perfeccionamiento continuo de la Informática permite que el mundo se vuelva cada más integrado. El capital circula por el globo a una velocidad espantosa y actos ocurridos en un determinado país tienen reflejo inmediato en diferentes puntos del planeta. Esas son algunas de las características de la globalización, proceso por el cual el mundo está pasando en este momento, vía Internet. Como consecuencia de la globalización, algunas empresas multinacionales, como “Telefónica” (Grupo Iberdrola), Banco Santander; Banco Bilbao Vizcaya, Repsol (gasolineras); la Editorial Santillana y otras vinculadas directa o indirectamente al Mercosur, vienen cada vez más incorporándose al mercado brasileño atraídas por las facilidades de ampliar su área de acción, ya que Brasil presenta una tendencia de crecimiento del mercado consumidor como pocos países en el mundo. Para atender las exigencias de ese mercado globalizado, esas empresas también vienen ofreciendo, en sus oficinas, cursos de español para sus ejecutivos y funcionarios, como exigencia en el currículo profesional.

En estos momentos, ser un profesional globalizado es estar bien informado sobre todo lo que ocurre en el mundo y en su ciudad; saber dominar bien el inglés o el español es otro aspecto importante. Tanto el inglés como el español son hoy lenguas de gran dominio mundial y, por ello, es eminentemente imprescindible aprenderlas y dominarlas bien, tanto por exigencia del mercado de trabajo como por la nueva tecnología de la información.

Lo que se puede afirmar seguramente es que el español en Brasil ha crecido de una forma exorbitante y por ello no puede permanecer ajeno a esta realidad, principalmente siendo miembro del Mercosur. Sin embargo, creemos que la importancia de la enseñanza del español no debe ser solo por intereses económicos sino por una cuestión social y cultural. En Salvador, por ejemplo, sigue siendo una ciudad que congrega varios hispanohablantes, actuantes en diversas áreas de la sociedad, a través de clubes, asociaciones, hospitales, red de restaurantes y panaderías, joyerías, negocios agrícolas y empresas de varios tipos de inversión hispánica.

Desde el punto de vista lingüístico, se constata que el mercado de trabajo en el área de enseñanza de lenguas viene aumentando también la oferta de empleos en todo Brasil. Convenios, contratos, clases particulares, cursos libres vienen incentivando la formación de profesores del Curso de Letras, con licenciatura en Español, garantizándoles una plaza en el mercado. Por fin, incrementar el currículo profesional, ampliar la oportunidad de trabajo, aprobar la selectividad, comunicarse durante los viajes al exterior, esas son algunas de las razones que han llevado a mucha gente a las clases de español.

A lo largo de los últimos 10 años, percibimos que el número de escuelas y cursos que ofrecen el idioma español para atender esa demanda de mercado crece impactantemente. Por consiguiente, el interés por el aprendizaje del español en Salvador viene creciendo e imponiéndose poco a poco en las instituciones públicas y privadas. Según profesores que enseñan la lengua en instituciones afueras de Salvador, en otras ciudades de Bahia, la enseñanza del E/LE también viene ganando su espacio: en la Escuela Técnica de Eunápolis (Sur de Bahia); en la UESC (Universidad Estadual de Santa Cruz) en Ilhéus; en la UNEB (Universidad Estadual de Bahia) de Santo Antonio de Jesús; en los municipios vecinos, Cruz das Almas y Amargosa; en Feira de

Santana; en Valença; en Itabuna y muchas otras ciudades, dónde está siendo ofrecido el curso de español en varios centros de enseñanza para atender la demanda local. En Salvador, la UFBA (Universidad Federal de Bahia), pionera en la creación de los Cursos de Extensión, ejerce un papel relevante como centro de divulgación de la lengua, ofreciendo cursos en varios niveles.

Según información del Deptº de Letras Románicas de la UFBA el número de plazas aumentó para quien elige el español como lengua extranjera en los cursos de Letras, en sus “vestibulares”; la UNEB implantó la lengua española en su curso de graduación en Letras y también la ofrece en su Curso de Extensión; en la APEEBA (Asociación de Profesores de Español del Estado de Bahia) sube el número de asociados a cada año; el Instituto Cervantes se instaló en Salvador para atender a los profesores de E/LE y a los alumnos de sus cursos; apoyar la labor de la Asociación de Profesores de Español de Bahia; a los hispanistas brasileños y ofrecer la certificación del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera); el Centro Cultural Caballeros de Santiago ofrece a la comunidad sus cursos en varios niveles de aprendizaje, además de divulgar la cultura de España; el CRDE (Centro de Recursos Didácticos de Español), resultado del acuerdo firmado por el Ministerio de Educación de España, a través de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil y la Universidade Federal da Bahia, ya está funcionando desde octubre de 2007.

Por fin, constatamos que dentro de ese contexto histórico socioeconómico que les aproximan, Brasil a sus vecinos hispanoamericanos, el tema de la integración de América Latina, tan desgastado en cuanto a su discurso político-económico, se reviste hoy de otras dimensiones: la integración de América Latina por los caminos de la cultura, que, evidentemente, es mucho más eficaz y más impactante. Hace siglos los brasileños conviven de “espaldas” para los países vecinos, y de frente primero para los

Estados Unidos y después para Europa, absolviendo sus doctrinas, su modelo económico, cultural, educativo. Sin embargo, creemos que es con los países de nuestro entorno, con los cuales tenemos historia en común y los mismos problemas sociales, es que debemos construir la identidad de la América Latina y reflexionar sobre la formación de una verdadera comunidad latinoamericana.

3. La enseñanza de E/LE en el CMS.

La propuesta pedagógica del Colegio Militar de Salvador, con respecto a la enseñanza de LEM (Lenguas Extranjeras Modernas), es tornar el alumno sujeto actuante⁵⁴ del conocimiento de la lengua, teniendo en cuenta el abordaje comunicativo. Así como desarrollar no sólo las competencias lingüísticas sino la autonomía del alumno delante de su aprendizaje, estimulándole a las investigaciones y al trabajo en grupos. El eje de su propuesta es el compromiso con la excelencia de enseñanza y tornarla significativa para el alumno.

Las escuelas de la red pública de enseñanza, tanto las estatales como las municipales, y también los centros privados, eligieron y vienen implantando la lengua española como lengua extranjera optativa en la enseñanza secundaria en todo el país, conforme lo determina la nueva ley de educación, la Ley de Directrices y Bases, no. 9.394/96, de 20/12/96, art. 36, que establece:

“III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

No obstante, vale resaltar que el incremento de la implantación del español como lengua extranjera sólo avanzó y, sí, lo viene repercutiendo en todo el territorio nacional, a partir de la Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, cuando en su Art. 1º, el gobierno

⁵⁴ “Sujeto productor y participante de conocimiento – “sujeto en situación” – ciudadano” (PCN, p. 99)

federal estableció:

“O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º - “O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de 5 anos, a partir da implantação desta Lei.”

§ 2º - “É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.”

Por esta razón, algunos centros privados también vienen adoptando la lengua española en la enseñanza primaria por la demanda actual o quizá por ya haber tenido, por parte de la comunidad de estos centros, una consciencia política de la lengua (de lo importante que es su estudio en Brasil).

La lengua española, como lengua extranjera, fue implantada en el sistema de enseñanza militar en 1999⁵⁵. Inicialmente, fue ofrecida al 2º año de la enseñanza secundaria en carácter obligatorio y experimental para un primer contacto con la lengua. A partir del año siguiente, 2000, es que les fue ofrecida a los alumnos del 9º año (8ª série), en carácter opcional según las leyes vigentes, para empezar a estudiarla en el 1º año y seguir en los años subsecuentes, 2º y 3er años, lo que sigue siendo hasta hoy.

El efectivo de alumnos en todo el CMS suman en 872 (ochocientos setenta y dos). En la enseñanza secundaria tenemos 414 (cuatrocientos catorce), de los cuales 84 (ochenta y cuatro) optaron por el estudio de español. Actualmente, tenemos 6 (seis) grupos: 2 grupos en 1º año, 2 grupos en el 2º y 2 grupos en el 3º, y para asistirlos hay 3

⁵⁵ La lengua inglesa en el colegio es ofrecida como disciplina obligatoria en los currículos de enseñanza

primaria (EF) y de enseñanza secundaria (EM), conforme rige la LDB. Por tanto, viene siendo estudiado por nuestros alumnos desde el 6º año de la enseñanza primaria al 3er año de la enseñanza secundaria, a través del Sistema de Enseñanza de Aprendizaje por Niveles (SEAN), aplicado particularmente al inglés en todos los Colegios Militares de Brasil.

Cabe resaltar que el SEAN es un sistema que prioriza lo comunicativo, poniendo en práctica las estrategias de enseñanza/aprendizaje que les asegura a los alumnos la competencia lingüística al final de su escolaridad. El aprendizaje por niveles les propicia el conocimiento seguro y eficaz de la lengua de forma natural y continuo. El alumno adentra al SEAN después de un test de sondeo para saber en qué nivel va a empezar o va a seguir sus estudios en la lengua. Cuanto a su funcionalidad, como una propuesta metodológica de enseñanza de lenguas extranjeras, lo hizo respetado por otros centros públicos y privados.

(tres) profesoras: una profesora efectiva del colegio, una oficial militar temporaria (OTT-Oficial Temporaria) y una profesora del Estado (SEC).

La indicación del libro didáctico es hecha por una comitiva de profesores bajo la coordinación del DEP/RJ para todos los Colegios Militares de Brasil. Todos deben adoptar el libro “Expansión”, de la editorial nacional FTD en los 3 (tres) años de la secundaria para dar uniformidad al contenido, siguiendo un único Pladis (Plano de Disciplina).

Pese a la metodología del libro adoptado, se privilegia también, como el inglés, el abordaje comunicativo con énfasis en las otras habilidades de escuchar, escribir y leer, con cierta regularidad, utilizando las estrategias de enseñanza/aprendizaje en estas destrezas para lograr éxito en la competencia comunicativa. Su modelo de aprendizaje es por grupos, lo que difiere del inglés que es por niveles.

Con el objetivo de difundir la lengua española en el colegio y despertar el interés de sus alumnos en aprenderla, en 2006 fue creado el proyecto “Olla Hispánica” (representación metafórica de la integración cultural de los pueblos hispánicos) para encabezar las siguientes actividades: la Feria de la Cultura, en la cual se organizan los grupos de español, bajo un tema elegido por ellos y bajo la coordinación de las profesoras, para presentar aspectos de la cultura de España y de Hispanoamérica.; el periódico “Olla Hispánica” (hecho por alumnos y profesores); el Club de Cultura Hispánica (expansión de lengua y cultura); la “Semana Hispánica”(encuentros/intercambios con hispanos). Además, el Núcleo de Idiomas (Sección F del colegio), en el segundo semestre de este año estará ofreciendo el E/LE a los profesores y militares en su Curso de Extensión.

4. Reflexiones y necesidades.

La necesidad de viabilizar e incrementar la enseñanza de la lengua española en el CMS y la voluntad de volver realidad un aprendizaje realmente significativo, permanente y continuo a sus alumnos, teniendo en cuenta la última reforma curricular nacional (PCN), la LDB y las normas y directrices que regulan la enseñanza de los Colegios Militares de Brasil (Propuesta Pedagógica/PGE), se convierten en una constante preocupación de las profesoras que buscan atender a un plan de enseñanza que les garantice un aprendizaje efectivo a sus alumnos.

Teniendo en cuenta los principios que rigen todo el sistema educacional brasileño y los contextos histórico, sociocultural, político y económico que afectan directamente a la implantación y difusión del idioma español como lengua extranjera en Brasil, una vez u otra nos acometen algunas indagaciones: ¿Será que está de moda aprender tal idioma sólo para atender las expectativas de un mercado globalizado? ¿Estamos realmente conscientes de la importancia de la enseñanza y aprendizaje del español en Brasil? ¿O estará de moda? ¿O es ésta la oportunidad para una mayor integración cultural entre los pueblos iberoamericanos?

Además de estas cuestiones, hacemos también otras más específicas a nuestra realidad, a cada fin del año lectivo, cuando nos enfrentamos a la hora de formar los primeros grupos de 1º año. Tales cuestiones siguen siendo el punto neurálgico, entre discusiones y incertidumbres, de lo que nos ocurre a lo largo de los 9 años, desde la implantación de la lengua española en el CMS: ¿Vamos a tener grupos el próximo año? ¿Forman o no grupos de español? ¿Cuántos? ¿Tendrán o no alumnos el próximo año?

El sentimiento que tenemos es que estamos siempre haciendo una experimentación, cuando en realidad ya se pasaron 9 años. Lo que nos parece es que no hubo una efectiva implantación de la lengua española en el colegio, no de manera concreta,

consciente, plena, lo que nos angustia y nos desanima muchas veces. Y nos preguntamos siempre: quiénes son nuestros alumnos; para qué enseñarles y por qué debemos enseñarles la lengua española; cómo enseñarles de manera efectiva tal idioma. A estas cuestiones creemos que sabemos las respuestas por las múltiples razones que expusemos. Sin embargo, los alumnos y sus padres, obviamente, todavía no tienen consciencia de la importancia del estudio de idiomas hoy día o quizá no tienen madurez cultural para entenderlo. Las cuestiones son muchas, no hay duda, pero no podemos dejar de buscar las soluciones.

Aunque avanzamos en algunas iniciativas, reconocemos que el número de alumnos que se interesan por el estudio del idioma es muy pequeño. La mayoría prefieren el inglés. Es una realidad. Y cuando, después de mucha labor en mostrarles a través de ponencias y algún estudio acerca de la importancia del estudio de la lengua, formamos los grupos y empezamos las clases, nos sorprendemos cuando muchos de ellos migran para el inglés. Esto ocurre a lo largo de los 3 años de curso, sobre todo en el 3º año, lo que es peor. Normalmente empezamos con grupos mayores y, al final, quedamos con grupos menores. Dado que, nosotros profesores, no tenemos autonomía para resolver tal situación.

Como balance de la situación actual del español en el CMS, ponemos en claro algunos aspectos positivos y negativos que se hacen necesarios en este informe. Aunque tenemos una razonable infraestructura física; materiales y recursos didácticos, como aparatos de TV y DVD; video casete; re proyectores; radiograbadoras; sala de multimedia; auditorio, etc., nos hace falta lo principal: los alumnos. Y cómo atraerlos al aprendizaje del español es lo que intentamos hacer todo el tiempo.

Tomándose como base los conceptos de los PCN y de la propuesta pedagógica del colegio, en los cuales priman por el aprendizaje significativo, otras aportaciones

también refuerzan nuestras discusiones, como (Alonso *apud* Elia, 1975, p.295):

A aprendizagem de uma língua estrangeira proporciona ao indivíduo a oportunidade de vivenciar novas situações e novos papéis, favorecendo um aprofundamento das relações em situação de comunicação, importantes não somente na esfera escolar como também nas outras instâncias do cotidiano...

Cabe ao professor de línguas a tarefa de conscientizar os alunos e alguns de seus colegas da relevância do ensino da língua estrangeira para a formação do indivíduo, mostrando-lhes a dimensão de ordem educacional inerente a essa experiência – o aluno está de posse de uma ferramenta que será usada para se comunicar, está exposto à descoberta e valorização do outro nas suas relações como ser social...

Además, el aprendizaje de una lengua extranjera establece relaciones entre las diversas formas de expresión y de acceso al conocimiento, lo que se constata también en los PCNs:

[...] No nos comunicamos sólo por las palabras: los gestos dicen mucho sobre la forma de pensar de las personas, así como las tradiciones y la cultura de un pueblo aclaran muchos aspectos de su forma de ver el mundo y de aproximarse a él. Así, las similitudes y diferencias entre las varias culturas, la constatación de que los hechos siempre ocurren dentro de un contexto determinado, la aproximación de situaciones de aprendizaje a la realidad personal y cotidiana de los estudiantes, entre otros factores, permiten establecer, de manera clara, varios tipos de relaciones, entre las lenguas extranjeras y las demás disciplinas que integran el área. (Murri et alii, 1999)

Lo que nos propone Gargallo, 1999, una vez más nos hace reflexionar sobre nuestra práctica docente:

[...] el marco comunicativo integra de manera interdisciplinar las aportaciones de las diversas disciplinas, teniendo los siguientes principios: a) la lengua es un instrumento de comunicación para transmitir significados; b) la descripción del sistema es para atender al funcionamiento del sistema en uso; c) lograr la competencia comunicativa; d) negociar y fomentar la autonomía en el aprendizaje.

Partiendo de ese presupuesto, es sabido que cuando se habla de lenguajes, se habla de comunicación y significado. El contenido, como área del conocimiento, pasa a tener el criterio de una articulación que antes no tenía, porque era el conocimiento por el conocimiento. Hoy el contenido está ligado a un tema generador, envolviendo todos

los conocimientos, los lenguajes, las culturas, lo social y lo histórico. El contenido programático es el lenguaje en sus diversas formas de expresión en que profesor y alumno son sujetos-lectores-interlocutores uno del otro.

Por lo tanto, el aprendizaje debe ser participativo, creativo, constructivo, haciendo al alumno protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, y al profesor, su mediador o facilitador de ese aprendizaje o conocimiento. En ese contexto interactivo, el profesor debe propiciar un aprendizaje significativo, útil y comprometido con la formación del aprendiz que es lo que preconizan las normas vigentes.

Desde este punto de vista, se hace patente la necesidad de una reforma eficaz de la enseñanza del español en el CMS, en la cual los alumnos se involucren con el aprendizaje de forma continua y permanente, no instrumental, como ocurre actualmente, cuyo único fin es habilitarlos para aprobar la selectividad.

Lo que observamos muchas veces es que...

O fracasso do ensino da língua estrangeira não é privilégio da escola pública, mas também da escola particular. É preciso ser revisto o modo como estamos ensinando e para que se está ensinando esta outra língua. A língua estrangeira tem uma importância crucial na formação do aluno. (Magalhães, 1995, p. 39)

Debemos tener claro el porqué de que nuestros alumnos aprendan el español, una vez que “O aluno não está interessado em aprender a gramática da língua. Ele está, sobretudo, motivado a falar e usar a língua [...] espera poder um dia falar essa nova língua e pode ser extremamente frustrante um ensino que não leve em consideração esse fato” (op.cit., p. 36) y que “solo se aprende a hablar hablando” (Montserrat, 1997, p.13)

Como relatamos anteriormente, en la práctica lo que evidenciamos es un tanto diferente de lo que preconizan los conceptos lingüísticos, las normas y leyes vigentes.

La enseñanza de E/LE en el colegio tiene un carácter instrumental, su programación es larga, así que la acumulación de contenido es grande para ser cumplido en el plazo de 3 años, que es muy poco para lo que se pretende. Las reglas gramaticales en su método son exigidas en las evaluaciones escritas, pues hay que cumplir lo que exige el Pladis (Plano de Disciplina).

Lo que ocurre es que el sistema prioriza el contenido y el cumplimiento de la programación, se valora mucho las evaluaciones por los promedios, las reglas y normas gramaticales en detrimento de una enseñanza realmente significativa. Es evidente, por tanto, una revisión del “Plano de Disciplina” (Pladis) como también un profundo análisis de sus conceptos sobre una educación plena y verdaderamente eficaz.

En la enseñanza secundaria muchas veces recibimos alumnos del 2º año de otras ciudades que nunca tuvieron contacto con el idioma y entran, automáticamente, en la serie más avanzada. Es un hecho tan difícil para el alumno como para el profesor en intentar ajustarlo al nivel del grupo cuando éste está más avanzado. En el método por niveles se le aplica un test de sondeo para verificar su conocimiento de la lengua para después, entonces, incluirlo al grupo que corresponda a su nivel, como ocurre en el SEAN para la lengua inglesa.

Lo que se desprende en nuestras observaciones es que el método SEAN (Sistema de Enseñanza/Aprendizaje por Niveles) aplicado al inglés, obtiene éxito en su propuesta por niveles y no por grupos (serie) como es con el español. El número reducido de alumnos en clase (máximo 15) facilita la enseñanza y la práctica de las 4 habilidades, dando énfasis al enfoque comunicativo cuando en la mayoría de los colegios públicos y privados la enseñanza de lenguas extranjeras tiene un carácter instrumental.

Por lo tanto, creemos que la enseñanza con base en una progresión gradual de los contenidos puede motivar a los alumnos y conducirlos a un aprendizaje apropiado. Y

con el enfoque y material didáctico más apropiado a su realidad, podremos disminuir o mismo evitar los yerrores fosilizables. El libro adoptado debería abarcar los puntos culturales que tienen en común los países hispanoamericanos, no sólo los de España, y en qué se diferencian y se asemejan a la cultura brasileña.; el vocabulario debe ser una cuestión priorizada y las estructuras gramaticales más contextualizadas.

Resaltamos una vez más que la gramática es un medio para conseguir los fines comunicativos, no un fin en sí misma. Forma parte de la competencia comunicativa, junto con las demás competencias. Ya las destrezas lingüísticas (comprensión y expresión oral y escrita) deben ser trabajadas de forma equitativa, puesto que la interacción ocurre oralmente por escrito, escuchando y hablando.

Entre la enseñanza de la forma y del uso, estamos bastante seguras en afirmar que el conocimiento del uso (lo comunicativo) necesita, por fuerza de la necesidad, incluir un conocimiento de la forma (lo gramatical). No debemos ni podemos negligenciar la enseñanza y la práctica de las estructuras gramaticales, ambas son necesarias para lograr la competencia lingüística, sin embargo no podemos priorizarlas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Uno de los aspectos negativos que interfiere directamente en nuestra práctica docente es la metodología del libro didáctico adoptado por el sistema colegio militar. Y una vez más enfatizamos, el aprendizaje debe ser un proceso activo y continuo, no se reduce a una mera repetición de patrones o estructuras.; es el resultado de procesos deductivos e inductivos (práctica y comprensión) que en el transcurso de la enseñanza se establecen en las relaciones interpersonales. Por tanto, no es un proceso acabado sino para ser construido.

Es nuestra propuesta llevar en cuenta la importancia del estudio de la lengua española en un contexto sociocultural por las razones ya expuestas; solidificar lo

aprendido del mismo y una visión de contextualización e integración con las otras disciplinas; restaurar su importancia en la formación del alumno y ofrecer subsidios para que el alumno domine la competencia comunicativa en varios niveles.

Para asegurar el efectivo aprendizaje de la lengua y acreditarlo a una propuesta modelo de aprendizaje/adquisición de L2, proponemos una reforma en su programa de enseñanza, teniendo en cuenta los principales objetivos:

- a) tornar la enseñanza del español una disciplina útil y significativa, prevaleciendo el uso y no la forma;
- b) motivar el aprendizaje de forma que el gusto por aprender el idioma se manifieste y perdure;
- c) evaluar el aprendizaje efectivo de forma natural y gradual a lo largo del año;
- d) mantener al alumno motivado a seguir invirtiendo sus esfuerzos para alcanzar niveles de aprendizaje más complejos;
- e) motivar al alumno a seguir su estudio: aprender a aprender;
- f) desarrollar en el alumno las habilidades lingüísticas, socioculturales, discursivas y estratégicas, para el alcance de la competencia comunicativa, tornando el aprendizaje completo e integrado.

Por todo lo expuesto, lo ideal sería que la implantación del español en el CMS fuera insertada a partir del 6º año de la enseñanza primaria, siguiendo como modelo el SEAN del inglés. Mientras las leyes vigentes no determinan su inserción en la enseñanza primaria, se debería implantar un proyecto, en carácter experimental, en las últimas series de la enseñanza primaria, 8º y 9º años, dando continuidad en las series subsecuentes de la enseñanza secundaria.

Es evidente que debemos continuar haciendo nuestras reflexiones en el sentido de enfrentar nuevos desafíos, como el de mejorar y perfeccionar nuestros conocimientos y encontrar apoyo y subsidios para los cambios que se hacen necesarios.

5. Conclusión.

Cabe a nosotros profesores de español tornar la disciplina lengua española efectivamente una disciplina respetable y comprometida con la excelencia de enseñanza del Colegio Militar de Salvador, siguiendo lo que objetiva los PCN (p.149),

Convém, pois ao inserir um ou mais idiomas estrangeiros na grade curricular, procurar aproveitar os pontos positivos, no sentido de que o Ensino Médio passe a organizar seus cursos de Línguas objetivando tornar-se algo útil e significativo, em vez de representar apenas uma disciplina a mais na grade curricular.

Como ya hemos puesto de manifiesto, el estudio de la lengua española necesita ser repensado, llevándose en cuenta todo lo que fue expuesto, no sólo en el colegio militar sino en toda la red de enseñanza pública y privada. La verdad es que necesita su efectiva inserción a las otras series y un nuevo plan curricular para convertirla en un aprendizaje absoluto.

Además, ante la realidad de transformar la enseñanza de E/LE en algo útil y significativo, a la vez de representar sólo una disciplina más en el currículo escolar, debemos, como profesores, estar comprometidos con una política lingüística única para todo el territorio brasileño. Sensibilizar a la comunidad para un despertar consciente político de la lengua, antes de todo.

De lo que trata la constitución brasileña de 1988, en el párrafo único del art. 40: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”, creemos que sólo el mutuo conocimiento entre las naciones,

superando prejuicios lingüísticos – desde la enseñanza primaria y secundaria hasta el universitario, además de programas frecuentes de radio y televisión en el amplio cuadro de las comunicaciones en escala mundial -, es que podemos realmente contribuir con la formación de individuos y tornarlos conscientes de su papel social. No se trata sólo de integrar Estados, sino pueblos.

Esperamos que estas discusiones vengan a traer otras reflexiones entre nosotros profesores, en particular, de los colegios militares y los demás profesores de otras instituciones, teniendo en mente la concientización de llevarse en serio la enseñanza del español como lengua extranjera en una sociedad genuinamente latinoamericana, en que semejanzas de culturas y lenguas se aproximan. Y todos nosotros juntos, fortalecer los lazos que nos son comunes, superar dificultades, sumar voluntades y deseos y principalmente, rescatar nuestra dignidad como ciudadanos latinoamericanos, y después, como ciudadanos del mundo. Si es utópico o no, seguras estamos que tenemos que volverlo una realidad o, por lo menos, intentarlo.

Bibliografia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.*

Área de Linguagens e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

PGE – *Planos Gerais de Ensino* - Sistema de Ensino dos Colégios Militares do Brasil, 2002.

LDB. *A nova LDB* – comentários e íntegra da lei. Sinpro, 1997.

ELIA, S. *Ensaio de filologia e lingüística*. Rio de Janeiro: Grifo, 1975.

CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. SP, 1979

GONÇALVES, E. *¿Hablas español?: nova legislação e Mercosul provocam corrida às aulas do idioma no país*. Época, 25/01/1999.

MONTESERRAT, D.E. *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera*. Madrid: La factoría de ediciones, 1997.

PARKINSON DE SAZ, S.M. *La lingüística y la enseñanza de las lenguas: teoría y práctica*. Madrid, ES: Empeño 14, 1980.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas: estudio analítico*. Madrid, ES: SGEL, 1993.

SEDYCIAS, João [org.]. *O ensino do espanhol no Brasil*. Parábola Edit. São Paulo, 2005.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, ES: Arco/Libros, 1999

ALMEIDA, Antonio José (org.). *Mercosul: Integração e impacto sócio-econômico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BESSA, Pedro Pires (org.). *Integração Latino Americana*, Juiz de Fora, MG: UFJF, 1993.

CHACON, Vamireh. *O Mercosul: A integração econômica da América Latina*. SP:Scipione, 1996.

IANNI, Octavio. *A sociedade global*, 8^a ed., RJ: Civilização Brasileira, 1999.

Tratamiento del error en la interlengua de los aprendientes brasileños de ELE.

Encuesta a los estudiantes

Equipo docente del Instituto Cervantes de salvador de Bahia

(Ximena Alfaro, Laura Fresno, Gardenia Fucs y Berta Mateos)

1. Objetivo y justificación de la encuesta

¿Qué ocurre cuando uno de nuestros alumnos comete un error en el aula? ¿Por qué se produce? ¿Qué hacemos con él? ¿Y nuestros alumnos? Y ese error ¿vuelve a producirse? ¿Desaparece?

Estas y otras preguntas surgen de manera recurrente tanto del aula como en el momento de preparar nuestras clases y de evaluarlas.

En esta parte del trabajo de investigación que estamos haciendo en el Instituto Cervantes de Salvador, hemos querido centrarnos en el alumno y concretamente en la percepción que el alumno brasileño tiene del error en la producción oral, en las causas que nuestros alumnos perciben como originarias de estos fenómenos y en los mecanismos y soluciones que ellos ven como más eficaces para progresar en el aprendizaje del español.

Para ello hemos realizado una encuesta entre los alumnos del centro. Las encuestas fueron distribuidas en todos los niveles, excepto entre los alumnos de los cursos infantiles pues se requería una reflexión sobre el proceso de aprendizaje y sobre la lengua aprendida.

El análisis de las respuestas se ha realizado sobre un total de 140 encuestas recogidas hasta la fecha límite dada a los alumnos.

El motivo de haber realizado una encuesta basada sobre preguntas abiertas es el de dar a los estudiantes la mayor libertad posible a la hora de expresarse y el de

desencadenar entre aquéllos que han colaborado una reflexión sobre el tema que, tal vez, desemboque en una actividad más positiva con respecto a sus propios errores. Por la misma razón hemos decidido hacerla en portugués.

Las preguntas de la encuesta han sido expuestas siguiendo un orden específico:

Las primeras están orientadas a establecer el perfil de la mayoría de los encuestados así como la percepción que tienen de la lengua aprendida ya que, creemos que de ello depende la posición que el aprendiente va a adoptar ante su aprendizaje, su posición ante el error y las medidas que va a tomar para acercarse a la lengua meta.

Las preguntas siguientes, de la dos a la cinco, piden al aprendiente que reflexione sobre la noción de “error” y sobre el hecho mismo de producir una forma “incorrecta”: buscar las causas, analizar su actitud frente al error, si lo considera positivo o si, por el contrario, bloquea los mecanismos de aprendizaje; y por último pensar en el error dentro del marco específico que es el aula.

Las últimas preguntas están centradas en la acción, es decir la reacción del estudiante ante el error, los mecanismos que activa y pone en práctica y las soluciones que considera más beneficiosas para su aprendizaje.

2. EL CRITERIO DE ANÁLISIS

A continuación se muestran los resultados de la encuesta. Para realizar el vaciado de la información se han dividido las respuestas según los niveles⁵⁶ de los estudiantes y también se ha obtenido el resultado conjunto. Además, para que los datos sean comparables, hemos calculado los datos a través del sistema de porcentajes.

En el apartado 3 se realizará una lectura vertical, es decir, las respuestas dadas en cada uno de los niveles y una lectura horizontal/transversal que mostrará si la

⁵⁶ De acuerdo con los establecidos por el Marco Común de Referencia Europeo.

percepción de ciertos aspectos, las preocupaciones y las soluciones dadas por nuestros estudiantes muestran una tendencia a permanecer a lo largo del aprendizaje o, si por el contrario, los focos de interés van cambiando y en ese caso, cuáles serían los nuevos centros de interés o preocupación.

3. Análisis de la encuesta: constantes y variaciones

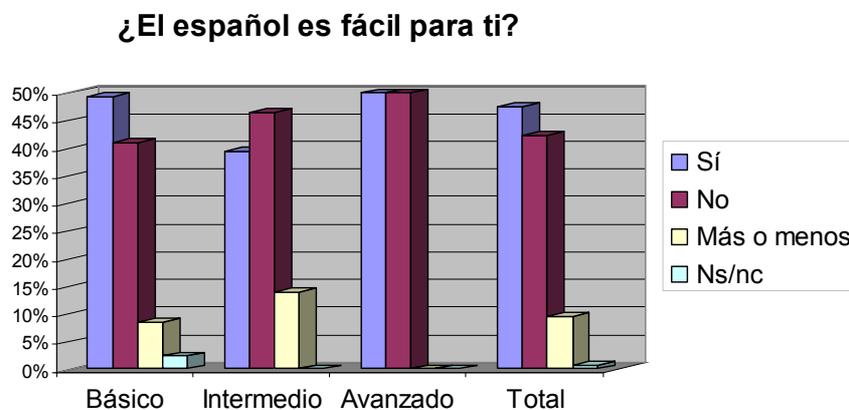
Antes de analizar las respuestas de nuestros estudiantes creemos necesario dibujar el perfil de los encuestados.

Por edad, el abanico es bastante amplio ya que va desde los 14 años hasta 60 sabiendo que la mayoría (60%) se encuentra entre la franja de edad que va desde los 15 a los 30 años.

Por niveles, la amplia mayoría de los participantes pertenecen al nivel inicial, 60%; un 29% del intermedio y tan sólo un 9% del superior, lo cual refleja la realidad del IC de Salvador de Bahía⁵⁷.

⁵⁷ Nuestros estudiantes son en su mayoría estudiantes universitarios o profesionales con estudios superiores pertenecientes a una clase media alta o alta.

3.1. A continuación mostramos el gráfico con los datos obtenidos en relación a la primera pregunta⁵⁸: “¿Hablar español es fácil para ti?”.



Según los resultados completos obtenidos, vemos que la respuesta varía según los niveles. Así, en el nivel básico la mayoría considera que sí (75%), sin embargo, en el nivel intermedio se invierten los resultados, con una mayoría de no (47%), mientras que en el superior se igualan ambos porcentajes.

Ante estos resultados podemos decir que a medida que el aprendiente va conociendo la estructura de la lengua meta más profundamente, va tomando conciencia del riesgo de fosilizar errores que en un estadio temprano del aprendizaje no se percibe.

Por otro lado, en los niveles iniciales, esa semejanza ayuda al estudiante en la comunicación inmediata y urgente mientras que entre los estudiantes de niveles más avanzados se tiende a buscar la perfección o corrección a la hora de expresarse y la transmisión del contenido ya no se muestra tan prioritaria como la forma del mensaje, se presta más atención a la forma.

⁵⁸ En cada punto del análisis ofrecemos un gráfico o tabla con los datos de forma resumida, pero en el Anejo 1 se pueden consultar, de forma extensiva, todos los resultados obtenidos. Para consultar los datos completos, también de la cuestión “¿por qué?” véase el Anejo 1.

3.2. Estos han sido los principales datos obtenidos en la segunda pregunta: *En tu opinión ¿qué es un error?:*

En tu opinión ¿qué es un error?	A⁵⁹	B	C	T
Hablar sin ajustarse a la norma, de forma incorrecta	41%	71%	83%	54%
No contesta	15%	3%		10%
Falta de conocimiento	12%	3%		8%
Tener el conocimiento pero no aplicarlo	8%	3%	8%	6%
Interferencias del portugués	8%		8%	6%
Otros	16%	21%		16%

Según los resultados, observamos que más de la mitad del porcentaje total de nuestros estudiantes piensa que es transgredir la norma ya que el 54% respondió que es “hablar sin ajustarse a la norma, de forma incorrecta”.

El 6% de ellos considera que un error significa “tener el conocimiento, pero no aplicarlo”. Desde nuestra perspectiva de profesores pensamos que esto puede obedecer a la falta de práctica, ya que muchos estudiantes sólo pueden practicar la lengua durante las clases.

En cambio, otros estudiantes lo atribuyen a falta de conocimiento, es decir que, al no conocer el léxico o la forma necesaria para expresarse, utilizan una forma que no es correcta, a menudo apoyándose en su lengua materna.

⁵⁹ Diferenciamos a los alumnos según los niveles del Marco Común Europeo de referencia: Nivel Básico (A), nivel intermedio (B) y nivel superior (C), y mostramos el resultado conjunto, teniendo en cuenta el total de encuestas (T).

Cabe resaltar otras opiniones, que aunque han sido minoritarias dan una visión más detallada del error en la expresión oral: el 2% dice que es una “incorrección en la pronunciación”. La fonética es un aspecto fundamental en la expresión oral, ya que un gran número de estudiantes, incluso de niveles superiores que llevan varios años de estudios, pronuncian de una manera comprensible y aceptable, pero aún no corresponde con ninguna de las variantes aceptadas del español. Y no nos referimos al acento, sino a la realización de fonemas que son especialmente difíciles para nuestros aprendientes brasileños (/X/, /R/, vocales orales nasalizadas, etc.). Esto nos preocupa, pues la fonética está bastante dejada de lado en los manuales, ya que únicamente aparece en las primeras unidades del de nivel básico, porque no se considera como uno de los contenidos fundamentales que debemos impartir a lo largo del aprendizaje. Teniendo en cuenta la cercanía entre el español y el portugués, este es un error que se va arraigando, por un lado porque nuestros estudiantes se dan cuenta de que su pronunciación no interfiere en la comprensión final del mensaje y por otro lado, en las clases no tenemos suficiente tiempo para corregirlos, ya que la atención se centra en consolidar contenidos estudiados en cursos anteriores y aprender nuevas estructuras, así como incrementar el vocabulario.

Sólo el 1% opina que un error es “no tener conocimientos, por no estudiar” lo cual nos indica que hay estudiantes que tienen conciencia de que superar el error está en sus manos, lo que exige estudio y dedicación⁶⁰.

Igual porcentaje ve el error como “una estrategia del proceso de aprendizaje”, lo que nos muestra una visión positiva del error, al considerarlo un aporte constructivo en la adquisición de la lengua.

⁶⁰ Esto lo veremos reflejado en la última pregunta *¿Qué falta en la clase de español para hablar con menos errores?* donde algunos estudiantes consideran que necesitan dedicar tiempo al español fuera de clase.

3.3. La pregunta tres indagó sobre las causas del error en la producción oral desde el punto de vista del estudiante: *¿Por qué crees que cometes errores?:*

¿Por qué crees que cometes errores en clase de español?	A	B	C	T
Falta de atención, estudio y/o práctica	29%	37%	31%	32%
Falta de conocimiento	30%	9%	23%	24%
Intenta traducir del portugués/interferencia	10%	16%	23%	13%
Ha empezado recientemente a estudiar el idioma	16%			10%
Estoy aprendiendo		23%	8%	7%
Otros	14%	14%	15%	14%

La mayoría de los encuestados (32%) señaló la “falta de atención, estudio y/o práctica” como motivo principal de error al hablar español. “Por timidez” (3%), “por apresurarme” (2%) y “presión por parte del profesor y de otros alumnos” (1%) también fueron respuestas registradas. Estas afirmaciones coinciden con estudios publicados por H. Dulay y M. Burton (1977) en los que se apunta la existencia de un “filtro afectivo” con tres características que influyen sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: el grado de motivación, el de confianza en uno mismo, y el de ansiedad del estudiante en el acto de adquisición. S. Krashen (1982) denomina esta situación como “bloqueo mental”. El momento de “falta de atención”, como los alumnos lo denominan, interfiere en la producción oral y el resultado son los constantes errores que registramos en el aula. Como Torijano Pérez (2004) señala, no solamente el alumno es culpable de este fenómeno. El profesor, por más preparado que esté y por mejor que haya dado la clase, no puede eximirse de la responsabilidad de ser, parcialmente, el causante de la falta de motivación del alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como profesores nos toca evaluar nuestra actuación en el aula: técnicas de presentación de los

temas, formas de explicarlos, practicarlos y consolidarlos. Además debemos observar a los alumnos para reconocer quiénes y en qué momento están menos atentos en clase, para actuar en ese momento y, por lo menos, intentar orientarlos para el objetivo deseado.

“La falta de conocimiento” fue señalada por el 24% de los alumnos como otra causa de error. Con relación a esta respuesta, el 10% de los encuestados indica que “ha empezado recientemente a estudiar el idioma” y por eso se equivoca al hablar. El 7% de respuestas indican que el alumno “está aprendiendo”. Según nuestra experiencia docente, registramos una cantidad considerable de errores referentes a cuestiones de léxico y gramática ya estudiadas en clase, sin embargo, los estudiantes aún no las han integrado y por ello no las usan. Se incluyen en este punto los errores de pronunciación, frecuentes entre los alumnos de todos los niveles, aunque haya quedado registrado solamente en las respuestas de los alumnos de nivel básico.

“Intento traducir del portugués/interferencia” es la respuesta de 13% de los estudiantes. “Interferencia de otra lengua extranjera” dice un 1%. Torijano Pérez (2004) asevera que el estudiante se sirve de estructuras de su lengua materna o de cualquier otra estudiada para rellenar los vacíos existentes al expresarse en la lengua meta. El alumno espera que la estructura o palabra requerida sea igual a la de una de esas lenguas ya aprendidas.

“El español que se enseña en clase es diferente del español cotidiano” representa apenas un 1% de las respuestas. Sin embargo, esta afirmación invita a reflexionar sobre los contenidos de la clase de español, de los manuales y de las evaluaciones que realizamos.

3.4. La pregunta cuatro intenta recopilar datos sobre lo que el estudiante de español siente al cometer un error.

¿Cómo te sientes cuando cometes un error en clase de español?

	A	B	C	T
Parte del proceso natural de aprendizaje	54%	48%	50%	51%
Frustrado, avergonzado o contrariado	20%	24%	36%	22%
Necesidad y/o voluntad de estudiar más	13%	5%	7%	10%
Aprender del error	5%	19%	7%	9%
Depende del error		5%		1%
Otros	9%			5%

El 51% de las respuestas señala que es “parte del proceso natural de aprendizaje” lo que demuestra, a priori, que el alumno brasileño viene superando el tradicional miedo a cometer errores y también se ofrecen respuestas que refuerzan la actitud positiva de nuestros estudiantes⁶¹.

“No le gusta” (1%) y se siente “nervioso” (1%) tienen estrecha relación con el 22% que se siente “frustrado, avergonzado o contrariado” al equivocarse. Estos datos contradicen hasta cierto punto lo indicado anteriormente. A pesar de que el error deja paulatinamente de ser considerado un síntoma de fracaso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, todavía quedan restos de los enfoques tradicionales. Muchos alumnos continúan temerosos de ser el blanco de burlas de los compañeros y de reproches por parte del profesor.

⁶¹ Por ejemplo: “necesidad y/o voluntad de estudiar más” (10%), “aprender del error” (9%), “se siente obligado a concentrarse más en clase” (1%) o “preocupada por no repetirlo” (1%).

3.5. En la pregunta cinco se evalúa la noción de corrección y el sentimiento de los estudiantes en esta parte del proceso (producción del error –reacción/sentimiento del estudiante– respuesta/medidas puestas en marcha ante el error). También hemos querido saber el valor que dan a la corrección hecha por los otros y en qué condiciones consideran ellos que esa corrección “externa” es más eficaz.

3.5.1 Mostramos a continuación los resultados generales de la pregunta *¿te gusta ser corregido por tus compañeros?*



Se puede observar que la gran mayoría de los alumnos considera positiva esa actividad de corrección en el grupo: 97% para el nivel inicial, 86% para el intermedio y la misma cifra (86%) para el nivel superior. Aunque es interesante notar que en los niveles intermedio y superior los alumnos se muestran más reticentes ante esta actitud.

Si analizamos el origen de ese aumento del “no” en estos últimos vemos que la explicación más recurrente, sobre todo en el nivel intermedio con 4 respuestas negativas sobre 6 es el hecho de considerar que el resto de los compañeros se encuentran en el mismo estadio de aprendizaje y carecen del conocimiento necesario para realizar una corrección de confianza.

Esta explicación se opone directamente a la justificación mayoritaria entre los alumnos que consideran esta corrección como positiva, pues en los tres grupos, la gran

mayoría⁶² alega considerar esa corrección como positiva porque es una ayuda en su aprendizaje. Es interesante señalar que a la pregunta *¿De qué manera te gusta ser corregido por tus compañeros?* la mayoría de las respuestas expresan una voluntad de ser corregidos de manera respetuosa y discreta. Entre las personas que respondieron “no” en los niveles inicial e intermedio, justifican su respuesta con el hecho de considerar esa actitud como competitiva y humillante, en cambio, los alumnos del nivel superior no reflejaron este sentimiento en ninguna de las dos respuestas.

En cuanto al momento en el que les gusta ser corregidos por los colegas, todos los que han respondido, han mostrado su inclinación a ser corregidos en el momento de cometer el error, tendencia que se hace más visible en el siguiente apartado.

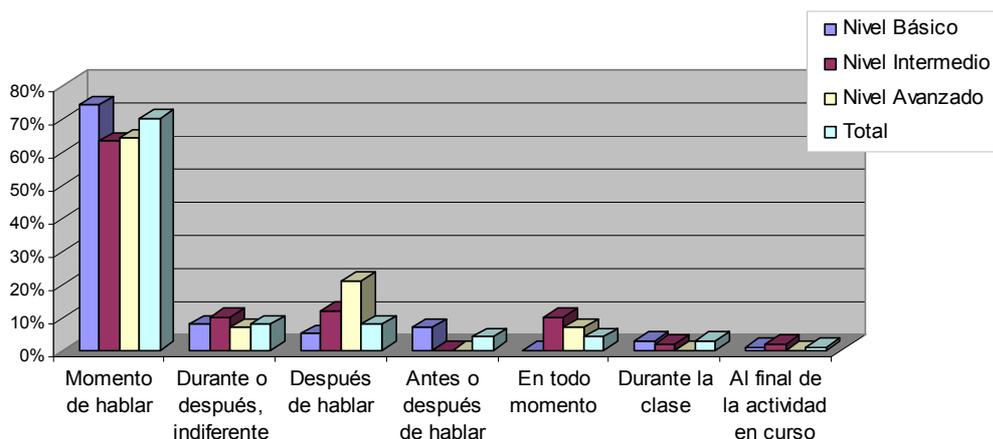
3.5.2. Las respuestas, en cierto modo esperables, en este segundo apartado muestran que los estudiantes consideran positivo al 100% el hecho de ser corregidos por el profesor. En realidad lo que más nos interesaba en este apartado era saber en qué momento y de qué manera consideran el ejercicio de corrección hecho por el profesor como más eficaz.

En las respuestas positivas queda reflejada en los tres niveles la idea del profesor como aquél que domina la lengua, y como orientador y responsable del aprendizaje. Cabría preguntarse si los estudiantes lo consideran como el único responsable del aprendizaje o si por el contrario se consideran como parte activa del mismo⁶³.

⁶² El 73% en el nivel inicial, 76% entre los alumnos del intermedio y un 100% del nivel avanzado.

⁶³ Por lo que hemos visto en los puntos 3.3. y 3.4. la mayoría de los alumnos toman conciencia de su participación activa en el aprendizaje tras producir un error y alegan la falta de participación en general, ya sea de estudio, de atención, de práctica o conjugadas entre ellas, como la causa originaria de dicho error.

¿Cuándo te gusta que te corrija el profesor?



A la pregunta *¿Cuándo y cómo?* la gran mayoría de los alumnos, tanto en los resultados generales como por niveles, declaran sentir que la corrección es más eficaz en el momento de cometer el error (un 70% del total). En realidad, si observamos las respuestas siguientes por orden decreciente⁶⁴, todas ellas revelan que nuestros estudiantes se sienten mejor orientados si la corrección se hace en el momento de habla o inmediatamente después de la actividad en curso y consideran la falta de corrección como una falta de atención o de responsabilidad por parte del profesor.

¿Qué revelan estas respuestas? Para nosotros implican una necesidad por parte del alumno de sentir que el profesor como orientador vigila cada movimiento del aprendiente y que este último privilegia una producción controlada y por ello menos espontánea, en la medida en que prefieren ser interrumpidos en su producción, que realizar una producción más libre y espontánea. Esto puede deberse también al hecho de localizar el error dentro de un contexto específico que una corrección aplazada para el fin de la actividad puede descontextualizar y resultar por ello menos eficaz a ojos de nuestros estudiantes.

⁶⁴ Ver anejo 1, apartado 5b.

Por nuestra parte pensamos que la actitud esperada del profesor resta autonomía al estudiante, pues cuando hacemos ejercicios de expresión oral libre (tanto en clase como durante los exámenes) y no podemos corregirlos, se sienten inseguros y hasta desamparados en algunos casos.

Esto nos lleva a pensar si lo que los estudiantes esperan de nosotros es realmente positivo para su aprendizaje: ¿el estudiante espera ser corregido en todos y cada uno de sus errores? Y si no es así ¿qué errores piensan que son más importantes y deben ser corregidos inmediatamente?

Nosotros sabemos que una corrección sistemática de cada uno de los errores, además de ser improductiva bloquea otros aspectos importantes de la comunicación.

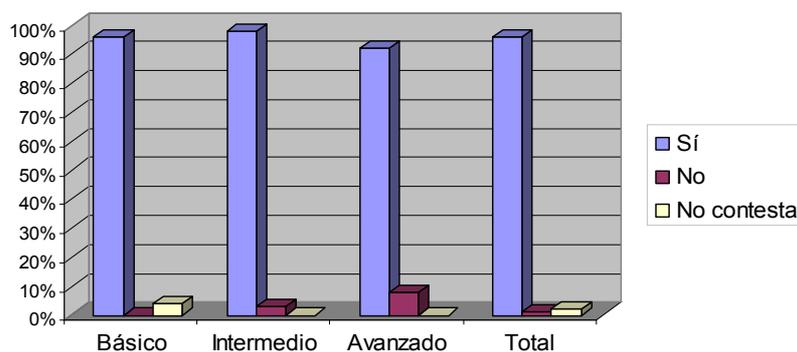
¿Qué hacer entonces? Pensamos que ante esta situación cotidiana en las clases de ELE lo que falta (que no ha quedado reflejado en ninguna de las respuestas de nuestros estudiantes) es una reflexión en la clase sobre la noción de error para que los estudiantes se alejen del concepto tradicional del error y saquen un mayor provecho de la producción de los mismos.

La tendencia de nuestros estudiantes contradice lo que opinan algunos especialistas que incentivan la autonomía del aprendiente y sostienen que sólo debe ser corregido inmediatamente en las actividades de práctica controlada, es decir, cuando se están enseñando nuevos contenidos, porque en ese momento la forma correcta tiene que ser fijada con precisión. Además recomiendan al profesor que en lugar de corregir al estudiante, le indique que ha cometido un error y que él se autocorrija, y si no puede hacerlo, que lo corrijan sus compañeros y, sólo en última instancia, el profesor⁶⁵.

⁶⁵ Según Dejuán Espinet(1997): “En las prácticas semicontroladas, si son lo suficientemente interesantes, puede que el alumno esté más centrado en el contenido de lo que dice, y por lo tanto no conviene que el profesor esté tan pendiente del alumno. Además, es probable que los alumnos se corrijan entre ellos. Durante el transcurso de estas

3.6. A la pregunta 6 *¿Te autocorriges?* en todos los niveles hemos obtenido una mayoría de respuestas positivas. Sólo en el nivel inicial queda reflejada la falta de conciencia de corregirse debido al hecho de que es en este nivel donde más dificultades tienen para identificar sus errores⁶⁶. Por otro lado es interesante señalar que, aunque en porcentajes bajísimos⁶⁷ aparece la respuesta negativa.

¿Te autocorriges?



¿Nuestros estudiantes realizan el ejercicio de autocorrección en porcentajes tan altos? Creemos que no. La razón es que en la práctica sólo se corrigen cuando la regla o la estructura ya ha sido asimilada y eso sólo ocurre cuando comienzan a tener una conciencia real de la estructura de la lengua aprendida como un sistema diferente del de la lengua materna hecho que comienza a reflejarse en la clase en los niveles intermedio y superior. Como decíamos en el apartado 3.2. el aprendiente de los niveles iniciales demuestra urgencia por comunicarse y por hacerse entender a pesar de los errores mientras que en los niveles siguientes, sabiendo que la transmisión del mensaje va a ser positiva, buscan una corrección en la estructura que en el nivel inicial queda relegada a un segundo plano.

actividades, el profesor puede pasearse por la clase y si oye algún error que le llame mucho la atención, puede corregirlo de manera suave y sin darle mucha importancia”.

⁶⁶ Ver punto 3.9 y anejo 1, apartado 8.

⁶⁷ Un 3% en el intermedio y 8% en el superior: un alumno de cada grupo.

Creemos por tanto que en esta pregunta nuestros alumnos han demostrado más una buena voluntad o disposición para participar en el proceso de aprendizaje del español que una actitud realista ante este aspecto.

3.7. En la pregunta siete *¿Cómo actúas frente a un error que acabas de producir?* hemos querido saber cuáles son las estrategias que el propio estudiante usa para superar sus errores.

Repetir, tomar nota y/o evitar la estructura (supone el 95% del total de respuestas)

A B C T

Repetir con la forma correcta	52%	38%	59%	49%
Repetir y tomar nota	14%	38%	6%	19%
Tomar nota	19%	10%	35%	18%
Repetir, tomar nota y evitar utilizar esa estructura	2%	13%		4%
Evitar la estructura	4%			2%
Tomar nota y estudiar en casa	2%	3%		2%
Intenta evitar cometer el error en el futuro	3%			2%

El 49%, es decir, casi la mitad de los encuestados respondió “repetir con la forma correcta”. Creemos que este método no es suficiente, ya que en cada clase el estudiante recibe mucha información y no es posible memorizarlo todo. Sin embargo, entendemos que el estudiante quiere continuar con lo que estaba diciendo, y por eso prefiere que la corrección consista en una interrupción mínima en su discurso.

El 19% contestó “repetir y tomar nota”, usado especialmente en la práctica oral controlada, es un método más eficiente, ya que puede volver a estudiarlo en casa.

Varios alumnos respondieron que “evitan utilizar esa estructura”⁶⁸. Aquí nos encontramos con algo nuevo ya que vemos en nuestras clases que los estudiantes se limitan a utilizar estructuras simples y no se arriesgan mucho a utilizar otras más complejas, en algunos casos se debe a la dificultad que eso implica y en otros, porque no sienten la necesidad⁶⁹.

Pensamos que estos hechos se deben a que el estudiante prioriza la transmisión del mensaje, como cualquier hablante en su lengua materna, y tiende a usar estructuras que le ayuden a alcanzar ese objetivo. Creemos que esto no es negativo puesto que el estudiante utiliza estrategias que también usaría en su lengua materna pero que esto no debe ser excluyente, sobre todo en ejercicios de producción controlada, donde creemos que deberían arriesgar más.

3.8. “¿Sabes cuáles son tus errores más frecuentes al hablar?” ha sido la octava pregunta de este trabajo de investigación.

¿Sabes cuáles son tus errores más frecuentes?

	A	B	C	T
Conjugación	27%	40%	6%	29%
Pronunciación	17%	15%	12%	16%
Vocabulario	14%	9%		11%
Gramática	7%		35%	8%
Interferencia del portugués	3%	9%	12%	6%
Otros	32%	26%	35%	31%

⁶⁸ Un 2% como único criterio y un 4% como parte de una estrategia que además de evitarlo, incluye también repetir y tomar nota.

⁶⁹ Por ejemplo, para evitar usar imperativo, optan por la estructura *tener que + infinitivo* o *poder + infinitivo*, y se presenta también el caso de los pronombres de objeto directo e indirecto, en los que la dificultad es aún mayor, pues aunque existen en la lengua portuguesa, en la variante brasileña normalmente no se usan. Entonces el estudiante si bien logra memorizar la morfología, no domina la sintaxis y además en la práctica no sabe cuándo ni por qué debe usarlos.

Las principales respuestas de los estudiantes⁷⁰ indican que el 60% identifica los aspectos formales de la lengua meta como el campo donde cometen más equivocaciones.

Otro grupo de respuestas⁷¹ nos remite al tema de interferencia de idiomas aprendidos anteriormente, incluyendo la lengua materna, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta.

La respuesta “no sé identificarlos” ha sido indicada solamente por el 4% de los encuestados. De todas maneras, ésta tiene un significado valioso para nuestro análisis sobre la actitud del estudiante frente al error. ¿Es capaz el estudiante brasileño de identificar sus errores a pesar de tanta semejanza entre su idioma materno y el español?. ¿Es esta la verdadera respuesta a la gran cantidad de errores que los estudiantes brasileños cometen durante la producción oral? La cuestión de la interferencia aparece nuevamente para aclarar este asunto (Torijano Pérez, 2004)⁷².

Nos parece importante destacar que nadie haya mencionado los errores producidos por inadecuación a la situación de habla, por ejemplo: el registro formal/informal. ¿La situación de habla es valorada por el estudiante como un aspecto fundamental para tener éxito en un contexto específico? Creemos que no. Puede deberse al hecho de que el espacio de la clase no facilite la valoración que este punto debería tener.

⁷⁰ Las principales respuestas son: “conjugación” (29%), “vocabulario” (11%), “gramática” (8%), “sintaxis y gramática” (5%), “uso de los pronombres” (3%), “estructura de las frases” (2%), “conectores del discurso” (1%), “artículos” (1%).

⁷¹ Por ejemplo: “pronunciación” (16%), “interferencia del portugués” (6%), “dificultad con las palabras más lejanas al portugués” (1%).

⁷² “La transferencia puede entenderse como una estrategia universal que se da al principio del proceso de aprendizaje y en los estadios intermedios cuando se crea inestabilidad. Suele producirse en los casos en que los que la lengua objeto presenta rasgos marcados o similares, mientras que en la lengua materna, por el contrario, la estructura equivalente es menos marcada, más constante y más universal.”

3.9. En la pregunta 9 *¿Qué tipo de actividad consideras más interesante para trabajar esos errores?* hemos recibido una gran variedad de respuestas, esto tal vez obedezca a que los estudiantes tienen diferentes maneras de adquirir conocimientos.

9. ¿Qué tipo de actividad consideras más interesante para trabajar esos errores?

	A	B	C	T
Actividades de expresión oral (conversación, producción controlada, exposiciones preparadas...)	33%	21%	20%	28%
Actividades de comprensión oral (canciones, películas, audiciones...)	11%		25%	9%
Estudiar	3%	17%	5%	7%
Lectura	10%	2%		7%
Escritas	7%	6%	10%	7%
Ayuda/corrección del profesor	8%	8%		7%
Otros	28%	46%	40%	34%

Debemos recordar que uno de los aspectos fundamentales del enfoque comunicativo es que debe centrarse en el alumno, por eso no podemos ignorar que existen diferencias entre ellos.

A grandes rasgos, puede decirse que hay dos estilos: el analítico y el global⁷³.

⁷³ Según Dejuán Espinet (1997): “El aprendiz analítico es aquél al que le gusta el lenguaje: analizar sus partes, practicar estructuras [...] aquél que muchas veces no habla si no está seguro de que lo hará con corrección. El aprendiz global, en cambio, prefiere enfrentarse a muestras auténticas de lengua porque es más tolerante con la ambigüedad del lenguaje; es el tipo de alumno que encuentra tediosos los ejercicios tradicionales y con frecuencia habla aunque cometa errores”.

Pensamos que el profesor tiene el desafío de enseñar de una manera que sea fructífera para todo tipo de estudiantes, realizando actividades que estimulen diferentes canales, para que los estudiantes puedan sacar provecho de sus aptitudes naturales de aprendizaje.

Como sabemos, hay estudiantes que aprenden mejor a través de canales visuales, es decir, necesitan muestras escritas de la lengua meta.

Un segundo grupo, retiene mejor a través del canal auditivo. Ellos requieren escuchar tanto audiciones como ser parte de una conversación.

Y existe un tercer grupo, llamado cinestésico, que reúne a aquellos estudiantes que necesitan estar en movimiento para aprender mejor.

3.10. La última pregunta fue hecha con el objetivo de conocer lo que nuestros estudiantes del Instituto Cervantes de Salvador consideran poco explotado en nuestras clases siendo al mismo tiempo importante para reducir el número de errores producidos.

10. ¿Qué crees que falta en la clase de español para trabajar con menos errores?

	A	B	C	T
Destrezas orales	39	27	33%	35
	%	%		%
Trabajo del alumno	19	29	22%	22
	%	%		%
Destrezas escritas	10	12	11%	11
	%	%		%
Trabajo del profesor	8%	2%		6%
Condiciones del centro	7%	7%		6%
Tiempo	6%	5%		5%

Nada	9%	2%	11%	7%
No sabe/no contesta	2%	5%		3%
Difícil disminuirlos	1%			1%

Las respuestas obtenidas presentaban un gran abanico de sugerencias que hemos clasificado por destrezas. De este modo las actividades que aparecen en mayor porcentaje son las actividades relacionadas con la expresión oral (juegos, diálogos...) en segundo lugar, los estudiantes declaran que es el trabajo individual del alumno y la falta de estudio lo que falta para mejorar su español. Cabe destacar que las actividades relacionadas con la escritura (lectura, escritura, gramática...) aparecen en tercer lugar con una frecuencia mayor en el nivel superior. De hecho en este nivel el trabajo individual y las actividades relacionadas con la escritura adquieren mayor importancia que las actividades relacionadas con las destrezas orales mayoritarias en los otros dos niveles.

Todo esto, revela unas constantes que ya se habían anunciado en las preguntas anteriores⁷⁴ donde los alumnos de nivel básico demuestran una urgencia mayor en las destrezas orales y, por eso mismo, son más conscientes de sus errores orales (pronunciación) y los alumnos de niveles más avanzados se centran más en la corrección del mensaje transmitido poniendo de relieve la gramática y la estructura del mensaje. Por otro lado, las respuestas relacionadas con la importancia del estudiante y del profesor en el proceso de aprendizaje no resultan muy esclarecedoras en la medida que los pocos estudiantes que han hablado directamente de estos aspectos (“forzar a los alumnos a hablar”, “que el profesor corrija más, ser más vigilante con mi producción”, “estudiar más”...) aparecen repartidos en todos los niveles dando lugar a porcentajes

⁷⁴ Ver puntos 3.3. y 3.4.

irrelevantes; aunque podemos afirmar que el profesor presenta un papel central en este proceso, ya que es él quien organiza el tiempo de la clase, el tipo de ejercicios que los estudiantes deben realizar y el momento de habla de cada uno de nuestros estudiantes.

Bibliografía

Dejuán Espinet, M (1997) *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera. Orientaciones didácticas y actividades*. Consejería de Educación. Brasilia: Embajada de España en Brasil.

Torijano Pérez, J (2004) *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Arco Libros, Madrid.

Tratamiento del error en la interlengua de los aprendices brasileños de E/LE.

Encuesta a los profesores

Equipo docente del Instituto Cervantes de Salvador de Bahia
(Tania Alonso, Gerard García, Blas González y Daniela Silva)

Este trabajo pretende contribuir a la reflexión acerca de qué presupuestos metodológicos, qué tácticas y estrategias pedagógicas deben sustentar el proceder de los profesores de ELE a la hora de enfrentarse al error en la producción oral de los aprendientes lusohablantes y de cómo optimizar su actuación en el aula para incidir de la forma más positiva en la evolución de la interlengua de los alumnos.

La producción teórica en relación a la cuestión del tratamiento del error es extensa. Resulta difícil ignorar, sin embargo, que la afinidad entre el portugués y el español determina que los procesos de adquisición y aprendizaje de español por lusohablantes tengan una naturaleza muy especial. No obstante, y a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años, carecemos de una tradición teórica que aborde la singularidad de estos procesos.

Esta carencia de referencias teóricas y metodológicas conduce generalmente a un divorcio entre la teoría —que no atiende a la especificidad del camino hacia el español de los hablantes de portugués— y la práctica didáctica de los profesores. Una práctica que, como apunta González (2000), se apoya en “*un vacío de reflexión*” o en el mejor de los casos, “*en un conjunto de reflexiones fragmentarias*” y que, por lo mismo, adolece de una cierta improvisación y precariedad.

Una de las cuestiones que suscita más interrogantes y más inseguridad en los profesores de ELE en Brasil es la de cómo intervenir en la producción oral de nuestros estudiantes en las diferentes actividades de las clases. La relativa transparencia del español para los aprendientes lusohablantes es responsable de lo que Celada (2000) denomina “*ilusión de competencia espontánea*”. Esto significa que el aprendiente, por

entender (o creer entender) ya desde los niveles iniciales buena parte de los mensajes a que se le expone, se siente empujado a generar respuestas haciendo para ello uso de una interlengua plagada de interferencias (sintácticas, léxicas, fonéticas). Y es en este momento en el que el profesor se cuestiona en qué medida su actuación debe estar regida por los postulados de los enfoques comunicativos (no intervenir durante la producción oral en beneficio de la fluidez y la confianza, corrección exclusivamente *a posteriori*, etc.) y en qué medida debe dejarse llevar por el impulso de incidir en la producción oral del alumno, en tantas ocasiones abrumado por la acumulación de errores de distinta naturaleza.

Es en esta controversia donde tiene origen nuestro trabajo, realizado por ocho profesores del equipo docente del Instituto Cervantes de Salvador. Para llevarlo a cabo pensamos que sería interesante tener en cuenta la actitud ante el error y su tratamiento en la clase de ELE tanto de parte de los profesores como de los alumnos y decidimos estudiar ambos grupos a través de encuestas diferentes. Por eso, actuamos en conjunto en un primer momento para relacionar los asuntos sobre los que se debería indagar en las encuestas y establecer unas pautas formales para las mismas y nos dividimos después para trabajar por separado en dos grupos de cuatro; uno se ocupó de la encuesta a los docentes y otro a los estudiantes. Obtuvimos así dos trabajos, aunque diferentes, unidos por el hilo argumental de las encuestas y por una vocación recíproca de contrastarse. Finalmente, volvimos a reunirnos para establecer unas conclusiones comunes que están al final de cada uno de los trabajos.

La encuesta

La encuesta a profesores que hemos elaborado indaga sobre las técnicas y estrategias que aplican los docentes a la hora de tratar los errores, pero hemos considerado conveniente introducir al principio tres preguntas más generales sobre el

error. Respecto a la forma, nos hemos decantado por preguntas cerradas y lo más detalladas posible, aunque también hemos dejado algunos espacios para un análisis cualitativo. Asimismo, debemos resaltar que la mayoría de preguntas disponen de frecuencias para ser respondidas (siendo la menor 0 ó 1 y la mayor 5), que ayudan a reflejar la realidad de manera más fidedigna.

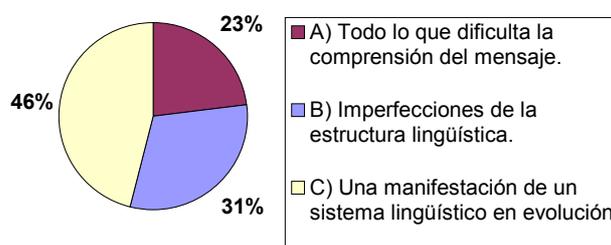
Los encuestados

Sobre un total de 28 profesores encuestados, el 87% trabaja en escuelas de idiomas; los demás, en la Universidad o clases particulares. Una gran proporción se ha extraído del Instituto Cervantes, aunque podemos encontrar a otros de los cursos de extensión de la UFBA, la Universidad Jorge Amado y el CEFET. El 60% tiene más de diez años de experiencia. En lo referente a la formación, el 25% ha preferido no contestar; entre los que sí lo han hecho, hemos constatado que un 19% es licenciado en letras o filología, un 35% tiene licenciaturas en otras disciplinas y un 20% ha cursado estudios de master o postgrado.

Encuesta a los profesores

1. ¿Qué es un error para ti?

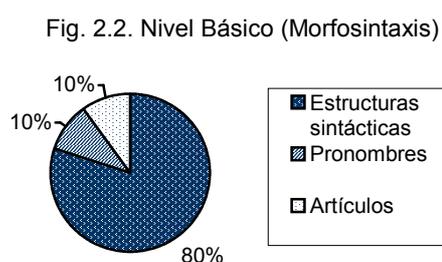
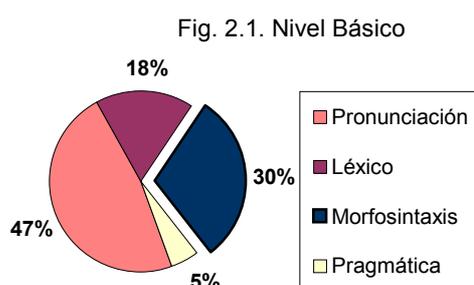
Prácticamente la mitad de profesores concibe el error como “una manifestación de un sistema



lingüístico en evolución”, opción *c*, mientras que la otra mitad se halla dividida entre la opción *a* y *b*. Esto parece indicar que casi el 50% de docentes se apoya en el concepto de *interlengua* a la hora de explicar las dificultades que presentan sus alumnos, entre ellas, los errores.

Cabe decir que la opción mayoritaria nos parece la más adecuada; la *b* no lo es tanto porque la definición parte de una visión estructuralista de la lengua que, en principio, sólo contempla los errores estructurales y se olvida de todos los otros tipos⁷⁵. Tampoco nos convence la alternativa *a*, pues creemos que, especialmente en el caso de la enseñanza a brasileños, debemos poner más atención en la forma de lo que se viene recomendando desde los enfoques comunicativos⁷⁶. Con todo, como veremos en las respuestas a la pregunta dos, las creencias del docente no siempre se reflejan en sus actuaciones, de manera que algunos profesores que desarrollan un buen tratamiento del error pueden tener un concepto de este cercano al de las opciones *a* y *b*.

2. ¿Qué tipo de errores corriges más según el nivel?⁷⁷



La pronunciación parece ser el componente lingüístico que genera mayor preocupación en los primeros estadios de aprendizaje (casi el 50%) y nos parece lógico dado que un tratamiento deficiente de la pronunciación en el nivel inicial supondrá un lastre en el proceso de aprendizaje, pues en los niveles posteriores quedará en un

⁷⁵ Entre ellos los socio-culturales (si bien en el caso brasileño, por la proximidad, se generan menos) y, sobre todo, los pragmáticos (siendo los más abundantes en nuestros estudiantes los de adecuación del léxico).

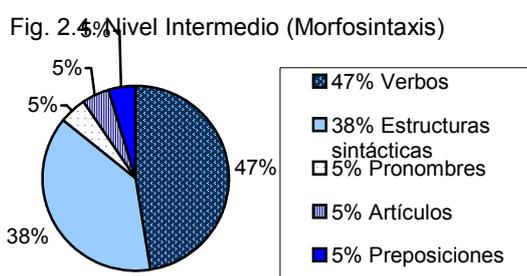
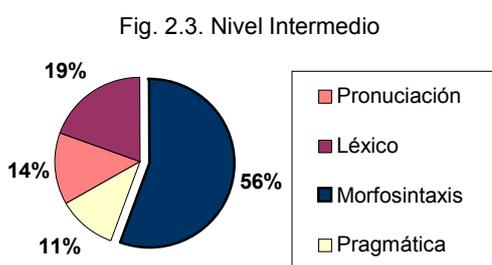
⁷⁶ Veamos una afirmación en este sentido: “Como una forma de actuación adecuada podemos decir que si los aprendientes producen errores, pero se les entiende, no les corregimos” (Ribas y d’Aquino 2004: 56).

⁷⁷ Al tratarse de una pregunta abierta los términos manejados por los encuestados no han seguido la misma pauta terminológica. Por esta razón, hemos clasificado los errores mencionados atendiendo a la terminología más comúnmente aceptada para favorecer la claridad expositiva. En el apartado “estructuras sintácticas” hemos recogido las respuestas que van en el sentido del orden de las palabras y su concordancia, fundamentalmente. La designación “estructuras sintácticas” es la que más aparece en las respuestas de los profesores.

segundo plano frente a los nuevos objetivos y los errores de este campo correrán el riesgo de fosilizarse. En los siguientes niveles, en cambio, observamos que la preocupación disminuye (14% en el intermedio y 15% en el avanzado), aunque no creemos que siempre se deba a una verdadera superación de los problemas, sino que también influye el hecho de que se concentre más la atención en los nuevos contenidos.

En cambio, la presencia de la pragmática (en la que se han incluido errores de adecuación del registro y el discurso) representa apenas un 5% de los resultados. Nos parece que esto puede deberse a dos razones: por un lado, a que el foco de investigación de la teoría lingüística y de las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas se ha centrado tradicionalmente en los aspectos más gramaticales de la lengua y, por otro, a que la falta de adecuación no impide la comprensión de lo esencial del mensaje y el docente opta por ignorar los aspectos pragmáticos en los niveles iniciales, priorizando los que afectan a la morfosintaxis. Por este mismo motivo, la preocupación del docente por los errores pragmáticos se acentúa a medida que aumenta el nivel de los alumnos (5% en el nivel inicial, 11% en el intermedio y 15% en el avanzado).

Las interferencias, que no se recogen en el gráfico por no considerarse un tipo sino una causa del error, fueron señaladas por un 7% de los encuestados en este nivel. Entendemos que el hecho de que los encuestados las mencionen (aunque escasamente), evidencia que los errores por interferencia se producen más cuando existe un mayor grado de proximidad entre la L1 y la L2. Además, la interferencia no sólo genera errores, sino que puede ser la causa de que los aprendientes eviten las estructuras conflictivas (Fernández 1997, y Odlin 1989, en Calvi 2004).



Los gráficos en este nivel básico ponen de manifiesto un considerable aumento en la corrección de errores morfosintácticos y una notable diversificación de estos, en especial, de la categoría *verbos*. Entendemos que esto se debe a una reestructuración⁷⁸ de los errores. Martín Peris (1998: 14) señala al respecto que “[...] el progreso hacia la competencia gramatical en L2 no es lineal. Se producen aparentes recaídas en fases anteriores que, en realidad, no son otra cosa que la evolución del propio sistema de la interlengua”. En este sentido, la categoría *verbos* (errores en las conjugaciones y los tiempos, según los encuestados), que representa el 47% de los errores morfosintácticos, refleja el fenómeno de reestructuración descrito más arriba que engloba errores no superados en el nivel inicial (irregularidades del presente, pretérito perfecto e indefinido) y los nuevos modos que se estudian en el nivel intermedio (imperativo y subjuntivo). En este punto existe coincidencia con la visión de los propios alumnos⁷⁹ que, en el nivel intermedio, señalan la categoría *verbos* como aquella en la que la incidencia de sus errores es más frecuente.

Fig. 2.5. Nivel Avanzado

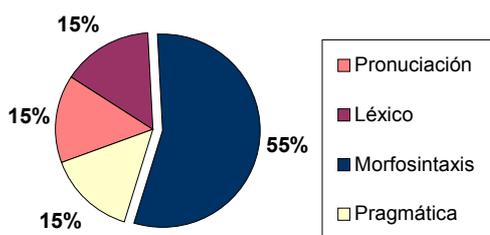
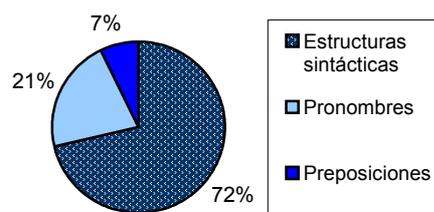


Fig. 2.6. Nivel Avanzado (Morfosintaxis)



En estos niveles se hace mención explícita de los errores fosilizados (6,4%), que Martín Peris (1998) “relaciona con factores personales dependientes de la actitud del

⁷⁸ La reestructuración ha sido descrita por McLaughlin en los siguientes términos “cada vez que un rasgo nuevo entra en el sistema, su acomodo tiene como efecto la reestructuración de todo el sistema” (en Martín Peris 1998).

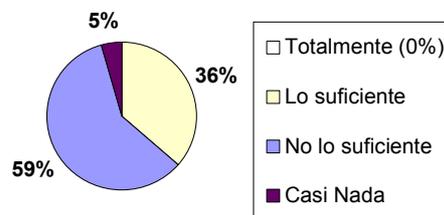
⁷⁹ Véase la comunicación “Encuesta a los alumnos” publicada en las Actas del V Simposio Internacional José Carlos Lisboa.

alumno individual, generalmente con una satisfacción con el nivel alcanzado”. Los errores con preposiciones adquieren más relevancia, pero, con todo, las estructuras sintácticas aun representan el tanto por ciento más elevado de los errores morfosintácticos (72%). Creemos que esto se debe al aludido fenómeno de reestructuración, que en estos niveles es, además, acumulativo.

Para concluir, debemos comentar que, aunque en la pregunta uno la mitad de los encuestados ha optado por una definición del error en términos de *interlengua*, en la pregunta dos, la gran mayoría ha tipificado los errores con criterios puramente gramaticales (sólo un 7% de errores por interferencia y un 6,4% de errores fosilizados), lo que justifica la observación que hacíamos en la primera pregunta acerca de la divergencia entre las creencias y la actuación del docente.

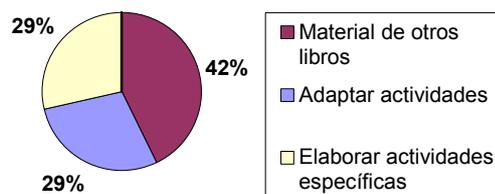
3. ¿Te parece que el manual con el que trabajas te ayuda a tratar estos errores?

El 64% de los encuestados ha manifestado insatisfacción con los recursos para el tratamiento del error que presentan los manuales con los que trabajan. Esta información refuerza la posición de las voces que entre la comunidad docente de ELE en Brasil vienen denunciando la insuficiente investigación en metodología para enseñar la lengua española a brasileños y la falta de materiales específicos para este tipo de aprendiente.



(Si crees que menos de los suficiente), ¿qué medidas tomas para prevenirlos?

Para solventar esta insuficiencia de los manuales, el 42% de los encuestados ha declarado usar materiales de otros libros, el

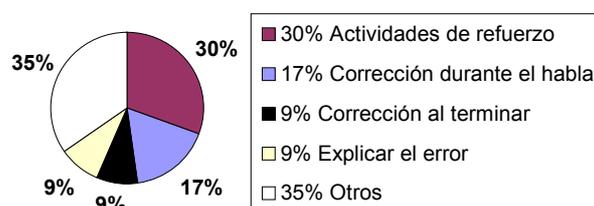


resto (58%) adapta o elabora actividades para tal fin. Es decir, se constata una preocupación

de parte del profesorado por evitar el error con una actitud preventiva. En este sentido, pensamos que concienciar a los alumnos sobre el error es el mejor camino para atajarlo antes de que se produzca y las actividades que lo anticipen se nos presentan como un material idóneo para conseguirlo.

¿Y para intentar solucionarlos cuando se producen?

Una vez que el error se produce, los modos de solucionarlo incluyen las más variadas estrategias, tanto desde el punto de vista del momento en que



se introducen como del tipo de *actividades de refuerzo* mencionadas, en conjunto, por el 30% de los docentes encuestados (sean estas controladas, comunicativas o lúdicas, según los términos en que se expresaron los encuestados).

En la categoría *otros* se señalan: resaltar la importancia de estar atentos, hacer que el alumno retome el discurso, dar ejemplos de situaciones de habla y copiar en la pizarra o en un papel. Además, resulta interesante observar que, en esta pregunta, la corrección *durante el habla* supera la corrección *al terminar*, lo cual contradice los postulados de los enfoques comunicativos⁸⁰.

4. ¿Quién corrige al alumno en tu clase y con qué frecuencia?

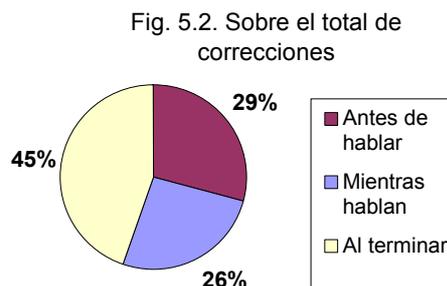
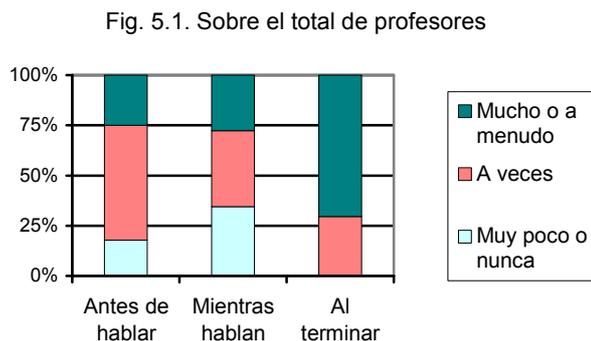
Se realiza una repartición equitativa del papel de agente corrector y nos parece positivo que haya diversidad, pues no



⁸⁰ Este fenómeno se trata más detalladamente en la pregunta cinco donde, curiosamente, los resultados se invierten.

existen, en abstracto, estrategias o técnicas mejores que otras, sino contextos en que unas resultan más adecuadas dependiendo de una serie de factores (Ribas y d'Aquino 2004: 64 y Encina Alonso 2005: 161) a saber: “tipo de actividad, objetivos, nivel, necesidades, relación entre alumnos y con el profesor, formas y hábitos de aprendizaje y expectativas”. En todo caso, la mejor manera de sopesar dichos factores es la de llegar a un acuerdo con cada grupo y, a la vez, cada alumno (Encina Alonso 2005: 161). En este punto es interesante contrastar los resultados de la encuesta complementaria realizada a alumnos: en el apartado 3.6.2 observamos que todos los alumnos (sin excepción) se manifiestan a favor de que el profesor los corrija y, a diferencia de lo que ocurre con estudiantes de lenguas no afines (Ribas y d'Aquino 2004: 53) en ningún momento expresan sentirse intimidados por el modo en que se los corrige. Al respecto cabe decir que sería absurdo pasar por alto esta peculiar actitud desinhibida y que podremos aprovecharla, pensamos, para corregir más errores de lo que aconsejan los enfoques comunicativos (no para corregir más duramente, que quede claro). De hecho, dicha intimidación u otras sensaciones negativas similares únicamente se manifiestan cuando los alumnos son corregidos por otros colegas de clase, en la medida en que “la mayoría de las respuestas expresan una voluntad de ser corregidos de manera respetuosa y discreta” (aptdo. 3.6.1) —si bien en el nivel avanzado ni siquiera mencionan ese deseo— y, aun así, el 89,67% sigue considerando positivo que no sea sólo el profesor quien corrija, pues creen que la corrección por parte de los compañeros “es una ayuda en su aprendizaje” (84% de estudiantes, que lo expresaron en una pregunta abierta). Ello indica que, efectivamente, no deberíamos tener miedo de promover este tipo de corrección, sin olvidar estar atentos a que las conductas de los colegas de clase sean siempre respetuosas.

5. ¿En qué momento/s corriges a tus alumnos?⁸¹



Desde los enfoques comunicativos, se da prioridad a la fluidez frente a la corrección y, por ende, se recomienda no corregir *mientras hablan*, sino *al terminar* (según la terminología de nuestras categorías) o planear actividades de refuerzo para clases posteriores (Ribas y d'Aquino 2004: 55-57, Dejuán Espinet 1997: 45 y Encina Alonso 2005: 155, entre otros). Sin embargo, podemos observar pequeños matices de opinión muy interesantes entre las autoras citadas y que apostamos guardan relación con el origen de los estudiantes con los que han tenido experiencia y cuyos errores citan. En resumen, percibimos que, cuanto más alejada es la lengua materna de los alumnos, mayor es el miedo de interrumpirlos y algo menor la intención de corregir errores –con lo cual estamos de acuerdo–⁸². No obstante, debemos aclarar que si partimos de la concepción de corregir únicamente aquello que dificulta la comprensión (Ribas y d'Aquino 2004:56), y dado que la mayor parte de los errores de los aprendientes

⁸¹ Para obtener los resultados del gráfico llamado “Sobre el total de correcciones”, hemos conferido dos puntos a la respuesta “Mucho o a menudo”, un punto a “A veces” y cero puntos a “Muy poco o nunca”.

⁸² Encina Alonso cita errores de estudiantes de lenguas alejadas (a saber, inglés y alemán), por eso expresa que “estamos trabajando para que *se suelte*”, que “si el profesor/a comienza a interrumpir y corregir, el alumno nunca adquirirá la confianza necesaria para *lanzarse a hablar*” y en ningún momento apunta que pueda efectuarse ninguna corrección *mientras hablan*. Por su parte, Ribas y d'Aquino citan también errores de una lengua afín (el italiano), de modo que relativizan un poco más el pavor mencionado: “puede suponer una interrupción del flujo discursivo [...] puede [...] que se inhiba” y, ahora sí, contemplan un caso de intervención: “Los enseñantes debemos intervenir cuando los errores dificulten la comprensión” pero no para corregir, sino para ayudarle a que él mismo se corrija (u otros alumnos lo hagan) (2004: 56). Y por último, Dejuán Espinet, que ha trabajado con brasileños, también señala que debe efectuarse únicamente para ayudar, sin embargo, no aclara que deba ser solo un error que dificulte el mensaje, dando cabida, por tanto, a todos los otros tipos de errores.

brasileños no pueden clasificarse como de comprensión, terminaríamos no corrigiendo prácticamente nunca y, de esta forma, estaríamos dejando pasar multitud de errores de otra índole (especialmente los de adecuación y los que son fruto de interferencias).

Volviendo a nuestro estudio, en él se nos muestra que, si bien los docentes en Brasil siguen creyendo firmemente en la corrección *al terminar* (apuntada por todos los profesores [fig. 5.1.], aunque no alcanza el 50% del total de correcciones [fig. 5.2.]), valoran también la que se realiza *mientras hablan* (un 26% del total de correcciones, efectuadas por el 72% de los profesores con una frecuencia de entre “a veces” y “mucho”) y, por lo tanto, podemos apuntar que contradicen las premisas de los enfoques comunicativos. El aumento del porcentaje tiene una explicación lógica: en las lenguas alejadas los alumnos presentan falta de seguridad y fluidez, así que ambas deben trabajarse; en cambio, como explica Dejuán Espinet (1997: 9-11), el hablante de portugués estudiante de español demuestra incluso demasiada confianza (“es frecuente que se aventure a hablarla aunque no la haya estudiado con seriedad”) y desde el comienzo ya dispone de cierto grado de fluidez (“Por ser las dos lenguas similares, [...] consigue expresarse fácilmente en un nivel básico”), fenómenos que no se producen únicamente con lusohablantes, sino con aprendientes de otras lenguas latinas, como el italiano: “el hablante tiene la inmediata sensación de comprender la otra lengua y de poderla hablar sin demasiado esfuerzo” (Calvi 2004).

Por lo tanto, si el objetivo marcado desde los enfoques comunicativos (“seguridad y fluidez”) casi se halla cumplido en nuestro contexto, es obvio que se pierde parte del sentido de evitar corregir *mientras hablan* y que puede corregirse en un grado algo mayor –naturalmente, siempre que se lleve a cabo de forma adecuada⁸³–. Además, deberíamos, realmente, corregir algo más que los errores que dificultan la

⁸³ Por “adecuada” entendemos, por lo menos, que no ponga el alumno “en evidencia si se realiza en grupo, que el tono y la forma sean corteses” (Ribas y d’Aquino 2004, 56).

comunicación, pues los alumnos, justamente “por considerar que ya [...] se hacen entender” (Dejuán Espinet 1997: 9), se estancan y “a medida que el aprendizaje avanza, los errores se hacen más evidentes y abundantes” (Dejuán Espinet 1997: 37), corriendo el riesgo de que algunos se fosilicen, hasta el punto de que “incluso alumnos de niveles avanzados persistan en el uso del *portuñol*” (Dejuán Espinet 1997: 9). Y, por último, no debemos olvidar las preferencias de los alumnos brasileños⁸⁴, que parecen apoyar nuestra opinión, pues se inclinan hacia la corrección *mientras hablan* en un tanto por ciento elevado (un 68, 8%). Además, nos alienta que el 71% revele actitudes positivas hacia la comisión de errores⁸⁵. Para concluir, resulta clave observar la importancia que se confiere a la corrección *antes de hablar*: casi el 30% sobre el total de correcciones efectuadas y la realizan más del 80% de los profesores, lo cual demuestra que en Brasil confiamos en que es posible emplear la previsión de errores para su prevención.

6. ¿Cómo y con qué frecuencia llamas la atención sobre un error para que los alumnos se corrijan?

Existe una cierta distribución de las técnicas y eso es positivo, como ya hemos comentado en el apartado cuatro. Cabe resaltar el 31% formado por los signos no verbales y



las pistas en la pizarra, ambas formas que, por no implicar una intervención oral, no cortan el flujo verbal del alumno, aunque no dejan de desviar la atención sobre el significado para concentrarla sobre la forma, igual que el resto de técnicas. Sin

⁸⁴ Según la encuesta complementaria realizada a estudiantes.

⁸⁵ Entre las cuales se encuentra un 54% que lo consideran “parte del proceso natural de aprendizaje”, un 9% que opina que se puede “aprender del error” y un 10% que dice que lo alerta sobre la “necesidad de estudiar más” o le despierta “la voluntad” de hacerlo.

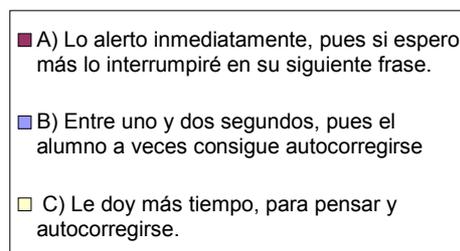
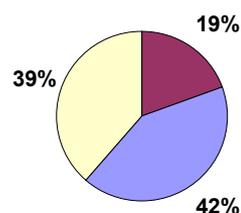
embargo, la técnica de escribir alguna pista en la pizarra sí goza de una ventaja comparativa, y es que al dejar constancia escrita en un lugar visible para todos, tanto el profesor como los alumnos pueden reutilizar las pistas o comentarios en errores posteriores.

Luego, cabría citar también el caso de alumnos que cometen más errores de lo común; dada esa situación, nuestro objetivo principal, además de alertarlos para promover la autocorrección (o la corrección por parte de otros), debería ser el de convencerlos de cambiar de estrategia: que frenen su fluidez para concentrarse más en la corrección y adecuación.

7. ¿Cuánto tiempo tardas normalmente en alertar a tu alumno sobre un error?

Descartamos la opción *a*, pues corregir inmediatamente le quita al alumno la oportunidad de autocorregirse –o de que otros estudiantes lo hagan– y, en consecuencia, a nosotros, de darnos cuenta de si realmente había cometido un error –o simplemente un fallo– (Encina Alonso 2005:154). Sin embargo, tampoco nos parece recomendable esperar más de uno o

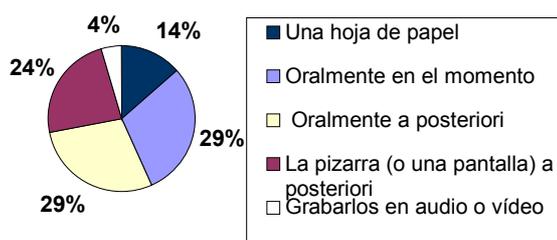
dos segundos: lo más probable es que, pasado este lapso de tiempo, el alumno ya no vuelva atrás para autocorregirse, pues habrá retomado el discurso; de modo que nuestra intervención se convertirá en una interrupción. Luego, si esperamos a que se detenga nuevamente al final de la siguiente frase, será peor, pues es bastante posible que no recuerde bien lo que ha dicho anteriormente y, aun, que pierda un poco el hilo del discurso al haberlo hecho retroceder. Consecuentemente, si no reaccionamos en el



espacio máximo de dos segundos, lo mejor es dejar pasar el error y esperar una nueva ocasión en que se produzca y, si lo consideramos necesario, realizar una corrección *a posteriori* o planear actividades de refuerzo, como proponen los enfoques comunicativos.

8. ¿Con qué frecuencia utilizas estos medios al corregir errores orales?

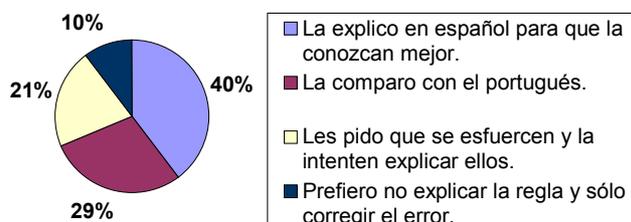
Observamos nuevamente la relevancia de la corrección *mientras hablan* (26% en la fig. 5.2), que aquí se corresponde con la *oralmente en el momento* (29%, prácticamente el mismo



porcentaje). Podemos observar también una cierta superioridad del medio escrito (38%) frente al oral (29%) en la corrección *a posteriori*, lo cual no nos parece del todo adecuado, pues los jóvenes y adultos, por haber pasado por un importante aprendizaje a través de la lectura, se han acostumbrado al soporte escrito y lo han incorporado a sus formas y hábitos de aprendizaje, independientemente de sus estilos de aprendizaje individuales⁸⁶.

9 ¿Con qué frecuencia utilizas estas estrategias cuando crees que un error se debe al mal conocimiento de una regla o estructura?

Casi la mitad de los profesores encuestados se decanta por explicar él mismo la estructura o la regularidad en la



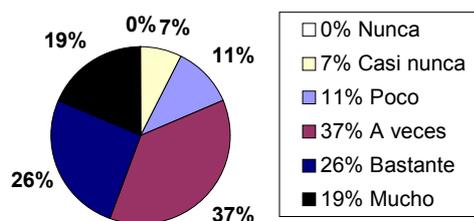
⁸⁶ Eso explica, por ejemplo, por qué muchas veces nos sorprenden al pedirnos que escribamos en la pizarra palabras que oyen por primera vez y cuya pronunciación no conlleva ninguna dificultad porque se corresponden perfectamente con la forma escrita –como casi siempre sucede en español, exceptuando la *v* y la *z* por parte de la mayoría seseante.

que estaría el origen de los errores. Aunque a nosotros todas las opciones nos parecen considerables –lo ideal es la adecuada combinación y elegir en cada caso en función del tipo de error y su recurrencia–, nos llama la atención el bajo número de respuestas hacia la opción de pedir a los alumnos que intenten explicar las reglas, pues esta, en nuestra opinión, sería la actitud preferible. Si buscamos la comunicación en el aula debemos aprovechar la aclaración de las cuestiones gramaticales para que los alumnos discutan y reflexionen sobre la gramática utilizando la L2. Al tiempo, pensamos que esta es la estrategia que mejor nos asegura la comprensión efectiva de estos asuntos por parte de los estudiantes.

Por otra parte, y en relación a las explicaciones lingüísticas, queremos recordar que debemos ser muy cautelosos para evitar que las nomenclaturas se constituyan en un obstáculo entre el profesor y los alumnos. En cuanto a la comparación con el portugués, en nuestra opinión, puede resultar útil para explicar determinados aspectos del español en clase. No obstante, el profesor debe ser también aquí muy cuidadoso para evitar el contraste superficial, dando cuenta de las implicaciones de orden pragmático y cultural que contienen los elementos lingüísticos que presentamos. También tendría que serlo a la hora de seleccionar las muestras en portugués, de forma que resulten reconocibles y aceptables para los alumnos.

10. ¿Con qué frecuencia buscas o preparas actividades extras para errores?

Más de un 80% declara buscar o preparar actividades de refuerzo para sus clases. Esta respuesta está en consonancia con la de la pregunta tres, en la que el 60 % de los profesores respondía que los manuales no



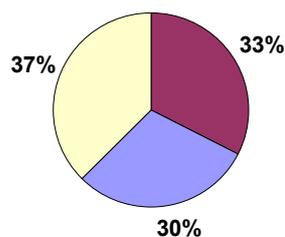
ayudan lo suficiente en el tratamiento de los errores. La escasa distancia tipológica entre

el español y el portugués es responsable de que algunas estructuras lingüísticas — especialmente aquellas en las que el orden sintáctico es diferente en las dos lenguas: estructuras oblicuas, pronombres— se conviertan en serios escollos para los alumnos.

Sin embargo, es muy importante evaluar detenidamente tanto la calidad de estos materiales que el profesor presenta en clase como su oportunidad, de forma que su uso no perjudique la estructura pedagógica de las secuencias didácticas. Quizás lo más conveniente sería presentar estos materiales en los intervalos entre las unidades definidas en los manuales.

(Si has respondido que lo haces (aunque sea poco), ¿por qué?

Si es obvio que no existe un manual que sea ideal, no lo es menos que este es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje y que, en función de su calidad y adecuación al contexto de aprendizaje, facilitará en mayor o menor medida el progreso del alumno y el trabajo de los profesores. En nuestra opinión, sería importantísimo que los manuales para la



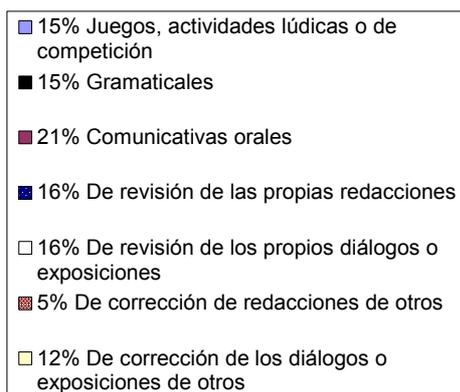
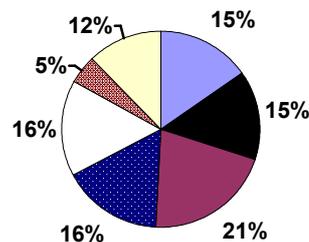
- A) Los libros no están del todo preparados para los errores de los brasileños.
- B) Cada grupo y cada alumno tiene sus errores específicos.
- C) A menudo no han superado errores de niveles anteriores.

enseñanza de ELE en Brasil tuvieran una secuencia y una temporización diferenciadas en la presentación de los elementos lingüísticos, en sintonía con las dificultades que el alumno brasileño encuentra en su aprendizaje.

11. ¿Qué tipo de actividades trabajas para los errores y con qué frecuencia?

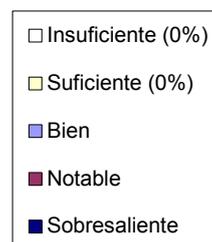
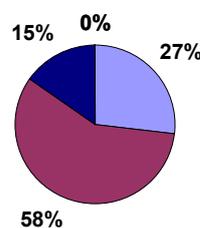
Es significativo que el 65 % de los profesores se manifieste a favor de las actividades de mayor atención a la forma (de revisión y corrección de las producciones orales o escritas). Especialmente a partir de los niveles intermedios la preocupación por la corrección, la precisión y la adecuación va creciendo.

Las actividades de expresión escrita nos proporcionan un material muy valioso que puede ser objeto de análisis (mediante la autocorrección, la corrección a los compañeros, la creación de *textos collage*, etc.) y que tiene el interés de mostrarnos errores reales de los alumnos.



12. ¿Crees que haces lo suficiente para ayudar a tus alumnos a reducir los errores?

A pesar de que los profesores se manifiestan satisfechos en su tratamiento de los errores, pensamos que es mucho el camino por recorrer en cuanto al estudio de las



tácticas y estrategias de corrección más adecuadas para la enseñanza de ELE a brasileños. Nos faltan, sin duda, también materiales adecuados y pensamos que corresponde a las universidades, editoriales y a los centros de enseñanza de lenguas, como el IC, promover líneas de investigación que sustenten espacios de reflexión de los

que emanen los fundamentos teóricos sobre los que se establezcan las nuevas líneas que debe seguir la enseñanza de ELE en Brasil.

Conclusiones

En las dos encuestas se percibe una **identificación de error** con *error gramatical*. Este hecho denota una falta de conciencia de la totalidad de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza / aprendizaje del español, que si es comprensible entre los alumnos, por parte de los profesores muestra una visión tal vez anclada en los métodos más tradicionales. Sería deseable, pues, una mayor **reflexión** por parte de los docentes no solo en relación a sus principios metodológicos sino también a su actuación dentro del aula. Por otro lado, es esencial que el profesor haga partícipes de los principios de su metodología a los alumnos y buscar que se sientan cómodos con ella, compartir los objetivos de las actividades y los concienciarlos de los aspectos pragmáticos necesarios para el aprendizaje de español, menos evidentes para ellos.

Ha de otorgarse a la reflexión sobre el error un papel fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en Brasil. Debemos también compartir con nuestros alumnos las técnicas que usamos para corregirlos, los tipos de errores que producen y por qué, así como llegar a **un acuerdo** sobre la corrección. Todo esto contribuye, en nuestro papel de mediadores, a ayudar a nuestros alumnos a adquirir los conocimientos, las destrezas y las estrategias para progresar y ayudarles a controlar su propio proceso de aprendizaje. Además, si se quiere que el aprendizaje en el aula sea provechoso, resulta esencial que los profesores creen en el aula un ambiente en el que se fomente la confianza, en el que se puedan cometer errores sin temor, en el que los alumnos puedan utilizar la lengua sin sentir vergüenza y en el que se valoren todas las contribuciones, entre ellas, el error.

La afinidad entre el español y el portugués relativiza la eficacia de los postulados comunicativos en la enseñanza/aprendizaje del español en Brasil. La **atención al error, su análisis y previsión**, se nos presenta como una vía idónea para incidir en la forma de las producciones orales de los alumnos brasileños. Por lo que respecta a quien asume **el papel de corrector**, creemos que debemos promover la autocorrección, dándole al alumno el tiempo suficiente para ello —o bien llamarle la atención cuando no perciba el error, pero no demasiado tarde, para no interrumpirlo cuando ya haya retomado el discurso—. Por otra parte, también deberíamos incentivar a los alumnos a corregirse entre sí, no sólo por sus beneficios para el aprendizaje, sino también para estimular el compañerismo —siempre que controlemos que los comentarios sean acertados y se hagan de forma respetuosa.

Por último, en cuanto a las **técnicas y estrategias de corrección**, no consideramos que unas sean mejores que otras *a priori*; sino que debemos valorar su adecuación al contexto de aprendizaje teniendo en cuenta todos los factores que en él intervienen (sobre todo los objetivos y estilos de aprendizaje) para explotar las ventajas de cada una. A su vez, referente al **momento más eficaz** para efectuar la corrección, nos encontramos en un dilema entre los presupuestos de los enfoques comunicativos (que abogan por corregir al final de la actividad) y los deseos y expectativas de los estudiantes brasileños (casi el 70% prefiere ser corregido mientras habla en vez de al final). Nuestra experiencia y el sentido común, nos indica que debemos encontrar un punto intermedio entre ambas posiciones, que pasaría por alertar sobre errores que dificulten la comunicación y, a la vez, frenar la fluidez de aquellos alumnos que confían equivocadamente en que dominan la lengua española, en pro de un mayor cuidado de la corrección y adecuación.

Bibliografía

Alfaro, X., Fresno, L., Mateos, B. y Molina, M^a G. y. “Tratamiento del error en la producción oral de los aprendientes brasileños”. *V Simposio José Carlos Lisboa*. Rio de Janeiro: Consulado de España en Brasil, Consejería de Educación

Alonso, E. (2005). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

Dejuán Espinet, M. (1997) *La comunicación en la clase de ELE. Orientaciones didácticas y actividades*. Brasilia: Embajada de España en Brasil.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

González, N. T. M; Celada, María Teresa (2000) *Los estudios de lengua española en Brasil. Anuario brasileño de estudios hispánicos*, Brasilia; Madrid, v. 2, p. 35-58,.

Martín Peris, E. 1998. “Gramática y enseñanza de segundas lenguas” *Carabela* 43.

Ribas Moliné, R. Y D’aquino Hilt, A. (2004) *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*. Madrid: Edelsa.

Vittoria Calvi, M. (2004) “Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano”. *Revista redELE* [En línea]. Documento disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/calvi.shtml> [Consulta: 10 de junio de 2008].

Un paso más en el uso de los *blogs*: las redes de reflexión

Esther Gutiérrez Quintana
Instituto Cervantes de Varsovia
Paz Iturrieta Serra
Instituto Cervantes de Río de Janeiro

Introducción

En esta propuesta nos acercamos a un instrumento muy novedoso y versátil, el blog, al que podemos recurrir en diferentes ocasiones y con diferentes objetivos, puesto que existen muchos tipos de blogs y muchas formas de aprovechamiento de los mismos. El propósito de este texto es, por un lado, invitar a la reflexión sobre las principales características de esta herramienta y sus posibles aplicaciones en el aula y fuera de ella y, por otro, centrar nuestra atención en uno de los más novedosos y extendidos usos del blog: *las redes de reflexión*. Nos centraremos en las posibilidades de explotación de estas “redes” como instrumento de desarrollo profesional, por medio del intercambio de puntos de vista, de proyectos de investigación en acción o en forma de diario de enseñanza o portfolio del profesor donde recoger y compartir experiencias y, en general, como espacio donde examinar y comentar múltiples aspectos relacionados con nuestro trabajo dentro de una comunidad de profesores.

1. Definición, descripción y partes de un *blog*

Es interesante dedicar unos minutos a reflexionar sobre la terminología relacionada con estos instrumentos, pues en español se suele aludir al *blog* o *weblog* también con la palabra *bitácora*. Si nos centramos en algunas definiciones representativas, podemos observar que la Real Academia de la Lengua, en su *Diccionario de la Lengua Española* reconoce sólo el término *bitácora*.

Bitácora. (Del fr. *bitacle*, por *habitacle*).

1. f. *Mar.* Especie de armario, fijo a la cubierta e inmediato al timón, en que se pone la aguja de marear.

Cuaderno de bitácora.

1. m. *Mar.* Libro en que se apunta el rumbo, velocidad, maniobras y demás accidentes de la navegación.

En la definición que propone el *Diccionario Panhispánico de Dudas* se descifra la relación entre este término y el término *blog*.

Bitácora. ‘Armario, junto al timón, donde está la brújula’. Se emplea a menudo en la locución *cuaderno de bitácora*, ‘libro en que se apunta el rumbo, la velocidad, las maniobras y demás accidentes de la navegación’. A partir de esta expresión, se ha tomado la voz *bitácora* para traducir el término inglés *weblog* (de *web* + *log(book)*; abreviado, *blog*), que significa ‘sitio electrónico personal, actualizado con mucha frecuencia, donde alguien escribe a modo de diario o sobre temas que despiertan su interés, y donde quedan recopilados asimismo los comentarios que esos textos suscitan en sus lectores’.

La definición que encontramos en Wikipedia de *blog* o *weblog* es la siguiente:

Un **blog** o **weblog**, o en español también una *bitácora*, es un sitio [web](#) periódicamente actualizado que recopila cronológicamente [textos](#) o [artículos](#) de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el [autor](#) conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente. El término *blog* proviene de las palabras *web* y *log* ('log' en inglés = *diario*). El término *bitácora*, en referencia a los antiguos [cuadernos de bitácora](#) de los barcos, se utiliza preferentemente cuando el autor escribe sobre su vida propia como si fuese un [diario](#), pero publicado en [Internet en línea](#).

Aquí vamos a referirnos siempre a estos sitios web con el término *blog*, por ser el más internacional y difundido.

Una vez revisada la definición de blog hemos de plantearnos cuáles son las características de estas herramientas, y lo que podemos contestar es que un blog es, ante todo:

- Un espacio personal de escritura, generalmente a modo de diario personal.
- Periódicamente actualizado por su autor.
- Recopila cronológicamente textos, artículos, noticias.
- Los artículos o noticias (post) pueden contener texto, imágenes e hipervínculos.
- Permite escribir comentarios o entablar un diálogo con el autor.
- Se usa para informar, compartir experiencias o debatir sobre un tema.
- Pueden ofrecer información del propio autor y/o recopilar informaciones.
- Hay muchos tipos de *blog* dependiendo del tema y de la finalidad de los mismos.

Además, el blog presenta otras características importantes para un profesor.

- Es gratuito.
- Es creativo: es un medio de expresión.
- Es un medio de comunicación.
- Es muy fácil de crear y gestionar.
- Puedes acceder y publicar desde cualquier lugar.
- Permite una ordenación cronológica de las entradas.
- Permite recopilar archivos.
- Se basa en el concepto de interactividad, por medio de enlaces.
- Se pueden incluir comentarios personales más o menos libremente.
- Es un medio inmediato, puedes escribir y publicar con mucha rapidez.
- Se suelen agrupar en forma de red.

- Presenta infinitas posibilidades de diseño, temática, explotación, etc.

Los blogs suelen incluir las diferentes partes que enumeramos a continuación. En primer lugar, todo blog ha de tener un *título* y, generalmente, una *descripción* debajo del título donde se presenta un resumen sobre el tema del blog y, en algunas ocasiones, encontramos un apartado de información sobre el autor o autora. Las *entradas* constituyen el cuerpo central de la página, son las anotaciones más recientes y en cada una aparece el título de la misma, la fecha de publicación, el nombre del autor y el enlace al formulario de *comentarios de los lectores*. Los lados de las páginas contienen dos listas diferentes, las *categorías* o menú con el nombre de los temas donde se clasifican las entradas y el *blogroll* o listado de enlaces a otros sitios web o blogs.

Al igual que existen muchos tipos de blogs, hay muchas maneras de clasificarlos.

Una propuesta de clasificación o agrupación puede ser dependiendo de:

- *El tema*: de política, noticias, opinión, empresariales, médicos, educativos, etc.
- *Quién lo escribe*: puede ser personal, en forma de diario, generalmente con fotos y otros enlaces o colectivo (o colaborativo): un *blog* que es escrito por varias personas.
- *Tipo de hipertexto*: *Vlog* (vídeos), *AudioBlog* o *Podcast* (con audios en mp3), *Linklog* (enlaces), *Sketchblog* (imágenes), *Fotoblog* (fotos), *Tumblelog* (variado), *Moblog* (escrito con móvil), etc.
- *Metablogs*: blog sobre blogs.

2. Los blogs de educación

Si nos limitamos a la clasificación de blog por temas, podemos concentrarnos en las páginas más interesantes y novedosas para el profesor de español, que se engloban con el término de *Edublog*. Un *Edublog* es un *blog* de temática educativa, así como la *Blogosfera* es el nombre que recibe el conjunto de todos los *blogs* de educación que

existen en la Red. Los tipos de *blogs* de educación publicados hoy en día y que pueden aplicarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE pueden clasificarse en algunas subcategorías dependiendo del uso que hacemos de ellos.

- *Blog de reflexión*: interviene el profesor para transcribir lo que pasa en las clases diariamente y, con ello, reflexionar sobre su práctica docente para valorar su actuación y aprender de ello, recoge actividades realizadas diariamente en el aula, problemas surgidos, planes de clase, comentarios, anotaciones, etc.
- *Blog informativo*: Normalmente asociaciones, profesores, escuelas de español, universidades, etc. y sirve para mantener informada a la comunidad de profesionales de ELE sobre informaciones interesantes, actividades y otros recursos como ofertas de trabajo, congresos, etc.
- *Blog de aula*: Los alumnos crean su propio blog supervisados por el profesor. Sirve para que los estudiantes aprendan a cooperar, confrontar opiniones, ayudarse y ser solidarios, cumplir compromisos, etc. Se pueden incluir actividades propuestas por el profesor.
- *Blog de aprendizaje*. Lo elabora un alumno para desarrollar capacidades de autorreflexión sobre su propio aprendizaje. Se incluyen trabajos de clase, materiales complementarios, reflexiones sobre una materia de estudios, sobre sus propios resultados, necesidades, aspiraciones, capacidades, etc.
- *Blog de centro*. Elaborado por las personas que integran una comunidad educativa: primaria, secundaria, universidades y otros centros privados y públicos. Puede tener diferentes finalidades (formativa, informativa, red social de comunicación) o servir de tablón de anuncios (con informaciones sobre las actividades del centro, excursiones, horarios, novedades, etc). También puede

ser un espacio de comunicación entre profesores, alumnos o profesores y alumnos para intercambiar materiales, experiencias, contactos, etc.

Por otro lado, el conjunto de blogs de temática similar suelen encontrarse relacionados por medio de enlaces, por ejemplo:

- *Red de reflexión.* Lo escriben varios profesores para comunicarse con otros profesores, publicar e intercambiar puntos de vista y experiencias, recoger actividades realizadas diariamente en el aula, problemas surgidos, planes de clase, comentarios, anotaciones, etc.
- *Red de aprendizaje.* Blogs de varios alumnos para intercambiar experiencias y materiales, para socializar, etc. También pueden colgarse trabajos de clase, materiales complementarios, reflexiones sobre una materia de estudios, sobre sus propios resultados, necesidades, aspiraciones, capacidades, etc.

3. Los blogs de ELE

En el ámbito de los blogs de educación existen un gran número de páginas que se inscriben específicamente en el mundo de la enseñanza del español. Los términos utilizados para referirse al conjunto de estos blogs relacionados con ELE y a los profesores que a su vez son creadores o usuarios de blogs son, respectivamente, *Eleblogosfera*, *Edublogosfera de ELE* o *Blogosfera ELE* y *Blogfesores*. Dentro de esta red hay muchos tipos de blogs, especialmente promovidos por profesores que quieren intercambiar experiencias en forma de diario, aunque también existen los blogs de aula, blogs de creación de materiales, de noticias, de intercambio de actividades, de creación de viñetas en español, vídeoblogs, blogs de podcast en español, de poemas, etc. En la siguiente imagen reproducimos una clasificación de los diferentes tipos de blogs de ELE.

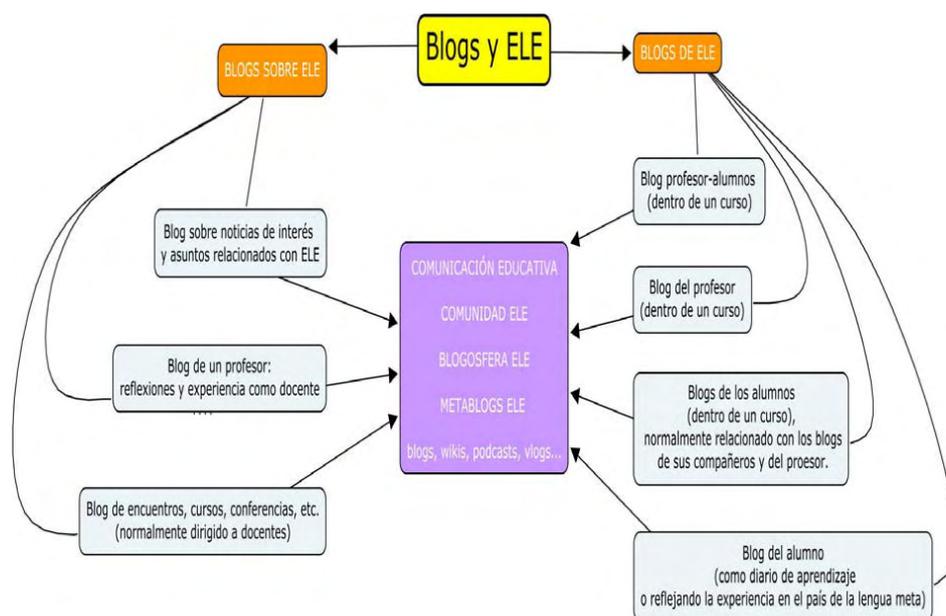


Imagen extraída de Lola Torres Ríos, *El uso de los blogs en la enseñanza-aprendizaje de ele: Una experiencia en clase con alumnos adultos*, Memoria de Máster de formación de profesores de ELE, 2005-2006. Disponible en <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/LolaTorres.shtml>

4. Los blogs de reflexión

En otras ocasiones hemos hablado de la importancia que tiene para nosotros la *reflexión* en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas, entendida como parte de una nueva concepción del trabajo del profesor y considerada una auténtica herramienta formativa docente, pues reflexionar implica aprender y, por tanto, si analizamos lo que sucede en nuestras clases e intentamos comprender, mejorar y resolver lo que no funciona, es muy probable que nuestro trabajo sea cada vez mejor. Dicho esto, de los diferentes instrumentos de reflexión con los que podemos contar, el más novedoso, moderno y creativo es, sin duda, el blog. En primer lugar, porque es un soporte que supera el concepto del diario individual de clase, pues permite mayor participación y difusión, además de ser una plataforma de reflexión donde se comparten experiencias y donde el profesor se siente parte de una comunidad, pues los blogs de reflexión son elaborados por profesores y destinados a otros profesores en los que se describen situaciones profesionales, se comparten experiencias didácticas y se da a conocer lo que

pasa dentro del aula, es decir, se refleja el quehacer diario del profesor. En cierto sentido, estamos ante un formato diferente de diario de enseñanza y, en ocasiones, ante un verdadero porfolio de reflexión. Otras informaciones que se pueden incluir en estos *blog* son materiales didácticos, ideas, actividades, informaciones, etc. o también puede utilizarse como espacio donde colocar proyectos de investigación en acción, pues la difusión de sus resultados es mayor, estimula la realización de nuevos trabajos y supera el concepto de *triangulación*, puesto se puede participar en dichos proyectos con comentarios y observaciones.

Puntos fuertes y débiles de los *blogs* de reflexión

Desde hacer algunos años, la presencia en la Red de los *blogs* como herramienta de reflexión se ha convertido en un recurso cada vez más utilizado por la comunidad de profesores de español como lengua extranjera. De todas las herramientas de que disponemos en el ámbito de la reflexión profesional, por sus características y posibilidades de aprovechamiento el *blog* se acerca bastante al tradicional concepto de diario de clase. Si comparamos estos dos instrumentos, los *blogs* y los diarios de enseñanza, nos damos cuenta de que ambos presentan pros y contras. En la siguiente tabla presentamos nuestras reflexiones sobre ambos instrumentos.

Puntos fuertes y débiles	Blog de reflexión	Diario de enseñanza	Comentarios
Son todos diferentes, se respeta la diversidad	✓	✓	Ambos son documentos personales
Es un texto público	✓		La naturaleza del <i>blog</i> es formar parte de una Red pública, como es Internet
Es un texto privado		✓	El diario suele ser privado y de uso personal, excepto cuando se utiliza en proyectos conjuntos con otros profesores
Evidencia el proceso y progreso individual	✓	✓	Es una característica común de los instrumentos de reflexión
Sirve para ordenar nuestras	✓	✓	Es una característica común de los

reflexiones y saber qué queremos investigar sobre nuestra actuación en el aula			instrumentos de reflexión
Se puede distribuir, almacenar y ordenar mucha información	✓		El diario es un espacio infinito, pero incomparable con la cantidad de información que se puede incluir en un blog por medio de enlaces e hipervínculos
Es creativo	✓	✓	Las posibilidades de un diario, aunque muchas, son más reducidas que las de un blog, donde podemos incluir todo tipo de elementos, como audios, fotografías, etc. y tiene más posibilidades de diseño
Su elaboración es motivadora	✓	✓	Aunque la elaboración del blog es probablemente más motivadora, puesto que otras personas tienen acceso a él, es un soporte más variado y versátil, etc.
Ayuda en la formación continua	✓	✓	Es una característica común de los instrumentos de reflexión
Fomenta el debate	✓	✓	El diario es personal, puede fomentar el debate sólo en los casos en que se utilice en proyectos conjuntos con otros profesores. El blog tiene como objetivo fomentar el diálogo
Se practica la escritura y la organización del discurso	✓	✓	Por ser un instrumento de reflexión basado fundamentalmente en la redacción
Puede servir como archivo de textos	✓		El espacio del diario está destinado a recoger reflexiones del profesor, no tiene espacio suficiente para archivar textos
Sirve también para informar	✓		El blog es también una herramienta de información
Retroalimentación por medio de la comunicación entre profesores	✓	✓	En el caso del diario, sólo en casos de proyectos conjuntos con otros profesores
Se pasa a formar parte de una comunidad y un espacio de socialización	✓		Una vez más, socializar es uno de los objetivos de las redes de reflexión. Los diarios son personales
Se aprovechan los recursos proporcionados por las TIC	✓		El diario suele escribirse en papel, no se hace un uso especial de la tecnología
Se pueden editar contenidos diferentes: películas, gráficos, etc.	✓		El diario suele escribirse en papel, no pueden editarse contenidos en otros formatos, exceptuando fotos o imágenes
Posibilitan la interacción y la comunicación	✓		Interacción y comunicación son características específicas de los blog
Producen miedo a la crítica y al control externo	✓		Todo texto público puede producir este efecto
Es necesario un buen conocimiento informático	✓		El diario puede escribirse a mano, en papel
Ejercicio de cooperación	✓		El blog implica colaborar, intercambiar

			informaciones, ayudar, según las reglas de los blogger
Hay que actualizarlo periódicamente	✓	✓	En el caso del blog es casi obligatorio, el diario es más personal y la actualización más libre

Para qué sirven los blogs de reflexión

De forma muy general, los blogs relacionados con ELE se pueden dividir en dos grandes grupos dependiendo de si los usamos o no en nuestras clases. En el primer caso, son muchas y diferentes las cosas que podemos hacer con estos blogs, por ejemplo, utilizarlo como diario de enseñanza del profesor, diario de clase de un alumno o para trabajar en el aula, así como crear redes de blogs de alumnos de un mismo curso o centro. En el segundo, nos referimos a todos aquellos blogs que no se usan en el aula y cuyas finalidades son tan variadas como tipos de blogs podemos encontrar, pueden centrarse, por ejemplo, en la formación de profesores, la difusión de noticias y cursos o congresos de interés y asuntos relacionados con ELE, la publicación de actividades y recursos, la compilación de enlaces a otros blogs, así como los blogs de instituciones, etc. En este segundo grupo se encuentra el *blog de reflexión*.

Un blog de reflexión puede recoger todos los temas que el profesor considere interesantes, entre ellos, cuestiones relacionadas con alumnos, referencias bibliográficas de artículos y materiales, congresos, formación docente, español para niños, ideas y materiales para las clases, observación de clases, el Portafolio, el MCER, programaciones y planes de clase, reflexión docente, actividades de vocabulario, actividades de gramática y un infinito etcétera.

A su vez, los enlaces que aparecen en los blogs de reflexión suelen ser también muy variados, por ejemplo, a otros blogs de reflexión, a otros blogs del mismo autor, a revistas relacionadas con ELE, a artículos sobre ELE, a páginas personales de otros profesores, al MCER, etc.

Por último, hay que tener en cuenta la versatilidad de esta herramienta también en lo que respecta a los materiales y archivos complementarios que se pueden incluir, como enlaces a vídeos, fotografías, podcast, documentos en pdf, materiales didácticos de todo tipo, transcripciones de secuencias de clase, planes de clase, etc.

5. Redes de reflexión

Entendemos por redes de reflexión los diferentes intercambios que tienen lugar por parte de los profesores que forman la comunidad ELE, especialmente por medio de sus blogs personales, en los que plasman sus experiencias, inquietudes, problemas, herramientas, actividades, etc. Puede participar todo profesor que lo desee, incluyendo sus comentarios, participando en otros blogs y manteniendo vivo el suyo propio con comentarios, temas, enlaces y, en general, información interesante para sí mismo y para la comunidad. Estas redes son un válido instrumento para mejorar en nuestra labor como docentes, pues nos hacen sentir que formamos parte de un grupo, con problemas similares a los nuestros, de la misma manera que son también una fuente de ayuda e intercambio continuos.

El Portafolio Reflexivo del Profesor de ELE

Una red muy interesante es la iniciada por Joan-Tomàs Pujolà y Vicenta González en su blog (<http://prpele.wordpress.com/>), que tiene como objeto lo que ellos mismos denominan El Portafolio Reflexivo del Profesor de ELE, una atractiva herramienta reflexiva y formativa, que consiste principalmente en una versión electrónica del Portafolio del Profesor. Algunos ejemplos de Portafolio Reflexivo son los elaborados por diferentes profesores <http://anaele.wordpress.com/>, <http://javiele.wordpress.com/>, <http://profele.wordpress.com/>, <http://mariaele.wordpress.com/> y el ejemplo más interesante para nosotros, el de M^a Isabel González, <http://maribelele.wordpress.com/>.

Este Portafolio consta de varias partes en las que el profesor reflexiona sobre su trabajo desde los inicios y se plantea cuál será su futuro profesional y cuáles son sus aspiraciones, proyectos, deseos, etc. En este sentido, es especialmente interesante el apartado *¡Ya estoy en camino!* se presentan enlaces a diferentes instrumentos a través de los cuales el profesor puede recoger información sobre la práctica docente y donde recopilar algunas muestras de su trabajo como grabaciones, diarios, transcripciones, notas de clase, programaciones o planes de clase, apuntes de cursos, congresos y talleres, cuestionarios, actividades de creación propia, etc. Además, puede llevar a cabo un trabajo de reflexión sobre dichos materiales respondiendo a preguntas como: Por qué he seleccionado esta muestra, en qué medida la muestra me aporta la información necesaria que me ayuda a conseguir el objetivo marcado, en qué punto del proceso me ubica esta muestra, durante estos procesos qué nuevos aspectos han cobrado importancia para mí, y sobre los cambios el proceso de formación y la transformación de la visión de la enseñanza y práctica educativa.

En el siguiente cuadro se puede ver la estructura del Portafolio Reflexivo del Profesor

Introducción	Mi PRP – Presentación del portafolio y sus partes	
Punto de Partida	¿Quién soy? Formación Experiencia Creencias Rol del profesor Rol del alumno Procesos aprendizaje/adquisición Práctica docente	¿Dónde Estoy? Logros Necesidades Inquietudes Preocupaciones Curiosidades
Objetivos	¿Adónde voy? Objetivos Plan de acción	
Repertorio de Muestras	Muestras de logros	Reflexión: ¿Cómo he llegado hasta aquí?
	Muestras de procesos de los objetivos marcados	Reflexión: ¡Ya estoy en camino!
Visión global	Mi evolución	Evaluación general de mi desarrollo profesional

Conclusiones

Hoy en día, el uso del blog es un fenómeno multitudinario, precisamente porque todo el que quiera puede tener acceso a ellos e incluso crear el suyo propio. Otros recursos muy interesantes son las redes de blogs destinados a profesores como Aulablog <http://www.aulablog.com>, los *Metablogs* u organizadores de blogs www.blogosfera.org www.blogdir.com, www.bitacoras.net o www.bitacoras.com y las recopilaciones de blogs relacionados con el ELE, donde se recogen periódicamente los que van saliendo, por ejemplo, en *Formespa* y en la revista *TodoELE*, <http://formespa.rediris.es/blogs.htm> y http://www.todoele.net/foros/Foros_list.asp.

Bibliografía

Blanco, Sonia, 2005, *El uso de las bitácoras como herramienta de optimización del aprendizaje*, Málaga, Universidad de Málaga

(<http://dewey.uab.es/pmarques/dim/revistadim4/articulos/sblanco1005.pdf>).

De la Torre, Aníbal, 2006, “Web Educativa, 2.0”, en *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, nº 20 (<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/anibal20.htm>).

Monereo i Font, Carles, 2005, *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*, Barcelona, Graó.

Peña, Ismael, César Pablo Córcoles y Carlos Casado, 2006, “El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red”, en *UOC Papers*, 3

(http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf).

Piñol, M^a Cruz, 1997, "La World Wide Web en la clase de E/LE", en *Espéculo*, 5

(http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/m_cruz.htm).

Richardson, Will, 2006, *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*, Corwin Press.

Rojas Orduña, Octavio Isaac et al., 2005, *Blogs. La conversación en Internet que está revolucionando medios, empresas y a ciudadanos*. Madrid, ESIC

Sitman, Rosalie, 1998, “Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE”, en *Espéculo*, 10

(<http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>).

Torres Ríos, Lola, 2006, *El uso de los blogs en la enseñanza-aprendizaje de ele: Una experiencia en clase con alumnos adultos*, Memoria de Máster de formación de profesores de ELE (<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/LolaTorres.shtml>).

Torres Ríos, Lola, 2007, “La influencia de los blogs en el mundo de ELE”, en *Glosas didácticas*, 16, pp. 17-35.

Valero, Alejandro, 2007, *Aprovechamiento didáctico de los blogs*

(<http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=528>).

Algunos blogs de reflexión

<http://estrategiasele.blogspot.com>: Apuntes, ideas y experiencias sobre el uso de las nuevas tecnologías en la clase de ELE nacido de las experiencias del blog, ele y las tic.

<http://eclecticedu.blogspot.com>: Un espacio de encuentro, colaboración y diálogo para profesores de ELE.

<http://bazaarele.blogspot.com>: Cuaderno variado en el que se apunta el interés por el uso de las nuevas tecnologías en el aula de ELE.

<http://diariodocto.blogspot.com/>: Anotaciones y reflexiones en el proceso de la elaboración de una tesis doctoral sobre ELE.

<http://lolaele.blogspot.com/>: Un blog para reflexionar sobre el uso de los blogs en la enseñanza del ELE.

<http://blog.iespana.es/mr1b31> y <http://elblogdemr1b31.blogspot.com/>: Blogs de reflexión sobre experiencias docentes con pequeños grupos.

<http://extraniospaniol.blogspot.com>: Desde Hamburgo, blog de un profesor con reflexiones acerca de la lengua.

<http://elejapon.blogspot.com/>: Página personal del profesor Jorge Juste, docente en Japón, sobre su experiencia en ese país.

<http://elequeele.blogspot.com/>: Algunas reflexiones personales y enlaces sobre ELE

<http://angelamozollorrente.blogspot.com/>: Espacio de intercambio de experiencias, ideas y materiales creado por la profesora Ángela Mozo

<http://marypod.blogspot.com/>: Cuaderno de una profesora que "se introduce en el mundo del podcasting y las nuevas tecnologías. Reflejo de las inquietudes, dudas e incertidumbres de aprender a enseñar"

<http://ele.inicios.es/>: Los inicios en la profesión, relatados en este blog por la profesora Idoia Ros.

El enfoque reflexivo en la enseñanza de E/LE: la competencia docente y el desarrollo profesional

Gregorio Pérez de Obanos Romero
Instituto Cervantes de São Paulo

“El único hombre instruido es el que ha aprendido a adaptarse y a cambiar, el que se ha dado cuenta de que no hay conocimiento seguro, de que sólo el proceso de búsqueda de conocimiento ofrece un fundamento de seguridad”

(A. Rogers)

1. Introducción

¿Por qué es importante reflexionar sobre nuestra práctica docente? ¿Qué características definen a un buen profesor? ¿Un buen profesor nace o se hace? ¿Es posible aprender a serlo? ¿Es un profesor un mero transmisor de conocimientos? ¿Es fácil ser profesor de lenguas a extranjeras? ¿Todo el mundo puede serlo? ¿Cómo se forma un profesor? ¿La experiencia es un grado? ¿Por qué es importante reflexionar sobre nuestra práctica docente? ¿Qué componentes debe dominar un buen profesional? ¿Qué significa reflexionar sobre nuestra forma de pensar y actuar en el aula?

Es muy probable que en muchas ocasiones nos hayamos planteado estas preguntas o algunas similares a éstas. El mero hecho de hacerlo y de procurar responderlas ya supone un incipiente reflejo del interés, casi intuitivo, que mostramos los profesores sobre la importancia de reflexionar sobre nuestra propia actuación en el aula.

El principal propósito de esta comunicación es presentar dos conceptos fundamentales en el desarrollo profesional de los docentes de E/LE: la *competencia docente* y el *enfoque reflexivo* en la enseñanza de idiomas.

En primer lugar, valoraremos la importancia de la reflexión acerca de nuestra actuación como profesores, justificando la necesidad e idoneidad de esta actividad.

En segundo lugar, presentaremos tres tipos de profesionales en la didáctica de la L2: el lector, el profesor y el “facilitador”. Cada uno de ellos refleja un nivel de conciencia sobre la enseñanza cualitativamente diferente, en la medida que las características que definen estos tres conceptos se presentan en las tres dimensiones que conforman la actuación docente en el aula: el *qué* enseñar, el *cómo* enseñar y *el modo en el que el qué y el cómo* se reflejan en la práctica del aula

Posteriormente, definiremos y perfilaremos las características de un buen profesional mediante la presentación y explicación de los tres componentes que pueden constituir la competencia docente: los *conocimientos*, las *habilidades* y las *actitudes*.

Asimismo, definiremos el concepto de *aprendizaje reflexivo* en la enseñanza de E/LE, justificando su necesidad para el desarrollo profesional: ¿qué significa reflexionar sobre nuestra forma de pensar y actuar en el aula de ELE?

2. La competencia docente: el lector, el profesor y el “facilitador”

Underhill (2000:143-155) distingue entre tres tipos de profesionales en la enseñanza de segundas lenguas: el lector, el profesor y el “facilitador”.

En el primer caso, se trata de un docente de cualquier contexto educativo que conoce el contenido que enseña, la lengua extranjera, pero ni posee una destreza especial ni un interés en conocer las destrezas técnicas ni la metodología adecuada para enseñarlo. Su principal característica es el conocimiento del tema pero no de los procedimientos en los que apoyar su enseñanza, no los ha estudiado, y tal vez ni siquiera se lo ha cuestionado. El *profesor* es un docente que conoce el tema y además está familiarizado con una serie de métodos y procedimientos para enseñarlo. Esta doble base, tema y método, compone su formación. Sin embargo, el desarrollo de destrezas significativas de carácter personal e interpersonal relacionadas con el aula no

forma parte de su formación como profesor. El “*facilitador*”, en cambio, es un docente que comprende el tema, que está capacitado en el uso de métodos y técnicas de enseñanza actuales, y que además estudia y considera de forma activa la atmósfera psicológica del aprendizaje y los procesos interiores que se dan: en él mismo y en el alumno; en las interacciones entre sus alumnos, y entre él y sus alumnos. Este “*nuevo profesor*” es consciente de su función de no sólo de transmitir conocimientos sino también de proporcionar la reflexión de los aprendices con el objetivo de capacitarles para la tarea de asumir la responsabilidad de su aprendizaje tanto como puedan.

Las características que definen estos tres conceptos se presentan en las tres dimensiones que conforman la actuación docente en el aula de L2: el *qué* enseñar (el contenido), el *cómo* enseñar (la metodología) y *el modo en el que el qué y el cómo* se reflejan en la práctica del aula (el componente reflexivo y psicológico-afectivo de la práctica docente)

Por tanto, el desarrollo profesional debe darse en dos ejes: a) uno horizontal, en la medida que cada vez se pueden extender los conocimientos sobre una de estas tres áreas; y b) otro vertical, en la medida en que es posible extender los conocimientos, que van pasando de un área a otra.

Al lector sólo le preocupa saber cada vez más sobre el tema (un avance cuantitativo), porque no le interesa o no se ha cuestionado la importancia de otras áreas de conocimiento importantes para la enseñanza-aprendizaje de la L2. Su desarrollo profesional se produce en un solo plano.

El profesor se interesa por saber cada vez más sobre dos áreas: el contenido y la metodología. Se ha producido un salto cualitativo y, por tanto, el desarrollo se da en las dos áreas mencionadas.

El “*facilitador*” se interesa por extender horizontalmente sus conocimientos en las dos áreas que le interesan al profesor y, además, tiene en cuenta esta nueva dimensión, con un triple componente: *psicológico* o afectivo, *social* y *reflexivo*. El dominio se produce en los tres planos imprescindibles para el desarrollo profesional del docente de E/LE.

Este nuevo profesor posee al menos cuatro características: 1) domina el tema, el contenido, y cómo el qué y el cómo se reflejan en la práctica docente y en la actividad discente; 2) reflexiona sobre su práctica, sus creencias y las de sus alumnos, y conoce instrumentos que le ayudan en ese proceso de reflexión; 3) es consciente del componente emocional y afectivo que supone la práctica docente; y 4) ayuda y ofrece instrumentos a sus alumnos para la reflexión sobre su aprendizaje.

3. Los componentes del desarrollo profesional: los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

Un profesional posee una serie de conocimientos sobre el tema (*el saber*), posee una serie de habilidades (*el saber hacer*), y posee una serie de actitudes (*el saber ser*). El dominio de estos tres componentes redunda en una *actuación eficaz en el aula*.

¿De qué modo podemos “expandir” nuestra formación como docentes? ¿Cómo podemos aumentar nuestros conocimientos, habilidades y actitudes? Nuestros *conocimientos* mediante cursos de formación, libros, seminarios, talleres, etc. Nuestras *habilidades* mediante la práctica, la observación, la experimentación, la investigación, etc. Y nuestras *actitudes* mediante la reflexión, la introspección, la auto-evaluación, la auto-indagación etc.

A continuación, procedemos a especificar para cada uno de estos tres componentes los conocimientos, habilidades y actitudes imprescindibles que

conforman la competencia del buen profesional en E/LE. Su dominio redonda, sin lugar a dudas, en su actuación eficaz en el aula.

1. *Los conocimientos.*

a) *Sobre la materia* (el objeto de enseñanza) Entre éstos podemos destacar los conocimientos sobre el sistema formal de la lengua; sobre la cultura y la sociedad hispana; y sobre nociones de pragmática, discurso y la dimensión textual de la lengua.

b) *Sobre las teorías de la enseñanza-aprendizaje* (en general y de las segundas lenguas) Entre ellas destacamos las teorías sobre la adquisición de lenguas, de métodos y enfoques, teorías sobre el desarrollo curricular (planificación y evaluación), teorías sobre la gramática pedagógica de E/LE y sobre los contextos de aprendizaje.

2. *Las habilidades.*

a) *Las habilidades docentes.* Entre ellas destacamos las técnicas de gestión del aula y sus recursos, las de gestión de la enseñanza en sus diferentes aspectos (de los contenidos lingüísticos y culturales, de la práctica de las diferentes destrezas lingüísticas y estratégicas, etc.); y, por último, el dominio de las técnicas de programación y evaluación.

b) *Las habilidades comunicativas.* Por ejemplo, la capacidad de expresión y de transmitir conocimientos; y la capacidad de interactuar con los alumnos y los compañeros del centro.

c) *Las habilidades profesionales.* Destacaremos tres: la capacidad de gestionar recursos y materiales, la de coordinación y trabajo en equipo, y la capacidad de poner en marcha proyectos.

d) *Las habilidades interculturales.* Sobre todo, la capacidad de relacionarse con otras culturas y de mediar en situaciones interculturales.

e) *Las habilidades de desarrollo profesional*. Entre otras, la capacidad de adaptarse a los cambios, las capacidades heurísticas (la observación y análisis de la actuación docente), y la capacidad de formación.

3. Las actitudes.

a) *Hacia los alumnos*. Son fundamentales la actitud de mostrar respeto a la diversidad lingüística y cultural de la clase; el respeto a sus diferencias individuales; y el hecho de mostrar compromiso y ayuda al grupo de alumnos.

b) *Hacia la institución y la profesión*. El sentido de la responsabilidad en el desarrollo del trabajo, el respeto al trabajo de los compañeros, el interés en colaborar con ellos y en adaptarse al centro de trabajo, son las actitudes esenciales de esta faceta.

c) *Hacia sí mismo*. Finalmente un buen profesional de la docencia de L2 debe demostrar confianza y autoestima; y capacidad de reflexión y autocrítica de su labor docente.

4. El enfoque reflexivo en la enseñanza de E/LE

Hemos mencionado y justificado la necesidad de aprender a reflexionar sobre nuestra actuación como profesores, pero: ¿qué significa reflexionar sobre nuestra forma de pensar y actuar en el aula de ELE?

El concepto de enfoque reflexivo entre los docente se basa en una visión constructivista del aprendizaje según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación y no un conocimiento ya creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. En otras palabras: la persona que se forma lo hace dando significado a unos contenidos, y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado. Debemos, por tanto, aspirar a desarrollar un *enfoque reflexivo* de la enseñanza, esto es, un enfoque en el que

profesores, expertos o noveles, vayan más allá de una forma de reflexión meramente intuitiva. ¿De qué modo? Por medio de la realización de una reflexión sistemática y pautada: recogiendo datos acerca de su labor, examinando sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente; y utilizando la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre su actuación en el aula.

A continuación, vamos a destacar la utilidad de esta actividad sistemática y ordenada de una reflexión crítica de la actuación del profesor en el aula, señalando la finalidad de tal práctica. Podemos destacar, al menos, cuatro: 1. Acelerar la formación y el desarrollo profesional, 2. Relacionar la teoría con la práctica, es decir, el conocimiento con la actuación, 3. Resolver problemas en la propia actuación docente, y 4. Desarrollar una vida profesional “responsable” y comprometida.

Se hace necesario en este momento recordar la distinción que Schön (en Willians y Burden 1997:63-64) establece entre la *reflexión en acción* y la *reflexión sobre la acción*. La primera es aquella acción estrechamente unida a la práctica inmediata, la actuación generada por la costumbre, de reacción rápida ante una determinada situación de enseñanza-aprendizaje. No obstante, es imprescindible también *la reflexión sobre la acción* misma, por medio del análisis y la evaluación sobre la validez y la eficacia de sus intervenciones docentes; ha de producirse, en consecuencia, una *distancia* entre el momento de la práctica y el de la reflexión.

En definitiva, la tarea del profesional reflexivo es hacer explícito este conocimiento tácito o implícito mediante la reflexión sobre la acción.

La *enseñanza reflexiva* supone fundamentalmente comprender las creencias y las actitudes que subyacen en las acciones docentes. Los profesores han de analizar de un modo objetivo la eficacia de su labor y *reflexionar críticamente* sobre lo que se

descubre con el objeto de *proceder a la acción*, llegando a modificar lo que consideran oportuno o emprendiendo iniciativas, según las estrategias correspondientes.

¿Qué procedimientos se deben emprender para iniciar esta reflexión crítica? Mediante tres pasos: 1. La recogida de datos, 2. Su análisis posterior (la reflexión), y 3. La toma consciente de decisiones.

Así pues, podemos observar un *proceso cíclico* que incluye: la *planificación*, la *acción*, la *observación* y la *reflexión*. Esta dinámica, sin duda, va a generar una mejora e innovación en la práctica reflexiva: su aplicación al aula, a la acción docente.

En realidad, podemos especificar tres momentos para la reflexión y tres tipos de reflexión.

1. La *Planificación* (llamada enseñanza preactiva), que consiste en la *reflexión para planificar* adaptándose al grupo de clase.
2. La *Enseñanza* (llamada enseñanza interactiva), que supone la *reflexión para modificar* sobre la marcha.
3. La *Reflexión sobre la enseñanza* (llamada enseñanza postactiva), que es la *reflexión para analizar y mejorar* la actuación.

Necesitamos aprender a reflexionar sobre nuestra forma de enseñar, evitando las generalizaciones evasivas y siguiendo un *proceso intencionado de reflexión* que contenga estos seis pasos: 1) pensar en lo ocurrido, 2) intentar recordarlo con el mayor detalle posible, 3) investigar los motivos de los incidentes, 4) enmarcar lo ocurrido a la luz de un marco teórico, 5) generar interpretaciones, y 6) decidir lo que hay que hacer según el análisis de lo ocurrido.

Los profesores podemos encontrar vías para rememorar los pensamientos sobre lo sucedido en el aula y nuestras reacciones ante ello, así como para recopilar información sobre las propias experiencias. Y a partir de ahí aplicar estrategias de

intervención o cambio. ¿De qué modo? Los profesores podemos encontrar vías para recordar los pensamientos sobre lo sucedido en el aula y nuestras reacciones ante ello, así como para recopilar información sobre las propias experiencias. Y a partir de ahí aplicar estrategias de intervención o cambio. ¿Cómo? Con una serie de procedimientos simples. Cada uno con sus *ventajas y limitaciones*, tomando conciencia de que unos instrumentos son más útiles que otros para explorar ciertos aspectos de la docencia. Entre las principales herramientas de reflexión y evaluación de la actuación docente podemos destacar: los informes de clase, el diario del profesor, la observación de clases, las encuestas, entrevistas y cuestionarios; las grabaciones de clases, el portafolio reflexivo del profesor y la denominada investigación en la acción, que consiste en la puesta en marcha de un plan de acción cuya finalidad es modificar algún aspecto de cualquiera de los factores que intervienen en la clase, seguida de una supervisión de los efectos de la innovación aplicada.

A modo de conclusión consideramos pertinente presentar brevemente los cinco presupuestos básicos que de acuerdo con Richards y Lockhart (1998:13-14) conforman la naturaleza del desarrollo profesional y su justificación.

1. Un profesor informado tiene un conocimiento extenso de la enseñanza.

Enseñar es una actividad compleja, multidimensional. El profesor que tenga un conocimiento más extenso y una consciencia más profunda de los distintos componentes y dimensiones de la enseñanza estará mejor preparado para hacer juicios apropiados y tomar decisiones.

2. El profesor desconoce en gran medida lo que ocurre en el proceso de enseñanza.

Los profesores no son a menudo conscientes del tipo de enseñanza que practican o cómo toman decisiones sobre la marcha. Dado que ocurren tantas cosas

simultáneamente durante una clase, muchas veces es difícil que éstos sean conscientes de lo que ocurre en ellas, y por qué.

3. Se puede aprender mucho de la enseñanza por medio de la introspección.

Los profesores en sí mismos se encuentran en la mejor posición para examinar su propio trabajo y ser la fuente principal de información sobre su enseñanza. Se pueden recabar informaciones de expertos, teorías o fuentes externas de información pero es necesario estimular a los propios profesores a que recopilen información sobre su actuación, de forma individual o colaborando con compañeros, a que tomen decisiones y pongan en marcha iniciativas, seleccionando estrategias para llevarlas a cabo. Con actividades de reflexión es posible hacer más transparente el proceso docente, mediante la recogida y el examen de datos sobre sus muchas dimensiones.

4. La experiencia es insuficiente para el perfeccionamiento.

Aunque la experiencia es un elemento clave en el perfeccionamiento de la docencia, en sí misma puede resultar insuficiente como base para el desarrollo profesional. La investigación indica que muchos profesores con experiencia aplican de manera casi automática gran parte de las estrategias y rutinas, sin que medie un periodo largo de consciencia y reflexión. La experiencia es el punto de partida, pero para que juegue un papel productivo es necesario examinarla sistemáticamente. Son imprescindibles, por tanto, procedimientos específicos.

5. La reflexión crítica puede promover una comprensión más profunda de la docencia.

La reflexión crítica implica el examen de las experiencias docentes como base para la evaluación y la toma de decisiones, así como para posibles cambios. Implica plantearse preguntas sobre cómo y por qué las cosas son como son, qué sistema de

valores representan, qué alternativas son viables y cuáles son las limitaciones por hacer las cosas de una manera y no de otra.

5. Comentario final.

Con este trabajo hemos pretendido despertar la conciencia sobre la importancia de la propia reflexión de la práctica en la siempre compleja actividad que supone la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Para ello, se han presentado algunos conceptos fundamentales, como son la competencia docente, el desarrollo profesional, los componentes esenciales del buen profesor, el enfoque reflexivo de la enseñanza de E/LE y los principales instrumentos para la reflexión y la evaluación docente.

Con la convicción que albergamos de la utilidad de este tipo de reflexión y la esperanza de haber conseguido transmitir su idoneidad para el desarrollo de la formación del profesional de E/LE, damos por finalizada esta comunicación.

Bibliografía

Richards, J y Lockhart, C., 1998, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge.

Underhill, A., 2000, “La facilitación en la enseñanza de idiomas”, en: Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge, pp. 143-158.

Willians, M., y Burden R.L., 1997, *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge.

A leitura on-line em aulas de E/LE segundo a visão de estudantes

Greice da Silva Castela
UNIOESTE / PG-UFRJ

Introdução

Nesse artigo discorreremos sobre um pequeno recorte dos dados obtidos na investigação de doutorado em Letras Neolatinas que estamos realizando na UFRJ. Optamos por apresentar aqui as respostas dadas a um questionário sobre a leitura *on-line* por alunos de espanhol em um Centro de Língua Estrangeira Moderna (CELEM), no Paraná.

Os CELEM foram criados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) no Paraná oficialmente em 15 de agosto de 1986. Funcionam apenas nos colégios estaduais que o solicitam à SEED, sendo que as línguas ofertadas dependem da origem dos colonizadores da cidade onde se inserem. Em Cascavel, as línguas ensinadas nestes centros são apenas inglês, francês, italiano e espanhol. As turmas possuem no máximo 20 alunos, sendo que 20% das vagas de cada turma são destinadas à comunidade e o restante às pessoas do próprio colégio, incluindo alunos do ensino fundamental e médio – que estudam a língua estrangeira escolhida em contraturno -, professores e funcionários da instituição de ensino. O curso possui duração de dois anos e carga horária total de 320 horas de aula, sendo dividido em quatro períodos semestrais (p1, p2, p3 e p4) de 80 horas cada distribuídas em dois dias semanais com dois tempos de 45 minutos cada um. Ao final de cada período o aluno recebe um certificado.

Ao final de dois tempos de 50 minutos de aula de espanhol, em que a professora utiliza a Internet em aulas presenciais, aplicamos aos alunos um questionário sobre a leitura *on-line* a fim de: (a) averiguar que elementos do hipertexto eletrônico facilitaram ou dificultaram a leitura *on-line*; (b) confrontar a leitura *on-line* e a *off-line*, segundo a

opinião dos alunos; (c) verificar se a atividade despertou o interesse dos alunos; (d) averiguar se os alunos seguiram as orientações dos *sites* indicados pela docente durante a aula.

A aula observada foi realizada no laboratório de informática de um colégio da rede estadual em Cascavel, numa turma de espanhol do terceiro período do CELEM, ou seja, terceiro semestre deste curso, no turno da tarde. Estiveram presentes 18 alunos, sendo adolescentes entre 15 e 17 anos que estão cursando o ensino médio, com exceção de um recém universitário, uma senhora de mais de cinquenta anos que possui pós-graduação e uma aluna cega com mais de trinta anos. Os aprendizes se dividiram em sete duplas e um trio, já que nem todos os computadores do laboratório de informática do colégio estavam funcionando.

As respostas dos alunos ao questionário sobre a leitura *on-line* :

Neste item apresentamos e analisamos as respostas dos alunos ao questionário que elaboramos sobre a leitura *on-line*. Optamos por comentar as respostas em dois blocos de questões: as de nº 1, 2, 3 e 8 e as de nº 4, 5, 6 e 7.

Na 1ª questão sobre a avaliação que os aprendizes fazem do grau de dificuldade dos (hiper)textos lidos, todos os 17 alunos consideraram a leitura fácil e apontaram, como razões: os textos serem curtos e fáceis de entender (1); dominarem razoavelmente o espanhol (7); os textos apesar de curtos fornecem bastantes detalhes (1); conseguirem entender a idéia principal do texto (2); não terem dificuldade para entender (2); a linguagem simples dos textos (1); terem conhecimento do assunto (1) e poderem acessar dicionários e enciclopédias (1). Dois alunos não justificaram esta resposta.

Na 2ª questão, as dificuldades de leitura foram atribuídas pelos aprendizes a: palavras desconhecidas (9); pouca informação detalhada no texto (2); os *links* presentes no texto (4) e a falta de informação prévia do aluno sobre o tema (2).

Na 3ª questão em que se indagou os fatores que facilitaram a leitura dos (hiper)textos, os alunos apontaram como facilitadores: a presença de palavras iguais em português e espanhol (11); o conhecimento que possuem do espanhol (12); a interação com o colega (10); a consulta a um buscador na *Internet* (7); a presença de fotos/imagens relacionadas ao texto (3); a facilidade em acessar o texto (2); a interação com o professor (7); a consulta a uma enciclopédia virtual (4); o interesse pelo tema tratado (3); as direções eletrônicas dadas no questionário da professora (3); o conhecimento do assunto (2); as informações detalhadas (7) e o acesso a um dicionário eletrônico (2). Após a aplicação deste questionário percebemos que poderíamos ter incluído também como opções: ‘os *links* presentes no texto’ e ‘o interesse pelo computador/ *Internet*’.

Na 8ª questão, embora a maioria (11) afirme só ter acessado os *sites* listados pela docente no questionário, alguns alunos disseram ter acessado outros como buscador (2); enciclopédia virtual (2); orkut (1) e até mesmo ter consultado somente *sites* diferentes dos sugeridos pela professora (1).

Analisando as respostas dadas às questões nº 1, 2, 3 e 8 do questionário *on-line* constatamos que foi unânime a afirmação de que a leitura dos textos foi fácil, sobretudo, pelo conhecimento que os aprendizes julgam ter da língua meta, juízo corroborado também na terceira questão em que o domínio lingüístico, a presença de palavras iguais em português e espanhol e as informações detalhadas nos textos foram apontados como os principais fatores responsáveis por facilitar a leitura *on-line*. Os aprendizes também

revelaram que a principal causa de dificuldade de leitura relacionou-se à presença de palavras desconhecidas nos textos.

Estas respostas nos sugerem que o modelo de leitura que circula entre estes alunos relaciona-se ao processamento ascendente da informação e à concepção de leitura como decodificação. Neste contexto, o sentido está contido no texto e cabe ao aluno apenas identificá-lo a partir da junção de letras em palavras, palavras em frases, frases em parágrafos e parágrafos com parágrafos. A abordagem estruturalista considera que o texto possui um único significado inalterável e independente do contexto social, cultural e histórico em se dá a leitura. Assim, esta linha admite uma única leitura, visto que nesta concepção só há um sentido a ser encontrado no texto pelos leitores a partir dos elementos lingüísticos escolhidos pelo autor. Como salienta Zappone (2001), esta corrente de leitura é uma aplicação da *Teoria da Comunicação* apresentada em Jakobson (1991), em que a linguagem é vista, sobretudo, como instrumento de comunicação em que atuam o emissor, o receptor, a mensagem, o canal, o código e o referente. Seguindo esta concepção, o autor do texto seria o remetente cuja função seria enviar ao leitor (destinatário) uma mensagem e, ao decodificar os signos que a compõem, este destinatário produziria uma resposta a esta mensagem, sem considerar os fatores extralingüísticos que também intervêm no processo de leitura (*BLIKSTEIN, 1991*). Nessa concepção, a leitura consistiria na busca que o leitor (receptor) realizaria durante o ato de ler para encontrar o significado codificado pelo autor (emissor) do texto.

Além disso, as respostas dos alunos em relação a essas questões revelam que os aprendizes possuem a concepção de língua como aprendizado de léxico dentro do método tradicional de ensino, o qual valoriza a tradução das palavras e não incentiva a compreensão global do texto realizando a inferência das palavras desconhecidas a partir

do contexto onde se inserem. A escola parece priorizar o processamento ascendente de leitura porque segue o modelo estruturalista de linguagem (KATO, 1995; CORACINI, 1995). Nesse modelo a língua é concebida como um conjunto de estruturas em que se juntam partes menores para formar partes maiores. Segundo esta visão, o sentido está intrinsecamente relacionado à forma, visto que surge da junção do significado de cada palavra que compõe um texto. Daí que no contexto escolar a leitura se transforma, muitas vezes, em pretexto para o estudo gramatical e se considera o texto como portador de um sentido único e, conseqüentemente, de interpretação invariável (KATO, 1995).

A interação com o colega e a interação com o professor também foram aspectos que, segundo os estudantes, contribuíram para facilitar a leitura *on-line*. Consideramos que o letramento digital, que possibilita a prática social da leitura e da escrita mediadas eletronicamente (BUZATO, 2001), insere-se num letramento social, em que o diálogo e a interação são fatores cruciais na construção do sentido e do conhecimento.

Para os aprendizes, poder utilizar um buscador da *Internet* também facilitou bastante a leitura. Embora verificássemos que não precisavam compor sentidos ao utilizar esta ferramenta, ela permitiu encontrar as respostas com mais rapidez. Além disso, apesar de cerca de 60% do grupo (11 alunos) afirmar que só acessou os *sites* indicados pela professora no questionário, constatamos durante as gravações na aula que eles recorreram, sobretudo, ao buscador da *Internet* e aos *sites* que apareciam a partir desta busca. Por isso, estas direções eletrônicas e o acesso a um dicionário eletrônico, como o sugerido pela docente, não tiveram muita relevância na função de facilitar a leitura *on-line*.

Os alunos apontaram como segundo fator responsável por dificuldades de leitura os *links* presentes no texto. O leitor desconhece o tamanho do documento que acessa no hipertexto eletrônico, já que visualiza conexões e fragmentos. Modificam-se o tempo de

leitura e a postura do leitor frente ao suporte. O modo de ler passa a ser baseado em ‘passar os olhos’ rapidamente pelos fragmentos de informações que aparecem na tela. Trata-se de uma leitura fragmentária, devido à grande quantidade de informação e de *links*, e funcional, já que as conexões podem remeter à como informações relacionadas em outros textos ou partes de texto. Há o risco de o leitor-navegador se perder, ou seja, desviar-se do que buscava inicialmente. Os links, por um lado, acrescentam informações que contribuem para a compreensão, mas, por outro lado, exigem do leitor a construção da coerência entre os vários textos, imagens e fragmentos textuais que compõem o hipertexto eletrônico.

A 4ª questão indagou-lhes com relação ao que consideram que muda na leitura *on-line*, se comparada com a leitura de um texto impresso. Os alunos afirmaram que: (1) não há diferença entre leitura de texto impresso e *on-line*; (1) é mais difícil ler um texto *on-line*; (2) é mais fácil ler um texto *on-line*; (1) as expressões usadas na *Internet* são diferentes; (1) cansa ler no monitor; (1) o texto fica mais claro; (1) o tempo de leitura; (4) motivação/ mais interessante pois acham que é mais interessante ler um texto na *Internet*/ no computador; (2) os textos *on-line* são mais atualizados; (3) pouca concentração na leitura *on-line*; (1) o texto *on-line* apresenta muito mais informação e (1) a possibilidade de consultar dicionários ou enciclopédias a qualquer hora e rapidamente.

Quando indagados sobre o que é mais fácil e mais difícil na leitura *on-line*, na 5ª questão, os estudantes apontaram como aspectos facilitadores da leitura *on-line*: o acesso às informações/ ao texto (4); a possibilidade de buscar somente o que necessitam/ a poder “ir direto o assunto” (5); a presença de imagens (1); a consulta a dicionário eletrônico; o interesse pelo computador (1); a grande quantidade de informações disponíveis (1); a atualização dos textos *on-line* (1); concentração (1).

E, a dificuldade é associada a: à redução da capacidade de concentração (2); a leitura *on-line* (1); ao suporte (preferem papel) (1); a leitura na tela do computador (1) e a quantidade de informação sobre um assunto (1). Vale ressaltar que para alguns alunos (5), este tipo de leitura não apresenta dificuldades.

Já com relação ao que é mais fácil e mais difícil na leitura *off-line*, os alunos, na 6ª questão, apontaram como aspectos que facilitam a leitura *off-line*: a comodidade de ter o texto nas mãos (2), poder ler a qualquer hora e lugar (2), a capacidade de concentrar-se mais (2), não conter propagandas (1) e ser mais fácil (1).

E, a dificuldade desta leitura associa-se, para eles, à limitação das informações (3), à leitura se tornar cansativa (2), a palavras desconhecidas (1); ao maior tempo de leitura (1); ao acesso a mais informação sobre o mesmo assunto (1) e à consulta mais demorada a dicionários ou enciclopédias (1). Um estudante não respondeu esta questão. É interessante enfatizar que parte dos aprendizes (5) afirmaram não perceber diferença entre a leitura *on-line* e a *off-line*.

Na 7ª questão, apenas um aluno afirmou não ter gostado de ler textos *on-line* em espanhol durante a aula, mas não justificou sua resposta. Todos os demais aprendizes expressaram ter gostado porque: tiveram acesso a informações interessantes na língua que estão aprendendo/ ajudam a aumentar o seu conhecimento/ aprendem mais/ aprender palavras e assuntos novos (5); puderam sair da sala de aula (2); é interessante/ parece que a aula passa mais rápido/ motivação (6); tornou a aula diferente (2); é uma aula mais prática (1); gostam de computador (1); é bom mudar de método (1) e não procurariam estes textos em casa (1).

Com relação às respostas dadas às questões de nº 4 a 7, estas sugerem que os aprendizes consideram os (hiper)textos eletrônicos mais atualizados que os impressos e apesar de não se concentrarem muito durante este tipo de leitura, eles se sentem mais

motivados pelo uso de novas tecnologias. A facilidade na leitura *on-line* se relaciona, de acordo com eles, principalmente, ao acesso às informações e a possibilidade de busca específica. Além disso, cerca de 30% deste grupo não vê dificuldade neste tipo de leitura, talvez pelo conhecimento que afirmam ter do computador e da navegação na *Internet*, conforme aponta um questionário de sondagem realizado anteriormente.

Os alunos também ressaltam que a leitura do (hiper)texto impresso apresenta aspectos negativos como o acesso mais restrito às informações, a demora para consultar dicionários e enciclopédias em papel e ao maior tempo de leitura que torna o processo cansativo. No entanto, afirmam que preferem ler neste suporte, sobretudo, devido à maior capacidade de concentração que possibilita, ao fato de terem o texto em mãos e poderem ler independente da presença da máquina e em qualquer posição. Apesar de expressarem preferir a leitura no suporte impresso, a leitura de (hiper)textos da *Internet* na língua meta durante a aula agradou à quase totalidade dos aprendizes (16 dos 17 alunos do grupo), sobretudo, segundo eles, por ter atuado como fator de motivação e contribuído para a aprendizagem de léxico e informações interessantes.

Consideramos que os processos de leitura e escrita na tela do computador são influenciados pela mediação que o suporte exerce sobre eles. Podemos encontrar um texto em vários suportes, mas em cada um deles sua leitura/ recepção será distinta. Um mesmo texto em suportes materiais, técnicos ou culturais diferentes possui sempre outro significado, pois deriva de modos de percepção, hábitos culturais e técnicas de conhecimento distintos (CHARTIER, 1998).

De acordo com uma perspectiva enunciativa, as fontes em que estão registrados os textos, “*não se constituem como simples veículos, mas como meios de produção e circulação que condicionam aspectos dos enunciados*” (JUNGER, 2002, p. 46). Maingueneau (1995) discute a questão do suporte material do texto e da materialidade

dos discursos oral, escrito e impresso. Segundo este autor (1995, p. 84), “*se quisermos tornar a emergência de uma obra pensável, sua relação com o mundo no qual ela surge, não é possível separá-la de seus modos de transmissão e de suas redes de comunicação. (...) A transmissão do texto não vêm após sua produção, a maneira como ele se institui materialmente é parte integrante de seu sentido*”. Em decorrência disso, a produção e a transmissão do discurso não devem ser consideradas separadamente, já que a mediação material intervém na construção do sentido.

Considerações finais:

Através da análise das respostas dadas ao questionário sobre a leitura *on-line* constatamos que: (a) o léxico foi apontado como elemento facilitador da leitura para alguns estudantes e causador de dificuldade de compreensão textual para outros; (b) a interação com o colega e com o professor, a possibilidade de utilizar um buscador da *Internet* e o acesso às informações disponíveis na rede também foram aspectos que contribuíram para a compreensão segundo os alunos; (c) os *links* ao invés de contribuir através do acréscimo de informações teriam dificultado a leitura, segundo a opinião dos estudantes; (d) o uso da *Internet* na aula de E/LE atuou como fator de motivação para os estudantes; (e) a maioria dos estudantes afirmou ter acessado os *sites* indicados pela docente durante a aula e (f) os alunos consideram os textos *on-line*, em comparação com os impressos, mais atualizados, com mais possibilidade de ampliar conhecimentos, menos cansativos e mais interessantes, mas apontam que preferem ler no suporte impresso porque se sentem menos concentrados durante a leitura na *Internet* e pelo fato de terem o texto em mãos e poderem ler independente da presença da máquina e em qualquer posição.

Cada novo suporte guarda características de seus predecessores, por isso, um leitor minimamente letrado e com alguma familiaridade com alguns suportes, como jornal, livro e/ ou revista, não necessita começar do zero para ler um texto no suporte digital (RIBEIRO, 2005). No entanto, como adverte Buzato (2001) não basta transferir conhecimentos prévios aplicáveis no suporte impresso para o suporte digital, visto que este possui alguns aspectos produtores de sentido que não podem ser compreendidos a partir de uma mera transposição. Ler e escrever textos que não fazem parte de nossas práticas cotidianas pode ser extremamente difícil, se nossos conhecimentos de mundo, lingüísticos e/ou da organização textual não abarcam o assunto, a compreensão de elementos da gramática textual ou as características do gênero discursivo.

Cabe ressaltar que através da análise qualitativa adotada, a qual busca compreender o fato em sua particularidade (MARTINS e BICUDO, 1989), podem-se observar aspectos contundentes para os objetivos deste trabalho que seriam desconsiderados em termos apenas quantitativos. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, não pretendemos generalizar os resultados obtidos.

Bibliografia

BLIKSTEIN, Izidoro, 1991, *Técnicas de Comunicação escrita*, São Paulo, Ática.

BUZATO, Marcelo El Khouri, 2001, “Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa”. In: CABRAL, Loni Grimm et al. (orgs). *Linguística e Ensino: Novas Tecnologias*, Blumenau, Nova Letra, p. 229-267.

CHARTIER, Roger, 1998, *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, São Paulo, UNESP/IMESP.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria, 1995, “Leitura: decodificação, processo discursivo...?” In: CORACINI, Maria José [org.]. *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira*, Campinas, Pontes, p. 13 –20.

JUNGER, Cristina de Souza Vergnano, 2002, *Leitura e ensino de Espanhol como língua estrangeira: Um enfoque discursivo*. Tese de doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

KATO, Mary, 1995, *O aprendizado da leitura*, São Paulo, Martins Fontes.

MAINGUENEAU, Dominique, 1995, *O contexto da obra literária*, São Paulo, Martins Fontes.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, 1989, *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*, 2. Ed, São Paulo, Moraes.

RIBEIRO, Ana Elisa, 2005, “Ler na tela - letramentos e novos suportes de leitura e escrita”. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, Belo Horizonte, Editora Autentica, p. 125-150.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi, 2001, *Práticas de leitura na escola*. Tese apresentada ao Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp.

ANEXO: **Questionário sobre a leitura *on-line*:**

Caro aluno(a),

Este questionário é um instrumento de pesquisa, será empregado como parte de minha tese de doutorado em Letras Neolatinas na UFRJ, com a orientação da prof^a Dr^a Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio. Caso esteja de acordo em participar como informante desta investigação, responda as questões a seguir. Sua identidade não será revelada na pesquisa, apenas analisaremos suas respostas aos questionários e a gravação em áudio desta aula. Por favor, responda de forma séria e sincera. Desde já obrigada,
Greice da Silva Castela

Aluno(a): _____

- 1) A leitura do texto foi:
() muito fácil () fácil () difícil () muito difícil
Por _____ quê?
- 2) O que dificultou mais a sua leitura? (possibilidade de mais de 1 opção)
() palavras desconhecidas () assunto complexo
() sua falta de informação prévia sobre o tema () pouca informação detalhada no texto
() dificuldade de ler em espanhol () dificuldade em acessar o texto
() pouca ou nenhuma imagem () os *links* presentes no texto
() _____
- 3) O que facilitou a sua leitura? (possibilidade de mais de 1 opção)
() presença de fotos/imagens relacionadas ao texto () conhecimento do assunto
() palavras iguais em português e espanhol () conhecimento do espanhol
() facilidade em acessar o texto () os *links* presentes no texto
() informação detalhada () interesse pelo tema tratado
() a interação com o professor () a interação com o colega
() acesso a dicionário eletrônico () consulta a um buscador na *Internet*
() consulta a uma enciclopédia virtual () direções dadas no questionário
() os *links* presentes no texto () interesse por computador/*Internet*
() _____
- 4) O que muda na leitura de um texto *on-line* se comparado com a leitura de um texto impresso?
- 5) O que é mais fácil e mais difícil na leitura *on-line*?
- 6) O que é mais fácil e mais difícil na leitura *off-line*?
- 7) Você gostou de ler textos *on-line* em espanhol durante a aula? Por quê?
- 8) Você acessou alguma página cuja direção não foi dada pela professora? Qual?

Relatos do projeto de intercâmbio lingüístico e cultural entre Brasil, Argentina e Paraguai

Greice da Silva Castela

UNIOESTE / PG-UFRJ

Adriana Aparecida de Figueiredo Fiuza

UNIOESTE / PG-UNESP

Introdução

Por considerarmos, assim como Mota e Scheyerl (2004), que a aprendizagem de uma língua estrangeira contribui para o sujeito compreender a si mesmo e a sua cultura, entendemos que o ensino de um outro idioma, em cuja aprendizagem o aluno possa entrar em contato com a cultura do outro, é essencial para que ele possa ver-se e constituir-se como sujeito, reconhecendo, então, a existência da diversidade entre as culturas.

Assim, de acordo com Vivas (2006: 01), “en el aprendizaje de un idioma extranjero no puede obviarse el conocimiento de las distintas manifestaciones culturales que posee la comunidad de hablantes del mismo” porque estas supõem um modo de identificação coletiva. Além disso, ao vivenciarmos outra cultura, temos a oportunidade de definir a nossa própria identidade, posto que, como afirma Silva (2001), esta é definida “pela relação do indivíduo na relação com outros indivíduos, isto é, [...] é na relação entre o EU e o OUTRO que se constrói a identidade do EU”.

Nesse sentido, um contato que possa ser estabelecido entre aprendizes de uma LE e nativos dessa mesma língua, torna-se fundamental na formação desse indivíduo, pois o faz imergir na língua e se apropriar de informações que no contexto escolar não lhe são proporcionados ou que a carga horária de uma disciplina não consegue abranger, como, por exemplo, as festividades nacionais, humor e crenças demonstradas por meio da fala, convenções sociais, nível de desenvolvimento social, como são estruturadas as

famílias, as relações entre sexos, os hábitos diários, entre outros que, de acordo com García (2004), são parâmetros que “criam e delimitam entornos culturais específicos”.

Trata-se, então, como expõe as *Orientações Curriculares* de uma apropriação “de outras maneiras de expressar uma realidade diferente da sua, de forma a que ele seja capaz de apropriar-se, também, das peculiaridades lingüísticas e socioculturais do outro” (BRASIL, 2006: 25). Esse contato faz com que encontremos uma finalidade para o conhecimento adquirido em sala e o coloquemos em uso real, contextualizado e com um objetivo específico. Além disso, nos permite trocar experiências e “ver o mundo por um prisma lingüístico cultural diferente” (SEDYCIAS, 2005: 37) e “a criar uma realidade completamente nova” (*idem*).

Neste contexto, o projeto PILAR – Projeto de Intercâmbio de Relações Lingüístico, Artístico e Cultural, idealizado e proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel, faz-se importante por atender as questões mencionadas, possibilitando relações interculturais e uma discussão acerca da formação dos professores de língua espanhola na complexa conjunção lingüística e social das regiões Oeste e Sudoeste do Paraná, onde as interações entre brasileiros, argentinos e paraguaios são mais constantes e plausíveis, devido à proximidade territorial destes países.

O projeto de intercâmbio

Com a finalidade de propiciar uma interação entre os alunos e professores da rede municipal de Cascavel e de cidades localizadas no Paraguai e Argentina, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel criou o projeto PILAR – Projeto de Intercâmbio de Relações Lingüístico, Artístico e Cultural. Esse projeto de extensão está institucionalizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE),

campus de Cascavel como “Intercâmbio Cultural entre Brasil, Argentina e Paraguai”. Na universidade esse projeto está organizado por docentes e discentes dos cursos de Letras e Pedagogia e pela Secretaria Municipal de Educação, tendo como objetivos: (1) fomentar a aproximação, a integração e o intercâmbio de conhecimentos acerca do sistema educacional brasileiro, paraguaio e argentino; (2) possibilitar aos discentes e docentes uma situação de imersão na língua e na cultura nativa, a fim de melhorar suas competências lingüísticas e pragmáticas em relação ao Espanhol e ao Português; (3) ampliar os conhecimentos culturais e colocar em prática atividades de estudos culturais e interculturais, rompendo com os estereótipos em relação ao outro e (4) coletar dados para pesquisas nas áreas de Letras, História e Pedagogia.

Por meio desse projeto se realizam intercâmbios entre estes países, os quais, apesar de serem vizinhos, possuem vivências muito distintas. A realização destes intercâmbios consiste na viagem de alunos e professores da rede municipal de educação de Cascavel a uma das cidades estrangeiras conveniadas, permitindo, também, a participação de acadêmicos das áreas de Letras – Português/Espanhol, Pedagogia e Enfermagem da UNIOESTE.

Durante os intercâmbios os acadêmicos desempenham funções diferenciadas. A participação dos alunos de Pedagogia tem por objetivo, além de vivenciar a cultura e a língua deste país, a coleta de dados para o desenvolvimento de pesquisa sobre a consciência histórica das crianças paraguaias das séries iniciais. Já o acadêmico de enfermagem, por sua vez, tem a função de assessorar os professores brasileiros junto às crianças em possíveis acidentes ou mal-estares com os alunos e docentes durante a realização dos intercâmbios.

Por fim, os acadêmicos de Letras, participam de todo o processo, servindo de intérpretes às crianças, ajudando na comunicação entre brasileiros, paraguaios e

argentinos, ao mesmo tempo em que utilizam a língua meta em contexto significativo, o que lhes permite interagir e vivenciar a língua estrangeira aprendida na universidade, posto que para o ensino de língua espanhola para brasileiros a reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania (ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS, 2006: 06).

Assim que realizado cada intercâmbio a uma cidade estrangeira, ou do Paraguai ou da Argentina, as escolas lá visitadas eram também convidadas para realizarem o mesmo trabalho em escolas municipais de Cascavel, cabendo também uma participação dos acadêmicos da UNIOESTE na recepção destes alunos em um dia da semana, proporcionando atividades lúdicas e culturais de integração entre docentes e discentes brasileiros, argentinos e paraguaios. Estes encontros realizados na Universidade representam uma oportunidade de interação entre os alunos do curso de Letras com os nossos visitantes, percebendo as diferenças e as semelhanças que existem entre nosso sistema educacional, nossas culturas, nossa forma de olhar o mundo, enfim, nossa condição de latino-americanos.

Na UNIOESTE recebemos e desenvolvemos atividades culturais e de troca de experiências com grupos de alunos e professores do primeiro ciclo do ensino fundamental da rede municipal do Paraguai e da Argentina que participam do intercâmbio. Além disso, esse projeto realiza a seleção dos acadêmicos da UNIOESTE que participam das viagens de intercâmbio no Paraguai e na Argentina.

De forma geral, este é o roteiro básico de atendimento aos visitantes: (1) Recepção dos visitantes junto à entrada principal do Campus de Cascavel; (2) Visita ao Projeto Casa Inteligente (com acompanhamento dos estagiários envolvidos no projeto);

(3) Visita aos animais empalhados; (4) Visita à Fisioterapia; (5) Lanche; (6) Atividades lúdicas com os alunos e professores – teatro e música; (7) Para os professores: diálogo com professores e estagiários dos cursos de Letras e Pedagogia sobre temas de educação, ensino e aprendizagem de línguas, o ensino de história, a formação de professores, o currículo educacional dos países da tríplice fronteira, questões culturais, etc; (8) Para os alunos: atividades diversas envolvendo temas como educação, ensino e aprendizagem de línguas, o ensino de história, a formação de professores, o currículo educacional dos países da tríplice fronteira, questões culturais, etc.

As despesas de transporte, seguro e alojamento são custeadas pela Prefeitura de Cascavel, no entanto as maiores dificuldades na realização e participação nesse projeto relaciona-se ao fato de não se ter um apoio financeiro ao próprio projeto no que diz respeito à participação da UNIOESTE na recepção dos alunos paraguaios e argentinos, o que gera um certo transtorno no momento de providenciar alimento para as crianças e seus professores, bem como para elaborar jogos e atividades lúdicas quando os visitantes passam uma manhã com os alunos do curso do Letras/Espanhol na Universidade. Além disso, o calendário repassado pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, com o agendamento das visitas nem sempre é cumprido, já que muitas visitas são canceladas com dois dias de antecedência, por vários motivos, entre eles, a falta de estrutura e condições de viagens das cidades dos países vizinhos, notadamente em desvantagem financeira em relação a Cascavel.

As experiências dos acadêmicos em viagem ao Paraguai

Os relatos e as reflexões que os alunos apresentaram ao final dos trabalhos, em forma de relatório e exposição oral para os outros envolvidos no projeto, os quais passaremos a narrar agora nesta parte da comunicação, referem-se às viagens

realizadas às cidades de Hernandarias, na fronteira de Foz do Iguaçu no Brasil, e Asunción, a capital federal.

De forma geral, a viagem ao Paraguai, foi uma possibilidade de conhecer melhor a cultura em que os falantes nativos de espanhol, estão inseridos, visto que os alunos permaneceram todo o tempo em contato com os nativos, desde o alojamento, restaurante, até visitas aos centros comerciais, museus, pontos turísticos, etc. Isso, além de tudo, servia também de estímulo às crianças que tentavam interagir na outra língua e para tomar maior ciência sobre os aspectos da vida política, social, econômica e cultural daquele povo, levando-se em conta que “dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato” (BRASIL, 2006: 21).

A partir dessa convivência de uma semana, também, pôde-se perceber como foram construídos, em nossa sociedade, estereótipos negativos em relação ao povo paraguaio e que não possuem fundamentação. É comum percebermos que, no Brasil, a língua oficial deste país é vista como impura, talvez pelo fato de que, lá, nas escolas, se ensine tanto o espanhol, para ser utilizado em diálogos formais, quanto o guarani, mais presente nas relações familiares.

De acordo com Vivas (2006: 28), esses estereótipos prejudicam o nosso entendimento perante a cultura do outro, pois a sua interiorização não permite que conheçamos “verdadeiramente a outra pessoa com a que estabelece relação e, desta maneira, estará determinado pelas generalizações ou estereótipos globais sobre a outra cultura”. Assim, definir todo um povo e um país por estereótipos perpetuados durante séculos e atribuídos por fatores tais como raça e etnia de origem, religião, postura político-ideológica ou classe social significa afirmar identidades não necessariamente

singulares, ou seja, que verdadeiramente não caracterizam o lugar, são imagens historicamente construídas e que quando postas a prova não condizem com a realidade.

Dessa forma, com base nas afirmações de Silva (2001) sobre a nossa capacidade de interagir com o meio, vemos que quando nos dispomos a imergir na realidade do outro, convivendo com sua cultura, língua e povo, percebemos que a nós não é só dada a condição de compreendê-la criticamente, mas também de nos libertarmos das amarras negativas solidificadas ao longo do tempo e de transformá-la a partir do experimentado, de tal modo que “a diversidade tem que deixar de ser um obstáculo para [...] se converter em enriquecimento e compreensão mútua, vencendo assim preconceitos e atos discriminatórios” (GARCÍA, 2004), em que se promova o respeito, o conhecimento e reconhecimento da cultura do outro entre os falantes.

É nessa perspectiva que o intercâmbio realizado entre os países Brasil e Paraguai é entendido como uma forma de vivenciar a língua, de relacioná-la “com os significados sociais que já implica usá-la como veículo de interação social” (LITTLEWOOD, 1996: 11). As reflexões desse autor (1996: 4) nos levam também a compartilhar de sua visão de língua que a vê constituída não só por um significado “*funcional*”, mas ainda por um significado “*social*”.

A interação social com os falantes nativos de espanhol permitiu muitos avanços na aprendizagem da língua espanhola, para exemplificar, os alunos relataram que as palavras que desconheciam tiveram seus significados apreendidos devido ao contexto em que foram utilizadas. Durante visitas ao comércio se depararam com produtos de uso cotidiano que não sabiam como se denominavam em espanhol, além disso, fizeram a equivalência do guarani paraguaio com o real brasileiro.

Dessa forma, através desse contato e interação com os falantes nativos da língua, os alunos tiveram a oportunidade de realizar um contato intercultural, o qual é

definido por Aguado (apud VIVAS, 2006: 06) como um “enfoque, procedimento, processo dinâmico de natureza social em que os falantes são positivamente impulsionados a serem conscientes de sua interdependência”, ou seja, um intercâmbio entre culturas que se enriquecem desde suas respectivas diferenças.

No entanto, este contato com a outra cultura pode, devido aos estereótipos já existentes, resultar em problemas ou maus entendidos, se não se conhece ou não se é capaz de entender essa outra cultura. Para que isso não ocorra é necessário uma “educação intercultural” (Vivas, 2006: 06), para, assim, sermos capazes de reconhecer as diferenças e semelhanças entre estas, desde uma perspectiva de nossa própria cultura.

Considerando que a língua faz parte de uma realidade social e segue normas previamente estabelecidas, este contato com a cultura do outro e com falantes nativos propiciou aos alunos um conhecimento pragmático da língua, necessário para que um aprendiz possa se comunicar e se comportar adequadamente quando imerso na outra realidade, tendo capacidade para participar desse processo comunicativo. Assim, esse conhecimento é entendido como “aquilo que o falante necessita para se comunicar de uma maneira eficaz em contextos culturalmente significativos” (GUMPERZ y HYMES *apud* VIVAS, 2006: 09).

Entre essas competências comunicativas estão, por exemplo, os gestos, posturas, vestimentas, frases feitas, comidas, danças, etc. Todas estas representações culturais, conforme Pereira, “asumen un papel importante en el proceso comunicativo global y se muestran como signos de identidad evidentes de la cultura a la que pertenece el individuo” (PEREIRA, 2003: 12).

As visitas que se realizaram às duas cidades paraguaias mencionadas se estenderam também visitas a vários colégios, onde se apresentava o funcionamento do

sistema educacional paraguaio, questões relacionadas ao funcionamento da escola nesses países e à formação dos profissionais da educação que ali trabalham. Os alunos observaram que a estrutura educacional do país, representada nas várias escolas municipais de Hernandarias e Asunción, ou seja, tanto da periferia quanto do centro, é muito básica, quando não precária, apesar dos esforços dos professores e diretores em proporcionar aos seus alunos uma boa educação.

Na cidade de Hernandarias, os pontos turísticos visitados foram a Usina de Itaipu Binacional, o Museu e Monumento Científico Moises S. Bertoni, a reserva indígena tupi-guarani, a cachoeira de Salto del Río Monday, Ciudad del Este, onde foi reservada uma tarde para compras, além do Refugio Biológico Tati Yupi, local em que ficaram alojados na segunda viagem e onde foram proporcionados passeios de charrete e de bicicleta, além de uma tarde para que as crianças brasileiras pudessem jogar futebol, ir ao parque de diversões, à cantina e ao lago, onde podia-se avistar parte da Usina de Itaipu. No último dia da viagem participaram todos de um desfile em comemoração à independência do país.

Em Asunción, os lugares visitados foram a Catedral de Caacupé, o Lago de Ipacaray, o Mercado Cuatro, o Colegio Pablo L. Avilla, o Río Paraguay, o Teatro Municipal de Asunción, a Intendencia de la Municipalidad (prefeitura da cidade), o Palácio de la República e o Congreso Nacional paraguaio.

Além disso, puderam observar, conhecer e aprender também vários aspectos lingüísticos e culturais próprios do lugar, pois lhes foram propiciados contatos com as danças e as comidas típicas, por meio de noites culturais e também com a maneira de se vestir e falar daquela cultura, visto que estudando apenas a língua e não entrando em contato com a sua realidade, seria mais difícil um total entendimento das mensagens

transmitidas entre seus falantes nativos, pois estes atribuem, muitas vezes, significados diferentes da informação que se está trocando.

Como sugere García (2004), a cultura faz com que “el aprendizaje de la nueva lengua tenga un sustento indispensable en el entendimiento de quién es el otro”. Portanto, podemos afirmar que um intercâmbio, como este, acrescenta muito para um estudante de língua estrangeira, na medida em que o leva ao contato com uma realidade distante daquela com a qual está acostumado em seu meio social, sendo possível, então, uma ampliação de seu conhecimento de mundo, ao mesmo tempo em que se torna capaz de definir a sua própria cultura percebendo o que diferencia o seu coletivo dos outros.

Resultados e considerações finais

Em todas as atividades de intercâmbio realizadas em quase dois anos do projeto podemos apontar como resultados a interação entre os discentes e docentes do ensino fundamental da Argentina e Paraguai e dos cursos de Letras e Pedagogia da UNIOESTE; o aprofundamento dos conhecimentos lingüísticos e culturais por parte dos discentes de Letras envolvidos no projeto; a coleta de dados para desenvolvimento de projetos de pesquisa e produção de artigos científicos e a troca de experiências entre os acadêmicos de Letras, Pedagogia e os docentes do Paraguai e da Argentina. Esses resultados vêm sendo divulgados através da produção de artigos científicos apresentados em eventos técnico-científicos.

O estudo de uma língua estrangeira significa conhecer outros mundos, outras maneiras de pensar e de resignificar o próprio mundo. No caso do português e do espanhol encontramos uma diversidade cultural muito ampla, que nem sempre consegue ser contemplada pelos professores em sala de aula no âmbito do contexto sociolingüístico. Por tal razão, a exposição em situações de imersão na língua e na

cultura nativa transforma-se em um valioso instrumento para entender o implícito cultural que se faz presente. Portanto, assim como para os estudantes do português é um desafio os estudos lingüísticos e culturais também ocorre o mesmo com os estudantes da língua espanhola, o que justificaria as atividades realizadas junto aos discentes e docentes de Letras e Pedagogia.

Além disso, é de extrema importância que a UNIOESTE, como única universidade pública da região Oeste e Sudoeste do Paraná, faça-se presente em um intercâmbio lingüístico, artístico e cultural entre Brasil, Paraguai e Argentina. Desta forma, receber os professores e alunos visitantes, mostrar nossas atividades e discutir sobre as diferentes temáticas que envolvem questões de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento é fundamental para o fortalecimento das ações sociais que a UNIOESTE deve desenvolver no âmbito social.

Por fim, cabe acrescentar que as parcerias estabelecidas, por meio de um projeto com estas características, só fortalecem os trabalhos e a construção do conhecimento de forma coletiva e interdisciplinar.

Bibliografia

BRASIL/MEC, 2006, Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume 1, Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>, Acesso em: mar. 2006.

GARCÍA, Pilar, 2004, “La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas”, Revista redELE, N° 0, Disponível em: <<http://www.mec.es/redele/revista/garcia.shtml>>, Acesso em: mar. 2006.

LITTLEWOOD, William, 1996, La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo, Madrid, Cambridge University Press.

MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.), 2004, Recortes interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras, Salvador, EDUFBA.

PEREIRA, Flávio, 2003, “A cultura no ensino de LE: subsídios para uma discussão”, en: FERRARI, Ana Josefina (org.), Ensaio de Língua e Literatura Hispano-americana. Cascavel, Edunioeste, pp. 09-22.

SEDYCIAS, João, 2005, “Por que os brasileiros devem aprender espanhol?”, en: SEDYCIAS, João (org.), O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro, São Paulo, Parábola Editorial, p. 35-44.

SILVA, Antonio Ozaí da, 2001, “Maurício Tragtenberg: Identidade e alteridade”, Revista Urutágua. N° 01, Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//ru18_mtrag.htm>. Acesso em: mar. 2006.

VIVAS, Julia, 2006, “Estado de la cuestión”, Disponível em: <http://www.sgcj.mec.es/redele/Biblioteca2006/JuliaVivas/Estadoactual.pdf>>, Acesso em: mar. 2006.

**Análise das atividades de leitura em E/LE no material didático público
do Estado do Paraná**

Greice da Silva Castela
UNIOESTE /PG-UFRJ

André Sbardeloto
PG- UNIPAN / Colégio Ideal / Colégio Incomar

Introdução

O que se tem observado nos últimos tempos no contexto escolar em relação ao trabalho com a leitura é que esta, como a multiplicidade de sentidos, acaba sendo substituída pela uniformidade proposta nas questões de “compreensão” e “interpretação” do texto. Estas questões, que em sua maioria trazem apenas uma resposta considerada correta, acabam desprezando outras possibilidades de interpretação por parte dos alunos envolvidos no processo (Conceição, 2005).

A formação de leitores e os processos que a envolvem são temas bastante discutidos nos últimos tempos. No entanto, tem-se observado que os materiais didáticos muitas vezes trazem concepções de ensino de leitura através das quais se dá, o “[...] fracasso da escola quanto à formação de leitores.” (Kleiman, 1998: 15). Os materiais didáticos, cujo objetivo deveria ser o de formar pessoas críticas e ativas no convívio com a realidade à sua volta, na maioria das vezes acabam por torná-las passivas diante desta realidade, trabalhando com a leitura sob uma visão na qual o leitor não tem a oportunidade de interagir com o texto, cabendo a ele a função de mero decodificador das informações textuais.

Em uma atitude inovadora, a SEED/PR, juntamente com os profissionais de ensino da rede pública estadual desenvolve e publica em 2006 materiais didáticos para se trabalhar com as diversas disciplinas da grade curricular. Diante disto, o presente estudo tem por objetivo analisar as questões de compreensão leitora propostas neste material didático para o ensino de Língua Espanhola com base nos modelos de leitura

existentes no Brasil descritos por Zappone (2001), de forma a verificar se são pretexto para expressão oral e/ou escrita ou se realmente avaliam a destreza leitora dos aprendizes.

Concepções de leitura

Zappone (2001) observa que o interesse acadêmico pelos estudos na área da leitura no Brasil se intensificou a partir dos anos 80, surgindo assim uma vasta produção de conhecimento e atividades científicas na área. Diante disto, são apresentadas pela autora quatro vertentes através das quais, segundo a mesma, desenvolveram-se os estudos sobre leitura no Brasil nos últimos anos.

Na 1ª abordagem, a prática da leitura representa um instrumento capaz de promover a libertação do homem de sua condição de alienação, produzindo mudanças sociais. Nessa vertente enquadram-se os estudos de Paulo Freire e Ezequiel Silva na década de 80. Já na 2ª abordagem, enfatizam-se as formas de processamento da informação e as estratégias de leitura. O leitor deve interagir com o autor do texto através da reconstrução do significado que está inscrito no texto, com base em ‘pistas’ lingüísticas. Não são enfatizadas nesta abordagem as implicações sociais ou ideológicas do processo de leitura. As principais autoras que se inserem nessa linha são Mary Kato e Angela Kleiman.

Na 3ª abordagem, na qual se inserem, por exemplo, Orlandi e Coracini, as preocupações teóricas estão fortemente relacionadas à análise do discurso. Na análise do discurso a linguagem é vista não só como instrumento de comunicação, mas principalmente pelas implicações sociais e ideológicas de seu uso, o que sugere utilizar a palavra constitui um ato social. Faz-se necessário, então, compreender as condições de produção e recepção do discurso, ou seja, o contexto sócio-histórico-ideológico no qual

se inserem os interlocutores envolvidos. Por outro lado, na 4ª abordagem de leitura, conhecida como estruturalista, o processo de leitura pode ser compreendido como a decifração do único sentido que o texto possui. Cabe ao leitor encontrar o significado deixado no texto por seu autor. Nesta abordagem o estudo do processo de leitura teria por objetivo garantir uma comunicação eficaz, fazendo com que a mensagem seja transmitida sem problemas do emissor ao receptor. Desta forma, não se consideram no processo da leitura outros fatores extralingüísticos, como seu contexto de produção ou sua historicidade. É neste ponto onde o modelo estruturalista difere dos outros modelos de leitura, como o cognitivo-processual, o diagnóstico e, principalmente, o discursivo. Nestes, sem a participação do leitor seria impossível que textos fossem constituídos em unidades de significação. Em outras palavras, na abordagem estruturalista a leitura visa a busca pelo significado do texto, uma codificação feita pelo emissor e que teria de ser decodificada pelo receptor. Para Zappone (2001), esta concepção funcionalista da linguagem pode ser percebida no trabalho com a leitura desenvolvido em vários materiais didáticos.

O livro didático

Ezequiel Theodoro da Silva observa que houve uma valorização acentuada do livro didático no Brasil, que se intensificou a partir da década de 70, sustentada pela visão tecnicista de que estes seriam os melhores recursos para o aprendizado, capazes até “de assumir a responsabilidade docente que os professores passavam a cumprir cada vez menos” (Silva, 2007, s/p.).

O autor observa que este “apego cego ou inocente a livros didáticos” faz com que o professor perda sua autonomia, ocorrendo uma inversão de papéis. A impressão que se pode ter é que o livro acaba dominando o mestre, quando obviamente

deveria ser o contrário. Como observou Lajolo (1996), uma das possíveis causas desta autoridade do livro didático pode ser a precária situação educacional na qual se encontra o país, onde muitos professores não podem dispor de uma formação que lhe permita trabalhar com o livro didático de maneira crítica.

Em relação ao trabalho com a leitura nos livros didáticos, pode-se perceber que em muitos destes materiais prevalece uma visão orientada por uma concepção tradicional de leitura, em que o estudo do texto é baseado em uma visão extremamente restrita e mecanicista. Marcuschi (2007, s/p.) observa que:

a maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma seqüência do texto.

Desta forma, devido ao fato, em muitos casos, de o professor utilizar o livro didático como única ferramenta de trabalho, nas atividades de compreensão leitora permanece cada vez mais longe a possibilidade de interação do aluno com o texto, como postula Kleiman (1998). Esta interação poderia representar uma abertura de espaço para a diversidade de sentidos, resultado de diferentes leituras de um mesmo texto em sala de aula.

As questões de leitura no material didático da SEED/PR

Neste trabalho, pelo fato de o livro analisado ter sido elaborado por três autoras diferentes, optou-se por observar de que maneira cada uma delas desenvolve o trabalho com a leitura em seus respectivos capítulos.

A professora Tânia Lazier Gabardo elaborou a primeira unidade do material, intitulada “¿Español o Castellano?”. Nesta é oferecido suporte para uma atividade de pré-leitura, a partir de imagens e de crenças sobre os termos Espanhol e Castelhana,

além de uma pergunta ao aluno, que o desafia a dizer quais seriam verdadeiras. Esta etapa contribui para que o leitor estabeleça objetivos para sua leitura e gere hipóteses sobre o assunto tratado nos textos, a serem confirmadas ou não através da leitura (Kleiman, 1998). Em seguida, a autora tenta orientar o aluno dentro do tema, simulando um diálogo com o mesmo, como se pode observar, por exemplo, neste trecho:

Para que podamos aclarar esta cuestión, es necesario que volvamos en el tiempo, a una época que, seguro, ya has estudiado, pero que vamos a recordar un poco.
¿Te acuerdas cómo era constituída la Península Ibérica a fines de la Edad Media?
Te ayudamos [...] (SEED, 2006: 14)

Ao longo da unidade, ela insere fragmentos de textos autênticos de outros autores e textos didáticos elaborados por ela para explicar e ampliar o tema. Em relação à esta construção de textos didáticos, Soto (2002) observa que representa “*una forma menos autónoma de contacto con la lectura en E/LE: la lectura en el aula, llevada a cabo con finalidades didácticas, dentro de un programa de enseñanza específico*” (Soto, 2002, s/p.).

Com relação às perguntas elaboradas nesta unidade, constatamos que em algumas o aluno pode ser incentivado a participar ativamente na aula, através de questões para debate como no exemplo: “*¿Y tú qué opinas sobre eso? ¿Con qué opinión estás de acuerdo?*” (SEED, 2006: 18). Entretanto, este tipo de indagação não busca verificar se houve realmente a compreensão do texto por parte do aluno.

Outro tipo de atividade encontrado neste material pode servir para ampliar o conhecimento adquirido em sala através das indicações de pesquisa extra-classe, nas quais o aluno poderá aprofundar o tema estudado, como nos exemplos a seguir:

Te has dado cuenta por el artículo que, en España, a pesar de la lengua castellana ser la lengua oficial del Estado, coexisten tres otras lenguas que hoy son oficiales en sus respectivos territorios, pero que en la época de la dictadura de Franco fueron prohibidas. Entratanto, como representaban un pueblo que seguía resistiendo, fue preservada

en los hogares, lejos de los ojos de los gobernantes. Después de la caída de la dictadura pasaron por un proceso de rescate y valoración. ¿Sabrías decir qué lenguas son éstas? ¿Qué tal si buscaras sobre ellas? Como: dónde se hablan (puedes ubicar en el mapa que está abajo), cuál su origen, cuántas personas la utilizan y qué importancia tienen en el contexto nacional (SEED, 2006: 18).

Has percibido que en algunos países se usa la lengua española por gran parte de la población. Sin embargo, no es considerada lengua oficial ¿cómo se justifica eso? (SEED, 2006: 20).

Percebe-se neste tipo de atividade um trabalho com a leitura que, ao contrário do que se propunha na apresentação do material, pode não propiciar ao aluno de fato sua interação com o texto. Isto ocorre quando, ao dirigir-se ao aluno, se diz: “*Te has dado cuenta por el artículo que [...]*”; “*Has percibido que [...]*”. Ao fazer este tipo de afirmação, o livro está interpretando o texto para o aluno, adotando, pois, uma postura estruturalista, já que há somente uma possibilidade de leitura, veiculada pelo material didático.

Verificamos que embora apresente ao longo da unidade vários textos, esta autora não elaborou questões voltadas de fato para avaliar a compreensão leitora dos alunos. A unidade número quatro do material, elaborada pela professora Eleci Schröder Donin, intitulada “*¿Ves lo que veo?*”, apresenta textos de diferentes gêneros que tratam do mesmo assunto, estabelece entre eles relações e os compara através de atividades de leitura. De maneira semelhante à primeira autora, esta oferece aos usuários do livro suporte para a atividade de pré-leitura através de imagens e indagações aos alunos. Para exemplificar a diversidade de questões encontradas no trabalho desta autora, optamos por tomar dois questionários do material.

- a) De acuerdo con el texto ¿cómo se explica el fenómeno?
- b) ¿La explicación del texto te parece justificable? ¿Por qué?
- c) En el texto, el Jefe y Zumac se miraron ‘a través del humo de la fogata’. ¿Qué puedes entender con esta expresión? (SEED, 2006: 57).

Para responder a pergunta A, o leitor deverá efetivamente ter compreendido o

texto e formular uma resposta com base no sentido global, sendo, então uma questão de compreensão. Na questão B se busca verificar a posição do aluno em relação às informações apresentadas no texto, mas, como a resposta deverá estar relacionada a estas informações, também contribui para que ele interaja com o texto. Já na questão C, embora se busque levar o aluno a tentar inferir o significado da expressão, o texto não possibilita que o aprendiz faça esta dedução através do contexto.

- a) Y ahora, de acuerdo con el texto 2 ¿Cuál es la explicación para los distintos colores del cerro? ¿Te parece acceptable? ¿Por qué?
- b) ¿Qué diferencias o semejanzas hay entre las explicaciones de ambos textos?
- c) ¿Cómo imaginas que surgió la explicación del texto 1?
- d) Y la explicación del texto 2 ¿consigues imaginar quién la escribió y para quién se dirige?
- e) Observa el lenguaje de los textos. ¿Hay diferencia entre ellos?
- f) ¿Qué significa ser ‘Patrimonio de la Humanidad’?
- g) ¿Qué significa la sigla UNESCO? ¿Cuál es la función de ese órgano en el mundo? (SEED, 2006: 58).

Neste questionário, para responder a questão A, o aluno deverá ter compreendido tanto o gênero discursivo deste texto como as informações nele dadas. Para responder a questão B o aluno deverá ter compreendido satisfatoriamente os dois textos e, além disto, estabelecer relações entre eles, comparando-os.

Na questão C, embora o aluno tenha que ler o texto para saber de que explicação se trata, deverá criar uma resposta, imaginando como surgiu a explicação, pois não há informações no texto que lhe sirvam de base para responder.

Na questão D o aluno tem que inferir quem é o enunciador e o co-enunciador do texto, com base na leitura e compreensão de seu gênero discursivo. Entretanto, em questões como as outras apresentadas neste bloco não há a mesma preocupação em verificar a compreensão leitora dos alunos. A questão E, embora objetive analisar a linguagem utilizada em cada um dos textos, comparando-os, acaba limitando o aluno à resposta “sim” ou “não”, sem exigir uma maior reflexão sobre este aspecto. Nenhuma

justifica lhe é solicitada para respaldar sua resposta com base no texto

Nas questões F e G, o aluno sequer precisa ter lido o texto para responder, tanto pelo fato de o mesmo não oferecer subsídios para tanto, como pelo fato de que a resolução destas está no próprio conhecimento de mundo do leitor. Trabalha-se, em questões como estas, apenas com o processamento *top-down* da informação (Kato, 1995), enquanto que, de acordo com a autora, o leitor ideal seria aquele de utilizasse ao mesmo tempo os dois modelos (*top-down* e *bottom-up*) no processo de interação com o texto.

A professora Maristela Gabardo foi a responsável pela elaboração de sete das nove unidades do material didático, intituladas, respectivamente “*¿Latinoamericano o brasileño? ¿cómo te sientes?*”; “*¿Coges un autobús o agarrás/tomás un colectivo?*”; “*El arte de la gastronomía*”; “*Derechos humanos y responsabilidad social*”; “*Las dos Españas*”; “*Un país se construye con hombres y libros*”; e “*El artista y el otro*”.

Em relação aos textos utilizados na composição das unidades, observamos tanto textos autênticos como textos didáticos elaborados pela autora para melhor explicar o tema. Os textos autênticos destas unidades contemplam uma diversidade de gêneros que inclui obras virtuais e letras de músicas. E, nas duas últimas unidades observou-se o predomínio de textos literários de diversos autores.

Verificamos nas unidades elaboradas pela autora a preocupação em trabalhar com a compreensão leitora, que pode ser observada em várias atividades. Em determinadas questões, embora estejam relacionadas ao texto, o leitor não encontrará nas marcas textuais sua resolução, mas sim no seu conhecimento de mundo (cf. Kleiman, 1998). Poderíamos tomar como exemplo deste tipo de atividade a segunda pergunta da questão A do questionário abaixo, referente ao texto “*Cinco siglos igual*” sobre o qual são feitas as seguintes perguntas:

- a) ¿De qué hecho histórico habla la canción? ¿Sabes cómo se dio esta batalla?
- b) ¿Qué pueblos habitaban América antes de la llegada de los españoles? ¿Dónde vivían?
- c) ¿Qué significa la expresión ‘cinco siglos igual’? (SEED, 2006: 31).

A questão B também se relaciona ao conhecimento de mundo do aluno, estimulando o aprendiz para que expresse seu conhecimento ao grupo e/ou pode estimulá-lo a pesquisar e encontrar informações que o ajudem, em um outro momento, a compreender o contexto de produção da música. Entretanto, verifica a compreensão leitora. Somente a 1ª pergunta da questão A e a questão C são perguntas interativas.

A seguir copiamos as questões referentes ao texto “Índios”:

- a) ¿Qué relación hay entre la canción Cinco siglos igual y la canción Indios?
- b) ¿Qué cambios sufrió la realidad en América? ¿Por qué?
- c) ¿Qué podemos hacer para cambiar esta realidad?
- d) ¿Está Brasil tan alejado de los otros países latinoamericanos? ¿Por qué?
- e) ¿Vive el pueblo brasileño en condiciones distintas de las del pueblo de los otros países de América? (SEED, 2006: 32).

Neste caso, com exceção da questão A, para responder todas as outras o aluno não necessita ancorar-se nas informações ou marcas textuais, mas simplesmente em suas experiências de leitura, em seu conhecimento de mundo. Em perguntas como estas, antes mesmo de compreensão, busca-se verificar a posição do aluno em relação ao tema ou mesmo promover debates em sala. Entretanto, tais atividades novamente não se preocupam em verificar a compreensão leitora, partindo-se, aparentemente, do pressuposto de que o aluno compreendeu o texto lido e está apto para desenvolver uma discussão sobre o tema.

Além disto, em outras atividades também se percebe a ausência de verificação da compreensão leitora. O que se tem, nestes casos, são questões que levam o aluno a simplesmente localizar no texto determinadas informações, evidenciando a influencia da

abordagem estruturalista, onde caberia ao leitor simplesmente a tarefa de decodificar as informações do texto. Como exemplo podemos citar as seguintes questões: “a) *¿Cuáles son los países que forman parte del mercosur?*; b) *¿Cuáles son los objetivos del Mercosur?*”. Neste tipo de pergunta, a informação encontra-se claramente disposta no texto e é facilmente localizada com apenas uma leitura superficial, não sendo, desta forma, uma questão interativa.

Nas unidades 8 e 9 do material, a autora opta por um trabalho diferente de leitura se comparado àquele desenvolvido nas outras unidades. Nestas duas unidades aparecem vários fragmentos de textos literários, sendo que o aluno deverá optar por um deles para desenvolver as atividades que se encontram ao final de cada unidade. Entretanto, as questões que lá se encontram são amplas e servem para qualquer fragmento que o aluno possa ter escolhido. São questões de pesquisa que se referem a aspectos como a vida do autor e características de sua obra. No entanto, não verificam a compreensão do fragmento lido.

Considerações finais

Nas Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica, “a língua é concebida como discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite” (SEED, 2006: 30). Diante desta concepção, orienta-se um trabalho com a leitura que leve o aluno a analisar de maneira crítica o texto, percebendo e criticando as ideologias a ele subjacentes. A influência da abordagem discursiva, assim como da cognitivo-processual na elaboração do documento faz com que nele oriente-se um trabalho inovador com a leitura, que supere as práticas pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas até então

Ao analisarmos o Livro Didático Público de Língua Espanhola do Estado do

Paraná, percebemos grande esforço por parte de seus organizadores no sentido de romper com o modelo tradicional de material didático utilizado em sala de aula, utilizando atividades de leitura que levam o aluno a interagir com o texto e produzir sentidos, conforme se orienta nas Diretrizes Curriculares. Entretanto, ainda encontramos neste material alguns traços das concepções estruturalistas, como podemos observar através da análise das questões de compreensão leitora.

Diante da quantidade e qualidade dos estudos desenvolvidos na área de linguagem e ensino nos últimos tempos, nossa expectativa era encontrar no Livro Didático Público do Estado do Paraná para o ensino de Língua Espanhola concepções de leitura e propostas práticas de trabalho em sala de aula que viessem ao encontro das recomendações do documento norteador para o ensino de Língua Estrangeira e, principalmente, que atendessem às necessidades daqueles que representam o objetivo de tanto esforço: os alunos.

No entanto, como constatamos através da análise das questões de compreensão leitora, as atividades de leitura encontradas neste material nem sempre buscam levar o aluno a interagir com o texto, já que além de questões que avaliam a compreensão leitora dos textos também há muitas: (a) perguntas de opinião, pretexto para a conversação; (b) questões mistas, que englobam mais de uma pergunta, sendo uma interativa, que mede a compreensão do aluno e outra que indaga sua opinião sobre o assunto lido para estimular o aprendiz a posicionar-se diante do texto, (c) questões sobre o conhecimento de mundo do aluno, cuja informação não é dada no texto, (d) questões de localização de informação no texto e (e) perguntas para pesquisa.

Bibliografia

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões, 2005, “*A leitura no livro didático: uma dicotomia entre o discurso e a prática*”. In: *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.8, nº. 1, p. 51-72, jan./jun. 2005;

FREIRE, Paulo, 1984,. *A importância do ato de ler*, 6 ed, São Paulo, Cortez;

KATO, Mary, 1995, *O aprendizado da leitura*, 4 ed, São Paulo, Martins Fontes;

KLEIMAN, Ângela, 1998, *Oficina de leitura: teoria e prática*, Campinas, Pontes;

LAJOLO, Marisa, 1996, *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc> - grupo de 2 » </scholar?hl=pt-BR&lr=&cluster=13261152113553173604>. Acesso em 23/07/2007;

MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1996, *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?*, Disponível em http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc>-grupo de 2 » </scholar?hl=pt-BR&lr=&cluster=13261152113553173604> acesso em 23/07/2007;

SEED Paraná/ Secretaria de Estado da Educação, 2006, *Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica*, Curitiba, SEED;

SEED, 2006, Livro didático público língua estrangeira moderna Espanhol – Inglês: ensino médio, Curitiba SEED- PR.

SILVA, Ezequiel Theodoro da e ZILBERMAN, Regina, 1988, “Leitura: por quê a interdisciplinaridade?” In: *Leitura - Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo, Editora Ática;

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi, 2001, Abordagens de leitura em circulação no Brasil. In: *Práticas de leitura na escola*, Tese apresentada ao Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Orientadora Prof^a. Dr^a. Marisa Philbert Lajolo, São Paulo, Unicamp.

CON JUGANDO FÁCIL

Jesús Rolando Olivera Coronado

El interés del alumno Brasileño por aprender y adquirir el dominio del idioma Español se debe principalmente a:

➤ Grandes Indicadores:

- El cumplimiento de la ley que torna obligatoria la enseñanza del Español en las escuelas de 1º y 2º grado, a partir del año en curso; lo cual exigirá un contingente de 200.000 profesores para un público infantil de 4 000.000, aproximadamente.
- La propia existencia del MERCOSUR – Mercado Común Suramericano, exige de los profesionales Brasileños, lusoparlantes, el conocimiento del idioma Español ya que el Brasil se encuentra rodeado de países hispanoparlantes con los cuales mantiene relaciones comerciales.
- Opción cada vez más empleada por los alumnos aspirantes a estudios universitarios, de tener el Español como idioma extranjero en los exámenes de selectividad.

Considerando el notorio parecido fonético, que existe entre el Portugués hablado en el Brasil y el Español, lo que dificulta en varios aspectos el aprendizaje del 2º idioma, dando como resultado el conocido “Portuñol” (mezcla de Portugués y Español), con no menos posibilidades de surgir el “Espangués” (Español y Portugués), sentimos la necesidad de buscar nuevas técnicas u orientaciones didácticas, con la finalidad de intentar uniformizar conceptos y métodos como subsidios para el profesor, que redundaría en una mejor manera de adquirir el dominio del idioma, por parte del alumno.

Nos referimos a las actividades orientadas a facilitar el aprendizaje, familiarización y uso de los verbos, que caracterizan la conjugación Castellana.

OBJETIVOS PRETENDIDOS:

- b-1 Familiarizar al alumno con los verbos españoles.
- b-2 Mostrar objetivamente la naturaleza, función y uso de los verbos.
- b-3 Incentivar la comprensión y creatividad del alumno.
- b-4 Propiciar la motivación, seguridad e interés del alumno.
- b-5 Dar al profesor condiciones coherentes de enseñanza, orientación, creatividad y opinión.

PÚBLICO ALVO:

El público al cual está dirigido el material didáctico propuesto en el presente trabajo, corresponde al criterio observado por el:

CCBE – Centro Cultural Brasil España

- Nivel Inicial
- Nivel Intermedio
- Nivel Avanzado
- Nivel Superior

EDADES:

El abanico de edades comprende las correspondientes a Primaria, Secundaria y Adultos.

En lo referente al contenido de la propuesta “Con Jugando Fácil”, comprende lo siguiente:

• **DESTREZAS:**

- Expresión Escrita
- Expresión Oral

- Habilidad Auditiva
- Capacidad de Comprensión
- **OBJETIVOS:**
 - Practicar la expresión escrita
 - Practicar el oral, desarrollar la comunicación
 - Desarrollar la comprensión auditiva
- **ESTRUCTURAS:**
 - Gramaticales
 - Lingüísticas
- **ÁREAS LÉXICAS O ÁREAS TEMÁTICAS:**
 - Familiar, Social, Comercial, Cultural
 - Léxico Cotidiano
 - Pronunciación
 - Fonética
 - Articulación o entonación
- **FORMA DE TRABAJO:**
 - Individual
 - En parejas
 - Grupal
 - Dramatizaciones
 - Puestas en común con debates

DESARROLLO:

1- ACTIVIDADES DEL PROFESOR:

Nota: Las diferentes fases o trabajos que caracterizan el contenido de la unidad didáctica “Con Jugando Fácil”, en la práctica, **serán realizadas en una misma hoja**, (Cuadro N° 1), cuyo contenido irá cambiando a medida que se desarrollen las actividades preparadas previamente.

En el **caso presente**, con la finalidad de una mejor ilustración de las actividades, cada una de ellas se encuentran ocupando una página diferente, mejor dicho.

1°. Distribución de las hojas – (Cuadro N° 1) entre los alumnos (individual, en parejas o en grupo).

Luego,

Explicación del contenido y orientaciones para iniciar las actividades comunes a todos los alumnos:

- Llenar los espacios correspondientes a los pronombres,
- Definición del Modo verbal a ser estudiado,
- Definición de los verbos objeto de estudio,
- Determinar las “fórmulas” de trabajo para os alumnos:
Por ejemplo: $A(3) + B(5)$
- Determinar que cada alumno o grupo de ellos, redacten una composición,
- El tema puede ser libre con un total de 12 a 15 líneas,
- En la composición deberán figurar los elementos ofrecidos en la “formula”:

En el caso de A(3) :

- Es
- Está
- Piensa
- Cruza

En el caso de B(5):

- Fuisteis
- Estuvisteis
- Pensasteis
- Cruzasteis

- Las producciones escritas serán tema de lectura para todos os alumnos, presentándolas a sus compañeros,
- Siendo de interés, algunos textos pueden escribirlos en la pizarra,
- Los verbos serán **subrayados** en el texto y **acentuados** en la lectura,
- Reforzar el aprendizaje mediante la interacción entre los alumnos, normalmente ellos opinan, corrigen mejoran el texto y la pronunciación.
- El profesor actúa como guía y moderador, organizando motivando y comentando los resultados con la participación de toda la clase.

Además de la comprensión, el objetivo es lograr una mejor expresión oral por medio de la repetición exigiendo la colaboración y reflexión del alumno, incentivando y estimulando el placer por la lectura, al crear textos propuestos sobre temas definidos, principalmente en los niveles avanzados.

2- ACTIVIDADES DEL ALUMNO

Con la ayuda de una gramática, los alumnos iniciarán las siguientes actividades:

- Buscar las conjugaciones de los verbos previamente seleccionados,
- Colocar la información en el espacio correspondiente,
- Escribir y leer las redacciones, participar de los debates.

Al “descubrir” las reglas y **principalmente la forma** de uso de la conjugación castellana por si mismos, los alumnos las comprenderán mejor y las aprenderán más rápidamente.

VARIACIONES PREVISTAS

El contenido de las actividades relacionadas en epígrafe, será objeto de modificaciones de acuerdo con **el usuario** al que se destine (nivel inicial, intermedio, avanzado, superior), siendo el profesor la persona que por tener la sensibilidad, debe tener también la libertad para sustituir actividades, orientar y organizar las modificaciones de las estructuras, áreas léxicas etc., según los intereses y necesidades del estudiante.

Si bien el contenido de las actividades puede cambiar de acuerdo con la finalidad, lo mismo no sucede con la **secuencia de cada** evento, ya que permanecerían de la misma forma, es decir; el alumno deberá aprender los verbos más usados primero, por ejemplo.

Lo mismo ocurre con los modos, él debe usar el presente en primer lugar.

OBSERVACIONES

- La actividad de buscar, investigar, organizar, escribir para luego usar los verbos, aumenta el interés, la curiosidad y la motivación.
- La comprensión de la “naturaleza” de los verbos, otorga una fluidez en el aprendizaje más efectiva que cuando se intenta la memorización o repetición mecánica, apartada de su centro de interés.

- La función preponderante otorgada a los verbos por su importancia y significado, y las diferentes conjugaciones seleccionadas, dan al alumno la orientación y la motivación para aumentar su concentración, pensando y racionando en Castellano. Enfatizamos la comprensión del nuevo idioma con la finalidad de no crear el hábito de pensar en portugués para luego hacerlo en español.
- La selección de elementos y criterios verbales, permite la sugerencia y la orientación de composiciones con temas diferentes: culturales, históricos, sociales, ambientales, turísticos, etc.
- La unidad permite la práctica intensiva de diferentes destrezas, motivando el contacto con muestras auténticas del idioma Español.
- Evaluación de la expresión oral: Adecuación, Fluidez, Pronunciación, Léxico, Interacción.
- Competencia gramatical – adquisición del código lingüístico y sus estructuras.
- Capacidad de interpretar textos diferentes, desarrollando la comprensión global a través de prácticas de lectura.
- Adquisición de habilidades para la comunicación e interacción en situaciones complicadas.
- Deducción de significados a partir del contexto y del conocimiento cultural.
- Actividad práctica de la expresión escrita, envolviendo:
 - El dominio de la gramática, ortografía y vocabulario.
 - El desarrollo de la cohesión y la relación entre el texto y el receptor.
 - La Organización del contenido.
 - El desarrollo de la capacidad de resumir y sintetizar.
 - La práctica de la capacidad de integración.

MATERIALES UTILIZADOS:

- Gramática
- Diccionario de Español Monolingüe y Bilingüe (Español-Portugués)
- Fotocopias (Cuadro N° 1)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Sobre un total de 100 puntos, el mínimo exigido es de 70 puntos, distribuidos de la siguiente forma:

- Participación 10 puntos
- Redacción 50 puntos
- Oral 40 puntos

CON JUGANDO FÁCIL

VERBOS	PRONOMBRES					

MODO

1

2

3

4

5

6

A

MODO

B

MODO

C

MODO

D

PRÁCTICAS

CON JUGANDO FÁCIL

VERBOS	PRONOMBRES					
	Yo	Tu	El	Nosotros	Vosotros	Ellos
			Ella			Ellas

MODO *Indicativo - Presente*

A	Ser Estar Pensar Cruzar	1	2	3	4	5	6

MODO *Indicativo, Pretérito Indefinido - Pasado*

B	Ser Estar Pensar Cruzar					

MODO *Indicativo, Futuro Imperfecto*

C	Ser Estar Pensar Cruzar					

MODO

D						

PRÁCTICAS

CON JUGANDO FÁCIL

VERBOS	PRONOMBRES					
	Yo	Tu	El	Nosotros	Vosotros	Ellos
			Ella			Ellas

MODO *Indicativo - Presente*

		1	2	3	4	5	6
A	Ser	Soy	Eres	Es	Somos	Sois	Son
	Estar	Estoy	Estás	Está	Estamos	Estáis	Están
	Pensar	Pienso	Piensas	Piensa	Pensamos	Pensáis	Piensen
	Cruzar	Cruzo	Cruzas	Cruza	Cruzamos	Cruzáis	Cruzan

MODO *Indicativo, Pretérito Indefinido - Pasado*

B	Ser	Fui	Fuiste	Fue	Fuimos	Fuisteis	Fueron
	Estar	Estuve	Estuviste	Estuvo	Estuvimos	Estuvisteis	Estuvieron
	Pensar	Pensé	Pensaste	Pensó	Pensamos	Pensasteis	Pensaron
	Cruzar	Crucé	Cruzaste	Cruzó	Cruzamos	Cruzasteis	Cruzaron

MODO *Indicativo, Futuro Imperfecto*

C	Ser	Seré	Serás	Será	Seremos	Seréis	Serán
	Estar	Estaré	Estarás	Estará	Estaremos	Estaréis	Estarán
	Pensar	Pensaré	Pensarás	Pensará	Pensaremos	Pensaréis	Pensarán
	Cruzar	Cruzaré	Cruzarás	Cruzará	Cruzaremos	Cruzaréis	Cruzarán

MODO

D						

PRÁCTICAS

CON JUGANDO FÁCIL

VERBOS	PRONOMBRES					
	Yo	Tu	El	Nosotros	Vosotros	Ellos
			Ella			Ellas

MODO *Indicativo - Presente*

A	Ser Estar Pensar Cruzar	1	2	3	4	5	6
		Soy	Eres	Es	Somos	Sois	Son
		Estoy	Estás	Está	Estamos	Estáis	Están
		Pienso	Piensas	Piensa	Pensamos	Pensáis	Piensen
	Cruzo	Cruzas	Cruza	Cruzamos	Cruzáis	Cruzan	

MODO *Indicativo, Pretérito Indefinido - Pasado*

B	Ser Estar Pensar Cruzar	Fui	Fuiste	Fue	Fuimos	Fuisteis	Fueron
		Estuve	Estuviste	Estuvo	Estuvimos	Estuvisteis	Estuvieron
		Pensé	Pensaste	Pensó	Pensamos	Pensasteis	Pensaron
		<i>Crucé</i>	<i>Cruzaste</i>	<i>Cruzó</i>	<i>Cruzamos</i>	<i>Cruzasteis</i>	<i>Cruzaron</i>

MODO *Indicativo, Futuro Imperfecto*

C	Ser Estar Pensar Cruzar	Seré	Serás	Será	Seremos	Seréis	Serán
		Estaré	Estarás	Estará	Estaremos	Estaréis	Estarán
		Pensaré	Pensarás	Pensará	Pensaremos	Pensaréis	Pensarán
		Cruzaré	Cruzarás	Cruzará	Cruzaremos	Cruzaréis	Cruzarán

MODO

D						

PRÁCTICAS

$$\underline{A(3) + B(5)}$$

$$\underline{B(2) + C(4)}$$

$$C(1) + A(4)$$

CONCLUSIÓN

Al familiarizarse con la forma primero, los alumnos se sienten capaces de continuar usando los verbos, sin miedo a cometer errores graves, al escribir sus composiciones, al leer éstas a sus compañeros y al participar de los debates finales de cada tema.

Esto explica, a su vez, el título del trabajo. Sabemos que los verbos españoles no son fáciles, pero al presentarlos de esta manera, exigiendo que el alumno aprenda a conjugarlos por cuenta propia, lo que sería una tarea ardua se convierte en algo bastante interesante y motivador para los aprendices del idioma español, idioma que está cobrando cada día más importancia en el mundo entero.

Bibliografía

ALTE. *Cursos Internacionales*. Universidad de Salamanca, 2000.

BUITRAGO, A. *La Evaluación de las Destrezas Receptivas: Compresión de Lectura y Comprensión Auditiva*. Universidad de Salamanca, 2000.

BUITRAGO, A. *Planificación Didáctica de una práctica de Audio / Video*. Universidad de Salamanca, 1999.

BUITRAGO, A. y TORIJANO, A. *Diccionario del Origen de las Palabras*. Espasa Calpe, Madrid, 1998.

CASTILLO, Milagros del. *La enseñaza y El Aprendizaje de las Destrezas Orales*. Universidad de Salamanca, 1999.

DOMÍNGUEZ, Charo. *El Texto como Pretexto en la Clase de Ele*. Universidad de Salamanca, 1999.

OLIVERA, Rolando. *Agilización en La Comprensión de Textos. VIII Congreso Brasileño de Profesores de Español*. Vitória – ES, 1999.

PRIETO, J. Miguel. *La Evaluación de la Expresión Oral*. Universidad de Salamanca, 1999.

PRIETO, J. Miguel. *La Evaluación de la Gramática*. Universidad de Salamanca, 2000.

RABANAL, Paz. *Enseñar y Aprender Expresión Escrita*. Universidad de Salamanca, 2000.

TORIJANO, A. *El Componente Léxico del Español*. Universidad de Salamanca, 2000.

VEGA, CLARA M. *Criterios para la Evaluación de la expresión Escrita*. Universidad de Salamanca, 2000.

La paella valenciana

Laura Costa Pla
Instituto Cervantes de Varsovia

1. Descripción del material

El material que se presenta consiste en una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas, cuyo tema gira en torno a un contenido cultural de gran relevancia para la cocina española: la paella valenciana.

Se ha optado por el siguiente contenido, debido a que la paella es uno de los platos más populares, más representativos y con más variantes. Además, es uno de los pretextos más habituales para celebrar reuniones sociales, ya que la paella como comida de domingo, es toda una tradición para familiares y amigos

La tarea final consistirá en crear y escribir, en grupos, la receta de la paella brasileña. Se consideró que podría ser una labor motivadora, debido a la gran implicación necesaria, es decir, la cultura de alumno cumple un papel fundamental y queda patente en la elaboración de la tarea. Ambas culturas (la del discente y la hispana) entran directamente en contacto, ya que el producto generado es una variante más del mencionado plato. Otro factor altamente motivador es la creatividad que se requiere del alumno.

La tarea final puede continuar fuera del aula, las recetas pueden materializarse, esto refuerza su conexión con el mundo real.

En el siguiente cuadro se presenta una descripción más detallada del material (de la unidad didáctica):

Título	La paella valenciana
Tema	La paella, uno de los grandes platos de la cocina española
Tarea final	Consistirá en crear y escribir, en grupos, la receta de la paella brasileña. Las recetas se expondrán en clase y se votará a la propuesta más ingeniosa. La tarea podrá concluir fuera del aula, ya que las paellas inventadas se podrán preparar en la realidad.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - el alumno conocerá uno de los platos más típicos de la cocina española y sus posibles variantes - será capaz de escribir, en grupos, una receta de cocina utilizando los exponentes propuestos en la unidad - expondrá, de forma oral ante la clase, el texto que ha producido - expresará su opinión sobre los trabajos de sus compañeros y negociará con su grupo la valoración y puntuación que destinarán a cada trabajo
Contenidos	<p>Funcionales: escribir y presentar una receta, valorar y puntuar las recetas de sus compañeros</p> <p>Lingüísticos: Léxico relacionado con la cocina, verbos irregulares en presente de indicativo, formas de la pasiva refleja, expresiones de opinión, acuerdo y desacuerdo.</p> <p>Culturales: La paella, uno de los platos más conocidos de la cocina española</p>
Nivel del grupo meta	A2
Destrezas	Orales y escritas, se trabajarán de forma integrada
Tiempo	Aprox. Una sesión de 110 minutos.

El material presentado está compuesto por los siguientes documentos:

- 1 Descripción del material
- 2 Material para el alumno
- 3 Instrucciones para el profesor y solucionario

El presente documento está compuesto por los tres mencionados arriba, y es por lo tanto, una descripción y presentación de la labor que se ha realizado. Su función consiste en describir el material, guiar al profesor y mostrarle el modo con el que se trabajará el material destinado al alumno, por lo tanto, para facilitar la comprensión y el manejo de este documento, en los recuadros se han introducidos los fragmentos correspondientes al material del alumno.

2. Descripción del material del alumno e instrucciones

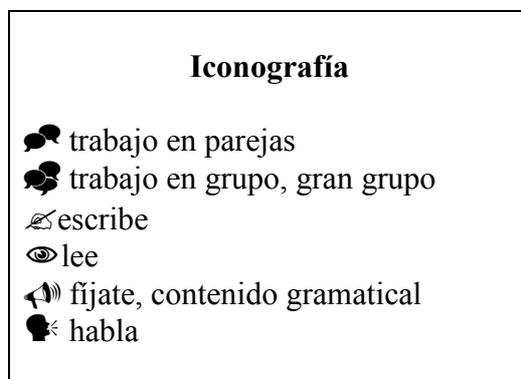
En primer lugar, encabezando la unidad y el material del alumno, aparecerán los objetivos que se deberán cumplir. El profesor deberá tenerlos en cuenta y centrar la atención del alumno en ellos.

En esta unidad:

- vas a conocer uno de los platos más típicos de la cocina española y sus posibles variantes**
- vas a escribir, en grupo, una receta de cocina y la expondrás ante la clase**
- expresarás tu opinión sobre los trabajos de tus compañeros y negociarás con tu grupo la puntuación que destinaréis a las recetas realizadas por vuestros compañeros**

(material del alumno)

Otro elemento a tener en consideración es la iconografía con la que se trabajará, deberá ser conocida tanto por el docente como por el discente.



Después de haber centrado la atención del alumno en los objetivos propuestos, para situar e implicar al discente, se le puede mostrar en un mapa de España la localización de la Comunidad Valenciana y darle a conocer algunas de las características más relevantes y costumbres de la zona. La selección de la información que se llevará al aula dependerá del profesor, ya que nadie mejor que él conoce las características, las necesidades del grupo y los conocimientos previos que el alumno posee. Aquí se añaden algunas direcciones electrónicas donde se podrá conseguir información.

http://es.wikipedia.org/wiki/Comunidad_Valenciana

<http://www.gva.es/jsp/portalgv.jsp?br=2&re=1&co=pl&chflash=true&force=si>

<http://www.valencians.com/>

<http://www.comunitatvalenciana.com/>

<http://www.pueblos-espana.org/comunidad+valenciana/>

Actividad 1

El objetivo de esta actividad consiste en que los alumnos entren en contacto con el contenido cultural que se presentará a lo largo de la unidad. Deberán manifestar sus conocimientos sobre la cocina hispana y los ampliarán.

El contenido lingüístico que se introduce es el léxico relacionado con la cocina, como nombres de platos propios de la cultura hispana e ingredientes. En la actividad se presentan exponentes indispensables para cumplir los objetivos propuestos, aunque en el aula pueden surgir otras palabras propuestas por los alumnos.

ACTIVIDAD 1

1.a. 🗨️ ¿Conoces algún plato de la cocina hispana? ¿Y de la cocina española? ¿Has probado alguno de ellos?

1.b. 🗨️ Mira la siguiente fotografía. ¿Sabes de qué se trata?



1.c. 🗨️ ¿Podrías decir qué ingredientes lleva?

1.d. ✍️ Mira las siguientes fotos y escribe debajo de cada una el nombre de los ingredientes que se han utilizado para hacer esta paella.

Arroz
Pimiento
Pollo y carne
Tomate rallado
Ajo y judías verdes

Caldo de carne y verduras
Aceite de oliva, pimentón dulce, azafrán y sal



¿Has acertado?

(material del alumno)

Actividad 2

El objetivo de esta actividad consiste en situar la paella en un contexto adecuado y propio de la realidad española. Además, se le aporta al estudiante input necesario para realizar la tarea final: léxico y expresiones relacionados con los alimentos y la cocina.

En la actividad 2.a el alumno deberá expresar acuerdo y desacuerdo y argumentar. La elección del input que deberá presentarse queda a elección del profesor, ya que es él que conoce las necesidades, características y conocimientos previos de los alumnos.

ACTIVIDAD 2

2.a.   Después de haber visto estas fotos... ¿qué puedes decir de la paella? Decide con tu compañero si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas (V/F). Tu profesor te dará la respuesta correcta.

Me parece que esto es verdadero porque...

No estoy de acuerdo contigo...

	La paella es un plato que sólo se sirve en los restaurantes más elegantes.
	Se puede comer a cualquier hora.
	Se cocina con gas o leña.
	Se necesita un recipiente especial para poder hacerla.
	Es plato único.
	Se puede comer directamente de la paellera, sin utilizar platos.

	Es un motivo ideal para reunirse los domingos con los amigos.
	Se come con cuchara o tenedor.
	Solo las mujeres pueden prepararla.
	Una vez hecha, se tapa con papel y se deja reposar.

2.b.   Si quieres saber más lee y ordena el siguiente texto:

1	<i>Variantes de la paella y paella mixta</i>
	<p>Muchas de estas recetas se apartan bastante de la paella original, por ello no son consideradas como tales por la mayoría de valencianos. Ni siquiera la tan popular mixta que se sirve muy alegremente como <i>paella valenciana</i> en muchos lugares de España, desde donde se ha fomentado la falsa creencia de que la auténtica paella mezcla carne con marisco.</p>
	<p>Sin duda la variante más popular es la paella de marisco que prescinde de las verduras y sustituye la carne por diversos mariscos, moluscos y pescados además de sustituir el agua por caldo de pescado. La cantidad, variedad y calidad del marisco empleado en su elaboración dependerá del poder adquisitivo del comensal.</p>
	<p>Aunque en la receta tradicional sólo se incluyen carnes de pollo y conejo ya se ha comentado antes que en el entorno de la albufera es habitual el uso de pato en su elaboración. Asimismo, en el interior de la Comunidad Valenciana se suele añadir un trozo de costilla de cerdo por comensal consiguiendo como en el caso anterior el mismo efecto, que quede el guiso más meloso.</p>

	<p>Desde que la paella dio el salto desde su cuna, en las inmediaciones del lago de La Albufera, este plato no ha dejado de aumentar su fama y sus degustadores en el resto de España y el mundo.</p>
	<p>En tierras valencianas también es posible encontrar otra variedad conocida a veces como <i>paella d'hivern</i> (paella de invierno) en la que debido a la dificultad de encontrar judías verdes en dicha época del año se utilizan otras verduras como alcachofas para sustituirlas.</p>
	<p>La paella dominical de los valencianos se cocina hoy en buena parte de España y su popularidad es tal que se ha convertido en el plato estrella de la cocina española dentro y fuera del país. Obviamente, la internacionalización de la paella ha originado nuevas variantes del plato y como todas aquellas recetas que han alcanzado fama mundial, hoy existen centenares de tipos de <i>paella</i>, algunas con recetas realmente exóticas que no tienen nada que ver con la paella valenciana tradicional.</p>
	<p>Otro tipo de paella es la conocida como <i>mixta</i>, ya que mezcla la paella de carne (pollo y conejo) con la paella de mariscos. Es de reseñar que esta receta apenas es consumida en Valencia ya que es un invento reciente efectuado en otras regiones españolas. Pese a la importante desviación sobre la receta original, la paella mixta ha ganado mucha aceptación fuera de la Comunidad Valenciana; este tipo de paella es el que encontramos en buena parte de los restaurantes no valencianos de España y del extranjero. Abundan los folletos turísticos y las colecciones gastronómicas sobre España donde el único tipo de paella mencionado es la mixta. Otras variaciones de la paella valenciana, además de mezclar carne con marisco, incluyen ingredientes tales como guisantes, cebolla, chorizo o salchicha.</p>

(Texto extraído de Wikipedia)

2.c.   **Busca y subraya todos los nombres de alimentos que aparezcan en el texto. Después responde a las preguntas.**

¿En qué consiste la paella mixta?

¿Cuál crees que es el ingrediente que nunca puede faltar para hacer cualquier tipo de paella?

2.d.   Como has visto, hay muchísimas formas de preparar la paella, y cada uno lo hace a su gusto, pero... ¿crees que todo sirve? Decide con tu compañero los ingredientes que no encontrarás en ningún tipo de paella y táchalos. Hay cuatro.

Piña	Coliflor	Caracoles	Calamares	Anchoas
Garbanzos	Mejillones	Miel	Zumo de limón	Aceitunas

Actividad 3

En esta actividad se introduce el input necesario para realizar con éxito la tarea final y se les presenta una receta de la paella como muestra de lengua. Los contenidos lingüísticos aportados son de carácter léxico y gramatical: vocabulario relacionado con los alimentos y la cocina, verbos irregulares en presente de indicativo y construcciones en pasiva refleja. Se parte de que los contenidos gramaticales son conocidos por el alumno, pero si el docente lo considera oportuno, se pueden introducir tareas posibilitadoras para trabajar estos contenidos).

ACTIVIDAD 3

3.a.   Ahora que ya conoces los ingredientes que lleva, vamos a la preparación. Con tu compañero ¿podrías ordenar las siguientes fotografías?

1	Se preparan los instrumentos necesarios para poder cocinar con comodidad: la paellera y el trípode.
2	Se lavan y se trocean los ingredientes.
3	Se sofríe la carne y las verduras.
4	Se echa el arroz.
5	Se echa el tomate rallado, el ajo picado y se remueve.
6	Se echa el caldo.
7	Se condimenta.

8	Se remueve de vez en cuando.
9	Se tapa y se deja reposar unos 5 minutos.
10	Se sirve y... ¡que aproveche!

 Fíjate: **Se lavan** y se trocean los ingredientes.
Se echa el caldo.





3.b. ✍️ Subraya, en las frases anteriores, los verbos relacionados con la cocina y pregunta a tus compañeros o a tu profesor el significado de las palabras que no conozcas.

✍️ 🗣️ ¿Conoces otros verbos relacionados con la cocina? Completa los huecos y une las palabras de la columna A con las palabras de la columna B. Compara los resultados con los de tu compañero.

A		B
HE _ _ _		el ajo
C _ T _		las patatas en aceite de oliva
A _ R _		en rodajas
C C _		la ensalada
AL _ AR		la pasta
F _ R _		al horno
_ IC _		a fuego lento
P _ L _		los huevos
B _ T _		las verduras y la fruta

✍️ 🗣️ ¿Qué verbos relacionados con la cocina son irregulares? ¿Qué irregularidad presentan?

3.C. ¿Qué tipo de paella es la que aparece en estas fotografías? ¿mixta? ¿de carne? ¿vegetal? ¿de marisco?

¿Cómo crees que se preparan los otros tipos de paella? ¿Qué ingredientes crees que llevan?

Paella mixta:

Paella vegetal:

Paella de marisco

(material del alumno)

Después de haber realizado la actividad 3 se podría ilustrar los conocimientos del alumno con los siguientes vídeos o con otros vídeos de este tipo. El profesor, si lo considera necesario y teniendo en cuenta las necesidades y características del grupo, los manipulará, o diseñará los materiales que considere apropiados para explotarlos y llevarlos al aula.

<http://pl.youtube.com/watch?v=QuCmO3Zlbng&feature=related>
<http://pl.youtube.com/watch?v=iUPAVoe-r0&feature=related>
<http://pl.youtube.com/watch?v=oPsSbhfBfxI&feature=related>
http://pl.youtube.com/watch?v=K_8J0IK94-U&feature=related
http://pl.youtube.com/watch?v=k7c_R5HM-wI

Actividad 4. Tarea final.

Las características de la tarea se han mencionado en el inicio de este documento.

El input necesario para que el alumno realice el apartado 4.c (expresar gustos, expresar acuerdo y desacuerdo y argumentar) será seleccionado por el profesor, ya que dependerá de las necesidades del grupo y de los conocimientos previos que los alumnos hayan adquirido.

ACTIVIDAD 4: TAREA FINAL

4.a. ✍️ 🗨️ En grupos vais a escribir la receta de “La paella brasileña”. Deberéis elegir los ingredientes más adecuados y la forma de preparación que creáis conveniente. ¡Usad vuestra imaginación!

4.b. 🗨️ Una vez creada vuestra receta, la expondréis en clase. Podréis utilizar como guión el texto que habéis escrito, pero no leerlo.

4.c. 🗨️ Cada grupo deberá votar a la receta más ingeniosa. Se admitirá un voto por grupo y no podréis votaros a vosotros mismos, por lo tanto, vais a tener que negociar con los miembros de vuestro grupo y ponerlos de acuerdo.



- A mi me gusta la receta del primer grupo...



- No, yo creo que la del tercero es mucho más divertida.



- Sí, estoy de acuerdo, pero me parece que la del primer grupo es mucho más realista y más fácil de hacer...



4.d. FUERA DEL AULA: ha llegado el momento de preparar vuestras recetas. **¡Buen provecho!**

(material del alumno)

Autoevaluación

Autorreflexión sobre lo que se ha aprendido y sobre la forma de trabajo en grupo.

Autoevaluación

¿Qué has aprendido en esta unidad?

¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿y lo que menos?

Recuerdas alguna palabra que te ha resultado difícil?

¿Has disfrutado trabajando en parejas? ¿y en grupo?

¿Cuándo has trabajado en grupo has tomado la iniciativa o te has dejado llevar por las opiniones de tus compañeros?

(material del alumno)

Bibliografía

ESTAIRE, S., "¿Esta tarea necesita una inyección?".

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_04/29032004.htm

ESTAIRE, S., "Un instrumento para planificar clases".

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_00/08052000.htm

ESTAIRE, S., "Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I)".

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_00/09102000.htm

ESTAIRE, S., "Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas

(II)". http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_00/06112000.htm

MARTÍN PERIS, E., "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?".

<http://www.mepsyd.es/redele/revista/martin.shtml>

NUNAN, D. (1996), "El diseño de tareas para la clase comunicativa". Madrid,

Cambridge University Press.

ZANÓN, J. (1999), "la enseñanza del español mediante tareas", (Colección E). Madrid,

Edinumen.

El profesor de lenguas extranjeras y la construcción de identidades

Leandro da Silva Gomes Cristóvão
SEE-RJ / USS

Introducción

¿Quién soy yo? ¿Cuál es mi identidad? ¿Qué influencias ejercen otras personas en mi vida? Son muy actuales estas preguntas. Trabajos académicos de distintas áreas del conocimiento, composiciones artísticas, textos periodísticos, producciones televisivas, informes publicitarios, entre otras producciones discursivas, nos plantean la cuestión. Según Zygmunt Bauman (2005), sociólogo polaco, “identidade é o papo do momento, um assunto de extrema importância e em evidência”. Para el autor, dicho cuestionamiento se sostiene porque, en verdad, es imposible que hoy en día uno consiga caracterizar su propia identidad. ¿Qué es ser brasileño, argentino, español? El mundo ya no tiene barreras. Las nociones de tiempo y espacio, con la instauración de la globalización, ya no son las mismas. Sus efectos no están solamente en la economía y en la política, como se pudiera imaginar. Nuestra vida cotidiana está, todo el tiempo, influenciada por las muchas visiones de mundo que no sólo recibimos, sino también, incorporamos a nuestro *modus vivendi*. Un(os) otro(s) siempre está(n) en nosotros. Somos muchos y, a la vez, somos únicos. Preguntarnos hoy, sobre *quiénes somos* no es una cuestión de las más sencillas.

Esta discusión identitaria, presente, como ya dijimos, en muchos ámbitos, ha ocupado en los últimos años también el espacio escolar. La escuela, espacio privilegiado de formación de la ciudadanía, ha incorporado en sus temas de debate el de la construcción de identidades. No por casualidad, las clases de filosofía y sociología ganan, cada vez más, destaque en las propuestas curriculares. Sin embargo, la discusión no es pertinente solamente a esas asignaturas, ya que los profesores de todas las

disciplinas auxilian y acompañan el proceso de construcción de los alumnos como ciudadanos.

A partir de aquí, proponemos nuestras primeras preguntas de investigación: ¿Qué relevancia tiene el tema de las identidades para el trabajo desarrollado por un profesor de lengua extranjera? ¿El hecho de presentarles a los alumnos imágenes lingüísticas y culturales de un otro, el pueblo extranjero, provoca un cuestionamiento sobre si propio?

La cuestión es amplia y conlleva un sinfín de discusiones. Nuestro objetivo, más que el de ofrecer respuestas objetivas y directas, es reflejar y presentar el tema como algo de gran importancia para el trabajo del profesor de lenguas extranjeras.

La identidad

En la Edad Media, cada ejemplar de un libro era escrito manualmente – había poquísimos volúmenes, leídos por un selecto grupo de personas. Con la invención de la prensa, en el siglo XVI, el número de lectores creció, pero aún tímidamente. En los últimos tiempos, con la llegada de la informática, textos e imágenes están disponibles a un clic del mouse. Un e-mail cruza océanos en segundos. El acortamiento de las distancias y la disminución del tiempo que llevamos en ejecutar determinadas tareas son los principales impulsos de la globalización.

Los límites geográficos entre los países ya no separan los humanos que lo componen. Según Bauman (2005) “globalização significa que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação”. Hoy podemos hablar de una ciudadanía global, una nueva sensación de estar en el mundo.

La globalización es una forma de cambio radical e irreversible. Bauman la percibe como una gran transformación que afectó las estructuras sociales, las relaciones

entre los Estados, la subjetividad colectiva, la producción cultural, la vida cotidiana y las relaciones entre el yo y el otro. Nuestra identidad, hoy, se afirma en un mundo multicultural, por una óptica de cambio y transitoriedad.

El momento contemporáneo es de rápida circulación de discursos y de identidades. Al conectar la tele o acceder a sitios de la Internet, somos inmediatamente expuestos a una multitud de otros. La velocidad con que los discursos circulan hace con que tengamos que negociar identidades casi que a diario.

El contacto con el otro no es una novedad. Lo específico del mundo contemporáneo es la exacerbación de ese contacto con varios otros, lo que dificulta cada vez más que nos circunscribamos a un modelo de identidad única, fija. La identidad hoy en día ha sido comprendida como plural. No somos más unos, sino múltiples, fragmentados.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (Bauman, 2005: 17)

Respondemos siempre a un contexto en el que nos encontramos – y los otros con quienes interactuamos forman parte de ese contexto. Ya no tenemos mucho control sobre el ser, sobre quienes somos. Eso puede ser complicado, porque aún convivimos con una idea de identidad fija. Es cada vez más difícil mantener una identidad una, unificada, coherente, consistente. Es necesario tener un repertorio cada vez más amplio de sentidos y de discursos, y tener identidades cada vez más flexibles, que puedan responder a esa multiplicidad de contextos.

Identidad y escuela

Al considerar la multiplicidad del hombre contemporáneo, tenemos también en cuenta los espacios y las instituciones que componen. La escuela, espacio de formación del hombre como ciudadano, está en este grupo. Al observarla hay que pensar en todos los actores sociales y prácticas en ella involucrados.

Las identidades de la institución escolar no componen una unidad, o sea, sus actores no son iguales, no tienen las mismas creencias, las mismas prácticas. Consideramos que, en la escuela, toda sala de clase es necesariamente multicultural, nunca monocultural. Los alumnos no son iguales; tienen vivencias distintas, aunque vivan todos en el mismo barrio y tengan la misma edad. Esa es una mirada importante y que trae implicaciones sobre la lógica monocultural que aún hoy orienta el trabajo de los profesores, en gran parte de la escuela.

El modelo de escuela con que trabajamos privilegia la igualdad, los comportamientos-modelo, el patrón de promedios, los movimientos corporales estandarizados, un alto grado de control sobre todas las actividades, de tal manera que no abre caminos a la diferencia, al múltiplo. En esa cultura, la diversidad aún se ve como algo negativo.

Lo que pasa es que hoy los alumnos responden a otros modelos de atención. Ellos tienen demandas cognitivas muy complejas, con las cuales la escuela no trabaja. Responden también a otro régimen temporal, más inmediato. Su atención es esparcida y multienfocada.

La escuela aún trabaja con un enfoque de atención único. No por un acaso, la organización espacial en filas que no promueven la interacción es la privilegiada. El profesor aún se molesta cuando no es el centro de las atenciones. La escuela está cada vez más alejada de la vida social, lo que provoca el no-vínculo de esos alumnos.

Hay que construirse un puente entre el mundo real, o sea, el de las sociedades modernas en constante transformación, y el mundo de la escuela, que tiene delante de sí la tarea de formar los ciudadanos.

La enseñanza de lenguas extranjeras y la multiplicidad de identidades

A partir de esas consideraciones, pensemos en la responsabilidad que tiene el profesor de lengua extranjera, delante de esa realidad. Antes, sin embargo, pensemos en la identidad que dicho profesor asume delante de sus alumnos.

En las escuelas de enseñanza regular brasileñas, en su gran mayoría, los profesores son de nacionalidad brasileña. Quizás explicado por todo el proceso colonial por el que pasamos, muchos de esos profesores adoptan una postura de adoración a la lengua y cultura que enseñan. Lo que pasa en muchos casos es que, al admirar demasiado la cultura del otro, el profesor se olvida de su propia cultura. La identidad que construye delante de sus alumnos es, generalmente, la del profesor que ama la cultura extranjera y que parece no conocer y tampoco interesarse mucho la propia. Sobre eso, Moita Lopes (2001), en una investigación sobre la enseñanza de la lengua inglesa en escuelas públicas de Rio de Janeiro, afirma que “observa-se uma atitude exageradamente positiva e de quase adoração pela cultura de língua inglesa”.

Veamos lo que dicen las actuales Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OC's), documento de responsabilidad del Ministério da Educação, que ofrece parámetros para el trabajo del profesor en sala de clase.

A reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania. O contato com o estrangeiro, com a diferença, provoca inevitáveis deslocamentos em relação à nossa língua materna para chegarmos às novas formas de “dizer” na língua estrangeira. (2006: 132)

Lo más llamativo en la cita anterior es el papel que ocupa la lengua materna, y consecuentemente su cultura, en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera. Es decir, no vale mucho mostrar la cultura del otro, si no se hace una reflexión sobre nuestra propia cultura. La enseñanza de lenguas extranjeras ocupa, pues, el espacio de discusión de la alteridad, o sea el hecho de ver al otro a fin de que podamos observarnos a nosotros mismos. El documento sigue en sus consideraciones:

Em que pese a grande e positiva guinada que a conhecida abordagem comunicativa produziu no ensino de Línguas Estrangeiras nas últimas décadas, a sua aplicação nem sempre foi muito feliz. De todas as críticas, a mais importante é a redução da língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas. Entre outras coisas, parece-nos que se exagerou, sem que isso sequer levasse a resultados sempre positivos, na aplicação de verdadeiros simulacros das funções comunicativas, e, em alguns casos, na prática desses simulacros, terminou-se por, em vez de integrar, excluir o aprendiz da língua, cuja realidade em geral está muito distante das situações em que é posto para se expressar. (2006: 132)

El hecho de que tengamos hoy una identidad global, no significa dejar de reflejar sobre nuestro *yo* más interior, en este caso, la lengua materna y la cultura local. El aprender una lengua extranjera no significa convertirse en un extranjero, aún más cuando se considera la enseñanza regular, espacio, como ya dijimos, de formación del ciudadano, diferentemente de los cursos libres de idiomas, que tienen el objetivo de instruir al alumno en lo que se refiere a la lengua extranjera. Según Moita Lopes “o conceito de relatividade cultural deve, sem dúvida, ser adotado, mas é preciso observar que a preocupação aqui deve ser como ensinar uma LE sem fomentar preconceitos em relação ao Brasil”.

Vale decir que la función de la escuela no es, como se pudiera pensar, la de construir la identidad de los alumnos. El aprendiz, como cualquier otra persona, es el responsable por su autoconstrucción. Los profesores juegan el rol de ofrecerles

herramientas para ese proceso. Bauman señala la cuestión cuando dice que “a tarefa de um construtor de identidade é, como diria Lévi-Strauss, a de um *bricoleur*, que constrói todo tipo de coisas com o material que tem à mão”.

Todas las asignaturas deben contribuir en ese proceso de autoreconocimiento del aprendiz, o sea, el proceso de entender mejor su papel social. Sin embargo, el profesor de lenguas extranjeras ocupa un espacio de gran importancia, una vez que su función es la de ensanchar visiones hacia nuevas realidades, ampliando el espacio de la escuela. El aprendizaje de una lengua extranjera proporciona un importante material para ese entendimiento de sí mismo y de su cultura, ya que favorece el alejamiento crítico a través del acercamiento a una otra cultura. El contacto con la cultura extranjera es la mejor forma de reconocer nuestra propia cultura. Somos muchos, pero seguimos teniendo una raíz. De esa raíz nacemos multifacetados. A partir de esa raíz conocemos otros mundos y negociamos nuevas identidades.

Conclusión

La construcción de identidades en contextos que pasan por cambios fue el objeto de análisis de este trabajo. Pensar la identidad como algo construido socialmente, en la relación con el otro y con el mundo ha sido nuestro enfoque. Necesitamos una escuela multicultural, en sintonía con las cuestiones contemporáneas, en las que la diversidad y la diferencia se consideren positivamente.

El rol del profesor de lenguas extranjeras en ese contexto es el de jugar con la alteridad. El trabajo de propiciar al alumno nuevas visiones de mundo y hábitos culturales distintos debe tener el fin último de un auto-reconocimiento. Aceptar la diferencia y verla en sí mismo es nuestra función. Según las OC's el profesor tiene que

“levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade”.

Bibliografia

Bauman, Zygmunt, 2005. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*, tradução de Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora.

Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, Brasília.

Moita Lopes, Luis Paulo, 2001. *Oficina de Lingüística Aplicada*, Campinas, Mercado de Letras.

Estrategias lúdicas para una clase de E/LE más interactiva

Leandro Gomes Dias

Escola de Idiomas Fisk/ Curso Preparatório Sem Dúvidas

Resumen

A través de una pequeña encuesta hecha, en Río de Janeiro, a algunos profesores de español (los que trabajan en Escuelas de Idiomas) para saber si utilizan estrategias lúdicas en su clase a fin de motivar el aprendizaje y la interacción entre los alumnos, nos fijamos que dichas actividades no forman parte de las clases.

Estamos seguros que muchos profesores se han planteado a menudo algunas de las siguientes preguntas: *¿Qué hago para que la clase sea interactiva? ¿Qué objetivos ofrecen las actividades lúdicas? ¿Por qué no las uso? ¿Cómo puedo trabajarlas para que alcance mis objetivos?* Así, se propone en esta comunicación, contestar a esas y a otras preguntas que estén involucradas en el tema, a través de algunos recursos didácticos interactivos, con el objetivo de potenciar el desarrollo de los profesores en la enseñanza de E/LE para que puedan dinamizar sus clases.

PALABRAS CLAVE

Interacción; didáctica; enseñanza/aprendizaje; estrategias lúdicas.

OBJETIVOS

- ✓ Sugerir algunos recursos didácticos eficaces para una clase de E/LE más interactiva.
- ✓ Señalar las dificultades más comunes entre los profesores a la hora de crear o aplicar una actividad lúdica y apuntar formas de solucionarlas.
- ✓ Estimular la enseñanza de E/LE a través de actividades lúdicas.

- ✓ Apuntar estrategias de superación de dificultades y de desenlace de problemas, valorando la interacción como forma cognitiva de aprender.
- ✓ Reflexionar sobre el concepto de actividad lúdica mediante el análisis de algunos momentos de nuestro trabajo como profesores-motivadores de E/LE.

Introducción

A través de una investigación hecha (ANEXO I), en Río de Janeiro, a algunos profesores que imparten clases de Español como Lengua Extranjera en cursos libres, para averiguar si se valen de estrategias lúdicas en su clase a fin de estimular el aprendizaje y la interacción entre los alumnos, nos fijamos que dichas actividades no hacen parte de las clases, muchas veces porque no tienen tiempo libre de hacerlas o porque desconocen manuales que abarcan actividades lúdicas.

Tras los resultados obtenidos en esa encuesta, este trabajo se interesa en acercar a los docentes de E/LE una serie de recursos, propuestas e ideas que pueden ser de utilidad e interés para el desarrollo de clases más dinámicas e interactivas. Lo que se presenta acá, no son recursos didácticos tradicionales, sino actividades e ideas vinculadas a lo lúdico y proyectadas para ser resueltas mediante la interacción entre los alumnos.

El componente lúdico en la enseñanza de E/LE

“...En primer lugar, en el juego se reduce la gravedad de las consecuencias de los errores y los fracasos. En el fondo, el juego es una actividad seria que no tiene consecuencias frustrantes para el niño. Se trata, en suma, de una actividad que se justifica por sí misma. En consecuencia, el juego es un excelente medio de exploración que de por sí infunde estímulo.”

Jerome Bruner

Según muchos didácticos, profesores y colaboradores de E/LE que ayudan a propagar el desarrollo del aprendizaje de español, la actividad lúdica es un componente muy atractivo y dinámico, son estrategias que aprehenden la atención de los alumnos hacia la asignatura, bien sea ésta de lengua para fines profesionales, lengua extranjera o cualquier otra. Al pensarse en una perspectiva comunicativa, juzgamos por actividades lúdicas aquellas que plantean contextos reales y trabajan con situaciones cotidianas, además, motivan la interacción entre los alumnos.

En este proceso de aprendizaje del idioma, la aplicación de integración e interacción abarcadas en las estrategias lúdicas permiten la composición del conocimiento con acciones prácticas, el uso de esos recursos lúdicos impulsan la motivación de uno aprender de forma más eficaz, como demuestra Vygostky, la motivación es uno de los elementos principales no solo para el éxito del aprendizaje sino también para de una L2.

En conclusión, sin dudas, los componentes lúdicos son muy interesantes para el desarrollo de una clase interactiva. Las estrategias lúdicas, por lo tanto, pueden ser muy interesantes para arrancar el año de trabajo utilizando tales estrategias innovadoras para clases más dinámicas. Pensamos que los juegos utilizados en el aula, así como las actividades que se pueden llevar adelante a partir de formatos digitales y audiovisuales, permiten una posibilidad de trabajo diferente sobre los contenidos curriculares.

En este estudio, por lo tanto, hemos puesto el acento en acercar recursos lúdicos que resulten motivadores tanto para el docente como para los alumnos.

El aprendizaje a partir de la interacción

“Cuando los aprendices de una L2 tienen la oportunidad de interactuar con otros usuarios de la lengua, por el ejemplo, el profesor, un hablante nativo u otros aprendices, son capaces de realizar en esa lengua funciones que no podrían realizar por ellos mismos. Con el tiempo y la práctica, interiorizan esas funciones y aprenden a realizarlas de manera independiente.”

Rod Ellis

Rod Ellis en el libro “Learning Second Language Through Interaction”, conceptúa la interacción en distintas perspectivas y bajo estas, defiende el carácter central de la interacción en el transcurrir del aprendizaje de una segunda lengua. El estudio de Rod Ellis se caracteriza con el objetivo de contestar de contestar las tres cuestiones esenciales acerca de la interacción: ¿En qué medida el *input* recibido a partir de la interacción contribuye para el aprendizaje de una lengua segunda?, ¿Qué tipo de interacción promueve el aprendizaje de lengua?, ¿Qué modelo pedagógico de interacción lleva a una más grande profundidad de la lengua en una aula? A esta investigación solo le interesa contestar a la segunda, *ya que se propone acá estrategias para clases más interactivas* y que ella tiene como respuesta un abordaje del aprendizaje de L2 bajo la visión de la interacción, haciendo frente la enseñanza de la gramática y los demás aspectos lingüísticos de forma positiva a partir de actividades estratégicamente concebidas para sean ejecutadas a pares o en grupo.

Conclusión

“Por mucho que un profesor se empeñe, el hecho de aprender es personal y ello implica querer hacerlo y activar los propios mecanismos de aprendizaje. (...) Asumir esa responsabilidad implica tomar una postura activa para aprender; no se trata ya de esperar pasivamente a que el profesor o libro propongan las cuestiones, la forma de resolverlas y las respuestas; el aprendiz autónomo se arriesga a hacer propuestas, a indagar, a formar hipótesis, a contrastar los hallazgos, a descubrir el funcionamiento y a evaluar los resultados. Esta postura crea una motivación en espiral, dinamiza los mecanismos de aprendizaje y lleva al aprendiz a apropiarse de la lengua de un modo más eficaz y duradero.”

Sonsoles Fernández

La tarea de enseñar un idioma requiere esfuerzo y, para enseñarlo, hay que tener en cuenta los objetivos. Antes de proponer cualquier actividad a los alumnos, se debe reflexionar sobre el objetivo que se desea alcanzar con dicha actividad y cuáles son las ventajas y desventajas que ellas ofrecen.

A partir de las reflexiones hechas a lo largo de nuestra investigación, se puede decir que las *estrategias lúdicas* son importantes componentes para que uno pueda, como profesor de E-LE, hacer de sus clases un momento de interacción y comunicación entre alumnos-alumnos o profesor-alumnos.

Este trabajo sugiere a los profesores que desean impartir clases más interactivas y dinámicas, herramientas lúdicas a fin de estimular la enseñanza de E/LE en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Lengua Española como Lengua Extranjera.

Propuesta de estrategias lúdicas

A continuación, verá algunas *Estrategias Lúdicas para una Clase de Español como Lengua Extranjera más Interactiva*. Todas las actividades propuestas, abajo, objetivan la interacción entre los alumnos.

PROPUESTA I

Título: Si pudiera vivir nuevamente mi vida...

Objetivos: Acercar a los alumnos la estructura condicional con el uso del imperfecto de subjuntivo + el condicional simple y construir oraciones con la estructura condicional irreal de presente.

Actividad lúdica: Para que el alumno sepa quién fue Borges, se pide que lean la biografía de él. A continuación, pide a uno que lea en voz alta el poema. Además, se charla con ellos sobre algo que les gustaría hacer y que nunca lo hicieron o algo que se arrepintieron de haber o no haber hecho. Al final, pídeles que cada uno haga dos o tres oraciones (dependerá de cuantos alumnos haya en la clase) usando la estructura “si + imperfecto de subjuntivo + condicional simple” hablando sobre sus arrepentimientos.

Destrezas: Comprensión lectora - Expresión escrita - Expresión oral

Nivel: Avanzado.

Materiales necesarios: La biografía de Jorge Luis Borges (ANEXO II) y el poema Instantes – atribuido a Borges (ANEXO III)

Contenidos: Condicional irreal de presente: Si + imperfecto de subjuntivo + condicional simple; biografía de Jorge Luis Borges y hablar de arrepentimientos.

Duración aproximada: 30 minutos.

PROPUESTA II

Título: El Poema Disfrazado.

Objetivos: Manejar el diccionario y familiarizarse con su estructura; crear definiciones al estilo de un diccionario y descubrir palabras a través de sus definiciones.

Actividad lúdica: Se sugiere que se divida la clase en dos o cuatro grupos. Para hacer que los alumnos tengan un primer contacto con la nueva actividad, se pide a uno del grupo que busque en el diccionario una palabra poco conocida y escriba la definición en un papel mientras los demás inventan definiciones, imitando el estilo del diccionario. La actividad principal será sustituir la definición por la palabra correspondiente en el poema disfrazado.

Destrezas: Comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

Nivel: Inicial.

Materiales necesarios: Diccionario y el poema disfrazado (ANEXO IV).

Contenido: Pedir y dar información: ¿Qué es un... / una...? / ¿Qué significa...? / Es un.../ una... que... / Objeto que se utiliza para... / Se dice de...

Duración aproximada: 40 minutos.

PROPUESTA III

Título: Si es cuestión de confesar...

Objetivos: Activar el uso de los verbos en presente de indicativo.

Actividad lúdica: Llevar la música y la letra para los alumnos. Pedirles que encuentren las confesiones en la música. Discutir acerca de lo encontrado. Darles tres papeles y pedirles que escriban una confesión personal en cada, como en la música. Coger todos los papeles. Sortearlos y leer la confesión escrita. Los alumnos tienen que imaginar quien es el autor de la frase y escribir en una hoja numerada. Gana el que descubra el mayor número de autores de las confesiones.

Destrezas: Expresión escrita y comprensión auditiva

Nivel: Inicial.

Materiales necesarios: Una hoja numerada para cada alumno, con tres veces el número de alumnos en la clase (son tres papeles para cada alumno) y la letra de la canción “Inevitable” de Shakira (ANEXO V).

Contenido: Presente de indicativo.

Duración aproximada: 50 minutos.

PROPUESTA IV

Título: Sí, te creo. No, no te creo. ¿Qué les parece?

Objetivos: Construir oraciones sustantivas de opinión con indicativo y subjuntivo y argumentar decisiones.

Actividad lúdica: Se sugiere que la actividad sea hecha con todo el grupo. El profesor entrega a los alumnos las tarjetas de respuestas, las tarjetas de votación y las tarjetas de preguntas (involucrando dilemas e intrigas) y pide a ellos que dejen las de las preguntas en el medio de la ronda. Saca cada alumno una de esas preguntas, pero antes de contéstalas, hay que decidir (sin que sepan los demás) si dirá la verdad o la mentira. Después el alumno contesta a la pregunta usando el condicional simple y argumenta su respuesta para persuadir al grupo. A continuación, los demás dan sus opiniones y tras todos tengan opinado, muestran las tarjetas de votación.

Destrezas: Comprensión lectora y expresión oral.

Nivel: Avanzado.

Materiales necesarios: Tarjetas de respuestas, tarjetas de votación y tarjetas con expresiones de opinión (ANEXO VI) + tarjetas de preguntas + (ANEXO VII)

Contenidos: Oraciones sustantivas de opinión y Argumentación.

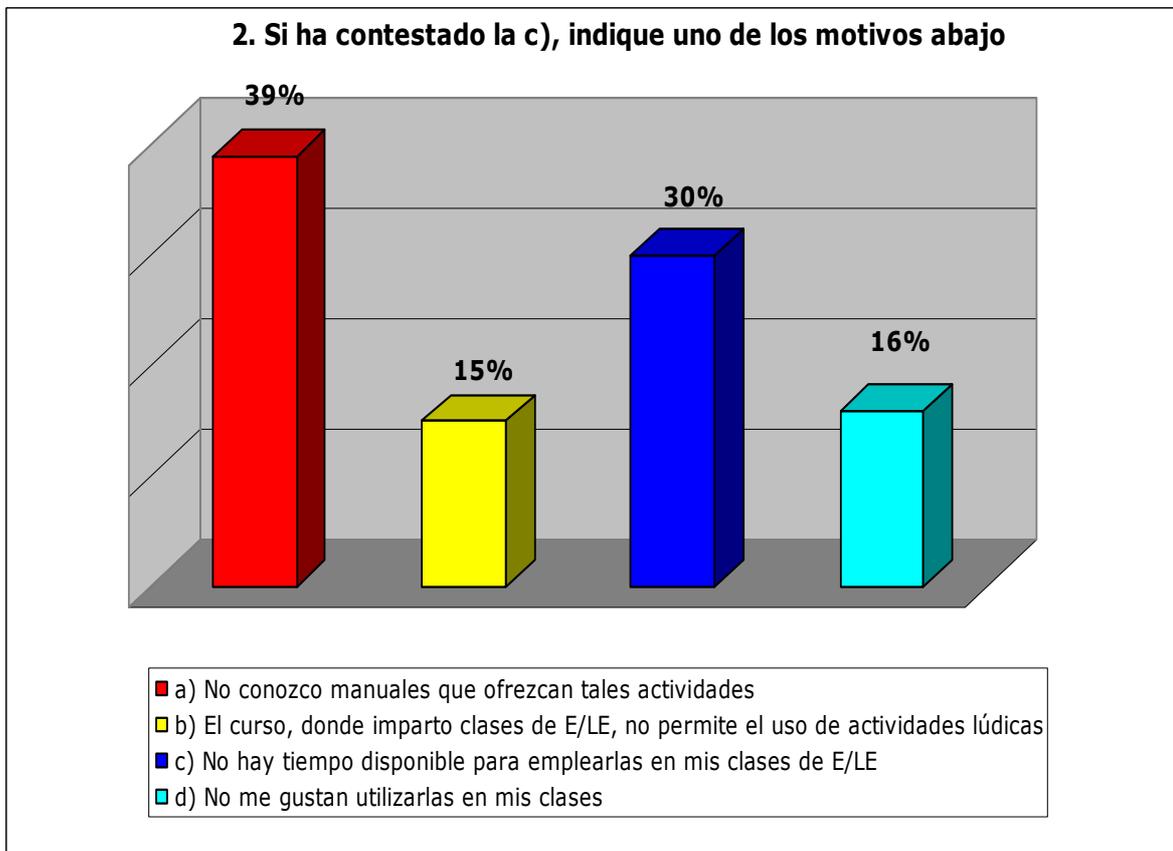
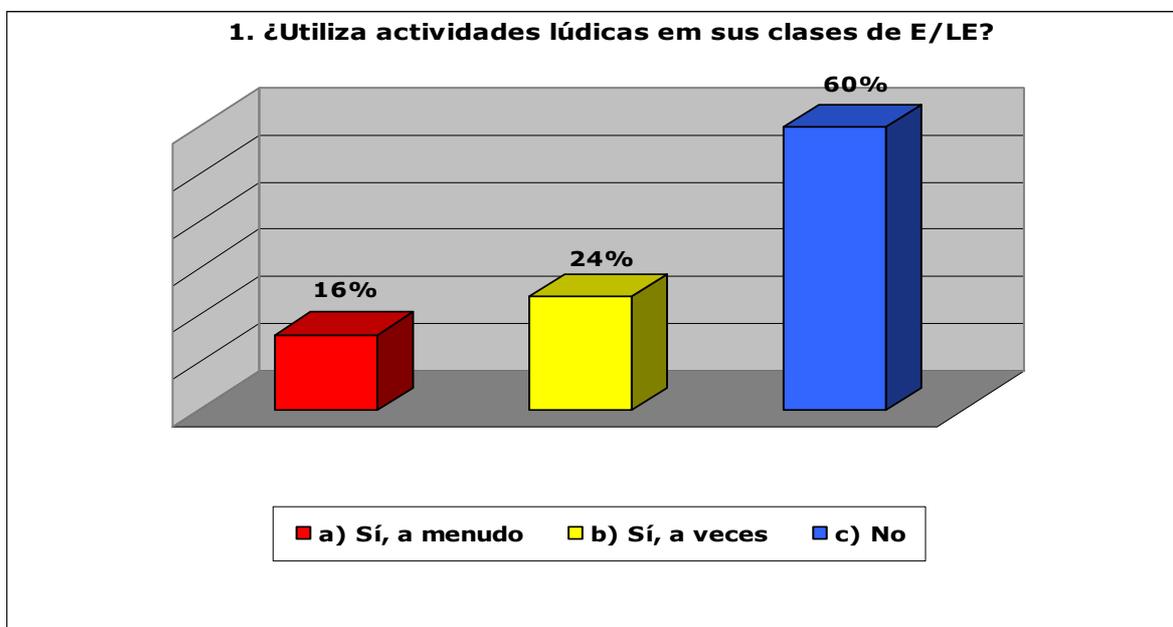
Duración aproximada: 50 minutos.

ANEXO I

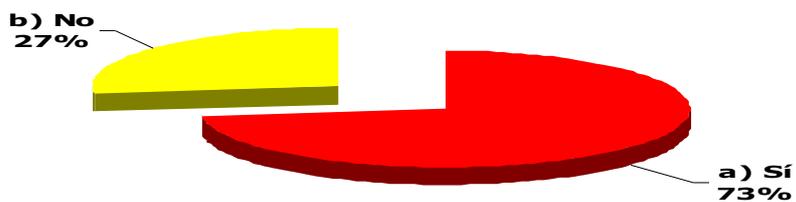
Se presenta acá la pequeña encuesta hecha de manera informal, en Río de Janeiro, a algunos profesores de español (los que trabajan en Escuelas de Idiomas) para saber si utilizan estrategias lúdicas en su clase a fin de motivar el aprendizaje y la interacción entre los alumnos.

1. ¿Utiliza actividades lúdicas en sus clases de E/LE?
a) Sí, a menudo
b) Sí, a veces
c) No
2. Si ha contestado la c), indique uno de los motivos abajo
a) No conozco manuales que ofrezcan tales actividades
b) El curso, donde imparto clases de E/LE, no permite el uso de actividades lúdicas
c) No hay tiempo disponible para emplearlas en mis clases de E/LE
d) No me gustan utilizarlas en mis clases
3. ¿Cree que el uso de las actividades lúdicas, en las clases de E/LE, son importantes?
a) Sí
b) No
4. Si ha elegido que sí, Señale uno de los motivos abajo
a) Son importantes para el aprendizaje porque motivan a los alumnos en el estudio de E/LE.
b) Son esenciales para el aprendizaje de E/LE
c) Son útiles porque ayudan a los estudiantes de E/LE a huir de la rutina de las clases
5. ¿Piensa que es importante entre los alumnos de E/LE la interacción?
a) Sí
b) No
6. ¿Cree que las actividades lúdicas promueven la interacción entre los alumnos en las clases de E/LE.
a) Sí
b) No

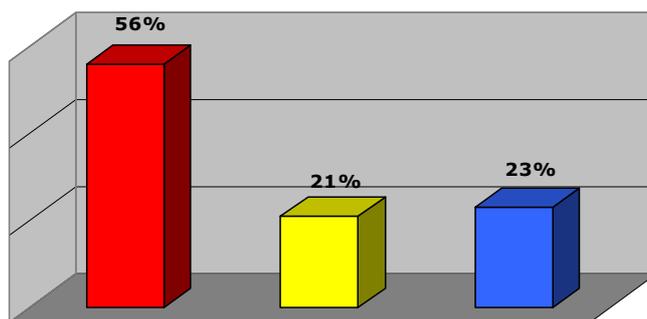
LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA (RESULTADOS BASADOS EN LAS RESPUESTAS DE LOS 50 PROFESORES DE CURSOS LIBRES ENTREVISTADOS).



3. ¿Cree que el uso de las actividades lúdicas, en las clases de E/LE, son importantes?

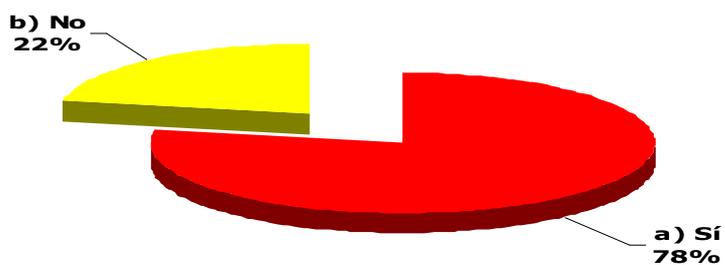


4. Si ha elegido que sí, Señale uno de los motivos abajo

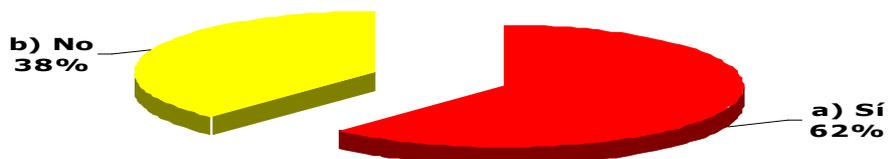


- a) Son importantes para el aprendizaje porque motivan a los alumnos en el estudio de E/LE.
- b) Son esenciales para el aprendizaje de E/LE
- c) Son útiles porque ayudan a los estudiantes de E/LE a huir de la rutina de las clases

5. ¿Piensa que es importante entre los alumnos de E/LE la interacción?



6. ¿Cree que las actividades lúdicas promueven la interacción entre los alumnos en las clases de E/LE.



ANEXO II



*El 24 de agosto de 1899, a los ocho meses de gestación, nace en Buenos Aires Jorge Luis Borges en casa de Isidoro Acevedo, su abuelo paterno. Es bilingüe desde su infancia y aprenderá a leer en inglés antes que en castellano por influencia de su abuela materna de origen inglés. Georgie, como es llamado en casa, tenía apenas seis años cuando dijo a su padre que quería ser escritor. A los siete años escribe en inglés un resumen de la mitología griega; a los ocho, *La visera fatal*, inspirado en un episodio del *Quijote*; a los nueve traduce del inglés "El príncipe feliz" de Oscar Wilde. En 1914, y debido a su ceguera casi total, el padre se jubila y decide pasar una temporada con la familia en Europa. Debido a la guerra, se instalan en Ginebra donde Georgie escribirá algunos poemas en francés mientras estudia el bachillerato (1914-1918). Su primera publicación registrada es una reseña de tres libros españoles escrita en francés para ser publicada en un periódico ginebrino. Pronto empezará a publicar poemas y manifiestos en la prensa literaria de España, donde reside desde 1919 hasta 1921, año en que los Borges regresan a Buenos Aires. El joven poeta redescubre su ciudad natal, sobre todo los suburbios del Sur, poblados de compadritos. Empieza a escribir poemas sobre este descubrimiento, publicando su primer libro de poemas, *Fervor de Buenos Aires* (1923). Instalado definitivamente en su ciudad natal a partir de 1924, publicará algunas revistas literarias y con dos libros más, *Luna de enfrente* e *Inquisiciones*, establecerá ya en 1925 su reputación de jefe de la más joven vanguardia. En los treinta años siguientes, Georgie se transforma en Borges; es decir: en uno de los más brillantes y más polémicos escritores de nuestra América. Cansado del ultraísmo (escuela experimental de poesía que se desarrolló a partir del cubismo y futurismo) que él mismo había traído*

de España, intenta fundar un nuevo tipo de regionalismo, enraizado en una perspectiva metafísica de la realidad. *Escribe cuentos y poemas sobre el suburbio porteño, sobre el tango, sobre fatales peleas de cuchillo* ("Hombre de la esquina rosada", "El Puñal". Pronto se cansará también de este ismo y empezará a especular por escrito sobre la narrativa fantástica o mágica, hasta punto de producir durante dos décadas, 1930-1950, algunas de las más extraordinarias ficciones de este siglo (*Historia universal de la infamia*, 1935; *Ficciones*, 1935-1944; *El Aleph*, 1949; entre otros). En 1961 comparte con Samuel Beckett el Premio Formentor otorgado por el Congreso Internacional de Editores, y que será el comienzo de su reputación en todo el mundo occidental. Recibirá luego el título de Commendatore por el gobierno italiano, el de Comandante de la Orden de las Letras y Artes por el gobierno francés, la Insignia de Caballero de la Orden del Imperio Británico y el *Premio Cervantes*, entre otros numerosísimos premios y títulos. Una encuesta mundial publicada en 1970 por el *Corriere della Sera* revela que Borges obtiene allí más votos como candidato al Premio Nobel que Solzhenitsyn, a quien la Academia Sueca distinguirá ese año. El 27 de Marzo de 1983 publica en el diario *La Nación* de Buenos Aires el relato "Agosto 25, 1983", en que profetiza su suicidio para esa fecha exacta. Preguntado tiempo más tarde sobre por qué no se había suicidado en la fecha anunciada, contesta lisamente: "Por cobardía". Ese mismo año la Academia sueca otorga el Premio Nobel a William Golding; uno de los académicos denuncia la mediocridad de la elección. Todos siguen preguntándose por qué Borges es sistemáticamente soslayado. El premio a Golding parece dar la razón a los que dudan de que los académicos suecos sepan realmente leer.

Jorge Luis Borges murió en Ginebra el 14 de junio de 1986.

(adaptado del libro "Ficcionario" de Emir Rodríguez Monega)

ANEXO III

Instantes – Poema atribuido a Jorge Luis Borges

Si pudiera vivir nuevamente mi vida,
en la próxima trataría de cometer más errores.
No intentaría ser tan perfecto, me relajaría más.
Sería más tonto de lo que he sido,
de hecho tomaría muy pocas cosas con seriedad.

Sería menos higiénico.
Correría más riesgos,
haría más viajes,
contemplaría más atardeceres,
subiría más montañas, nadaría más ríos.
Iría a más lugares adonde nunca he ido,
comería más helados y menos habas,
tendría más problemas reales y menos imaginarios.

Yo fui una de esas personas que vivió sensata
y prolíficamente cada minuto de su vida;
claro que tuve momentos de alegría.
Pero si pudiera volver atrás trataría
de tener solamente buenos momentos.

Por si no lo saben, de eso está hecha la vida,
sólo de momentos; no te pierdas el ahora.

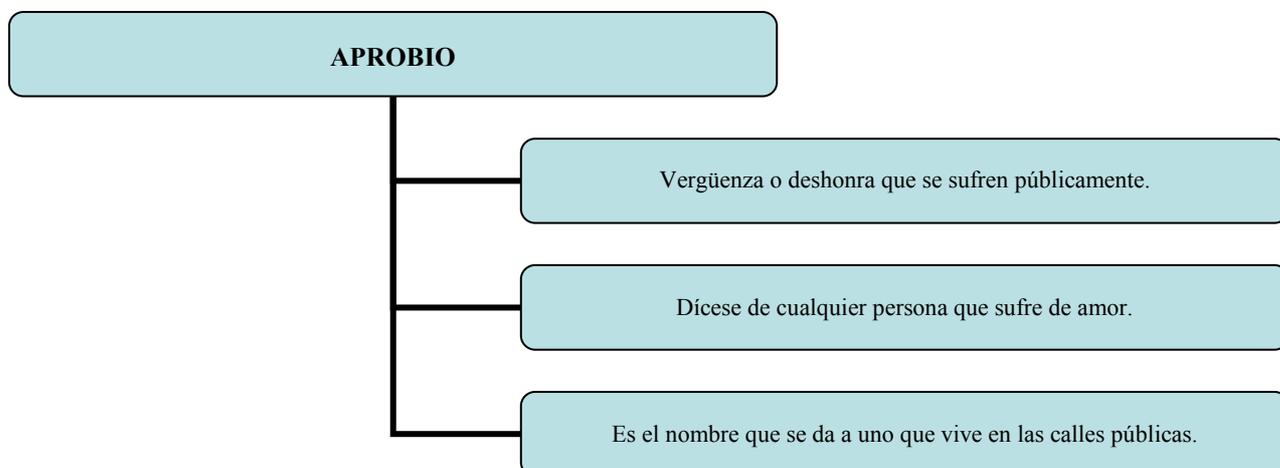
Yo era uno de esos que nunca
iban a ninguna parte sin un termómetro,
una bolsa de agua caliente,
un paraguas y un paracaídas;
si pudiera volver a vivir, viajaría más liviano.

Si pudiera volver a vivir
comenzaría a andar descalzo a principios
de la primavera
y seguiría descalzo hasta concluir el otoño.
Daría más vueltas en calesita,
contemplaría más amaneceres,
y jugaría con más niños,
si tuviera otra vez vida por delante.

Pero ya ven, tengo 85 años...
y sé que me estoy muriendo.

ANEXO IV

Actividad de Calentamiento



Actividad Principal

Te presentamos un poema de Antonio Machado. ¿Por qué no lees a ver qué te parece?

Una aurora boreal.

- estaba abierta la **abertura en un muro desde el suelo de una habitación, generalmente con una parte saliente provista de una barandilla de protección y el hueco desde el suelo en una pared o en una valla, para pasar de un lado a otro de mi edificio para habitar** -

la **acción de morir** en mi **edificio para habitar** entró.

Se fue acercando a su **mueble con colchón y sábanas para dormir**

- ni siquiera me miró -

con unos **partes en que se dividen en su extremo la mano y el pie** muy finos algo muy tenue rompió.

Silenciosa y sin mirarme,

la **acción de morir** otra vez pasó

delante de mí. ¿Qué has hecho?

La **acción de morir** no respondió.

Mi **persona que está en el período de la niñez o tiene pocos años** quedó tranquila, dolido mi **órgano central del aparato circulatorio, que está encargado de recoger la sangre e impulsarla hacia todas las redes capilares del organismo.**

¡Ay, lo que la **acción de morir** ha roto

era una **fibra larga y fina de materia vegetal o sintética que se usa para tejer telas o para coser entre** los dos.

Extraño ¿verdad? Lo que ha ocurrido es que al pobre de Antonio de repente se le olvidaron un montón de nombres de cosas y solo pudo describirlas. Con ayuda del diccionario, échale una mano y sustituye las partes en cursiva por la palabra correspondiente. Descubrirás el poema que se esconde entre tanto rollo.

ANEXO V

Inevitable - Shakira

Si es cuestión de confesar
No se preparar café
Y no entiendo de fútbol.

Creo que alguna vez fui infiel
Juego mal hasta el Parkes
Y jamás uso reloj.

Y para ser mas franca
Nadie piensa en ti como lo hago yo
Aunque te de lo mismo.

Si es cuestión de confesar
Nunca duermo antes de diez
Ni me baño los domingos.

La verdad es que también
lloro una vez al mes
Sobre todo cuando hay frío.

Conmigo nada es fácil
Ya debes saber, me conoces bien.
(y sin ti todo es tan aburrido)

El cielo esta cansado
Ya de ver la lluvia caer.
Y cada día que pasa
Es uno más parecido a ayer.
No encuentro forma alguna de olvidarte
Porque seguir amándote es inevitable.

Siempre supe que es mejor
Cuando hay que hablar de dos
Empezar por uno mismo.

Ya sabrás la situación
Aquí todo está peor
Pero al menos aun respiro.

No tienes que decirlo
No vas a volver, te conozco bien.
(ya buscaré que hacer conmigo)

ANEXO VI

EXPRESIONES

Yo creo que

Es evidente que

Es probable que

Estoy cierto de que

Yo pienso que

Es verdad que

Yo supongo que

Estoy seguro de que

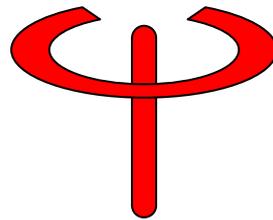
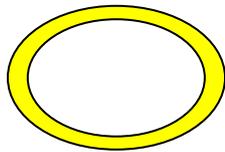
Es posible que

Me parece que

Es obvio que

Está claro que

RESPUESTAS



VOTACIÓN



ANEXO VII

La esposa/o de un amigo se siente atraída por ti.

¿Le pedirías que tome su distancia?

Antes de morir, tu padre pidió ser enterrado en su pueblo natal. El gasto que esto representa es muy grande.

¿Cumplirías el deseo de tu padre?

Unos ladrones armados están asaltando casas en tu colonia frecuentemente.

¿Compraría una pistola para protegerte?

Te ofrecen un trabajo que implica un gran crecimiento un un muy buen sueldo. El nuevo puesto requiere que viajes mucho y tendrías que pasar menos tiempo con tu familia.

¿Aceptarías el trabajo?

Vas manejando de noche, el carro que va tras de ti te va deslumbrando con las luces altas. Finalmente te rebasa y queda delante de ti.

¿Encenderías también tus luces altas?

Estás en la computadora de un compañero de trabajo y accidentalmente borras un archivo muy importante.

¿Aceptarías que fuiste tú?

Bibliografía

- ALONSO, Encina. *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Madrid: Edelsa.
- BELLO, P. et all. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, 1996.
- BRUNER, J. S. *Juego, pensamiento y lenguaje*. In. *Perspectivas*. 16(1): 79-86, 1986.
- CARDOSO, R. C. T. *Jogar para Aprender Língua Estrangeira na Escola*. 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas.
- CORONADO, M^a Luiza. Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales. In: *Carabela 43: monográfico – la enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*. Madrid: SGEL, 1998.
- ELLIS, Rod. *Learning Second Language Through Interaction*. Amsterdam. Ed.: John Benjamins [Publishing Company](#). 1999
- FERNÁNDEZ, M^a Carmen. El tratamiento de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza del español como lengua extranjera. In: *Carabela 43: monográfico – la enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*. Madrid: SGEL, 1998.
- FERNANDEZ, Sonsoles. *Una Clase Abierta para el Aprendizaje de Lenguas*. In. http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF2/aprendizaje_lenguas.htm
- GARCÍA, NURIA SALIDO. *Actividades interactivas entre chicos*. 2003. Ed. Edelsa.
- LOBATO, Jesús Sánchez/ PÉREZ, Aquilino Sánchez/ GARGALLO, Isabel Santos. *Carabela 41 - Las Actividades Lúdicas en la Enseñanza de E/LE*. 1997. Ed. SGEL.
- MORENO, Concha/ NARANJO, Josefa García/ PIMENTEL, Maria R. García. *Actividades Lúdica para la Clase de Español*. 2005. Ed. SGEL.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação Lúdica: técnica e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SÁNCHEZ, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL, 1997.

VYGOSTKY, Lev Semenorich. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. 2ª edição. São Paulo. Martins Fontes, 1994.

Las representaciones sociales de los alumnos sobre La calidad de La enseñanza de lenguas extranjeras: conclusiones. Etapa final de la investigación

Marcela Adriana de las Heras de Zanini Matos
Instituto Cervantes de Río de Janeiro / Casa de España

En la primera parte de este trabajo, pudimos ver algunos detalles de la Teoría de Las representaciones sociales, conocer a su creador, la trayectoria definida por sus seguidores y específicamente presentar algunas tendencias observadas en nuestro trabajo. A través de esta Teoría del área de la Psicología Social, es posible conocer sobre qué bases un individuo y su grupo construyen una realidad que al mismo tiempo comparten y que los lleva a actuar de acuerdo con su forma de pensar. Para ello, confeccionamos un cuestionario dividido en dos etapas, del cual participaron 34 alumnos del nivel intermedio 2 y Avanzado 1 y 2, que tuvieran tiempo de convivencia en grupo, que hubieran pasado por un cambio de material didáctico y que pudieran hablar de sus experiencias en general. Como dije antes, el cuestionario se divide en dos etapas, la primera tiene como objetivo activar el inconsciente (zona muda) y la segunda, sondear a través de 25 preguntas lo que piensa el individuo y su grupo sobre los temas abordados. En esta etapa final, podremos definir qué piensa el alumno, cómo piensa, por qué piensa así y consecuentemente cómo actúa en función de lo que piensa, cuando el tema es la calidad en la enseñanza de una lengua extranjera y qué lo lleva a considerar si ese curso es o no de calidad.

En las primeras cinco preguntas del cuestionario se les pidió que presentaran al grupo, preguntamos si eran de la misma edad, cómo era estudiar con gente de la misma edad o de diferentes edades y si estas diferencias podían contribuir con la calidad del curso y del aprendizaje. Veamos algunas de las respuestas dadas por los propios alumnos, los que serán identificados por el número de orden de las encuestas:

Encuesta número 2:

... "Existen hombres y mujeres, todos adultos. No se puede decir que sea un grupo animadísimo pero es bastante agradable, las clases fluyen de forma tranquila" ... "No son todos de la misma edad, la variación es grande, sin embargo todos superan los 25 años" ... "estudiar con personas de diferentes edades me parece bueno cuando estoy en el límite de edad más bajo (ella tiene 28 años). No tengo mucha paciencia con adolescentes, prefiero las personas más maduras, pues su interés en las clases es legítimo y no una imposición" ... "creo que cuando la diferencia de edad es muy grande, puede interferir en la evolución de las clases, pero nunca pasé por esta experiencia" ...

Encuesta número 9:

... "Personas de 30 años y más, yo de 15 años y otra persona que acabó de cumplir 18" ... "estudiar con personas de diferentes edades es bueno y malo. Bueno porque por un lado las personas conviven en ambientes diferentes, como el trabajo, la facultad y el colegio y el aprendizaje de cada uno es puesto y dividido en la clase, pero hay algunos asuntos de los que yo me siento totalmente excluida porque soy muy joven todavía" ... "si esto puede interferir en la evolución de las clases, yo creo que no, porque cada uno aprende si quiere y no va a ser una persona la que va a interferir en eso" ...

Encuesta número 13:

... "Mi grupo está formado por adultos que trabajan en diferentes áreas y que están aprendiendo español por motivos básicamente profesionales" ... "la mayor parte del grupo está entre los 20 y los 35 años" ... "creo que el hecho de que sean todos adultos y de que busquen aprender la lengua para usarla en sus profesiones ayuda en la evolución de las clases" ... "Si las diferencias de edad pueden interferir en la evolución

de las clases...creo que sí, es posible, pues los adolescentes, por ejemplo, difícilmente tienen la misma seriedad en la clase que las personas adultas”...

Encuesta número 24:

...”Mi grupo está compuesto por más o menos 9 mujeres y un muchacho, o sea, bien femenino. El nivel de conocimiento de la lengua está bien equilibrado, no habiendo diferencias. Sin embargo, las diferentes características de las personalidades hacen que el grupo sea muy interesante”...”No somos de la misma edad, las edades son bastante variadas”...”Prefiero estudiar con un grupo de edades variadas. Hay una riqueza mayor en los intereses del grupo, promoviendo discusiones variadas y de realidades distintas.”...”las diferencias de edad no interfieren en la evolución de las clases, desde que no tenga que estudiar con preadolescentes (11 a 14 años). A partir de los 15 creo que no hay problemas”... (Ella tiene 44 años)

Como podemos ver, las opiniones son diversas, pero a pesar de ello una amplia mayoría se manifestó a favor de que haya personas de diferentes edades en el grupo, citando el intercambio de experiencias como factor de peso en esta opción. Sin embargo, el intercambio de experiencias es un discurso favorable a lo que consideramos políticamente correcto, pues la zona muda muestra que las diferencias de edad forman un universo no tan favorable como parece. La variedad de edades del grupo no interfiere, siempre y cuando en la variedad sea mantenida la igualdad generacional y no cronológica, evitando los extremos (niños/mayores; adolescentes/mayores)

Veamos qué dicen algunos alumnos al referirse a las diferencias de edad en relación con la evolución de las clases:

Encuesta 19: falta de dinamismo en clase

Encuesta 9: exclusión del grupo por falta de experiencias de vida (adolescente) que favorece la conversación cotidiana.

Los que citaron los extremos, excluyeron a las generaciones con las que no se identifican, por ejemplo;

Encuesta número 24: excluye a los adolescentes y niños, pues ella que tiene 44 años se incluye en el grupo de los adultos maduros.

Encuesta número 26: excluye a los niños y viejos, pues tiene 34 años y se incluye en el universo de los adolescentes y adultos.

Encuesta número 20: excluye a los adolescentes y niños, pues tiene 50 años y se incluye en el universo de los adultos maduros y mayores.

Conclusiones

Si hay choque de generaciones dentro de la clase, probablemente el curso perderá a aquellos alumnos que no se identifiquen con el universo generacional del grupo. La calidad se basa en una unidad generacional y va a resultar de la posibilidad de integración del grupo, por la conjugación de intereses en común, de experiencias cotidianas que puedan ser compartidas y una realidad en común. El alumno piensa así: si mi universo no tiene nada en común con el universo del grupo, entonces no tengo de qué hablar, y si no tengo de qué hablar, no puedo conversar, si no puedo conversar no puedo practicar lo que aprendo porque no tengo con quién practicarlo, entonces no puedo crear raíces y sentirme integrado. El alumno se va.

En las preguntas 6, 7, 8a, 8b, 9 les preguntamos si existía proximidad entre las dos lenguas, si esto era un instrumento facilitador en el proceso de aprendizaje y si la proximidad de las lenguas podía llevar al alumno a cuestionar la necesidad de permanecer mucho tiempo en el curso. Ellos respondieron así;

Encuesta número 1:

...”Muchas veces es un problema, no sabemos cuando estamos hablando y escribiendo español o “portuñol” ...”pienso que al principio es un” facilitador” que luego se revela un problema, como un falso amigo. No me acuerdo si en mi grupo hay alguien que piense al contrario” ...”con respecto a la permanencia en el curso, no, creo que hay muchos “buracos” en mi aprendizaje. Sin embargo, pienso que después de algún tiempo, lo ideal es una clase particular, dirigida a las necesidades individuales” ...”Con respecto al grupo, creo que muchos siguen por seguir, algo así: 2 veces por semana español, 2 veces por semana gimnasia o entonces porque el trabajo obliga”...

Encuesta número 2:

...”Sí, es verdad. Intento tener el máximo cuidado para distinguirlos en estructuras gramaticales, para no caer en el clásico “portuñol” ...”A veces facilita, a veces no. Como dije antes, “el portuñol” es una amenaza constante. Es preciso estar alerta para no cometer errores” ...”Con respecto a la necesidad de permanecer en el curso, sí ya me ocurrió. Entiendo que estar en un curso no es la única forma de estudiar, pero, con certeza, es la más disciplinaria. Específicamente en el curso que frecuento, creo que la enseñanza de la gramática no está bien estructurada. No sé qué piensa el grupo sobre eso”...

Encuesta número 22:

...”Estoy de acuerdo. La proximidad facilita mucho la comprensión de textos y audiciones. Al mismo tiempo crea la falsa impresión de que ya se sabe la lengua. Algunos errores gramaticales, por ejemplo, son difíciles de superar” ...”La proximidad facilita al inicio, porque con poco contacto se consigue comprender la lengua más rápidamente, lo que puede funcionar como un incentivo y poder ver los resultados con

poco tiempo de estudio, pero luego comienzan las especificaciones y es preciso conocerlas bien”...”Con respecto a no sentir necesidad de permanecer en el curso, al contrario. No quiero ser apenas capaz de comprender lo que los otros dicen, y sí poder hablar y escribir el español perfectamente y para eso es necesario mucho estudio”...”Con respecto al grupo, no tengo certeza, creo que en el grupo existen personas que estudian español por motivos variados, desde necesidades para el estudio hasta búsqueda de convivencia social. Luego, el nivel deseado, también varía”... (La diversidad de objetivos compromete la calidad)

Encuesta número 34:

...”En varios aspectos y de modo general, veo eso como un beneficio, ya que la proximidad facilita el aprendizaje y permite algunos intentos. El problema es que, a veces debido a tantas semejanzas se pierde un poco la confianza en el uso personal del español. Eso porque se tiende a dudar si realmente se está utilizando el español o el portuñol.”...”Sí, hay proximidad, hay mayor facilidad de comprensión y mayor facilidad de uso de la lengua. Además de eso, la semejanza permite que se arriesguen algunos usos de forma más consciente.”...” Con respecto a dudar sobre la permanencia en el curso, hasta el momento no. Para el uso que haré del español, preciso fluidez, y tal vez por eso no haya pensado en interrumpir el aprendizaje”...”Con respecto al grupo, depende del uso que cada uno le vaya a dar, los que precisan apenas de un nivel básico, tienden a ir solamente hasta cierto punto, aquellos que buscan un dominio mayor, tienden a quedarse hasta el final”...

Como podemos ver, nadie está seguro en esa “ayuda”, las respuestas están cargadas de dudas y contradicciones. Los que afirmaron la existencia de dificultad, tuvieron un grado de certeza que el grupo anterior (los que se refirieron a la proximidad

como agente facilitador) no consiguió demostrar. Lo que podemos afirmar es que la manifestación del fracaso está representada en el portuñol. Ese temor, ese miedo se transformó en una amenaza que aparece permanentemente en todas las encuestas, esa amenaza adquirió identidad, se llama portuñol. **El portuñol es la objetivación del fracaso en el aprendizaje del español. La herramienta para hablar bien y escribir bien es la gramática**, eso es lo que todos los alumnos que participaron de este estudio declararon reiteradas veces. Algunos subrayando las palabras, otros poniéndolas entre comillas.

¿Cómo y por qué esa tercera lengua llamada portuñol se construye?

El español se aproxima bastante al portugués, existen semejanzas que facilitan la asociación de ideas y el aprendizaje del vocabulario, sin embargo esa falsa sensación de facilidad se vuelve una dificultad porque existen diferencias estructurales importantes que necesitan ser asimiladas para que el alumno pueda hablar bien. Si esa aprehensión no es sólida, el alumno consecuentemente tendrá dificultad para usar la lengua, creando esa falsa sensación de que no avanza en el conocimiento porque él mezcla las dos lenguas y no consigue separarlas y **si él no tiene conciencia de que existe un contenido por aprender, él acaba por salir del curso.**

Conclusiones: La proximidad de la lengua facilita la comprensión, pero no el aprendizaje de la lengua. El indicador de calidad es que el alumno tenga plena conciencia de que habla y escribe bien.

<<Si yo hablo y escribo bien, entonces el curso es de buena calidad>>

En las preguntas 10 y 11, les preguntamos sobre la proximidad de las lenguas como instrumento de desmotivación. A pesar de que 13 alumnos respondieron afirmativamente, no ha sido posible obtener una representación.

En las preguntas 12 y 13, intentamos establecer relación con la calidad al preguntarles si la atención a las expectativas podía llevar a las personas a relacionar el curso al grado de calidad.

De un total de 34 encuestas, 20 establecieron relación y estuvieron satisfechas, 12 no se manifestaron con respecto a las expectativas 2 no opinaron.

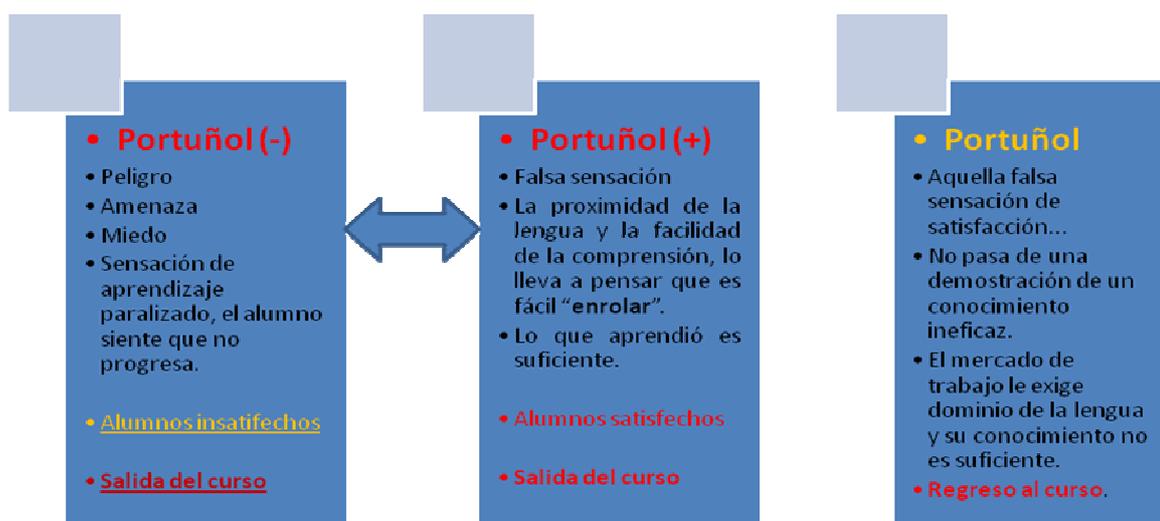
En el universo representacional sobre la calidad, la atención a las expectativas debe ser tenido en cuenta. Sería apropiado, por parte del curso, hacer un cuestionario donde el alumno, al matricularse, expresara sus expectativas para que la Institución las atendiera y así mantener al alumno dentro del curso y que puedan evaluarlo como un curso de calidad. Colectivamente ellos construyen una realidad a partir de lo que piensan. Si ellos comienzan a conversar entre ellos sobre sus expectativas y llegan a la conclusión de que las expectativas individuales y posteriormente como un todo, las colectivas, no han sido debidamente atendidas, actuarán conforme ese pensamiento que han construido, es decir, considerarán que el curso no es de calidad y probablemente buscarán otro.

Conclusiones: La atención a las expectativas está directamente relacionada a la calidad.

Con las preguntas 14 y 15, sondeamos las corrientes migratorias, es decir, intentamos entender por qué algunos alumnos abandonan el curso por la mitad y por qué muchos de ellos regresan tiempo después para concluirlo. Pues llegamos a la conclusión de que existen tres tipos de portuñol, los que explicarían las migraciones que observamos a menudo. Hemos decidido distinguir los diferentes tipos con el color rojo

y amarillo respectivamente y al de color rojo atribuirle un signo negativo asociado a la idea de insatisfacción y un signo positivo al segundo por el grado de satisfacción que crea en el alumno.

El primer portuñol de color rojo y que tiene un signo negativo, es **el portuñol de la insatisfacción**, es decir, es lo que siente el alumno que convive con la sensación de amenaza, miedo y peligro que representa el hablar una tercera lengua, que comprende pero no habla ni escribe bien, que siente que no progresa pues no consigue separar las dos lenguas, que convive con el sentimiento de que su aprendizaje está paralizado, y que insatisfecho con el resultado, sale del curso



El segundo portuñol de color rojo y que tiene el signo positivo, es **el portuñol de la “falsa satisfacción”**, es decir, la proximidad de las dos lenguas le transmite la falsa sensación de que como comprende todo, puede “enrolar”, de que lo que aprendió es suficiente. Entonces tenemos aquí al alumno que sale del curso, pues no le hace falta aprender más, pues lo que sabe es suficiente y se va satisfecho, pues

todavía conserva esa falta sensación que le ha transmitido el poder comprender sin dificultad.

El tercero, el de color amarillo, **es el portuñol de la ineficacia**, es decir, aquel alumno que salió del curso con la impresión de que lo que sabía era suficiente y le permitía “enrolar”, descubre que su portuñol no pasa de una demostración de un conocimiento ineficaz y regresa al curso porque el mercado de trabajo le exige que tenga dominio de la lengua y el conocimiento que creía suficiente no lo es. Entonces, el alumno regresa al curso.

Las estrategias que el curso debería adoptar para cada uno de estos procesos serían, las de satisfacer a los insatisfechos que salen del curso porque tienen la sensación de que no avanzan y crear insatisfacción en los que se sienten satisfechos con lo que han conseguido, pues de aquellos alumnos que se van, sólo una pequeña parte regresa.

En las preguntas 16,17, 18 y 19 preguntamos sobre la relación entre el profesor nativo, su contribución en el proceso de aprendizaje y si esto estaba relacionado a la calidad. Pedimos que citaran las ventajas y desventajas de estudiar con un profesor nativo y si el cambio de profesor a cada semestre podía influir en la calidad de su aprendizaje. Ellos respondieron así:

Encuesta número 3:

...”Por un lado, profesores de una única nacionalidad proporcionarían más homogeneidad a la enseñanza, pero la realidad es heterogénea y la plurinacionalidad del curso ayudará probablemente a los alumnos a lidiar con la plurinacionalidad del mundo hispanohablante” ...”Creo que sí, (que contribuye con el proceso de aprendizaje y está relacionado con la calidad) pues son raros los extranjeros que adquieren un

dominio activo de la lengua suficiente. A principio, desconfío de los cursos de lenguas extranjeras con un porcentaje significativo de profesores brasileños” ... “si el cambio de profesor puede influir en la calidad del aprendizaje, depende, mantener el profesor es una forma simple de mantener la coherencia del curso e imprimirle continuidad. Pero hay otros factores en juego, como el interés de proporcionar al alumno contactos con representantes de otras culturas, sobre todo cuando se trata de aprender una lengua hablada en tantos países de cuatro continentes”...

Encuesta número 6:

... “Es una óptima oportunidad para conocer la cultura y la historia de otros países, volviendo las clases más ricas e interesantes, pero a veces, ellos tienen dificultad con la gramática de la lengua portuguesa” ... “Creo que sí (que contribuye) pues nos obliga a usar más la lengua española y nos lleva al universo cultural de otros países. Pero creo que la formación general del profesor y su capacidad para dar clases está más relacionado a la calidad que a su nacionalidad.” ... “Ventajas: conocer otras culturas, tener contacto con el acento nativo, desventaja: dificultad en relacionar el español y el portugués con precisión.” ... “No, creo que el cambio de profesor es enriquecedora y necesaria. Tener un único profesor durante todo el curso podría generar vicios de aprendizaje”...

Encuesta número 8:

... “Bueno, la diversidad, contribuye con la calidad. Si contribuye...sí, pero ya tuve un profesor de español brasileño que tenía una didáctica mejor que otros profesores nativos” ... “Ventajas: más informaciones de la cultura del país de origen.” ... “(sobre el cambio de profesor) Sí, no creo que sea malo”...

Encuesta número 11:

... "Es siempre mejor estudiar lenguas con profesores nativos." ... "Sí, profesores nativos siempre tendrán más conocimiento de la lengua, sí, muestra ser un curso interesado en la enseñanza" ... "Cambiar de profesor... sí, así acabamos conociendo y trabajamos con profesores de diferentes nacionalidades" ...

Encuesta número 12:

... "Bueno, porque podemos aprender costumbres de varios países, desde que se mantenga la base principal de la lengua." ... "Es indiferente, pues desde que se enseñe el idioma oficial correctamente, no importa la nacionalidad del profesor" ... "A mí, me gustaría cambiar de profesor todos los semestres, pues así tendría oportunidad de aprender con diferentes métodos pedagógicos." ...

Encuesta número 13:

... "Creo que eso es muy bueno, como son muchos los países que hablan la lengua española, ese contacto con diferentes nacionalidades nos ayuda a percibir la diferencia en la forma de hablar el mismo idioma, Además de eso, tenemos con eso un contacto mayor con hábitos culturales de esos países" ... "Sí, porque una persona que tenga como lengua oficial otro idioma, difícilmente conseguirá hablar español tan bien al punto de enseñarlo y también no tendrá tantos conocimientos sobre los hábitos de esos países." ... "Creo que el cambio de profesor influye de forma positiva, por aumentar nuestro conocimiento sobre cada país y de cómo tratan el idioma. Creo que mis compañeros también piensan así." ...

Encuesta número 22:

... "Óptimo, porque oímos siempre la pronunciación correcta, además de agregar cuestiones relacionadas a la cultura y a las costumbres de otros países que también ayudan en el aprendizaje de otro idioma" ... "Si contribuye... no es un prerrequisito

fundamental, pero creo que puede ayudar” ...”creo que están todos satisfechos con un profesor nativo, pero esa no fue la cuestión que los llevó a escoger el curso. Creo que ninguno preguntó esto antes de matricularse.” ...”Todavía no cambié de semestre, no tengo cómo opinar” ...

Encuesta número 34:

...”Veo eso como un factor positivo, ya que existen variantes en el idioma, decurrentes del hecho de que el español es hablado en muchos lugares.” ...”Aunque una persona no nativa alcance un nivel excelente en el idioma, ella todavía carecerá de contenidos culturales, paradigmas y estructuras mentales que apenas un nativo dominará.” ...”Sí, pienso que influye positivamente, cada persona hace un uso bien personalizado de una lengua, y por eso un contacto con un número mayor de profesores ciertamente es un factor enriquecedor.” ...

Bien, 19 respuestas fueron favorables al profesor nativo, articulado a elementos de calificación y 15 que no dan énfasis pero apoyan al profesor independientemente de la nacionalidad, desde que tenga calificación. La vivencia de la lengua práctica es lo que aumenta el énfasis, es lo que determina esta actitud favorable a los profesores nativos. La mayoría citó al profesor nativo como fuente enriquecedora por el intercambio cultural, los diferentes acentos y las expresiones idiomáticas que puede aportar. Este favorecimiento está condicionado a la calificación del profesor (nativo), para que el alumno tenga certeza de que la lengua será bien enseñada.

Conclusión: La presencia del profesor nativo contribuye con la calidad del aprendizaje, siempre y cuando esté cualificado, tenga didáctica y metodología.

<< El curso será considerado de calidad si el alumno tiene la certeza de que la lengua será bien enseñada (cualificación) por un profesor nativo. >>

Las preguntas 20, 21 y 22 están relacionadas a las actividades extracurriculares, queremos saber cómo el alumno ve en términos de cantidad y variedad, las actividades que les son solicitadas fuera del aula y si estas actividades estaban ligadas a la calidad.

De los 34 participantes de la encuesta, 30 se mostraron a favor de las actividades extracurriculares, y de que se haga una evaluación. Veamos las sugerencias que nos dan:

- Hay algunas sugerencias orientadas a la elaboración / adecuación a las necesidades y especializaciones en áreas relacionadas al mundo laboral y a la vida práctica. (vida real)
- Los adultos exigen que el profesor use el sentido común al referirse a la cantidad y al plazo de las actividades extracurriculares.

<<Si el curso demanda trabajos que el alumno no consigue cumplir, el alumno tiene la sensación de falta de aprovechamiento. Si asociamos esta sensación a la falta de tiempo del que dispone y las dificultades financieras que enfrenta (elementos que fueron citados en la mayoría de las encuestas) entonces el alumno abandona el curso. >>

-Hubo un alumno en contra, condicionando la elaboración de las tareas al tiempo que tiene para hacerlas: dentro del aula, en clase.

- Dos no establecieron una posición clara al respecto del tema, pero expresaron la dificultad que tienen las personas que trabajan en realizar los trabajos.

- Hubo uno que no opinó, pero hizo una queja que se repitió en forma de comentario en otras encuestas: ...“ Los ejercicios contribuyen, pero el profesor tiene la obligación de corregirlos para que el proceso sea eficiente”...

Conclusión: Los alumnos apoyan las actividades extracurriculares, desde que el criterio de cantidad y plazo de entrega sea mantenido, que cumplan un objetivo en el proceso de aprendizaje y fundamentalmente **que sean corregidos** para que ellos puedan tener conciencia de su progreso en este proceso.

Las preguntas 23, 24 y 25 tienen como objetivo sondear el material didáctico y saber, qué materiales contribuyen con la calidad y cuáles son dispensables.

Del total de alumnos encuestados, 22 se posicionaron a favor, a algunos les gusta, a otros les gusta mucho. Algunos lo comparan al libro anterior de forma satisfactoria.

De los 34 encuestados, 7 se posicionaron en contra, no les gusta el material, alegando las siguientes justificaciones: **poco práctico, mucha imagen, muy lúdico, repetitivo, infantil, no tiene base gramatical, demasiado comunicativo.**

De los 34 participantes, 2 dijeron que el uso del libro como único instrumento no es suficiente. Proponen el uso de videos, músicas, artículos periodísticos, etc.

Los 3 alumnos restantes, no se posicionaron claramente.

Conclusión: Ningún material didáctico es dispensable desde que cumpla una finalidad didáctica y contribuya con el proceso de aprendizaje.

El campo de la representación

A continuación tenemos el campo representacional de la teoría. En él podemos observar sobre qué bases el alumno y su grupo construyen la realidad que los lleva a asociar el curso a la calidad:

Unidad de generación (Alumno -1-): Si el alumno desenvuelve identidad de pertenencia, es decir se identifica con el grupo en el que está y se mantiene la igualdad

generacional, el alumno crea raíces y se queda en el curso; “si el alumno tiene con quien compartir una realidad en común, tiene con quien hablar y si tiene con quien hablar tiene como practicar lo que aprende.

Profesor nativo (Profesor -2-): Si el profesor es nativo y tiene calificación, el alumno tiene certeza de que la lengua será bien enseñada.

La lengua (3): Con el apoyo de la gramática, el alumno conoce la estructura de la lengua y esencialmente sus características. Él valoriza los elementos diferenciadores. Si además, **el método (3)** le proporciona variedad de recursos y se adecua a las necesidades y a la realidad del alumno, entonces, el alumno tiene la certeza de que la lengua será bien aprendida.

Conclusión final:

<< El curso será considerado de calidad si el alumno siente que puede compartir su realidad con el grupo y practicar lo que aprende (hablar bien), si tiene certeza de que la lengua será bien enseñada (cualificación del profesor) y si tiene certeza de que la lengua será bien aprendida (gramática, variedad de recursos y conexión con el mundo real)>>

ANEJO



La diversidad cultural en la enseñanza del español como segunda lengua en programas de inmersión cultural

**María Alejandra Flores
Manuel Casanueva Iommi**

Oficina Internacional de Viña del Mar – UVM, Chile

En un mundo globalizado, la diversidad cultural se plantea como el eje fundamental sobre el cual estructurar las estrategias del proceso enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

La dimensión de la inteligencia cultural ha sido constantemente ignorada en la planificación curricular de los programas ELE, a favor de un enfoque estructuralista que ha hecho hincapié en la adquisición de competencias netamente lingüísticas.

Siendo, según MRE, el profesor ELE un mediador cultural, su función será la de entregar un conjunto de estrategias de adaptación y técnicas de desarrollo de la inteligencia cultural, entendida como la habilidad para interactuar adecuadamente según los valores y las normas de conducta de la sociedad en estudio.

Analizando este fenómeno, consideramos que es vital aplicar un enfoque pragmático en la didáctica del español como segunda lengua. Este enfoque valora la autonomía y responsabilidad del alumno en su propio proceso de adquisición de la lengua.

Nuestro análisis está fundamentado en la experiencia de los docentes de la Oficina Internacional de Intercambio Estudiantil -OIIE- de la Universidad Viña del Mar, orientada a grupos culturalmente heterogéneos, cuyos participantes poseen estrategias y actitudes muy diversas respecto al fenómeno del aprendizaje.

Esta investigación tiene por objetivo el promover la reflexión e inclusión de la dimensión cultural en los programas ELE, como un aspecto fundamental para otorgar una adecuada respuesta metodológica frente a la diversidad.

Para esto, la función del profesor será la de entregar estrategias desde la base de los Universales Culturales (entendidos como un repertorio mínimo de experiencias comunes a todos los individuos) para desarrollar estas competencias.

Palabras Claves

inteligencia cultural – universales culturales – enfoque didáctico pragmático – MRE – ELE – adaptación – inmersión cultural – L2

Introducción

El presente ensayo es una propuesta de cómo planificar una clase ELE incorporando el componente cultural.

Esta propuesta es el resultado de una prolongada investigación basada en la experiencia de los profesores de la Oficina Internacional de la Universidad de Viña del Mar en Chile y del estudio realizado por los mismos docentes.

A través de este estudio, se ha comprobado que los estudiantes internacionales inmersos en la cultura no sólo logran un aprendizaje de la lengua y su cultura. También, surge la necesidad de desarrollar su inteligencia cultural en contexto y comprender los valores y puntos de vista de las personas locales.

Este trabajo permitirá a los docentes de un segundo idioma hacer una reflexión sobre sus actividades y meditar sobre el tipo de enfoques que utilizan y las áreas involucradas a la hora de enseñar una segunda lengua.

PROPUESTA PARA LA PLANIFICACIÓN DE UNA CLASE ELE

...el hombre vive con los objetos de la manera como el lenguaje se los presenta. Por el mismo acto por el que el hombre hila desde su interior la lengua, se hace él mismo hebra de aquella, y cada lengua traza en torno al pueblo al que pertenece un círculo del que no se puede salir si no es entrando al mismo tiempo en el círculo de otra. Por eso aprender una lengua extraña debería comportar la obtención de un nuevo punto de vista en la propia manera de entender el mundo, y lo hace de hecho en una cierta medida, desde el momento en que cada lengua contiene en sí la trama toda de los conceptos y representaciones de una porción de la humanidad.

(Willhelm Von Humboldt, 1990: 83)

La diversidad cultural se impone en la enseñanza de las lenguas como uno de los ejes fundamentales para un nuevo enfoque didáctico.

Es innegable, al trabajar con grupos culturalmente heterogéneos, que las diferencias exceden al ámbito meramente lingüístico, pues se fundan en las costumbres y los modos de ver el mundo.

Como docentes y mediadores deberemos encontrar siempre un punto de encuentro entre los participantes que interactúan. Por eso, la pregunta será precisamente la de cómo enfrentar la diversidad y el relativismo cultural.

Uno de los primeros postulados de la ciencia antropológica fue que los fines conseguidos por todas las culturas humanas eran básicamente semejantes. Esta universalidad en las líneas generales de las culturas apoyaba la teoría de la “unidad psíquica de la humanidad”, que sostenía que las semejanzas entre las instituciones de diferentes culturas deben atribuirse a las capacidades similares de todos los hombres.

Esta propuesta pretende incorporar los “repertorios fundamentales”, que nos ha heredado la antropología, referente al problema de los Universales Culturales.

El propósito es acercar la teoría a la didáctica de lenguas, y apoyarse en ella para estructurarla de tal manera que se logre trascender del plano lingüístico al plano cultural.

Ya que las percepciones son conformadas y filtradas por una imaginaria construida culturalmente, se deduce que prácticamente toda la imaginaria es estructurada por la cultura y la historia personal. Está socialmente construida o incrustada en construcciones sociales.

(Palmer, 2002: 75)

La imaginaria es un constructo social y colectivo, algo que predetermina a la norma y conciencias lingüísticas de los hablantes. Es imprescindible en programas de inmersión tener al menos cierta claridad respecto a cómo se constituyen las normas sociales, culturales y lingüísticas en la comunidad.

Un aspecto que debe ser incorporado es el de la “competencia cultural” al momento de planificar una unidad del curso ELE.

¿Qué es esta “competencia cultural”?

Según Meyer(1991), “la competencia intercultural” como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas.

¿Cuáles serían los requisitos para ser culturalmente inteligente?

El primer requisito es conocer la cultura propia. Cuando alguien está consciente de sus bases culturales, éstas dejan de ser un obstáculo para la comunicación eficaz. El hecho de ser conscientes de su propia cultura permite a las personas tener sensibilidad hacia otras identidades culturales, las cuales no necesariamente coinciden con la realidad subjetiva propia.

La actividad subjetiva forma en el pensamiento un objeto. Pues ninguna clase de representación puede concebirse como mera contemplación receptiva de un objeto que existe previamente. La actividad de los sentidos ha de unirse con la acción interna del espíritu en una síntesis, y de esta unión se desprende la representación...

(Humboldt, 1990: 76-77)

El segundo requisito es el conocimiento del principio del *relativismo cultural*.

...nunca la palabra entra en las representaciones de individuos diversos exactamente de la misma manera...en cada palabra hay algo que ya no es posible distinguir nuevamente por medio de palabras, y que las palabras de lenguas distintas, aunque designen en conjunto los mismos conceptos, no son jamás verdaderamente sinónimas.

(Humboldt, 1990: 243)

Sapir y Whorf han aportado enormemente a la idea de la primacía de las peculiaridades lingüísticas y culturales sobre la construcción de la realidad. O, más precisamente, a las normas sobre las cuales los individuos pertenecientes a una comunidad ajustan su comportamiento.

En el caso particular de la Oficina Internacional, la norma se ajusta a la realidad chilena.

Esta norma posee numerosas peculiaridades en el aspecto lingüístico.

Aquí yace la primera dificultad en la planificación ELE, pues la norma local presenta, a veces, diferencias casi ininteligibles frente a una normal “estándar” del español americano.

En la provincia de Aconcagua, con sus centros mineros agrícolas y caletas de pescadores, hay solamente un grupo reducido que mantiene la tradición de un lenguaje culto, y con el uso de formas afectadas en muchos aspectos. En las zonas dedicadas a la minería y agricultura prevalece el habla vulgar y rústica, lo mismo ocurre en la parte costera.

(Cartagena, 56 :2002)

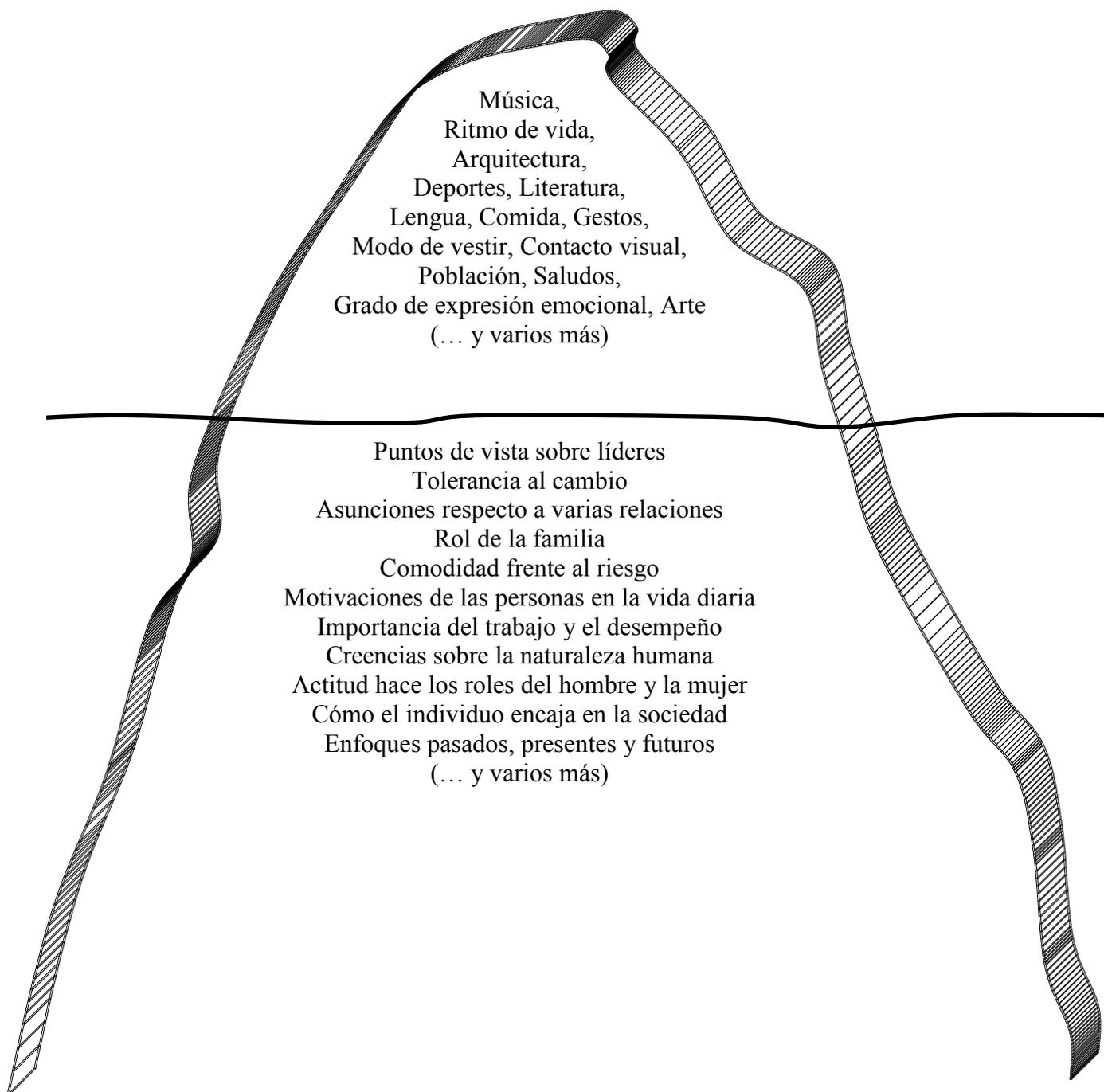
Es decir, la planificación de la enseñanza ELE en programas de inmersión, debe incluir, necesariamente, estos aspectos no abordados por los textos ELE de España o Argentina, es necesario, en estos casos, elaborar un material didáctico propio, que refleje la norma chilena culta.

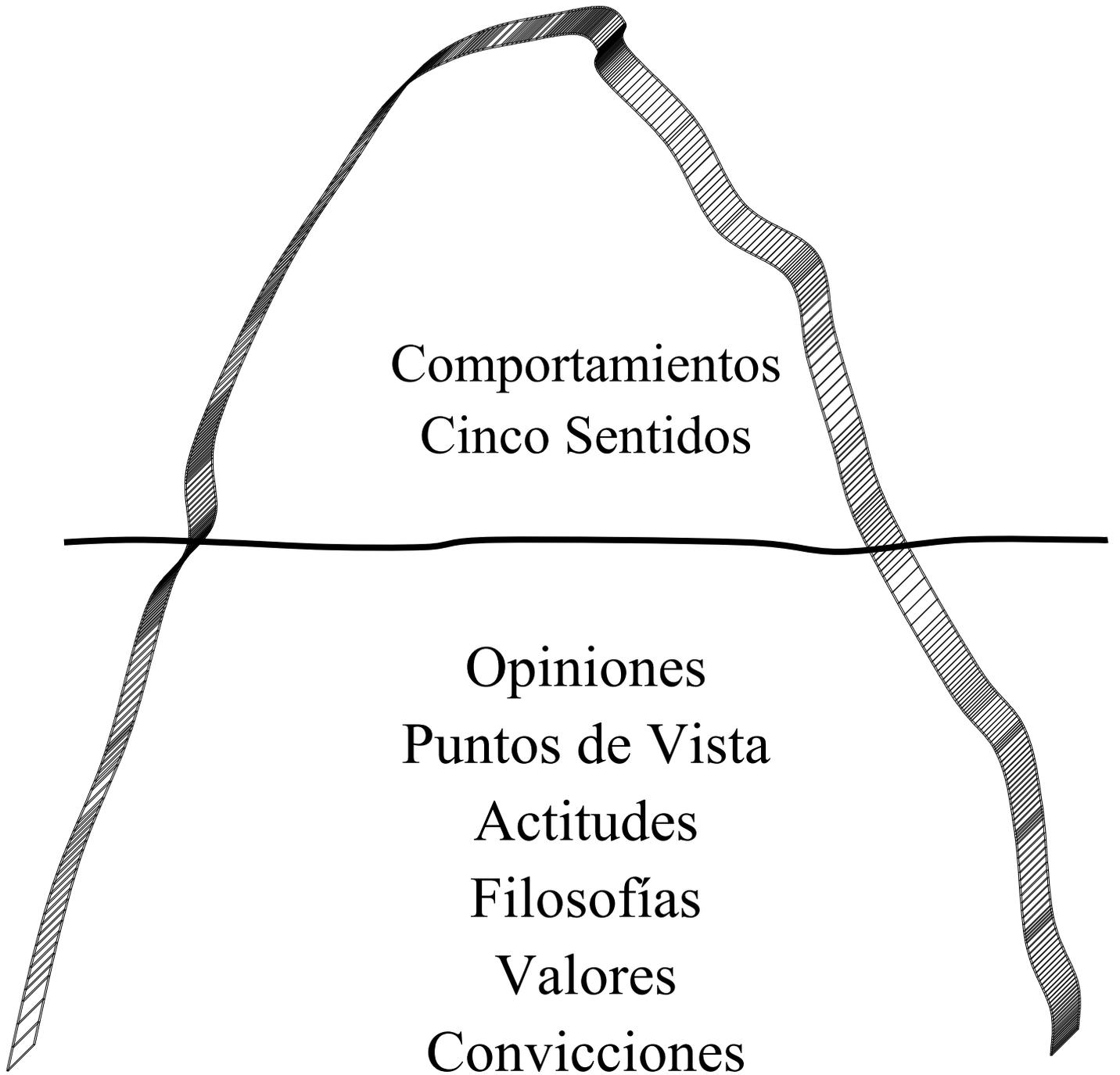
En el caso de Chile, los textos deben ir adaptándose a las costumbres locales.

Para llegar a establecer cuáles son estas diferencias con nitidez, es necesario abordar el problema de las manifestaciones culturales.

¿Cómo se manifiestan las culturas?

Al respecto, es necesario recurrir a la analogía del Iceberg, de Peterson (2004):





Será éste el ordenamiento sobre el cual se estructurará la propuesta de la planificación ELE.

La comunicación intercultural requiere respuestas rápidas, adaptación constante y ajustes espontáneos a las necesidades del acto comunicativo. Los procesos que incluye son más intuitivos que analíticos y resultan en lo que Howell (1979) llamó “relámpagos de penetración”, que se parecen a la creatividad artística.

Tanto “el iceberg” como “la cultura” poseen una parte visible a los ojos del hombre y otra no perceptible por sus sentidos. La parte visible del iceberg se refiere a aquellos aspectos de una cultura que se perciben en forma conciente por el ser humano: lengua, arquitectura, comida, música, vestimenta, arte y literatura, ritmo de vida, gestos, contacto visual y la parte no visible del iceberg, muchas veces ignorada por los profesores de una segunda lengua, son valores u opiniones relacionadas con la noción del tiempo, creencia sobre la naturaleza humana, importancia del trabajo, motivaciones por el logro, rol de adultos y niños en una familia, tolerancia al cambio, estilos de comunicación, preferencia a estilos de liderazgo, rol del hombre y la mujer, entre otros.

Como consecuencia de esta situación (ignorancia de los principios subyacentes a una cultura determinada) las personas son incapaces de comprender el comportamiento de otra cultura.

Por esta razón, se considera necesario incorporar el componente cultural no expuesto al momento de planificar una clase ELE. Si una persona es capaz de comprender las causas subyacentes del por qué y el cómo, esta persona será capaz de anticiparse y actuar ante situaciones diversas y de esta forma evitará falsas interpretaciones.

Por lo tanto, la función del profesor ELE será enseñar la lengua sin dejar de lado los principios subyacentes de la cultura. Por esto, el desarrollo de la *competencia*

cultural, cuya base parte del conocimiento de los elementos subyacentes a una cultura. Una persona al tanto de los principios no perceptibles ante los sentidos del hombre será culturalmente inteligente.

El empleo de técnicas experimentales para la enseñanza y entrenamiento en la comunicación intercultural es vital en la enseñanza de un segundo idioma.

Las actividades más comunes de las técnicas de enseñanza experimental son los ejercicios de simulación, los juegos, la representación de roles y las prácticas de campo.

El aprendizaje experimental se refiere al proceso de aprender por medio de la práctica. Se espera que el aprendiz participe activamente en su propia instrucción y existe evidencia, según las investigaciones, que prueba que tal participación incrementa el grado de aprendizaje.

En un programa de inmersión cultural, el estudiante sigue un proceso de aprendizaje de la lengua y también debe aprender a desenvolverse en una cultura diferente a la vivida en ese momento.

Este tipo de programas permite a los estudiantes mantenerse en contacto con los contextos reales de emisión y ejercitar el uso en situaciones cotidianas con la ventaja de tener un profesor nativo que los apoye y guíe no sólo en el aprendizaje de la lengua sino también en las variantes culturales del país en que se encuentran. Así mismo le permite valorar su propia cultura y desarrollar valores tan importantes como la tolerancia y el respeto hacia nuevas formas de vida.

Las ventajas de este tipo de aprendizaje por medio de la experiencia se pueden enumerar de la siguiente manera:

- Fácil de combinar con otros métodos de instrucción y mejorar así el aprendizaje de la materia.

- el estudiante asume una considerable iniciativa y responsabilidad para lograr sus objetivos.
- En las discusiones que siguen a los ejercicios, los estudiantes pueden reflexionar gracias a las explicaciones sobre conducta y experimentar con nuevas formas de practicar la comunicación intercultural
- Los estudiantes pueden experimentar casi toda la gama de pensamientos y sentimientos que normalmente se presentaría al penetrar en otras culturas y participar en las actividades diarias de quienes pertenecen a ellas.

PLANIFICACIÓN DE UNA CLASE ELE.

Es necesario establecer los rasgos más preponderantes de la cultura chilena

ÁREAS A TRATAR

<p>Bibliografía a consultar:</p> <p>Devitt, M. y Sterelny, K. (1999). <i>Language and Reality, an introduction to the Philosophy of Language</i>. Cambridge: the MIT press</p> <p>Kutschera, F.v. (1979). <i>Filosofía del lenguaje</i>. Madrid: Gredos.</p> <p>Palmer, G. (2000). <i>Lingüística Cultural</i>. Madrid: Alianza editorial.</p> <p>Schaff, A. (1964). <i>Problemas de Etnolingüística</i>. Diógenes 46: 101-120.</p>	<p>Subercaseaux, Elizabeth. Primera Edición 2003, <i>Las Diez Cosas que un Hombre en Chile debe hacer de todas maneras</i>. Cataloña Limitada</p> <p><i>El Mercurio de Santiago</i>, 2004</p> <p>Actividades y Lectura Complementarias Autor: María Alejandra Flores</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PLANIFICACIÓN DE UNA CLASE ELE

Es necesario establecer los rasgos más preponderantes de la cultura chilena

Desarrollo de una unidad que trata el patrón universal “Hábitos Alimenticios”

UNIDAD: COMIDA Y COSTUMBRES

Actividades dirigidas a una clase de nivel Principiante

1. ¿Qué toma usted para desayunar?

2. a. Un “email” de Jennifer

Jennifer estudia español en Oklahoma University. Ahora está en Chile

Complete el texto con las palabras que faltan

Mantequilla – queso – fruta – palta – sopaipilla – bar – pisco sour

Querida Amy:

¿Cómo estás? Espero que bien. El curso de español es muy interesante y aprendo mucho. Te escribo en español para demostrarte que he avanzado bastante. Me preguntas por las costumbres en Chile. Hay algunas cosas que son diferentes, por ejemplo las comidas.

Aquí desayunamos entre las ocho y las nueve de la mañana, pero poco, normalmente tomamos un _____ o café con leche y unas tostadas con _____ y queso. Yo también tomo un vaso de jugo.

Al mediodía, almorzamos entre la una y las tres de la tarde. Después de mis clases de español, voy a casa y almuerzo con mi mamá chilena y hermanos. Generalmente almorzamos arroz con pollo y ensalada a la chilena (tomate con cebolla). De entrada, a veces comemos alcachofas con jugo de limón y aceite o mayonesa. Me parece un poco extraña la forma en cómo se comen las alcachofas. Tienes que sacar cada hoja de la flor y untar la hoja en el jugo de limón o mayonesa. De postre casi siempre hay flan, helado o _____

Por la tarde, la gente toma once, no se cena como en los Estados Unidos. Entre las 6 y 8 de la tarde, tomo once con mi familia chilena. La once es una comida más bien ligera. Mi mamá chilena sirve té o café, un sándwich de _____. A veces mi mamá prepara unas ricas empanadas de queso o unas ricas _____.

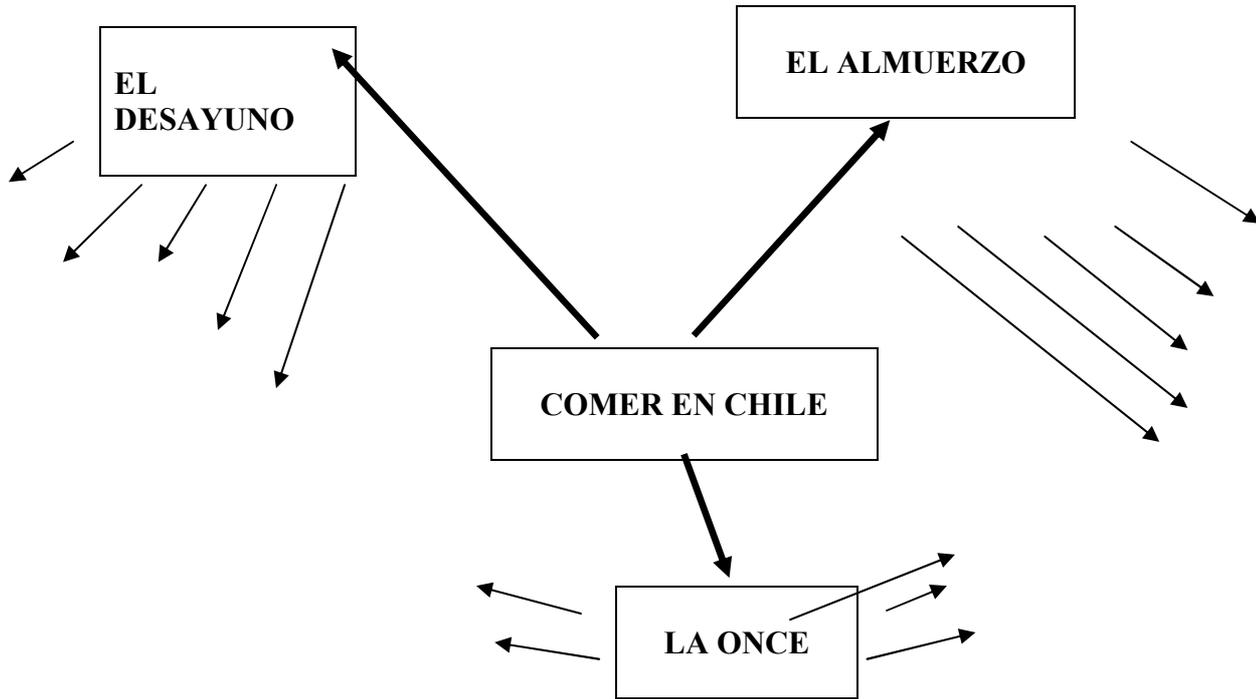
Los días miércoles, me junto con mis amigos a las 9 p.m. en un _____ cerca de la universidad. Normalmente tomamos una pisco o _____ (pisco es un trago de Chile que se prepara con limón y azúcar flor)

Bueno Amy...ahora tengo hambre! Tienes que venir aquí para probar las ricas sopaipillas.

Hasta pronto. Un beso,

Jennifer.

B. Complete con las informaciones del texto y con otras expresiones



C. ¿A qué hora...? Busque la información en el correo de Jennifer.

- ¿A qué hora desayunan los chilenos?
- ¿A qué hora almuerzan?
- ¿A qué hora toman once?

3: ¿Cómo se llaman estos platos? Relacione los números de las fotos con el nombre que corresponde



- | | |
|---------------------------|----------------------|
| ___ Empanadas de Pino | ___ Pastel de Choclo |
| ___ Mote con Huesillo | ___ Sopaipillas |
| ___ Ensalada a la Chilena | |
| ___ Charquicán | |
| ___ Cazuela | |

Desarrollo de una unidad que trata el patrón universal “Sistemas Sociales”

UNIDAD: HOLA Y ADIOS

El sistema pronominal del español de Chile

Área a tratar: Lingüística – Pragmática

Actividades dirigidas a una clase de nivel principiante



1. a. Mire las fotos. ¿Cómo se saludan o despiden las personas?

b. Escuche y relacione

1. - Perdón. ¿Es usted el señor Pérez?
- Sí, soy yo.
- Ah! Mucho gusto.
- Soy José Vega.
- Encantado.
2. - Buenas tardes, señora Ramos.
- ¿Cómo está usted?
- Muy Bien, gracias.
- ¿Y usted?
- Bien, gracias.
3. - Hola, tú eres Ana, ¿verdad?
- No, soy María.
- Yo soy Alfredo. Y tú, ¿Cómo te llamas?
4. - Hola Ximena, ¿Qué tal?
- Bien, bien, ¿y tú?

c. Lea los diálogos. ¿Qué expresiones reconoce?

2. Complete las frases con la forma correcta del verbo ser

1. Yo _____ Ana
2. Tú _____ Ana, ¿Verdad?
3. ¿_____ usted el señor González?
4. _____ de Antofagasta
5. _____ son las amigas de José, ¿no?
6. ¿De dónde es _____?
7. ¿Cómo _____ usted?

Desarrollo de una unidad que trata el patrón universal “La Familia”

Unidad: La Familia en Chile

Texto “La Unidad Familiar”

Guía dirigida a estudiantes de un nivel intermedio en el curso de Español Comunicacional y Cultura Chilena.

Actividad I

Pre- Lectura

Comenta en voz alta las siguientes preguntas con tus compañeros y profesor:

1. ¿Cuántas personas conforman tu familia?
2. ¿Qué rol tiene cada uno de tus padres?
3. ¿Qué tipo de relación establecen tus hermanos con sus padres?
4. ¿Qué tipo de relación tienes con tu padre?
5. ¿Qué tareas debes desempeñar en tu casa?

Actividad II

Léxico

Explica con tus propias palabras las siguientes expresiones subrayadas:

- a. Los chilenos conceden mucha importancia a la familia tradicional....
- b. las mujeres de la clase trabajadora acostumbran a atender la familia de otra mujer en detrimento de la suya propia.
- c. La mayoría de los chilenos tienden a casarse cuando aún son muy jóvenes...
- d. El aborto tampoco está permitido, o normalmente no se habla de él, pero si se practica, a menudo corriendo riesgos en clínicas.
- e. El promedio de miembros en una familia ha sufrido un importante descenso en los últimos años.

f. ...de los cinco o seis hijos de promedio que en 1960 constituía la unidad familia se ha pasado en la actualidad a menos de tres...

g. No es raro entablar conversaciones con los chilenos en las que los hijos se marchan de casa en cuanto son lo bastante mayores...

Actividad III.

Comprensión de Lectura

Luego de leer el artículo responde las siguientes preguntas

¿Qué tipo de familia priorizan los chilenos?

¿Por qué Chile tiene uno de los índices de divorcio más bajos del mundo?

¿De qué forma influye la iglesia católica en la vida de los chilenos?

¿Cuáles son las causas del descenso en la tasa de natalidad?

¿Qué diferencias existen entre las familias chilenas y norteamericanas?

Actividad IV

Redacción y Análisis

Escribe una pequeña monografía de una o dos páginas explicando qué rol cumple la religión en las familias norteamericanas

Actividad V

Juego de Simulación

Formar dos grupos y responder cada pregunta en relación a las situaciones presentadas por el profesor. Es importante responder según el punto de vista chileno.

Situación n° 1: Una familia de 4 personas: mamá, papá, e hijos se sientan en la mesa a la hora de almuerzo.

- ¿Qué comen?
- ¿Qué beben?
- ¿Qué formalidades se usan en la mesa?

Situación n° 2: El hijo sale por la tarde y no regresa a casa hasta pasada la media noche.

- ¿Qué hace el hijo?
- ¿Cómo reacciona la madre?
- ¿Cómo reacciona el padre?
- ¿Están los padres despiertos o durmiendo cuando llega el hijo a casa?

Situación n° 3: La familia termina de tomar la once.

- ¿Qué hace el padre?
- ¿Qué hace la hija?
- ¿Qué hace el hijo?

Cada vez que un grupo se equivoque, el punto será transferido automáticamente para el grupo en competencia.

Cada grupo tendrá un período de 5 minutos para responder a la pregunta.

El grupo ganador recibirá una décima como base de su nota final

La Unidad Familiar

De acuerdo con la predominante moral católica, los chilenos conceden mucha importancia a la familia tradicional, o por lo menos dicen hacerlo. Sin embargo, las mujeres de las clases medias y altas suelen contratar a empleadas para que cuiden a sus hijos, mientras que las de la clase trabajadora acostumbra atender la familia de otra mujer en detrimento de la suya propia.

La mayoría de los chilenos tienden a casarse cuando aún son muy jóvenes, y puesto que el divorcio es ilegal, los matrimonios se anulan, lo que es sino una peculiar práctica que demuestra el desmesurado respeto de los chilenos hacia la legalidad y la profunda capacidad que tienen para saber lo que les conviene en determinadas circunstancias. No resulta sorprendente que Chile tenga uno de los índices de divorcios más bajos del mundo.

El aborto tampoco está permitido, o normalmente no se habla de él, pero sí se practica, a menudo corriendo riesgos en clínicas.

Y aunque el control de la natalidad está prohibido por la iglesia católica, el promedio de miembros en una familia ha sufrido un importante descenso en los últimos años. De hecho, de los cinco o seis hijos de promedio que en 1960 constituía la unidad familiar se ha pasado en la actualidad a menos de tres, como consecuencia, fundamentalmente, del incremento de la urbanización y del acceso de la mujer al mercado laboral.

A casi todos los chilenos les gusta pensar que están muy unidos a sus familias: ciertamente, desempeñan una función primordial en los hábitos semanales de visitas y llamadas telefónicas. No obstante, parte de lo que sucede en el seno de las familias son formalismos, donde la manifestación de los sentimientos, las inquietudes y los planes suelen subordinarse a esas responsabilidades en gran medida ceremoniales. No es raro entablar conversaciones con los chilenos en las que éstos manifiestan lo desnaturalizadas que les parecen las familias estadounidenses, en las que los hijos se marchan de casa en cuanto son lo bastante mayores, en contraste con los lazos de cariño que mantienen unidos a todos los chilenos.

Un país joven: El 29% de los chilenos tienen menos de 15 años de edad.

Desarrollo de una unidad que trata el patrón universal “Sistemas Sociales”

Unidad: Los roles del hombre y la mujer en la sociedad chilena

Texto: “La cama”, *Las diez cosas que un hombre en Chile debe hacer de todas maneras de Elizabeth Subercaseaux*

Guía dirigida a estudiantes de un nivel intermedio en el curso de Español Comunicacional y Cultura Chilena.

Actividad I

Pre-Lectura

Responde las siguientes preguntas:

- 1. ¿Qué deberes tiene cada miembro de tu familia en la casa?**
- 2. ¿Cuáles son tus deberes específicos?**
- 3. ¿Qué deberes prefieres hacer cuando estás en la casa?**
- 4. ¿Qué tan bien lo haces?**

Actividad II

Léxico

Une los siguientes verbos con la actividad que corresponde

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| 1. Apilar ____ | a. la mesa |
| 2. Atender ____ | b. la cama |
| 3. Planchar ____ | c. los muebles |
| 4. Regar ____ | d. el piso |
| 5. Poner ____ | e. la alfombra |
| 6. Hacer ____ | f. las plantas |
| 7. Barrer ____ | g. el teléfono |
| 8. Sacudir ____ | h. la leña |
| 9. Aspirar ____ | i. la ropa |
| 10. Mudar ____ | j. la guagua |

Actividad III

Identifica expresiones informales que se mencionan en el texto y luego explica su significado.

Actividad III

Juego Representación de Roles

Recrea las situaciones identificadas en la actividad anterior, reemplazando las expresiones informales por otras más neutras.

Actividad IV

Comenta con tus compañeros la siguiente pregunta:

¿Qué conductas machistas has observado en la sociedad chilena tanto en hombres como en mujeres?

Bibliografía

- Cartagena, N. (2002). *Apuntes para la historia del español de Chile*. Santiago: Rumbos.
- Contreras, L. & Rabanales. A. (eds.).(1979). *La norma culta de Santiago de Chile, Tomo I*. Santiago: Universitaria.
- Devitt, M. y Sterelny, K. (1999). *Language and Reality, an introduction to the Philosophy of Language*. Cambridge: the MIT press.
- Di Cesare, D. (1999). *Wilhelm Von Humboldt y el estudio filosófico de las lenguas*. Barcelona: Anthropos.
- García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (1992) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial Alianza.
- Goodwin, C. (1981) *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*, New York, Academic Press,
- Greenberg, J. H. (1963) *Universals of Language. Report of a Conference Held at Dobbs Ferry, New York, April 13-15, 1961* Cambridge, Mass., MIT Press.
- Hill, J. (1988) *Lenguaje, cultura y cosmovisión* en Newmeyer, F. *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge. Tomo VI*. Madrid: Gráficas Rógar.
- Oroz, R. (1966). *La lengua castellana en Chile*. Santiago: Universitaria.
- Palmer, G. (2000). *Lingüística Cultural*. Madrid: Alianza editorial.
- Schaff, A. (1964). *Problemas de Etnolingüística*. Diógenes 46: 101-120.
- Valverde, J.M. (1960). *Guillermo de Humboldt y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Von Humboldt, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona: Anthropos.
- Brooks, Peterson. (2004). *Cultural Intelligence: a guide to working with people from other cultures*. United States of America: Intercultural Press
- Subercaseaux, Elizabeth. (2003). *Las diez cosas que un hombre en Chile debe hacer de todas maneras*. Santiago: Catalonia
- El Mercurio de Santiago, 2004
- Actividades y Lecturas Complementarias: *María Alejandra Flores*

La imagen de la mujer española a través del cine español

María Blanco Alvite

Instituto Cervantes de Río de Janeiro/ Casa de España

Marcela Adriana de las Heras de Zanini Matos

Instituto Cervantes de Río de Janeiro / Casa de España

La imagen de la mujer española que ha trascendido a través del cine español ha ido creando con el tiempo una serie de estereotipos que han provocado la discusión y la curiosidad de profesores y alumnos. El objetivo de esta comunicación es analizar sobre qué bases se han ido construyendo esos modelos estereotipados sobre la mujer española a lo largo de la historia del cine español, desde la perspectiva que el alumno en la clase de E/LE tiene en su papel de espectador. Lo que percibe, identifica o no cuando está frente a la pantalla.

Breve reseña de la historia del cine español

En 1895, los hermanos Lumiere presentan con gran éxito las primeras imágenes en movimiento y meses después estrenan su primera película en París. A pesar del interés de los técnicos de los Lumiere en introducir esta novedad en España, la situación política y económica del país no permitía desarrollar esta tecnología. Sin embargo, algunos cineastas españoles empiezan a rodar sus primeras películas, las que incluían zarzuelas, sainetes, españoladas, dramas y comedias que ya en los años veinte habían despertado la curiosidad de los intelectuales y de las clases más favorecidas. Hacia 1932 surge en Valencia La Compañía Industrial del Film Español SA (CIFESA) como distribuidora exclusiva de la industria cinematográfica americana. Durante estos años es posible observar el nacimiento de una época dorada que, con la llegada de la Guerra Civil (1936-1939) y posteriormente la dictadura de Franco (1939-1975), comienza a decaer bajo el efecto de una fuerte censura. El cine español sufre la presión del gobierno franquista con la aparición de normas que tienden a regular la producción cinematográfica, la que perdería el apoyo económico del gobierno a menos que los cineastas apoyaran el régimen franquista. El doblaje de las películas extranjeras también fue útil a la dictadura, ya que se transformaron en un terreno fértil para las ideas nacionalistas positivas del partido y sirvieron de vehículo para la exaltación de su imagen.

Para cada cuatro películas extranjeras se exigía la exhibición de una película española, la que debía caracterizar la defensa de los valores de la raza, de la patria, del caudillaje, de la familia y la tradición religiosa y moral, evitando temas relacionados con la guerra y la política, cumpliendo así el anhelo de alcanzar la unidad nacional y religiosa.

En los años 50, los cineastas Luis García Berlanga y Juan Antonio Bardem con el afán de burlar la rígida censura de la época y sedientos de un cine más realista, consiguen desarrollar un lenguaje cinematográfico diferente, una forma de hacer y decir, un simbolismo cuyo talento era capaz de disfrazar sus mensajes acerca de la realidad política y social que se vivía y que convencionalmente pasó a ser llamado de **cine metafórico**, evitando así la intervención de la censura. A esta categoría se suma el trabajo del director español Carlos Saura. La década del 60, representa un período importante del desarrollo económico de España, momento históricamente especial, pues el régimen abre las fronteras por primera vez desde la Guerra Civil, permitiendo la entrada de turistas. La influencia del extranjero y la modernización, encuentran en el cine el vehículo ideal como forma de expresión. A pesar de esto, el cine continúa bajo la mirada atenta del gobierno y gracias a la creatividad del cine metafórico de Berlanga y Bardem, se desarrollan estrategias a través del uso de la metáfora, del simbolismo, de la parábola y de la alusión, las que permitieron sortear tales restricciones y que continuaron hasta los años setenta. No podemos dejar de mencionar que en 1961, Luis Buñuel filma la película “**Viridiana**”, la que además, marca su regreso a España y que en esta misma década estrena “**Tristana**”(1970), por otra parte, Carlos Saura continuando con la corriente metafórica introduce su cine nacional-popular. Con la muerte de Franco en noviembre de 1975 y la ascensión al poder del Rey Don Juan Carlos, no se producen cambios significativos en lo que respecta a la censura y el cine metafórico alcanza su mejor momento. Cabe destacar que en 1973 se producen dos películas reveladoras, *El espíritu de la colmena* de Víctor Erice y *Habla mudita* de Manolo Gutiérrez Aragón, lo que marca la introducción del denominado “**Cine de oposición**”, un cine antifranquista que grita por una apertura política. En 1976 sube al poder el primer presidente de gobierno y en 1978 se elimina oficialmente la censura que tanto había contenido la industria cinematográfica. Con la abolición de la censura la

industria del cine comienza a rodar filmes de la Guerra Civil y del período de la dictadura con la intención de reconstruir y recrear la identidad nacional.

La inmigración y la reconstrucción de la identidad nacional en la pantalla

Como hemos visto anteriormente, la España franquista modeló la idea de la identidad nacional española. Para ello, se apoyó en las bases de los principios del Nacional-Catolicismo, el aislamiento cultural y político, la centralización política y la manipulación precisa y táctica de la interpretación de la historia de España. A través del discurso, defendió la superioridad de la raza española, lo que al mismo tiempo sirvió de justificación para explicar el aislamiento del país. Las instituciones sintetizaron la identidad nacional en unos cuantos principios básicos e irrenunciables (Nacional Catolicismo) y encontraron en el folclore andaluz una imagen de cultura nacional que posteriormente se transformaría en uno de tantos estereotipos, fomentando paralelamente una forma de exclusión del Otro (extranjero). Fue durante el período de la Transición que los movimientos nacionalistas gallego, vasco y catalán buscaron el reconocimiento de sus identidades, tanto históricas como culturales, incorporando estas diferencias a la entonces arraigada identidad española. Algunas películas rodadas a lo largo de este período rompieron con esos estereotipos incorporando nuevas identidades, políticas y sexuales como se pueden observar en las primeras obras almodovarianas. Durante la década del 60, en el llamado cine del exilio, aparece la imagen del Otro, retratando la realidad de la gente que regresaba a España después del exilio o de sus hijos que volvían en búsqueda de sus raíces y un fervoroso anhelo de identificación con un país del que apenas habían escuchado hablar y no conocían. Películas como *Nunca pasa nada*, de Bardem y *Peppermint frappé*, de Saura, sirven de muestra sobre el abordaje de este tema. Los conflictos relacionados a la identidad se extienden hasta los años ochenta, sin embargo, es a partir de los años noventa que la pantalla empieza a reflejar los problemas que la identidad nacional enfrenta con la llegada de la inmigración. La inmigración se siente atraída por la estabilidad política y el crecimiento económico que vive España cuando se integra a la Comunidad Europea (1986), como consecuencia comienzan a aparecer las primeras legislaciones que con tendencias restrictivas

regulan las corrientes inmigratorias no sólo en territorio español, sino también en el resto de Europa. Pero, ¿bajo qué perspectiva el cine ha abordado este tema? Pues, podemos decir que primeramente su abordaje ha resultado en una crítica social hacia un país que frente a la llegada de los inmigrantes ha tenido una actitud y un sentimiento de rechazo. Es el discurso el que guía la mirada atenta del espectador y es el discurso el que construye la realidad y el cine español, en un momento de reflexión, pasa por una etapa de reconocimiento de esta realidad. El cine ha relacionado frecuentemente la inmigración con conflictos, problemas e inseguridad en todos los sectores. Para el inmigrante, en su condición de ilegalidad, es una necesidad obtener su estatus legal para permanecer en el país y el cine español centra su interés en la obtención de este estatus. En la película *Cartas de Alou*, es posible acompañar la historia de un inmigrante ilegal en búsqueda de un permiso de residencia y junto a la película *Bwana*, podemos citar un denominador común entre estas dos obras, ambas presentan inmigrantes de una raza diferente, de sexo masculino, individuos solitarios y con un origen en común: África. Las relaciones entre etnias diferentes crean ciertos estigmas y una minusvaloración del extranjero, características alimentadas por una educación de rechazo. El tiempo transcurre y películas como *Cosas que dejé en la Habana* y *Flores de otro mundo* introducen la figura de la mujer inmigrante y de origen latinoamericano, que le atribuyen más color y alegría a las historias, mediante un intento de evasión de la crítica de la propia realidad. En *Cosas que dejé en la Habana*, aparece el inmigrante cubano que busca a través del matrimonio de conveniencia una solución para el problema de la permanencia de parte de la familia, pero contrasta la imagen de su subordinación y rechazo hacia ciertos estereotipos y muestra su resistencia al hecho de tener que encajarse dentro de lo que el español espera de Cuba y su gente. En *Flores de otro mundo*, nuevamente se plantea el problema de la aceptación racial y lo que la exuberancia y la sensualidad de las mujeres negras provoca en las mujeres españolas del pueblo que ven esto como una amenaza, creando una cierta hostilidad y prejuicios de índole moral que sirven de portal para una imagen estereotipada sobre las mujeres cubanas. En la película “*Volver*”, del cineasta español Pedro Almodóvar, es posible observar la permanencia de estos estereotipos en el personaje Cristina, que es cubana, reside ilegalmente en España y vive gracias a la profesión más

antigua de este mundo: la prostitución. El filme *“Agua con sal”* es también una película sobre mujeres en busca de la dignidad y que a través de un acercamiento casi documental describe la marginalización de mujeres tanto inmigrantes como españolas, las que frente a diversas situaciones críticas acaban aceptándose a sí mismas y rechazando la explotación.

En lo que respecta a las relaciones sentimentales que envuelven personajes de otra raza, existe una tendencia a la tolerancia de la relación cuando se mantiene la ecuación hombre español-mujer extranjera y menos tolerancia cuando la mujer es española y el hombre de color.

La imagen de la mujer española y su transformación por épocas

El cine de hoy nos muestra a una mujer española muy diferente a la de los años 40, diferencias que sirven de espejo y reflejan los avances sociales que ha ido conquistando de acuerdo con el momento histórico de España. Lo que nos interesa en verdad es descubrir cómo los mecanismos discursivos han usado la imagen femenina y entender qué se esconde por detrás de ella. En los primeros años de la década del 50, tras las miserias heredadas de la postguerra se filma la película *“Cielo negro”*(1951), la que desarrolla el tema de la ceguera, no sólo de la ceguera física sino también la mental, pero fundamentalmente habla sobre las falsas ilusiones, los sueños, el engaño y las apariencias. El personaje Emilia sufre de una ceguera que aumenta progresivamente, sus visiones alimentadas por su imaginación nunca responden a la realidad. Ella sólo ve aquello que desea ver y no puede entender que exista otro tipo de amor que el amor en sí, ella construye su mundo imaginativo alrededor del matrimonio, de un hogar, de una familia en vez de ver el mundo real, el de un trabajo que está acabando con su frágil vista. Tenemos el retrato de un mundo cerrado y enfermizo y el de una mujer que busca la liberación a través de una doble sublimación institucional: el amor y el matrimonio. En 1961, Buñuel filma *“Viridiana”*, una película que plantea la oposición entre lo liberal y lo conservador, entre un ateo incrédulo y una beata santificada. Estas son las palabras con las que Julio Alejandro y Luis Buñuel la describen en el libro que recopila los hechos y circunstancias que acompañaron el rodaje de la película. También menciona el comentario de un dominico, corresponsal de *L’Osservatore Romano*, quien describió que *Viridiana* blasfemaba sobre los santos óleos, que el cine estaba perdido, etc., ocasionando un

escándalo en el episcopado y entre los ministros españoles, hecho que desagradó al régimen franquista al punto de causar la destitución del puesto del Director de Cinematografía español que había recogido la Palma de Oro en el festival de Cannes y la dimisión del Ministro de Información del gobierno franquista, de quien Franco no aceptó su renuncia. **Viridiana** se transformó en una bomba cinematográfica, lo que motivó que su exhibición en territorio español se produjera sólo en 1977. La novicia **Viridiana** es una especie de Don Quijote que defiende a los mendigos, los que posteriormente la atacan y la transforman en víctima de violencia sexual. La historia gira en torno a la figura de **Viridiana** y de la metamorfosis involuntaria que sufren los personajes que la rodean hasta conseguir hacerle daño, la cinta se encarga de mostrar cómo alguien bueno y puro de corazón puede perder todo lo que es y todo aquello en lo que cree por causa de la maldad ajena. La imagen femenina se rinde al conservadorismo religioso y moral de la época. Tan importante como lo que vemos, es el simbolismo escondido por detrás de lo que ocurre. Buñuel crea una mujer objeto que representa los estereotipos de comportamiento moral que en aquella época tenía que cumplir una mujer honrada, ser reflejo de pureza y castidad. El simbolismo aparece inmediatamente cuando Viridiana abre su maleta y saca un crucifijo, una corona de espinas y una Biblia. El cine clásico ya nos mostraba a la mujer como objeto de deseo pero sin posibilidad a su vez de desear. Hacia los años setenta, aparecen las primeras mujeres directoras en el cine, ellas conquistan el séptimo arte e introducen las teorías feministas a través del discurso fílmico. El cine no sólo desempeñará una función artística, sino también adquirirá una dimensión socio-cultural. En la película **Vámonos Bárbara**, considerada la primera muestra feminista del cine español, vemos a Ana, la protagonista del filme, en el papel de una mujer que representa a miles de mujeres que le deben obediencia al cónyuge y que cansadas de obedecer a una sociedad que les diga lo que tienen que hacer, decide dejar a su marido y huir con su hija. También podemos citar el filme **Hola, ¿estás sola?** del director Iciar Bollaín que narra la historia de dos muchachas carentes de afecto, de su relación de amistad y del amor, siempre bajo la perspectiva de la mirada femenina, mirada que representa a una mujer fuerte e independiente, imagen muy diferente del mensaje que se transmitía en el cine clásico, donde la mujer aparecía como un ser sumiso y pasivo. A partir de los setenta se percibe un

duelo entre los estereotipos femeninos, entre el deseo, la sumisión y la renuncia, propios de la imagen de la mujer del cine clásico y la tendencia a presentarla como un puro objeto del deseo, allí surge la mujer fatal que busca conseguir poder mediante su atractivo y que en pleno bombardeo de teorías feministas, posteriormente se cuestiona la tradicional figura de la mujer como madre y esposa. Todo esto gracias a la progresiva modernización del concepto de feminidad en el Estado español, la especial evolución de las reivindicaciones y conquistas feministas españolas, distantes del resto de la realidad europea por causa de su particular devenir histórico. La imagen de la mujer andaluza, que sirvió y aún continúa sirviendo como medio de identificación para la mujer española en el exterior, tampoco escapó de estas contradicciones. Resulta también significativa la asociación de la mujer andaluza con la modernidad, evidente en los personajes de las películas de Pedro Almodóvar, como muestra podemos citar al personaje Candela en la película *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988). Se puede concluir que en el cine español se observan dos etapas, la primera corresponde a la imagen tradicional de la mujer en el franquismo y la otra que continúa en evolución hasta nuestros días aumentando el abanico de personajes femeninos. El cine español es un interesante reflejo de las muy contrastantes épocas de su historia y para que el espectador pueda reconocer estos simbolismos y ver más allá de las imágenes, de lo superficial, ver lo que no se ve, ver lo oculto, consideramos indispensable que el profesor estimule a sus alumnos a entrar en un proceso de búsqueda de información que lo inserte en el contexto histórico en el que se desarrolla la acción, pues el cine, sin el conocimiento de la cultura, no pasa de una mera práctica lingüística.

Las mujeres de Almodóvar:

Trabajar con películas en clase nos permite acercar a nuestros alumnos a diversas formas de comportamiento ajenas a su cultura de una manera amena y huir un poco de los recursos que nuestros libros didácticos nos aportan, permitiéndoles tener así una visión más amplia de la cultura que están estudiando.

Para mostrar la imagen actual de la mujer española a través del cine, decidimos, por un lado, trabajar con algunas películas de Almodóvar puesto que creemos que él, mejor que nadie,

sabe transmitir con gran sentido del humor los comportamientos sociales y culturales y, por otro lado, porque es el director español más conocido internacionalmente.

Como ya fue comentado anteriormente, la imagen de la mujer, aún en la transición democrática, era una mujer muy reprimida por las costumbres sociales, religiosas y familiares. Cuando Pedro Almodóvar empieza sus primeros trabajos como director, España todavía era un país donde salirse de lo establecido era muy difícil y él lo consiguió. Tal vez el motivo de su éxito es que él trata temas y comportamientos de la sociedad vistos aún como tabú (la homosexualidad, el incesto, las drogas...) con muchísima naturalidad mientras que una gran parte de la sociedad los anula, los censura y los marginaliza. Por otro lado, dota a sus personajes de muchísima sensibilidad lo que les acaba dando un carácter muy humano, siendo una de las características en todas sus películas la aparición de personajes no aceptados por la sociedad, como es el caso de travestis, prostitutas, yonquis... *Almodóvar es capaz de tratar la marginalidad en toda su crudeza y realidad (palizas, sida, droga, muerte) y, sin embargo, conseguir a la vez una superación de esa misma desesperanza al ofrecer a sus criaturas una carga humana y luchadora, en algunos casos mucho mayor que la de los políticamente correctos (...)*⁸⁷, (P.43). Otro aspecto que pudo haber ayudado en su éxito es el lenguaje usado, pues éste es bien coloquial o más que coloquial en un lenguaje real, usado en el día a día, en todos sus ambientes (calle, casa, trabajo) lo que acaba dando un toque de veracidad a la historia puesto que refleja el uso de la lengua en todos sus ámbitos.

Los temas que más se repiten en la producción de Almodóvar son el de la maternidad, mostrándonosla de diferentes maneras (la madre que enloquece, la madre transexual...), los problemas a los cuales las mujeres se enfrentan (la mujer que sufre malos tratos, la que es abandonada, la sumisa...) teniendo todas estas mujeres algo en común: su lucha por superarse buscando una salida a sus problemas, reaccionando generalmente de una manera muy activa ante todas las dificultades. Es como si en ellas estuviera representada la lucha y el esfuerzo que ha tenido que encarar el pueblo español en el siglo XX.

⁸⁷ Pedro Almodóvar Todo sobre mi madre. Estudio crítico de Silvia Colmenero Salgado

Sería interesante para tratar este asunto, ver con nuestros alumnos la primera y la última escena de la película *Carne trémula* (1997). Entre una escena y otra pasan veintiséis años. La película nos ubica en el mes de enero 1970 en plena dictadura militar y empieza con una declaración: “**SE DECLARA ESTADO DE EXCEPCIÓN EN TODO EL TERRITORIO ESPAÑOL**” (...) *La defensa de la paz, el progreso de España y los derechos de los españoles, obligan al gobierno español a suspender los artículos del fuero de los españoles de la libertad de expresión, libertad de residencia, libertad de reunión y asociación, ser detenido (...).* A seguir nos muestra una pensión de prostitutas donde empieza la historia. Una de las protagonistas se queda perpleja ante la noticia que escucha por la radio, **Fraga Iribarne** declara el **Estado de Excepción**. Se ve una ciudad vacía, las calles completamente desiertas a pesar de transcurrir en plena Navidad y en el corazón de Madrid. Posteriormente, vemos el contraste de las dos mujeres prostitutas con las esposas del alcalde y del empresario dando una imagen “políticamente correcta”. Es incomparable esta primera escena, (aunque las preocupaciones, los nervios ante el parto son los mismos) con la última, cuando Víctor va a ser padre pues, las calles que antes estaban desiertas ahora están llenas de coches que causan enormes atascos, las aceras están repletas de gente alegre, vemos un Madrid moderno, a una mujer independiente, la gente alegre, y lo más importante, expresando sus sentimientos. Es la imagen de conquista de un pueblo. Estábamos ante otra España. Y no deja de ser emocionante escuchar a Víctor cuando se dirige al hijo que va a nacer:

...” Calma, ¡oye tú no seas impaciente, aguanta!, sé perfectamente como te sientes porque hace veintiséis años estaba en la misma situación (...) ¡Tú tienes más suerte que yo cacho cabrón! Cuando yo nací no había nadie por las calles, la gente estaba encerrada en sus casas muerta de miedo. Por suerte para ti hijo mío hace ya mucho tiempo que en España hemos perdido el miedo”..

Proponemos entonces la siguiente actividad teniendo como objetivo conocer un poco más sobre la reciente historia del pueblo español.

A) Hacer algunas preguntas de precalentamiento y averiguar el conocimiento que nuestros alumnos ya tienen.

B) Contextualizar las dos escenas. ¿Qué destacaríamos en cada una de ellas?

C) Verificar las diferencias físicas y comportamentales de los protagonistas. ¿Cómo son esas mujeres?

D) Hacer una comparación de esos años entre España y Brasil. El AI5 y El Estado de Excepción.

Almodóvar, visto como “un director de mujeres” nos demuestra que tiene un sentimiento especial por ellas y por la feminidad consiguiendo traspasar esos sentimientos al espectador. Nos presenta a una mujer en un estatus social que no corresponde a la realidad española, *la hegemonía y posición social de las mujeres en el cine de Almodóvar se muestran anacrónicas en relación a la realidad española (...)*⁸⁸, (1996:19). No hay que olvidarse de que hasta la muerte de Franco existía la ley marital que consistía básicamente en el control del marido sobre la esposa. Y además, sólo se aprueba el divorcio en 1981. *Ellas ejercen profesiones consideradas del dominio masculino y ocupan cargos más elevados que los hombres (...)*⁸⁹ (1996:20), se puede trabajar aquí con la película de *Hable con ella* donde vemos a una mujer torero, que a pesar de haberlas no deja de ser una cosa rarísima en ese mundo.

Por tanto, sugerimos mostrar una escena de esta película después de haber trabajado las profesiones, y tratar el gran estereotipo que existe sobre la imagen del hombre español ¿Son los españoles toreros? ¿Son aficionadas al mundo del toro? ¿En qué consiste esa fiesta? ¿Se puede considerar una fiesta? ¿Cuál es su origen? ¿Existe alguna mujer torero o es un mundo de hombres? Se pueden hacer de esta manera debates, presentaciones, aprovechando material muy actual de los medio de comunicación españoles. (Por ejemplo: en el sitio www.animanaturalis.org/post)

El estilo de los personajes de Almodóvar nos reflejan las experiencias vividas por el autor (religión, machismo...), con el afán de mostrar la realidad y la cultura española. Ejemplo de eso es la última película que realizó, “*Volver*”, de la cual él mismo hizo la siguiente afirmación: “*Volver*” es una película sobre la familia, y hecha en familia. Mis propias hermanas han sido las

⁸⁸ Urdidura de Sigilos

⁸⁹ Urdidura de Sigilos

asesoras tanto de lo que ocurría en la Mancha (ciudad natal), como en el interior de las casas de Madrid (...) mis hermanas conservan intacta la herencia recibida por mi madre. Yo me independicé muy pronto y me convertí en u urbanista impenitente. Cuando vuelvo a los usos y costumbres manchegos ellas son mis guías. (...) “Volver” es un título que incluye varias vueltas, para mí. He vuelto, un poco más a la comedia. He vuelto al universo femenino, a la Mancha, (...) a la maternidad, como origen de la vida y de la ficción (...)

Además, podríamos hablar un poco de esas dos Españas que Almodóvar nos muestra a través “de sus mujeres”. Tenemos por un lado, la España urbana (normalmente representada por las ciudades de Madrid y Barcelona) con una imagen femenina moderna, extravagante, una mujer con todos los problemas que la sociedad moderna le puede causar y por otro, nos presenta a una mujer de interior más sencilla, humilde, casera que sigue la tradiciones, hábitos y costumbres españolas. Estas dos Españas y, a su vez, estas dos mujeres aparecen claramente reflejadas en “**La flor de mi secreto**” (escena en la que la protagonista, Marisa Paredes, llega de la ciudad a su pueblo).

Otro aspecto a destacar en el cine de Almodóvar son las canciones siempre cargadas de puro sentimiento, de dolor que reflejan “(...) *el realismo apasionado, el naturalismo crudo y los sentimientos exagerados del melodrama y del mundo de las mujeres*” (...) ⁹⁰ (1989: 54).

Como hemos dicho anteriormente, es posible conducir al alumno no sólo como espectador sino también como protagonista, y para ello es necesario que el profesor lo guíe para que pueda descifrar la simbología que hay por detrás de una inocente y entretenida historia.

⁹⁰ García de León y Maldonado

Bibliografía

PEÑAZUELA CAÑIZAL, Eduardo: 1996. *Urdidura de Sigilos Ensayos sobre o cinema de Almodóvar* 2ª edición. São Paulo: Annablume

COLMENERO SALGADO, Silvia: 2001. Estudio crítico *Pedro Almodóvar Todo Sobre Mi Madre*. Barcelona: Paidós

GARCÍA DE LEÓN, Maria A. y MALDONADO, Teresa. 1989. *Pedro Almodóvar: La Otra España Cañí*. Ciudad Real: Área Cultural.

CARNE TRÉMULA (película)

VOLVER (película)

HABLE CON ELLA (película)

LA FLOR DE MI SECRETO (Película)

GÓMEZ TARÍN, FRANCISCO JAVIER, ["Travelling sobre un cielo negro"](#), ponencia en *La realidad interpretada: las mujeres y el cine*. Universidad Carlos III, Madrid. *Internet*.

GÓMEZ TARÍN, FRANCISCO JAVIER, ["El largo y arrebatado travelling que sutura la condición femenina en el cine: de "Cielo negro" a "A Wong Foo, ¡gracias por todo!, Julie Newmar"](#), en BENAVIDES DELGADO, JUAN Y FERNÁNDEZ BLANCO, ELENA (EDTS.), *Valores y medios de comunicación. De la innovación mediática a la creación cultural. Actas del II Foro Universitario de Investigación en Comunicación*, 2001 S.A., Madrid, 2001. Págs. 331-343.

GÓMEZ TARÍN, FRANCISCO JAVIER, ["El espectador frente a la pantalla: percepción, identificación y mirada"](#) en PELAZ, JOSÉ-VIDAL Y RUEDA, JOSÉ CARLOS (COORD), *Cine, público y cultura: la dimensión social del espectáculo cinematográfico*. III Jornadas Internacionales de Historia y Cine, Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, 2002, págs. 19-35.

GÓMEZ TARÍN, FRANCISCO JAVIER, ["El cine como \(re\)productor de imaginarios: la doble trama de representación e imposición de un modelo genérico"](#), en CAPORALE BIZZINI, SILVIA; FUENTES SORIANO, OLGA; MAÑAS VIEJO, CARMEN; MONTESINOS SÁNCHEZ, NIEVES, Y RUÍZ CANTERO, MARÍA TERESA (EDITS.), *La difusión del conocimiento en los estudios de las mujeres. Dinámicas y estrategias de poder y ciudadanía. Actas del II Congreso Internacional de AUDEM*, Centro de Estudios sobre la Mujer, Alicante, 2002. Págs. 98-130. ISBN: 84-688-0336-7.

Pautas para la enseñanza de E/LE a adolescentes

M^a Luisa Gómez Sacristán

Instituto Cervantes de Budapest

Pedro Benítez Pérez

Instituto Cervantes de São Paulo /Universidad de Alcalá

El creciente auge que la enseñanza del español como segunda lengua ha experimentado en los últimos años ha llevado consigo la aparición de una nueva demanda educativa: la enseñanza de E/LE a adolescentes. Este auge es el que ha determinado que cada vez se empiece a recibir clases a edad más temprana y en un número muy considerable a través de un sistema de enseñanza privada. En esta comunicación vamos a desarrollar una breve descripción de las características y necesidades que –a nuestro modo de entender- tiene este grupo de aprendices, haciendo especial hincapié en todo aquello que pueda favorecer la adquisición del español, tanto en formas de aprendizaje como en estrategias. Nos vamos a centrar en el aprendizaje de E/LE a través de un sistema de enseñanza “no reglada”, ya que en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE en la enseñanza reglada la lengua se utiliza para alcanzar un currículo pautado y determinado, y no para desarrollar la competencia comunicativa ni para cubrir las necesidades de los alumnos, o al menos no ha sido así hasta ahora⁹¹. Ser “competente” significa tener las claves de los saberes teóricos y prácticos que conforman dicha competencia. Tomaremos como punto de referencia las directrices marcadas por el Consejo de Europa en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*⁹², ya que consideramos al alumno adolescente miembro de una sociedad en la que tiene que llevar a cabo actividades, tareas, tanto lingüísticas como no lingüísticas en un contexto social que sobrepasa el espacio físico del aula.

La adolescencia es el periodo en el que se pierde la asimilación lingüística así como la espontaneidad comunicativa propias de la infancia, es decir, la capacidad innata de adquirir una

⁹¹ Las diferencias entre la enseñanza de ELE convencional y esta que presentamos no son solo de índole curricular sino también metodológica.

⁹² El *Marco de Referencia Europeo* es un documento de trabajo que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y métodos.

lengua, aunque sería más preciso hablar de pérdida de la aptitud para aprender de forma intuitiva más que de una carencia en la capacidad innata. En esta etapa empezarán a recurrir a procesos conscientes y reflexivos a la hora de aprender una lengua extranjera. Por otro lado, la adolescencia es el momento en que se alcanza una mayor madurez intelectual, una aptitud cognoscitiva mayor, se comienzan a estructurar pensamientos abstractos, a comprender el funcionamiento teórico de la lengua, circunstancia, esta última, íntimamente unida al aprendizaje consciente de una lengua lo que puede llevar consigo que el proceso de aprendizaje pueda resultar más sencillo e incluso más rápido. Según Seliger (1978), los adolescentes tienen ventajas en la adquisición de determinados aspectos lingüísticos, por ejemplo, gramaticales, en detrimento de otros, como los fonéticos. La adolescencia presenta, por tanto, otra serie de posibilidades que permite que la adquisición de la lengua sea satisfactoria aunque será necesario recurrir a otro tipo de procesos que desarrollen la autonomía del alumno. La edad es un factor importante en el ritmo de adquisición de una lengua, pero no actúa de manera aislada sino que se combina con factores como la motivación, la aptitud, la calidad del *input*, etc.

¿Qué caracteriza su proceso de aprendizaje? ¿Qué tenemos que tener en cuenta a la hora de dar clases a adolescentes? ¿Cómo debemos programar un curso para adolescentes? Intentaremos dar respuesta a estas preguntas.

Isidoro Pisonero (2004) señala una serie de consideraciones que son necesarias en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español a niños:

1. Diseño de programaciones con objetivos precisos y claros, estrategias y actividades adecuadas a los conocimientos de los alumnos.
2. Aprendizaje significativo y funcional con predominio de actividades comunicativas y tareas, reales o simuladas.
3. Enseñanza centrada en el alumno tomando como punto de partida una programación que tenga en cuenta sus conocimientos previos y que fomente el desarrollo integrado de las competencias.
4. Uso de recursos y materiales variados y motivadores.

5. Promover la interacción en el aula mediante actividades que requieran movilidad física y que contengan un componente lúdico.

Si bien los postulados en los que se basa Pisonero son válidos y acertados para alumnos de esa edad, habría que hacer unas consideraciones y señalar ciertas diferencias si los estudiantes son jóvenes de entre 11 y 15 años que no han llegado aún a convertirse en adultos. A saber:

1. Programación. Programar los contenidos teniendo en cuenta las características, necesidades e intereses de los alumnos, dando especial prioridad a las situaciones de comunicación que muestran la realidad que les rodea y que están más próximas a sus necesidades y a su mundo de experiencias: qué es lo que necesitan, qué les interesa, en qué contextos van a desenvolverse, etc. Será más provechoso que el alumno decida qué le interesa y qué objetivos pretende alcanzar. Indudablemente esto supone un reto para el alumno⁹³, pues se hace “responsable” de su propio proceso de aprendizaje, tiene más autonomía y capacidad de tomar responsabilidades, se hace, en definitiva responsable de su formación. Como hemos señalado más arriba la enseñanza de E/LE en el sistema educativo reglado permite al alumno acceder a un currículo, pero lo hace muchas veces a través de temas transversales poco motivadores que están fuera de sus intereses. Pisonero (2004) señala que el aspecto más importante a tener en cuenta en edades infantiles, y por ende en este periodo, es la motivación, uno de los incentivos más fuertes en el aprendizaje, principalmente en el caso de los adolescentes. El aprendizaje es más eficaz cuando el disfrute proporciona motivación para el mismo.

2. Lengua. La lengua no debe ser un objetivo en sí misma, los adolescentes no tienen que saber metalenguaje, o de sus estructuras, sino ser capaces de comunicarse adecuadamente en la segunda lengua de manera correcta y fluida, es decir, hacer un uso significativo en interacciones similares a

⁹³ Ciertamente muchos de los alumnos que acuden a las clases de español fuera de la enseñanza reglada no lo hacen por voluntad propia, pero si las clases les resultan motivadoras, variadas y dinámicas esa voluntad se convierte en propia sobre todo en un mundo como el actual, globalizado, y en el que España y el español empiezan a ocupar un papel destacado.

las de los hablantes en contextos naturales. Por esta razón nos parece indicado que la programación se base en tareas y destrezas comunicativas más que en conceptos gramaticales. Comunicar lleva consigo interactuar de manera eficaz, marcar un objetivo y poner en marcha todos los recursos de los que se dispone.

3. Actividades. Actividades variadas, motivadoras y significativas que tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y que, a corto plazo, se realicen poniendo en práctica la lengua meta. Estas deben ser adecuadas a las capacidades de los alumnos, tener una finalidad comunicativa, cubrir sus intereses y favorecer la implicación de toda la clase, es decir, crear una interdependencia entre los alumnos de modo que sea necesaria la cooperación de todos para realizar la tarea, cada alumno debe esforzarse en entender, pero sobre todo en hacerse entender por sus compañeros, lo que le obligará a poner en funcionamiento gran cantidad de estrategias comunicativas que le proporcionarán rentabilidad en la consolidación del aprendizaje. Estamos seguros de que con este tipo de actividades, así como con la organización de las mismas en grupos, disminuye el miedo al error y se activa la creatividad.

4. Profesor. El profesor debe prestar especial atención al proceso de aprendizaje de los discentes, a sus diferentes estilos y ritmos, crear vínculos con los alumnos que promuevan la interacción entre ambos, es decir, convertirse en un facilitador que se sitúa entre los alumnos y un saber. No solo debe tener los conocimientos necesarios sobre la materia, sino también saber interactuar con los alumnos para ayudarles a activar y desarrollar todos los mecanismos que propician el aprendizaje. Una metodología interactiva facilita la incorporación del alumno a su propio proceso de aprendizaje.

5. Materiales. La oferta de materiales existentes en el mercado es amplia y variada, sobre todo en los últimos años⁹⁴. Todos ellos aúnan diferentes líneas metodológicas y proponen un aprendizaje integral, a partir de lo que los autores consideran temas próximos a los jóvenes: estudios, música, nuevas tecnologías, ecología, amistad, etc. y se adaptan a las características y necesidades de este grupo de alumnos. Sin embargo, echamos en falta un mayor grado de flexibilidad, de posibilidades de uso que permitan al docente “adaptar”, “jugar” con el material según las necesidades y características específicas de su grupo. Por otro lado, en su mayoría dan prioridad a los contenidos conceptuales, sobre los procedimentales y actitudinales lo que, como hemos dicho más arriba, no facilita el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Conclusiones

En esta comunicación hemos pretendido un doble objetivo: en primer lugar, presentar algunas características de los adolescentes dentro del proceso de enseñanza. En segundo lugar, señalar unas pautas para facilitar la enseñanza a este colectivo de alumnos. Hemos defendido un enfoque comunicativo con un aprendizaje conductista, que permita a los alumnos participar de manera activa y crítica en su propio proceso formativo. Creemos que un requisito fundamental en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es la participación activa del estudiante –sea cual sea su edad- pero en la adolescencia nos parece imprescindible que la autonomía y la toma de decisiones formen parte y ocupen un lugar destacado en ese proceso de adquisición.

⁹⁴ No es el objetivo de esta comunicación hacer un análisis de materiales destinado a este grupo de aprendices ni cuestionarnos la validez de los mismos, sino hacer una reflexión de lo que a nuestro modo de entender debería tenerse en cuenta.

Bibliografía

CONSEJO DE EUROPA, 2002, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC y Anaya.

PISONERO, I, 2004, “La enseñanza del español a niños y niñas”, en: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp.1279-1302.

SELIGER, H, 1978, “Implications of a multiple critical periods hipotesis for second language learning” en: W. Ritchie (ed.), *Second Language Acquisition Research*, New York, Academic Press.

O tratamento da variação lexical nos dicionários

Mônica Emmanuelle Ferreira de Carvalho
UFMG

Introdução

Em 2005, com a sanção da lei 11.161 (05/08/2005), pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, foi determinado que o ensino do espanhol deverá ser oferecido no Brasil, no prazo de cinco anos, obrigatoriamente nas escolas de ensino médio e opcionalmente nas escolas de ensino fundamental. Com essa decisão, o número de alunos que optam por aprender a língua espanhola nas escolas públicas, privadas e em cursos de línguas vem aumentando consideravelmente nos últimos anos. Aliado a esse incentivo, o espanhol é buscado também por estudantes brasileiros pela proximidade que existe entre as duas línguas, tanto no nível lingüístico (por se tratar de línguas irmãs, da mesma família românica), quanto no nível geográfico (pelo fato de o Brasil estar inserido na América Latina).

No Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG (Cenex) os estudantes que procuram os cursos de espanhol formam um público muito variado, geralmente, funcionários da própria universidade, alunos de outros cursos e jovens que querem aprender a língua por iniciativa própria. Os motivos dessa demanda são os mais diversos, há muitos estudantes que querem ampliar seus níveis culturais, os que têm admiração pelo idioma e sua cultura diversificada, existem outros que querem ter melhores qualificações para o mercado de trabalho, e ainda, há um grande número que deseja aprender o idioma para poder viajar para a Espanha e pelos países da América.

Nesse contexto, venho observando o processo de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades, curiosidades e percepções por essa língua tão heterogênea. Percebi que um dos problemas freqüentes que os alunos apresentam é a compreensão de algumas palavras presentes em textos, filmes, músicas, livros provenientes de diversos países. Essas palavras que lhes causam estranhamento, na maioria das vezes, não estão presentes nos dicionários que eles usam, já que são, muitas vezes, palavras de outros países, que não a Espanha.

Tendo em vista a realidade na qual trabalho, a dificuldade que os alunos vêm apresentando durante as aulas, e a falta de uma reflexão mais profunda, no livro adotado, *Gente*, sobre a diversidade lingüística na língua espanhola, no presente trabalho analisarei em dicionários, a discussão que os autores trazem em suas obras sobre a variedade lexical nesse idioma e a presença/ausência de diferentes itens.

Variação lingüística e ensino de E/LE

O espanhol, língua derivada do latim vulgar, originado na região de Castela, na península Ibérica, é a terceira língua com mais falantes no mundo, e língua oficial em 21 países, além disso, é falado em algumas comunidades lingüísticas como Estados Unidos e Filipinas.

Tendo em vista a grande extensão do território onde se fala o espanhol, não é de se estranhar a grande diversidade existente em torno dessa língua em diferentes campos, tanto no nível lexical como nos níveis fonético e morfossintático. Entre as causas dessa grande variedade destacam-se os fatores históricos (entre os quais podemos citar as correntes migratórias no século XIX), os fatores geográficos, a influência de outras línguas, e a própria variação interna, presente em todas as línguas humanas vivas.

A mudança lingüística é, certamente, um traço constante nas línguas, mas estas mantêm uma unidade com a sua própria história. Segundo Ferdinand de Saussure 2003, o signo é mutável e imutável ao mesmo tempo. Para ele, a língua é fruto de uma convenção social, é uma instituição herdada de gerações anteriores e não um contrato firmado entre os falantes no presente. Por outro lado, a mutabilidade do signo – e, portanto, da língua – está ligada à própria inconsciência que os falantes têm das leis que regem o sistema lingüístico, assim como à própria tensão existente entre a língua enquanto bem social e os atos de fala individuais, com seu caráter particular e transitório.

Sobre esse tema, Coseriu afirma que

“[...] os falantes, em geral, não pretendem modificar a língua, mas apenas utilizá-la, fazê-la funcionar. Pois bem, a língua muda no funcionamento, o que quer dizer que a utilização da língua implica a sua renovação, a sua superação. A língua deve, pois, em certo sentido, conter os princípios da sua própria superação, da chamada “mudança lingüística”. (Coseriu, 1982: 138)

Sabemos que a linguagem é um poderoso instrumento que nos permite dar sentido ao mundo. O homem desenvolveu a capacidade de relacionar palavras a conceitos, uma forma de registrar o conhecimento do universo. De acordo com Lenneberg (1975: 375 *apud* Biderman 1998: 91) “um léxico é como uma fotografia que congela o movimento”. Assim, cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo seu próprio modelo. A não-equivalência semântica entre os signos lingüísticos de duas línguas ou mais é o exemplo mais expressivo de como cada língua traduz o universo de sua forma.

As convergências lingüísticas não constituem um problema quando se leva em consideração o caráter social da língua. Os dicionários, entretanto, com seu caráter normativo de prescrever “o falar e o escrever bem”, são refreadores dos processos de mudança lingüística. Para Coseriu:

“A descrição duma língua se pretende ser verdadeiramente adequada a seu objeto, deve apresentar a própria língua como sistema para criar, como sistema de produção, e não simplesmente como produto. Uma língua – o espanhol, por exemplo – é a soma das possibilidades do “falar espanhol”, possibilidades que, em parte, já foram realizadas historicamente e, em parte, ainda estão por se realizar. Essas possibilidades são ao mesmo tempo sistemáticas e dinâmicas. Conseqüentemente, importa considerar uma língua antes como permanente “sistematização” do que como sistema fechado.” (Coseriu, 1982: 23)

Seguindo essa concepção, alguns trabalhos têm sido desenvolvidos relacionando língua e cultura orientados, sobretudo, pela Lexicologia e a Etnolingüística. No nível da língua estrangeira, alguns materiais didáticos já trazem a questão da diversidade da língua espanhola, ainda que de forma superficial, como conteúdo à parte do curso ou como meras curiosidades. No âmbito da Lexicografia, poucos dicionários monolíngües ou mesmo bilíngües tratam dessa diversidade. Algumas vezes as obras listam palavras sem mencionar o contexto ou a região em que são faladas. Há pouco tempo, alguns dicionários passaram a apresentar em seu *corpus* exemplos da língua falada com o objetivo de descrever a língua e não prescrever os seus usos.

Tendo conhecimento da diversidade existente em torno da língua espanhola, as Academias da América e Filipinas juntamente com a Academia Espanhola se uniram com o objetivo de manter a unidade básica dessa língua tão diversificada que é o espanhol.

Unidade na diversidade

O *Diccionario de la lengua española* foi publicado pela primeira vez em 1780 com a denominação *Diccionario de la lengua castellana reducido a un tomo para su más fácil uso*. Depois de quase três séculos sendo publicada pela RAE, no século XVIII, a obra que antes compreendia seis tomos, foi reduzida a um volume, um primeiro intento de adequação para o uso prático. Este *Diccionario de la lengua española* foi até pouco tempo obra exclusiva dos acadêmicos da RAE. Formada a Associação das Academias da Língua Espanhola se integraram também delegados americanos à Comissão Permanente. A RAE e a Associação das Academias da Língua Espanhola conscientes da grande diversidade que existe na língua em questão vêm discutindo projetos que têm como base a manutenção da unidade básica no idioma.

Cinco grandes dicionários já foram publicados até o momento: O *Diccionario de la lengua española* na 22ª edição em 2001; o *Diccionario panhispánico de dudas* (2004), o *Diccionario del estudiante* (2006), o *Diccionario práctico del estudiante* (2007) e o *Diccionario esencial de la lengua española* (2006). Hoje, a Comissão tem um projeto de elaboração de um dicionário acadêmico de americanismos. Segundo o site da *Asociación de Academias de la lengua española*, a publicação da obra está prevista para 2010. Neste momento, há 48 000 palavras redigidas ou em processo avançado de elaboração. No entanto, não será preciso esperar pela versão publicada em papel, em breve será possível consultar na Internet alguns materiais que vão sendo completados.

A variação lingüística nos dicionários

Com relação à variação lingüística nos dicionários, podemos notar que há um grande esforço, por parte das Academias hispânicas, por não apenas reconhecer que há variedade na língua espanhola, mas também, por tratar essa questão em suas obras. A Comissão Permanente da *Asociación de Academias de la Lengua Española* estuda e analisa as propostas realizadas pelas Academias e aquelas que são aprovadas são inseridas diretamente ao dicionário.

Entretanto, geralmente, os alunos que estudam em cursos de línguas, mais especificamente, os alunos que analisei no Cenex, utilizam minidicionários de bolsos ou outros dicionários mais acessíveis. Nesse trabalho analiso três obras que são de preferências dos alunos: *Michaelis*: dicionário escolar espanhol: espanhol/português, português/espanhol, *Diccionario Larousse Ática Avanzado*: espanhol/português, português/espanhol e *Señas*: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños.

Os itens lexicais selecionados foram retirados de um estudo feito por Alfredo Maceira Rodríguez sobre o espanhol da Espanha e o espanhol da América. Rodríguez divide o seu estudo em seis temas: fonética, elementos lexicais indígenas, voseo, diferenças semânticas e lexicais, inovações morfológicas e sintáticas, e o papiamento de Curaçao.

Como este trabalho diz respeito ao tratamento da variação lexical nos dicionários, selecionei alguns americanismos, de diferentes campos lexicais.

No campo da alimentação serão analisadas as palavras: arveja, ayote, camote, choclo, frutilla, papaya e poroto; no campo dos transportes as palavras: auto, camión e ómnibus e no campo dos animais, as palavras: caimán e chancho.

Resultados

A seguir, apresento o resultado da análise feita:

arveja: No dicionário *Michaelis* esta lexia não é encontrada em espanhol/português. Na tradução feita do português para o espanhol, a encontramos na segunda acepção, como variante da América Latina: [**erviha**: *sf* 1 guisante. 2 *AL* arveja]. No dicionário *Larousse* essa lexia é encontrada nas duas traduções como variante do Rio da Prata: [**ervilha**: *f* guisante *m Esp*, chícaro *m Mex*, arveja *f Andes e RP*]. No dicionário *Señas* ela não é encontrada.

ayote: Rodríguez menciona essa lexia como exclusivo do México e da América Central. O dicionário *Michaelis* não traz essa variante, porém, menciona outra variante da América Latina: [**abóbora**: *sf Bot* calabaza, *AL* zapallo]. No dicionário *Larousse* encontramos as variantes

[**abóbora**: *f* calabaza, zapallo *m Csur*, ahuyama *f Col e Ven*] porém, a lexia em questão não é encontrada. No dicionário *Señas* também não a encontramos.

camote: Rodríguez traz essa lexia como exclusivo do México e da América Central. No *Michaelis* encontramos essa lexia nas duas traduções como variante da América Latina. No *Larousse* a lexia é considerada variante dos Andes, da América central e do México. Essa lexia não está dicionarizada no *Señas*.

choclo: Rodríguez refere-se a essa lexia como um americanismo geral. No *Michaelis* a encontramos na segunda acepção como variante da América Latina. O dicionário *Larousse* define essa lexia como: [**choclo**: *m Andes, RP* espiga *f* de milho], na tradução português/espanhol a encontramos como equivalente a milho como variante do Rio da Prata. No *Señas* essa lexia não está dicionarizada.

frutilla: O dicionário *Michaelis* traz essa lexia como variante da América Latina na segunda acepção. No *Larousse* a encontramos como exclusiva da região dos Andes e Rio da Prata. Essa lexia não está dicionarizada no *Señas*.

papaya: Essa lexia é referida por Rodríguez como variante do México e América Central. No dicionário *Michaelis* ela é mencionada apenas na tradução do português/espanhol e não a trata como variante de alguma região: [**mamão**: *sm* mamón, papaya.]. No *Larousse* é traduzida como: [**papaya** *f* [fruta] papaia *f*] e na tradução do português/espanhol a encontramos em mamão: [**mamão**: *m* papaya, *f Esp, Méx e RP*, lechosa *f Ven*, fruta *f* bomba *Cuba*]. No *Señas* não encontramos essa lexia.

poroto: O dicionário *Michaelis* a define como variante do Cone Sul mas na tradução do português/espanhol essa lexia não é mencionada. No *Larousse* é definida como feijão roxinho exclusiva dos Andes e do Rio da Prata. No *Señas*, não a encontramos.

auto: Essa lexia aparece no *Michaelis* na quinta acepção referindo-se a automóvel. Em português/espanhol a encontramos em **carro** na primeira acepção: [**carro**: *sm 1* automóvil, auto, coche]. No *Larousse* a encontramos como: [**auto**: *m 1 Csur* [vehículo] auto]. No dicionário *Señas* essa lexia é referida como sinônimo e abreviatura de **automóvil** traduzida como **carro**.

camión: Rodríguez traz essa lexia como variante do México e é equivalente a ônibus. Já a lexia **ómnibus** para o autor é uma americanismo de uso geral. No *Michaelis* **camión** é traduzida como caminhão, e em português/espanhol a encontramos na segunda acepção como variante da América Latina: [ônibus: *sm* 1 ómnibus, autobus, autocar, bus. 2 *AL fam* guagua, colectivo, camión]. No dicionário *Larousse* a lexia **camión** é traduzida como caminhão na primeira acepção. Na segunda acepção ela é referida como variante da América Central e México significando ônibus. No dicionário *Señas* a lexia se refere a um veículo que se usa para cargas pesadas, traduzida como caminhão.

caimán: Para Rodríguez trata-se de um americanismo geral. No dicionário *Michaelis* a lexia não é encontrada em espanhol/português. Na tradução português/espanhol a encontramos como: [**jacaré** *sm* 1 caimán, yacaré, cocodrilo. 2 *AL* baba]. No *Larousse* **caimán** é traduzido como caimão. No dicionário *Señas* encontramos essa mesma tradução: caimão.

chancho: Para Rodríguez a lexia é um americanismo geral. No *Michaelis* é uma variante da América Latina, mas na tradução português/espanhol não se menciona se é variante. No *Larousse* a lexia é tratada como variante do espanhol latino-americano. A lexia **chancho** não está dicionarizada no *Señas*.

Conclusão

As línguas estão em constante mudança e a variação lexical é a que se percebe mais facilmente. O homem a todo o momento está categorizando e nomeando o seu universo. O valor social da linguagem associado ao tempo faz com que a língua esteja em constante mudança. A diversidade lingüística no espanhol, uma língua falada por mais de 350 milhões de pessoas, é notória.

Neste trabalho percebemos como essa variedade já é uma preocupação das Academias hispânicas e, de certa forma, os lexicógrafos, em geral já mencionam em suas obras essa diversidade. Porém, ainda há alguns problemas. Ao comparar as três obras em questão, há muita contradição. O dicionário *Michaelis* por exemplo, embora mencione que há variantes, essas são

tratadas com generalizações, pertencentes a toda a América Latina enquanto que o dicionário Larousse especifica a qual região a variedade pertence. No *Señas*, notamos como grande parte dos americanismos não são sequer mencionados.

Essa pequena análise aqui apresentada pode-se estender a outros materiais de LE.

A discussão sobre a diversidade no espanhol nas salas de aula é um tema que não deve ser tratado de forma superficial ou como curiosidade, mas sim, de maneira inclusiva.

Bibliografia

Biderman, Maria Tereza Camargo, 1998, “Dimensões da palavra”, in Filologia e língua portuguesa, São Paulo, Humanitas Publicações/FFLCH/USP, nº 2, p. 81-118.

Carvalho, Castelar de, 2003, Para compreender Saussure, Petrópolis, Vozes.

Coseriu, Eugenio, 1982, O homem e a sua linguagem, São Paulo, Universidade de São Paulo.

Martín Peres, E.; Sans Baulenas, 2004, Nuevo Gente 3: curso de español para extranjeros, Barcelona, Difusión.

Rodríguez, Alfredo Maceira, “O espanhol da Espanha e o espanhol da América” disponível em <<http://www.filologia.org.br/alfredo/espanholamericano.html>>. Acesso em 12 mai 2008.

Dicionários:

Dicionário Larousse Ática Avançado: espanhol/português, português/espanhol, 2004.

Pereira, Helena Bonito Couto, 2002, Michaelis: dicionário escolar espanhol: espanhol/português, português/espanhol, Melhoramentos.

Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños, 2002, Universidade Alcalá de Henares.

Diccionario de la lengua española, 2001, Real Academia Española. Disponível também em <www.rae.es>.

Diccionario panhispánico de dudas, 2004, Real Academia Española. Disponível também em <www.rae.es>.

Diccionario del estudiante, 2006, Asociación de Academias de la Lengua Española.

Diccionario práctico del estudiante, 2007, Asociación de Academias de la Lengua Española.

Diccionario esencial de la lengua española, 2006, Asociación de Academias de la Lengua Española.

Asociación de Academias de la Lengua Española : <<http://asale.org/ASALE/asale.html>>.

Este trabajo tiene como objetivo una reflexión sobre Interculturalidad, un concepto que todavía no ha llegado a un consenso. No se pretende dar una definición, sino levantar algunas cuestiones subyacentes al tema.

Las reflexiones sobre la comunicación intercultural son relevantes no sólo en el ámbito de la investigación académica, sino también para la formación del profesor de lengua extranjera. Proponemos una revisión histórica del surgimiento del tema.

Orígenes de la perspectiva intercultural

El contacto entre diferentes culturas siempre ha ocurrido, señala Canclini, 2006 (APUD Vasconcelos, 2007). Los intercambios culturales entre sociedades coinciden con el inicio de la historia de la humanidad, desde Grecia Clásica y el Imperio, con los innúmeros intercambios y interacciones ocurridas en el Mediterráneo, pasando por la expansión de la Europa en dirección hacia América y África.

Durante la Segunda Guerra Mundial, discípulos de Franz Boas convirtieron las naciones en objetos de análisis. Cada país y sus habitantes empezaron a ser considerados universos culturales (Grimson, 2000) presuponiendo que las relaciones entre sociedades nacionales son siempre relaciones entre culturas nacionales. Hobsbawm (APUD Grimson, 2000) repudia la “nación” como una entidad primaria e invariable y propone que un carácter de “artefacto, invención e ingeniería intervino en la construcción de naciones”. En este sentido Anderson (1993) afirma que todas las comunidades mayores que las aldeas primordiales de contacto directo son imaginadas.

La reflexión de una sociedad cada vez más de carácter plural es reciente y creciente en el ámbito internacional y de modo particular en América Latina. Sin embargo, el germen de esta

preocupación surge de orígenes y motivaciones diferentes en diversos contextos, como el europeo, el norte americano y el latino americano.

La cuestión de la diversidad cultural empieza a ser tema de interés de científicos sociales a partir del proceso de descolonización ocurrido en África, América y Asia, con el consecuente flujo numeroso de emigrantes venidos de las ex - colonias para el continente europeo, en los años setenta y ochenta del siglo XX, esta sociedad se da cuenta de la obligación de convivir con el “otro” que hasta entonces estaba distante. Este movimiento migratorio va a provocar una carga de responsabilidades al Estado que por su vez no tiene como atender a esa demanda. El ciudadano europeo ahora tiene que dividir sus espacios con el ex colonizado que traen consigo valores, creencias y símbolos que confrontan con las del ex colonizador.

Sin embargo, con respecto a América Latina, la preocupación intercultural nace a partir de otro horizonte. Se refiere a las nuestras poblaciones indígenas, o sea, etnias originales. En Ibero América, los problemas interétnicos están preferencialmente referidos al encuentro de la sociedad occidental con pueblos originarios o indígenas, donde la “identidad y la etnicidad indígena, que aceptan una origen común, viven en un territorio definido y hablan la misma lengua. Esto constituye un nosotros, diferente a otros (Austin, 2000). También encontramos en el contexto ibero americano, otros grupos como los criollos, descendientes africanos, occidentales europeos y los asiáticos. Estas diferencias étnicas en las sociedades modernas se constituyeron en minorías de los pueblos originales como es el caso de los indígenas donde preferencialmente se habla de contacto interétnico (Austin, 2000. Así que, encontramos en América Latina, en el momento actual, el contacto intercultural con el indigenismo”.

El Concepto

El primer problema que se encuentra al tratar el tema es definir qué é interculturalidad y qué significa. Dentro del campo de la educación es un concepto en construcción (Schemelkes, 2001) por lo tanto dar una definición sería arbitrario, sin embargo se levantará algunas características

de la noción que está por detrás del concepto de interculturalidad cuando lo relacionamos con educación.

El prefijo “inter”. Denota la idea de interactuar, compartir, la existencia de complementariedades, el reconocimiento de la cultura del “otro”, una clase de relación igualitaria entre los seres humanos y los pueblos. Es el opuesto del etnocentrismo que lleva a interpretar prácticas culturales ajenas a partir de los criterios de la cultura del interpretante (Alsina, 1999).

Cuando se habla en interculturalidad inmediatamente se hace referencia a algún tipo de contacto, relación, interacción o comunicación entre grupos humanos de diferentes culturas. Se considera un concepto que va más allá del concepto de multiculturalidad –como concepto que expresa la convivencia de varias culturas en un mismo espacio nacional o regional- que trasciende. Se supone una relación entre grupos humanos con culturas distintas y que la relación se da desde posiciones de igualdad. No permite asimetrías debidas a relaciones de poder. La interculturalidad asume como una riqueza. Se supone una relación de comprensión y respeto entre culturas en una posición de igualdad. Asume la interacción entre las culturas como una interacción para el mutuo enriquecimiento de las culturas que están en relación. También se sabe que las culturas no son entidades estáticas, son dinámicas que se enriquecen y se dinamizan justamente, como consecuencia de esta interacción entre culturas. Esta relación es denominada interculturalidad.

La interculturalidad reconoce el “otro” como diferente, pero no lo aparta como puede ser entendido en la multiculturalidad como aquel que por ser diferente tiene que dejar de serlo. No le permite serlo. Todo contrario, en la interculturalidad el sujeto (individual y social) puede relacionarse desde su diferencia. Grimson (2000) interpreta este “contacto entre culturas” como un contacto entre olores, sabores, sonidos, palabras, colores, corporalidades y espacialidades. Y señala que las escenas interculturales, generalmente, algunos significantes de cada persona o de

cada grupo resaltan como especialmente diferente del “otro”, son los llamados *rasgos diacríticos*.

Las concepciones diferentes no son privilegio de sociedades o territorios distintos. Es posible encontrar en una misma ciudad o grupo pautas de significados y comportamientos distintos. Mientras que se puede encontrar en sociedades o territorios distintos grupos con pautas comunes.

Klaus Zimmermann (1997) distingue dos conceptos de interculturalidad, que son: concepto **descriptivo-crítico** e concepto **político-pedagógico**. El primero, **el concepto-crítico**, tiene como objetivo en antropología, sociología y sociolingüística, analizar lo que ocurre cuando se encuentran dos o más grupos étnicos e/ou culturales. Analizan los encuentros interculturales que tratan de aspectos conflictivos que resultan inclusive denunciadore de procesos discriminatorio o de malos entendidos culturales que ni siempre son producidos intencionalmente por los que conducen las situaciones conflictivas. Sin embargo, no se puede olvidar que ni todos encuentros interétnicos e interculturales son conflictivos y sí enriquecedores para ambas partes.

El segundo, el concepto político-pedagógico, deriva del concepto descriptivo-crítico y se puede definir como conjunto de actividades e disposiciones con objetivo de terminar con los aspectos y consecuencias negativas de esas relaciones interculturales conflictivas. Entendiendo como una contribución al establecimiento de relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento, al derecho de vivir la propia cultura y a la tolerancia. Importante que se resalte que este concepto está totalmente relacionado con las políticas de los pueblos indígenas de América latina que reivindican la ayuda a la recuperación cultural.

La interculturalidad es en realidad comunicación intercultural, afirma Austin (2000), pues la interacción implica en el fenómeno comunicacional, de la necesidad de una o de ambas las partes de comunicarse. De esta forma comunicación intercultural pasa a ser un campo de estudio de quien quiere comunicarse eficazmente en un ambiente multicultural. Resultando en la

importancia del conocimiento como disciplina de estudios teóricos y prácticos, principalmente en el área de educación evitando, de esta forma, situaciones de conflictos entre culturas.

En ese enmarañado de significados y sentidos de cada cultura que se convierte en sistema de valores y normas que determinan las acciones, conocer esas relaciones en situaciones de prácticas, es cuando la interculturalidad se hace presente. Cuando un o ambos empiezan a entender el “otro”, cuando empieza a hacer sentido las actitudes y los símbolos del “otro”. El importante en esta relación no es solamente conocer, es también probar. Es realmente entender, sentir e asumir los significados del “otro” (Crimson, 2006).

La búsqueda de esa eficacia intercultural conduce a la creación de una competencia comunicativa para sentirse competente para comunicarse con miembros de otras culturas, añade Austin (2000). Para que ello ocurra es necesario tener presente la comunicación verbal y no verbal. En la comunicación en otro idioma es importante no sólo conocer los signos lingüísticos como también los gestos corporales e contextuales (tiempo, vestimentas, ordenes de las cosas, etc) incluyendo el uso correcto de la distancia al interactuar (proxémica⁹⁵). También es importante tener en cuenta la toma de conciencia de la propia cultura. Observar porque hacemos lo que hacemos, de este modo, con conciencia de nuestra forma de vida poder interpretar y entender el “otro”. Pues, por más que nos parezca conocida, normales determinados comportamientos, pautas sociales, costumbres y creencias solo pertenecen al nuestro grupo social y no tiene porque ser conocidos y entendidos por otros grupos sociales.

Rodrigo Alsina (1999), en su artículo *Reflexiones sobre la Comunicación Intercultural*, recomienda tres miradas que el interculturalista debería tener. Una primera mirada sería desde su propia cultura para intentar explicar y entender otras culturas. Esta actitud es importante para que se pueda hacer un determinado grupo comprender una determinada cultura. Una segunda mirada sería ver la cultura desde dentro, según los propios referentes de cada grupo cultural. Lo que

⁹⁵ Término definido por el antropólogo Edward T. Hall, en 1963, para describir el espacio personal de individuos en un medio social, definido como conjunto de observaciones y teorías referentes al uso que el hombre hace del espacio en cuanto producto cultural específico.

permite una mejor comprensión de la cultura, pero pierde en traducibilidad para los que no participan de ella. Una tercera mirada podría ser una mirada metacultural. La construcción de un “aparato” de análisis que no fuera deudor de ninguna cultura en concreto.

Hoy día podemos decir que numerosas sociedades de todo el mundo son multiculturales. La migración, el movimiento de personas, así como, las inmigraciones remodelaron la sociedad. El multiculturalismo es la realidad de la sociedad actual. Considera culturas nuevas, pero no establece vínculos reales entre la cultura receptora o de referencia y la nueva cultura que traen los ciudadanos recién llegados. En este contexto, la interculturalidad no se da de hecho, pues la interculturalidad, impone por definición, la interacción.

Las políticas del multiculturalismo se centran en las siguientes cuestiones:

- i- El reconocimiento por parte del Estado de la pluralidad cultural en el seno de la sociedad.
- ii- La disminución de los obstáculos que impiden la participación social de los grupos culturales marginados.
- iii- El respaldo a la producción de culturas.

Retomando lo que ya ha sido dicho sobre la multiculturalidad al principio de este trabajo, la multiculturalidad no contempla los presupuestos de la integración que se supone una relación respetuosa entre culturas, que no hay jerarquía entre las culturas y que se postula el principio ético que considera todas las culturas igualmente dignas y merecedoras de respeto. No solamente el reconocimiento de su existencia. De esta forma hemos visto que la interculturalidad trasciende la diversidad, ella puede ser considerada como una forma de ser, una visión del mundo y de otras personas, una clase de relaciones igualitarias entre los seres humanos y los pueblos.

Enfoque regionales de la Interculturalidad: Europa y América Latina

Como ya hemos dicho la interculturalidad se refiere a la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos humanos de diferentes culturas. En estos dos espacios de interacción mutua encontramos realidades totalmente distintas. En América Latina la discusión suele centralizarse en espacios en los cuales la diversidad cultural está definida por la diferenciación étnica en términos de población indígena o pueblos originarios vinculados frecuentemente categorías estáticas y esencialistas de identidad y cultura (Diez, 2004). Mientras que en Europa ocurre un proceso contrario. Los encuentros culturales ocurren con grupos étnicos minoritarios que migran a territorios donde la sociedad que habita es mayoritaria. En Europa la visión de interculturalidad tañe siempre la cuestión migratoria de los país receptor, denominado también cultura de referencia.

La interculturalidad en el contexto europeo tiene como objetivo la búsqueda de una solución para la integración de los diferentes pueblos en el marco de una ciudadanía común (INCP, 2000).

Para el Consejo de Europa, la interculturalidad debe basarse en:

- i- El reconocimiento de los derechos de la persona,
- ii- El otorgamiento a una minoría nacional no sólo de la libertad de elección de la persona como también espacios abiertos para las realidades sociales y humanas, articulaciones entre los sistemas públicos e privados.
- iii- En consecuencia, si se quiere que los intercambios multilaterales e interculturales tengan éxito, se deberá tener en cuenta lo siguiente:
- iv- Aprovechar cada contacto e intercambio como seguimiento del intercambio escolar, y las estrategias educativas utilizadas en las clases multinacionales,
- v- Combinar los intercambios juveniles y escolares, especialmente en lo que concierne a la capacitación de líderes de grupo,
- vi- Instituir una capacitación más sistemática para los maestros y directores en los intercambios comunitarios y de estudiantes.

La interculturalidad en el contexto latino-americano hace referencia específicamente a la dimensión cultural dentro del proceso educativo y el aprendizaje significativo delimitada cultural y socialmente. Cuanto a la educación el tema hace referencia también a la relación curricular existente entre los conocimientos y valores autóctonos.

El enfoque intercultural se desarrolló con mayor fuerza en Latino-América, pues surgió en respuesta a la condición de multiculturalidad que caracteriza las sociedades latino-americanas, producto de su proceso histórico.

Conclusión

Podemos concluir entonces, que la Interculturalidad es un fenómeno que tiene registro del principio de la historia de la humanidad. Pero, que solamente recientemente se hizo una reflexión de las sociedades plurales en el cual los encuentros culturales proporcionó un reconocimiento de las sociedades y sus pautas sociales, costumbre e creencias en una relación simétrica.

Se ha visto también las dos vertientes de los estudios interculturales. La que ocurre en Latino-América con el reconocimiento de las sociedades indígenas y en Europa con los movimientos migratorios.

La razón de este estudio histórico del tema se hace necesario a la formación de profesor de lengua extranjera como un agente de transmisión de la lengua meta o mediador cultural. Al estar en la sala de clase de lengua extranjera el profesor pasa a ser un representante de esa lengua de aprendizaje asumiendo posición de interlocutor entre dos culturas que se encuentran en un mismo espacio y eso permite al profesor la responsabilidad y el compromiso de sensibilizar al alumno el reconocimiento y respeto a las diferencias a partir del reconocimiento de su propia identidad. Este enfoque permitirá al aprendiz de lengua extranjera una mejor competencia comunicativa de la lengua de aprendizaje.

Bibliografía

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. Editorial Fondo de Cultura Económica, Argentina. 2000

AUSTIN Millán, Tomás. *Comunicación Intercultural: Fundamentos y Sugerencias*. Chile, 2000.

<http://www.angelfire.com/emo/tomaustin/intercult/comintuno.htm>

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1995.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, Edusp, 2006

CANDAU, Vera M. *Interculturalidade e Educação Escolar*. Brasil

http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_intrculturalidade.html.

DIEZ, María Laura. *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. *Cuad. Antropol. Soc.* [online]. ene./jul. 2004, no.19 [citado 02 Septiembre 2007], p.11-213. Disponible en la World Wide Web:

<http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0327-37762004000100012&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0327-3776.

GRIMSON, Alejandro. *Interculturalidad y Comunicación*, Norma, Colombia, 2006.

LÓPEZ, Luis. La cuestión de la Interculturalidad y la educación latinoamericana. En: UNESCO-OREALC. *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, 2001.

INPC. Red Internacional de Políticas Culturales. Nuevas Cuestiones: El Concepto de Interculturalidad y la Creación de Observatorios Culturales.

Acessado em 23 de maio de 2007.

http://www.incp-ripc.org/meetings/2002/newissues_s.shtml

RODRIGO Alsina, Miguel. *Reflexiones sobre la Comunicación Intercultural*, Barcelona, 1999.

SCHMELKES, Silvia. *La interculturalidad en la educación básica*, Conferencia presentada no contexto da Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación

para América Latina y Caribe, Santiago de Chile, 2006.

http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf

_____ *Intercultura Y Educación de Jóvenes y Adultos*, México, Revista interamericana de educación de adultos 2001. <http://www.oei.es/n5855.htm>

VASCONCELOS, Luciana Machado. *Mais definições em trânsito*. Interculturalidade, 2006.

<http://www.cult.ufba/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>

ZIMMERMANN, Klaus. Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. Revista Iberoamericana de Educación. Número 13 – Educación Bilingüe

Intercultural, 1997 <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a05.pdf>

El concepto de fluidez en la expresión oral

Raquel Horche Lahera
Instituto Cervantes de Varsovia
Miren Josune Marco Oqueranza
Instituto Cervantes de Río de Janeiro

Introducción

Con esta investigación hemos tratado de acercarnos a la definición del concepto de fluidez, así como a los factores que la determinan y a los rasgos que la caracterizan. Hemos procedido, en primer lugar, acercándonos a las distintas definiciones de fluidez y a las distintas categorizaciones de sus características según los diferentes autores. Este estudio nos ha ayudado a entender qué es la fluidez y cuáles son sus rasgos más importantes en el aula de español como lengua extranjera. Hemos creído importante no tanto la definición de fluidez como la posibilidad de caracterizarla, ya que para nosotros es más importante su ámbito de aplicación que su formalización en el ámbito teórico. Por este motivo hemos tratado de dar una definición de fluidez que le permitiera al profesor de español como lengua extranjera identificarla, desarrollarla y evaluarla. No hemos buscado una definición compleja con la que un profesor no pueda trabajar, sino que hemos establecido una serie de parámetros que le permitan una cierta objetividad a la hora de considerar la fluidez o la ausencia de la misma en el discurso del hablante. Hemos querido delimitar los componentes de la fluidez para que puedan ser aislados y percibidos correctamente por el docente tratando de acercarle los parámetros adecuados para su identificación, desarrollo en el aula y evaluación.

El concepto de fluidez en la expresión oral

Desde los primeros estudios sobre fluidez en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas se presentaban como dos características de fluidez la capacidad de seguir adelante y de salvar los obstáculos, con definiciones como la de Fillmore (1979) en Pradas Macías (2004:78) cuando dice que “la fluidez es la habilidad de llenar el tiempo con habla y que una persona que es fluida en este sentido no tiene que pararse muchas veces a pensar qué es lo siguiente que quiere decir o cómo decirlo”. Esta definición, más bien intuitiva, ya apuntaba hacia esas dos características que estamos

comentando, a saber, la continuidad en el discurso y el uso de diferentes estrategias para resolver los obstáculos.

Ya Crystal y Davy (1975) habían apuntado en esta línea de continuidad en el habla como sinónimo de fluidez cuando establecieron una clasificación en la que incluían algunos elementos que permitían que el hablante mantuviese un discurso continuo, a saber, las conjunciones, las palabras y frases de conexión y la conectividad prosódica. En relación a la conectividad prosódica, Crystal y Davy (1975) recogieron diversos elementos que también formaban parte de ese discurso continuo, como el volumen, el tono, la velocidad, el ritmo y la pausa. Según estos autores no hay fluidez cuando se interrumpe la continuidad, cuando se usan secuencialmente distintos tonos y melodías y, por último, cuando hay una pronunciación incorrecta en tanto que interrumpe la fluidez rítmica de la proposición.

Pero los verdaderos problemas para definir la fluidez y describir sus características comienzan con el trabajo de Grosjean (1984). Tal y como expone Pradas Macías (2004:67), en un trabajo sobre la fluidez y sus pausas,

“[los criterios de evaluación] se sitúan normalmente alrededor de dos núcleos en la enseñanza de lenguas: 1) Los fenómenos de vacilación o vacilaciones y 2) las variables temporales. La disparidad comienza en la asignación de criterios a un núcleo u otro. Grosjean (1980:39) intentó definir *variables temporales* y puso así el dedo en la llaga, señalando este problema al decir que este término se refiere a «aquellas variables que pertenecen a la organización temporal (timing) del lenguaje, como son la tasa y duración del enunciado, y la frecuencia y duración de las pausas», pero que éstas se habían extendido –acertadamente o no- «a la inclusión de fenómenos de vacilación, como son las pausas rellenas, las repeticiones, las prolongaciones, normalmente vocálicas (drawls), los falsos comienzos, etc.»”.

El hecho de que Grosjean incluyera los fenómenos de vacilación como un elemento más de las variables temporales no es algo anecdótico, ya que otros autores como Raupach (1984) subordinan los fenómenos de vacilación a las variables temporales. Sin embargo, nosotros vamos a decantarnos por una distinción de estos fenómenos. De modo que nuestro estudio comienza estableciendo la definición de fluidez a partir de la distinción entre los fenómenos de vacilación y las variables temporales. La incertidumbre está en saber cuáles son las variables que pertenecen a los fenómenos de vacilación y cuáles las que pertenecen a las variables temporales. Analicemos

pues, la clasificación de los distintos elementos atendiendo a diferentes autores que han estudiado esta cuestión.

Wiese (1984:18), en su artículo sobre las diferencias de producción oral entre L1 y L2, trata de medir los fenómenos de vacilación y las variables temporales. Para los fenómenos de vacilación establece que debe usarse una “tipología simple de eventos en el habla” como son las pausas rellenas, las repeticiones y las correcciones y “no incluir otros fenómenos de vacilación como son las prolongaciones consonánticas y también vocálicas por la dificultad en su identificación fidedigna”⁹⁶. Estos fenómenos de vacilación remiten a todas aquellas palabras o sonidos que sin romper la continuidad aparente del discurso, producen disfluidez⁹⁷ en el hablante. Por otro lado, considera variables temporales a la tasa de habla, medida en sílabas por segundo, la tasa de articulación, medida en número de sílabas por segundo de articulación, la duración media de las pausas y la duración de habla entre pausas. Con esta clasificación de las variables temporales, parece que se considera que la fluidez está relacionada con la velocidad, en tanto que le interesa analizar el número de sílabas por segundo o el número de sílabas por segundo de articulación. Pero parece que también se relaciona con el ritmo en tanto que analiza las relaciones de las pausas con la cantidad de habla emitida, y con los elementos de disfluidez, que a pesar de rellenar ese tiempo de habla están afectando al discurso fluido. Tanto la definición de Crystal y Davy como la de Wiese apuntaban a una fluidez entendida como continuidad en el discurso, donde tiene cabida tanto la velocidad del discurso como el ritmo.

Comenzaremos haciendo un análisis de las variables temporales, para después considerar los fenómenos de vacilación. Si Wiese (1984) consideraba la tasa de habla, la tasa de articulación, la duración media de las pausas y la duración de habla entre pausas como variables temporales, Möhle (1984), en su estudio comparativo entre la L1 y la L2 se centra también en las variables temporales, entre las que incluye: la tasa de discurso, la duración de las pausas, y la duración de los fragmentos

⁹⁶ Wiese (1984:18) define pausas rellenas como «algunas variantes fonéticas como uh o mhm que aparecen en la lengua hablada», las repeticiones como «partes recurrentes de un enunciado y que no son tales si tienen una función sintáctica o semántica» y las correcciones como «el cambio de alguna parte del enunciado anterior, que puede englobar desde un solo fonema a una secuencia más larga de texto» en Pradas Macías (2004:70).

⁹⁷ Entendemos por disfluidez la falta o ausencia de fluidez.

de discurso⁹⁸. Como vemos, se sigue apuntando a esos dos elementos que caracterizan a la fluidez, la velocidad, definida por el número de sílabas por segundo y el número de sílabas por segundo de articulación, y el ritmo, en tanto que relaciona la duración de las pausas con los fragmentos de discurso.

En esta misma línea, Lennon (1990) establece, en un estudio sobre la fluidez en L1, dos áreas de estudio claves para la fluidez: las relaciones de habla y pausa en la actuación y la frecuencia de aparición de marcadores de disfluidez, como las pausas rellenas y las repeticiones. Para ello estudia dos tipos de variables: los componentes temporales, que veníamos llamando variables temporales, y los componentes que marcan la disfluidez vocal o fenómenos de vacilación. Esas variables temporales serían: total de palabras por minuto, total de palabras por minuto sin repeticiones ni autocorrecciones, tiempo total de pausas no rellenas como porcentaje del tiempo total de presentación, duración de habla entre pausas, porcentaje de unidades-T⁹⁹ seguidas por una pausa, porcentaje de tiempo total de pausas entre todas las unidades-T y tiempo medio de pausas entre unidades-T.

Freed (1995) estudia las diferencias entre la fluidez en L1 y en L2 y habla también de las características temporales, aunque sólo trabaja con la cantidad de habla, la tasa de habla, las pausas no rellenas y la duración de los fragmentos de discurso. Tanto Lennon como Freed siguen basando sus análisis en el ritmo y en la velocidad del discurso.

Towell, Hawkins, y Bazergui (1996), basándose en el modelo de producción lingüística de Levelt (1989) y en los estudios sobre fluidez en segundas lenguas de Möhle y Raupach (1987), hacen una investigación sobre el desarrollo de la fluidez. El estudio pretende hacer un análisis de los elementos que favorecen la fluidez, haciendo una comparación entre la producción de lengua oral antes y después de estar un tiempo en un contexto de inmersión. De sus estudios concluyen que ni la reducción de las pausas ni el incremento de la velocidad del discurso son los motivos principales de la evidente mejora de la fluidez. El único elemento que hace que la fluidez aumente

⁹⁸ En este trabajo utilizaremos la expresión fragmento de discurso para hacer referencia a lo que en inglés se denomina “run of words between pauses”.

⁹⁹ Unidad-T: Oración principal y todas sus oraciones subordinadas y unidades no oracionales.

significativamente es la duración y complejidad de las unidades lingüísticas que se dan entre las pausas¹⁰⁰. Towell, Hawkins, y Bazergui (1996:113) consideran que,

“this increase in fluency is not the result of a quantitative reduction in the amount of pausing that subjects do, nor in the increase in the speed with which they articulate what they say. Rather, there is an increase in the length and complexity of the linguistic units which are uttered between pauses. This suggests that what has changed is the rapidity with syntactic and discourse knowledge can be accessed for on-line speech production.”

Esto sugiere que las variables temporales que hasta el momento hemos estado utilizando no tienen todas la misma importancia a la hora de establecer una definición de fluidez. Con este estudio nos empezamos a acercar a la idea de que la velocidad del discurso no es importante y sí lo es el ritmo del mismo. Este ritmo vendrá marcado por esos fragmentos de discurso entre pausas, que como ya han señalado Towell, Hawkins, y Bazergui (1996) son más largos y complejos a medida que aumenta la fluidez. Algunos autores, como Chambers (1997:540) en Pradas Macías (2004:85), han apuntado en este sentido que “llegar a ser fluido no significa hablar más rápido [...], sino hacer menos pausas y en los lugares apropiados del enunciado”. Por tanto, la velocidad en el discurso no es sinónimo de fluidez. La tasa de habla y la tasa de articulación pierden terreno a favor del ritmo, que es un elemento prosódico, definido por Hidalgo Navarro (2006:15) como “la repetición cíclica de ciertos patrones entonativos (con sus respectivas junturas) en el curso de una emisión lingüística”. La fluidez vendrá definida por el ritmo y la por la relación entre las pausas y los fragmentos de discurso, pero no por la velocidad.

Hasta ahora hemos visto que las variables temporales no son todas importantes y que sólo algunas forman parte de la definición de fluidez. Veamos ahora otro de los componentes de la fluidez que nos permiten acercarnos a una caracterización de la misma: los fenómenos de vacilación. Como vimos anteriormente, Wiese (1984) fijaba como fenómenos de vacilación todas aquellas palabras que sin romper la continuidad aparente del discurso, producían disfluidez en el hablante, es decir, las pausas rellenas, las repeticiones y las correcciones.

Pero Möhle (1984) incluye una nueva concepción de algunos de los fenómenos de vacilación, ya que empiezan a cobrar importancia la posición que ocupan las pausas así como la

¹⁰⁰ Esas unidades lingüísticas son lo que llamábamos fragmento de discurso.

frecuencia de las pausas rellenas y la distribución de esas mismas pausas rellenas. Incluye también, como ya hiciera Wiese, la frecuencia de las repeticiones y las autocorrecciones. Dos conceptos nuevos entran a formar parte de las consideraciones de fluidez. No se trata ya sólo de una cuestión de duración de las pausas, como veíamos en las variables temporales, sino que influye también la frecuencia y la posición de las mismas, estén rellenas o no.

Lennon (1990) por su parte establece que los componentes que marcan la disfluidez vocal son: Repeticiones por unidad-T, autocorrecciones por unidad-T, pausas rellenas por unidad-T, porcentajes de palabras repetidas y autocorregidas y tiempo total de pausas rellenas como porcentaje del tiempo total de presentación.

Consideramos que el gran número de variables temporales y de fenómenos de vacilación incluidos en el estudio de Lennon dificulta el esclarecimiento de cuáles son las variables que influyen directamente en la fluidez. Tal y como apunta Pradas Macías (2004:83) en su análisis del estudio de Lennon cuando establece que “puede resultar problemático asimismo el haber abarcado tantas variables distintas, lo que dificulta saber si se percibe mejoría en la fluidez por reducción de una u otra variable, o si es más bien la combinación de más o menos de cada una de ellas lo que conduce a esa percepción”. De cualquier modo, lo más importante del estudio de Lennon lo encontramos en la distinción que hace de las relaciones de habla y pausa en la actuación, en línea con lo que ya comentamos al tratar las variables temporales, y la frecuencia de aparición de marcadores de disfluidez. No son los marcadores de disfluidez los que cobran importancia, sino la frecuencia de aparición de los mismos. Asimismo se destaca la importancia de no incluir las autocorrecciones como fenómenos de vacilación.

Freed (1995) no habla de fenómenos de vacilación pero sí de marcadores de disfluidez, tales como las repeticiones de palabras, las repeticiones de sílabas, las repeticiones de expresiones, las reformulaciones o los falsos comienzos, las correcciones gramaticales y la repetición parcial. Así mismo hace mención a los grupos de disfluidez que se producen cuando hay dos repeticiones o más. Freed aumenta así los fenómenos de vacilación que anteriormente se reducían a pausas rellenas, repeticiones y correcciones. Ahora, además de estar mucho más matizados estos

elementos, nos encontramos con las reformulaciones o los falsos comienzos como marcadores de disfluidez.

Como vemos, la distinción entre variables temporales y fenómenos de vacilación no es tan clara y evidente como podía parecer en un primer momento. Parece que todos los autores citados hasta el momento están de acuerdo en analizar la fluidez bajo las relaciones que se establecen entre los fragmentos de discurso y las pausas. Veíamos como algunos de ellos parecían apuntar la importancia de la velocidad, pero nosotros consideramos que la relación entre pausas y fragmentos de discurso apuntaba más hacia la relación rítmica que se establece entre los dos fenómenos que hacia la velocidad del discurso del hablante. Pero los elementos más difíciles de clasificar son los fenómenos de vacilación. Hasta el momento hemos visto que han de ser objeto de estudio las repeticiones, tanto de sílabas como de palabras o expresiones, las autocorrecciones entre las que se incluyen las reformulaciones o falsos comienzos y las correcciones, y las pausas rellenas, tanto por sonidos como por palabras. Si la duración de las pausas es un tema que afecta a las variables temporales, su posición y frecuencia es un tema que nos interesa aquí en tanto que fenómenos de vacilación.

Los problemas con los fenómenos de vacilación comienzan cuando se empiezan a cuestionar algunos de estos elementos. En primer lugar, los falsos comienzos y las autocorrecciones son considerados por Lennon (1990) y Chambers (1997) más como estrategias del hablante para salvar problemas de la comunicación que fenómenos de vacilación. De modo que es la repetición constante de tales fenómenos lo que hace que el hablante adolezca de disfluidez y no el uso esporádico de los mismos. Además, Lennon (1990) establece que lo realmente importante es la frecuencia de la aparición de los marcadores de disfluidez. En segundo lugar, se cuestionan la repetición como un fenómeno de vacilación. Lennon (1990) y Chambers (1997) recogen en sus respectivos estudios sobre la fluidez que algunos elementos, como las repeticiones de sílabas, palabras o frases, tratados generalmente como característicos de la disfluidez, no corresponden a una falta de fluidez, sino que se trata más de una demostración de la capacidad del hablante de seguir con un discurso fluido cuando se presenta algún escollo que salvar en la comunicación.

Podemos considerar que las reformulaciones, los falsos comienzos y las autocorrecciones son la intervención de la monitorización en la fase de formulación. En principio no tiene porqué afectar a la fluidez del hablante pero parece que sí afecta el hecho de que esto se repita constantemente. El hecho de que un hablante reformule algo que considera que no ha quedado claro o que quiere decir de otra manera no es lo mismo que el hecho de recurrir a esta estrategia constantemente. En esta misma línea apunta Guillot (1999) cuando basándose en el trabajo de Möhle, considera que los fenómenos de vacilación no son tan importantes y que lo que adquiere toda la importancia es el número de veces que se realizan tales fenómenos. Si bien estos fenómenos no son muestras de vacilación, la repetición sí lo es y por tanto es esto lo que habrá que tener en cuenta. Desde nuestro punto de vista, el hecho de que un hablante haga una repetición no tiene que ser considerado un fenómeno de disfluidez, pero sí lo será la reiteración de tales repeticiones en tanto que rompe con el discurso.

Como hemos visto hasta ahora, las autocorrecciones, los falsos comienzos, las repeticiones y las reformulaciones se considerarán fenómenos de disfluidez en tanto que se repitan en el discurso. Analizaremos ahora otros elementos de disfluidez como son las pausas.

Lennon (1990) hace un análisis cuantitativo de las pausas según la frecuencia y la duración de las mismas, así como un análisis cualitativo estudiando si la posición y el tipo de pausas contribuyen a la falta de fluidez. Por un lado en el análisis cuantitativo es de gran importancia la frecuencia de las pausas, pues si son muy numerosas denotarán falta de fluidez, ya que hay una dificultad por parte del hablante. Volvemos a la misma idea de que es la repetición lo que marca la disfluidez, en tanto que si las pausas son frecuentes evidencian una falta de fluidez. Sin embargo, la duración de las pausas no está intrínsecamente ligada a una disfunción sino a una necesidad de reflexión. Por otro lado, en el análisis cualitativo nos encontramos con la posición y el tipo de pausas. Las pausas que están en una posición inadecuada es lo que podemos llamar interrupciones, en tanto que el hablante se ve forzado a detener su discurso porque no encuentra la manera de seguir. Sin embargo las pausas colocadas en un lugar adecuado simplemente contribuyen a la formulación adecuada de los argumentos de un hablante. La diferencia entre la pausa, propiamente

dicha, y la pausa como interrupción es que la pausa es voluntaria y tiene diversos fines como la respiración, la reorganización del discurso, el énfasis... pero sobre todo se caracteriza en que está colocada en el lugar adecuado del enunciado. Mientras que las interrupciones son pausas involuntarias que se dan cuando el hablante no sabe cómo seguir, cómo pronunciar...etc. Estas interrupciones son fenómenos de vacilación mientras que las pausas son variables propias de la fluidez que no tienen que ser síntoma de disfluidez.

Tal y como expresa Thornbury (2005), las interrupciones involuntarias no son equivalentes a las pausas. Un hablante competente ha de parar de vez en cuando para adaptar la formulación a la conceptualización previa, pero las pausas frecuentes son síntoma de que el hablante tiene dificultades. Thornbury (2005:8) establece también que dependiendo de la situación, las pausas pueden ser un elemento de disfluidez o no. De hecho él fija como elementos de fluidez las pausas, que pueden ser largas pero en ningún caso frecuentes, colocadas en lugares apropiados, generalmente rellenas y con largos fragmentos de discurso entre ellas. En sus propias palabras,

“The features of fluency can now be summarized:
-pauses may be long but no frequent.
-pauses are usually filled.
-pauses occur at meaningful transition points.
-there are long runs of syllables and words between pauses.”

En cuanto al tipo de pausas, tiene importancia si estas pausas se rellenan o no, lo que nos remite a las estrategias del hablante para dotar de continuidad a su discurso. En concreto, Rebollo Couto (1998) hace un análisis de las pausas rellenas con sonidos, estudiando los telediarios de diversos países hispanohablantes, y establece que los sonidos que se utilizan en cada lengua son diferentes y que en aula de ELE tenemos que desarrollar en nuestros alumnos esos sonidos típicos del español que añaden fluidez al discurso y permite al hablante reorganizar su discurso. En español, esos sonidos más utilizados son los vocálicos en su mayoría aunque hay también prolongaciones consonánticas en un aproximadamente 12% de las prolongaciones. Dentro de las prolongaciones vocálicas nos encontramos con que la más utilizada es la “e”, tanto en su sonido suelto como en las palabras “de” y “pues”.

Cuando las pausas están rellenas no son interrupciones del discurso, sino estrategias de organización del discurso, y lo importante es que el alumno recurra a los sonidos propios de la L2. Rebollo Couto (1998:674) insiste, precisamente, en

“la importancia en insistir en las clases de lengua extranjera para que los alumnos asimilen los puntos naturales de descanso de cada lengua, pues si en estos momentos retoman sonidos de apoyo correspondientes al de la base de articulación de su lengua materna, comprometen la pronunciación del resto de su enunciación. Es importante que también en los momentos de descanso, en las paradas de reorganización discursiva, se mantenga la postura articularia de la lengua extranjera”.

De modo que consideramos que las prolongaciones vocálicas son estrategias del hablante cuando son usadas como corresponde en la L2, mientras que son fenómenos de vacilación cuando se repiten excesivamente a lo largo del discurso o son usadas prolongaciones correspondientes a otra lengua. Además, en ocasiones las pausas rellenas van seguidas de interrupciones, lo que también convertiría a esas prolongaciones en características de disfluidez.

Como vemos, podemos establecer que los fenómenos de vacilación se componen de la reiteración de los recursos de reparación del hablante. Cuando un hablante de L2 se encuentra ante un obstáculo, está siendo fluido si recurre a una estrategia que le ayude a salvarlo. El hecho de que el hablante repita constantemente estos fenómenos es lo que hace que el discurso del hablante no sea fluido. Podríamos decir que el único fenómeno de vacilación que se da es la interrupción en el discurso, pero que ésta puede ser reparada de diferentes maneras. Todos estos recursos que inicialmente denominamos fenómenos de vacilación no son más que las estrategias que permiten al hablante de L2 seguir adelante. Si se produce un abuso de tales recursos, es cuando podemos considerar que el hablante no está siendo fluido.

En resumen, podemos establecer que el hablante competente tiene que hablar de forma continuada y con un cierto ritmo, lo cual no quiere decir que tenga que hablar rápidamente, y además, ha de establecer ciertas pausas en su discurso, que no hay que confundir con las interrupciones. En el momento en el que el hablante se encuentra con una de estas interrupciones ante las cuales no sabe como seguir, recurre a una serie de estrategias que le permiten mantener su discurso. La fluidez es la capacidad de articular un discurso rítmicamente y sin interrupciones,

utilizando las estrategias necesarias para mantener el discurso frente a los obstáculos que se le pueden presentar al hablante.

Conclusión

Como hemos podido ver, la definición de fluidez presenta muchas dificultades pero podemos sistematizar todas sus características. En primer lugar, tenemos que tener en cuenta la duración de los fragmentos de discurso continuo entre pausas, con la incorporación de los bloques léxicos que proporcionan al hablante unas intervenciones más largas y fluidas. En segundo lugar, las pausas deben estar situadas en el lugar adecuado de la oración. En tercer lugar, hay que tener en cuenta las autocorrecciones que hace el hablante a lo largo del discurso. En cuarto lugar, nos interesa la localización y frecuencia de las pausas rellenas, así como los sonidos o las palabras específicas con las que se rellenan dichas pausas. En quinto lugar, hemos de tener presente el lugar que ocupan las reformulaciones en el discurso del hablante. Por último, forman parte también de nuestro análisis los falsos comienzos.

Para concluir, podemos establecer que la fluidez es la capacidad de articular un discurso rítmicamente y sin interrupciones, utilizando las estrategias necesarias para mantener el discurso frente a los obstáculos que se le pueden presentar al hablante. Hemos visto que la fluidez se caracteriza por el uso de largos fragmentos de discurso entre pausas, por recurrir a estrategias que permitan salvar los problemas que pueda presentar la expresión oral y por la ausencia de interrupciones involuntarias en el discurso.

Bibliografía

- Chambers, E., 1997, "What do we mean by fluency?", *System* 25, 4, pp. 535-544.
- Crystal, D. y Davy, D., 1975, *Advanced Conversational English*, London, Longman.
- Fillmore, C. J., 1979, "On fluency", en Fillmore, C. J., Kempler, D. y Wrang, W. S-Y (eds.) *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*, New York, Academic Press, pp. 85-101.
- Freed, B., 1995, "What makes us think that students who study abroad become fluent?", en Freed, B. (ed.) *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 123-148). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Guillot, M.-N., 1999, *Fluency and its Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hidalgo Navarro, A., 2006, *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques*, Madrid, Arco Libro.
- Lennon, P., 1990, "Investigating Fluency in EFL: A quantitative Approach", *Language Learning* 40, 3, pp.387-417.
- Levelt, W., 1989, *Speaking: from intention to articulation*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Möhle, D. y Raupach, M., 1987, "The representation problem in interlanguage theory" en Lörcher, W. y Schulze, R. (eds.), 1987, *Perspectives on language in performance*, Tübingen: Gunter Narr.
- Möhle, D., 1984, "A comparison of the second language speech of different native speakers", en Dechert, H. W., Möhle, D. y Raupach, M. (eds.) *Seconds Languages Productions*, Tübingen, Gunter Narr.
- Pradas Macías, Esperanza Macarena, 2004, *La fluidez y sus pausas: enfoque desde la interpretación de conferencias*, Granada, Comares.
- Raupach, M., 1984, "Formulae in Second Language Speech Production", en Dechert, H. W., Möhle, D. y Raupach, M. (eds.) *Seconds Languages Productions*, Tübingen, Gunter Narr, pp.114-137.
- Rebollo Couto, L., 1998, "Pausas y ritmo en la lengua oral. Didáctica de la pronunciación", en Moreno Fernández, F., Gil Bürmann, M. y Alonso, K. (eds.), [El español como lengua extranjera:](#)

[del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE.](#) (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. pp. 667-676.

Thornbury, S., 2005, *How to teach speaking*, England, Longman.

Towell, R., Hawkins, R., y Bazergui, N., 1996, *The development of fluency in advanced learners of French*, *Applied Linguistics* 17, 1 pp. 84-119.

Wiese, R., 1984, "Language production in foreign and native languages: Same or different?" en Dechert, H. W., Möhle, D. y Raupach, M. (eds,) *Seconds Languages Productions*, Tübingen, Gunter Narr.

Los mitos de Paraguay y sus contenidos culturales en el aula de ELE

Santiago Daniel Bernal
Instituto Cervantes de Río de Janeiro

La nación guaraní, que ocupa gran parte de Sudamérica, dividida en diecisiete sociedades etnográficas en el Paraguay actual y en zonas circunvecinas. Esta nación cuenta con una rica producción literaria, especialmente de mitos y leyendas, con personajes conocidos como tal o transmutados, que sobrepasan las fronteras de provincias o departamentos, de países o regiones. Y uno de estos mitos, el Kurupí, se ha folclorizado en la cultura popular mestiza de Paraguay, pero la mayor parte nos es por completo desconocida, y tan exótica, como cualquier otro mito asiático o africano. Este personaje también es conocido en Brasil con el nombre de Kurupira, demostrando de esta forma el vasto territorio, tanto de límites como de personajes mitológicos, de la nación guaraní.

Los mitos, como es bien sabido, pueden ser sometidos a distintas lecturas y a variados procedimientos de análisis. Etnólogos, historiadores de las religiones, científicos sociales, psicoanalistas, filósofos y teóricos de la literatura encuentran en ellos riquísima e inagotable materia para sus análisis, reflexiones y presentaciones.

Los mitos, se sabe, expresan, y a la vez reflejan, organizan y legitiman la totalidad de la cultura de los grupos humanos, justificando las estructuras existentes. De alguna manera “profunda y significativa ellos trazan, no solo la cosmovisión, sino la diacronía, simbólicamente configurada de las sociedades humanas, cualquiera sea su grado de complejidad e integración cultural”.

“El mito es, por encima de cualquier otra cosa, esencialmente un lenguaje, tan complejo, funcional y rico como el constituido por el de los signos articulados que caracteriza a la raza humana”.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes menciona que el enfoque adoptado en dicho plan es el uso y el aprendizaje del español teniendo como fines la continuidad del alumno **como agente social**, capacitándolo para el uso del español como vehículo de comunicación; **como aprendiente autónomo**, siendo capaz de seguir su proceso de aprendizaje de forma autónoma una vez finalizado

el curso; **como hablante intercultural**, promoviendo el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, transmitiendo de esta forma una imagen auténtica y colaborando en la destrucción de tópicos y prejuicios.

Y es justamente en este último punto, el alumno como hablante intercultural, es en donde nos apoyamos para poner en práctica los textos mitológicos en la clase de E/LE, teniendo como ejemplo al Plan Curricular IC, en donde se menciona que los componentes culturales están abiertos a nuevas opciones.

Según el MCER “El concepto de *plurilingüismo* parte de la idea de que en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua los conocimientos lingüísticos que adquiere una persona no se incorporan a su mente en compartimientos estancos, sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se establece entre los conocimientos lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va gradualmente adquiriendo. Este concepto se sitúa en el MCER desde la perspectiva más amplia del *pluriculturalismo*, que consiste, en síntesis, en la capacidad de relacionar de modo significativo las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que accede un individuo y poder alcanzar, así, una comprensión más amplia y completa de cada una de ellas. Estas distintas culturas no se limitan, por tanto, a coexistir en la experiencia personal, sino que se comparan, se contrastan y se relacionan de modo activo hasta configurar la *competencia pluricultural*, de la que la *competencia plurilingüe* es un componente más que a su vez se relaciona con otros componentes”.

La propuesta de esta comunicación es la de presentar dos textos míticos, en la forma de cuentos cortos, una, perteneciente a la gran tradición tupí-guaraní y la otra, de la etnia Nivaclé, incluida en la familia lingüística mataco-mataguayo.

Con estos textos haremos una aproximación, una presentación de la literatura indígena, de cómo estas etnias piensan sobre la naturaleza, sobre sus creencias, el vocabulario y su ideal como ser humano, pasando por la cosmogonía o el carácter monoteísta de estos.

En el primer texto se lo ve al Kurupi, mítico personaje de la etnoliteratura tupí-guaraní, personaje éste, que lleva su miembro sexual enrollado a la cintura, y que con el cual captura a las doncellas

desprevenidas que andan despreocupadas por los densos bosques, enlazándolas y aprovechándose de ellas.

La figura bastante “llamativa” del Kurupi ya se la puede usar como gancho, para atrapar a los alumnos.

Ya el segundo texto, de la etnoliteratura Nivacle, encontramos a dos personajes: Yiyooj, el tigre y Jump uvaay, el pajarito.

Yiyooj, el tigre, rey de los bosques, paseaba un día, fiero y hermoso, conciente de ser poseedor de sus atributos que El Creador le había dotado.

Y es que en un momento de su paseo vio a un pajarito jugando solo, en la copa de un árbol. Este subía en lo más alto de la copa y desde ahí se lanzaba en picada, y ya casi tocando el suelo levantaba vuelo. El tigre se sorprendió con los movimientos de tan delicado animal, y queriendo hacer lo mismo, empezó a subirse al árbol, cuando de pronto el pajarito le advierte que no lo intente emularlo, ya que no poseía alas. Yiyooj se quedó desconcertado, dándose cuenta de que no era el más perfecto de los animales, no tenía alas. Pero Yiyooj, el tigre, quería volar, por lo tanto decide pedirle prestado las alas al pájaro. Este se lo presta, temiendo que el tigre se enoje al desobedecerle. Sacó las alitas y lo pegó al pecho del amo con la cera de las abejas. Después de varios vuelos, ocurrió lo que el pájaro temía: se le despegaron las alas y el tigre se precipitó a tierra. Desesperado, el pajarito acude con presteza y lo llama una y otra vez. Pero el tigre que quiso volar dormía para siempre, soñando que volaba por encima de los ríos y montañas, sin poder detenerse, alejándose más y más.

La vivencia de estos dos animales se puede muy bien adaptar a nuestra vida, a nuestro día a día, en donde el tigre, el todopoderoso de los bosques, al encontrarse con un delicado pajarito, se da cuenta de que no era del todo el más poderoso, ya que no podía volar y jugar por los aires como el pajarito.

En la mayoría de los cuentos míticos que he tenido la suerte de leer, siempre se lo ve al individuo en su hábitat, en contacto con la naturaleza, y por detrás siempre hay una moraleja, una enseñanza que esta gente da a los niños especialmente.

La aplicación de estos textos en la clase varía de acuerdo al nivel y al objetivo del alumnado. Estos textos pueden ser usados en los niveles de acceso, A1, A2, hasta los niveles de maestría, C2.

Para el nivel A1, los cuentos pueden ser explotados tomando en cuenta el léxico más básico y también como repaso de verbos conjugados en el presente de indicativo. La lectura en voz alta, corrigiendo la pronunciación, es una tarea muy interesante y fomenta la curiosidad del alumnado sobre el contenido del texto, pudiéndose hacer esta actividad en cualquiera de los niveles mencionados.

Ya para los niveles superiores como el Avanzado, Dominio y Maestría, las actividades pueden girar en la búsqueda del vocabulario, específico o no, sus sinónimos y/o antónimos y una revisión de los diferentes tiempos y modos de los verbos.

Y teniendo en cuenta, por ejemplo, el enfoque por tareas, una tarea final sería la de comparar estas figuras míticas con las de Brasil, como por ejemplo el “boto color rosado”, haciendo un paralelismo con los mitos de otras regiones, y, por qué no, los mitos indígenas del continente americano, que sin dudas, más de uno de nuestros alumnos debe saber historias contadas por sus abuelos, tíos, etc.

Las tareas pueden tener ejercicios de comprensión auditiva, por medio de textos ya conocidos y previamente preparados, comprensión lectora, usando el mismo texto de la destreza anterior y expresión escrita, en donde la tarea principal es la creación y ponencia de cuentos hechos por los alumnos a partir de personajes míticos conocidos o no, e inclusive inventados.

A continuación, los dos cuentos que sirven de modelo para las tareas sugeridas:

EL KURUPI Y LA MUJER

Cuentan que un hombre, que tenía de su mujer hijos todavía pequeños, yendo de cacería por el monte se encontró con el Kurupi, el cual le mató, y abriéndole el vientre le extrajo el hígado.

También cuentan que el Kurupi le despojó de su ropa y se la vistió. Así vestido, fue junto a la mujer del muerto. Al llegar a la casa la llamó:

- ¡Vieja!, ¡Vieja! Dónde estás.

- Aquí estoy - respondió la mujer. El Kurupi entró a la casa, y como la mujer no lo miró, pensó que fuese su marido.

- Tenlo, dijo el Kurupi. Traje carne sabrosa, ve a cocinármela. Le entregó el hígado que fuera del marido. Ella lo asó, y luego de traer la fariña, se sentó con los hijos. Sentándose también el Kurupi en la estera, junto a ellos, dijo:

- Comamos.

Comieron, y al acabar la comida dijo el Kurupi:

- Ahora voy a dormir. Trae a mi hijo conmigo, para que duerma.

El Kurupi se extendió entonces en la hamaca. La mujer le trajo al hijo y se lo puso al lado. Una vez que el Kurupi se durmió, la mujer se puso a observarle con detención. Y dijo:

- Este no es mi marido. Este no es mi marido. Este es el Kurupi.

Llenó con premura una cesta espaldera con sus cosas. Luego alzó al hijo de la hamaca y lo substituyó con un leño que puso sobre el pecho del Kurupi. Cuando acabó de hacer esto, cargó la cesta con sus cosas, púsola a las espaldas, acomodó al niño a su pecho dentro del *typoi* y huyó.

Poco después se despertó el Kurupi. Se levantó, salió de la casa y dijo:

- ¡Ah! La mujer me burló.

Comenzó a llamarla a gritos, al tiempo que emprendía su búsqueda:

- ¡Vieja! ¡Vieja! ¡Dónde estás!

La mujer, que observó al Kurupi en su busca, reinició su fuga. Cuentan que la mujer corrió y luego alcanzó a treparse a una rama alta de laurel. Desde su posición vio llegar al Kurupi debajo del árbol, llamándola:

- ¡Vieja! ¡Vieja! Dónde estás.

Un *Uacara* que estaba posado en una rama del árbol cantó: ¡Manbuy! ¡Mambuy!

Ignorando el Kurupi que la mujer estaba subida al *mambuy* (el árbol del laurel), creyó que el árbol cantaba su nombre. Como no vio a la mujer, el Kurupi entonces volvió sobre sus pasos. Entonces la mujer descendió y echó a correr presurosamente hacia el monte. Cuentan que el Kurupi seguía diciéndose:

- Esa mujer me burló.

Reculando, el Kurupi se volvió nuevamente, vociferando:

- ¡Vieja! ¡Vieja! Dónde estás.

Al escucharlo, la mujer reinició su carrera, dirigiéndose a un gran tronco horadado, de cuyo interior saltó el sapo *Cunauarú*.

- ¡Ah, Cunauarú!, dijo la mujer. ¡Te ruego que me libres del Kurupi!

Se cuenta que el Cunauaru hizo una cuerda con la resina de su cuerpo, por la que la mujer subió al hueco del árbol. Llegó el Kurupi y volvió a llamarla:

- ¡Vieja! ¡Vieja! Dónde estás.

Entonces dijo el Cunauarú:

- Ella está aquí.

Al oírle, cuentan que la mujer suplicó a sapo que no permitiera que suba el Kurupi.

- No temas, dijo el sapo a la mujer. Lo que quiero es matarlo.

Cuentan que luego, el Cunauarú embadurnó el tronco del árbol con la resina de su cuerpo. Llegó el Kurupi, rodeó el tronco con sus brazos y quedó adherido de la pelambre. Cuentan que ahí quedó muerto.

La mujer descendió luego de árbol con el hijo y corrió hasta su casa.

La doncella que se casó con el karau.

Kuarahy y Jasy.

EL TIGRE QUE QUISO VOLAR

Un tigre habitaba en lo más espeso del monte.

Hermoso y fiero, temido y admirado era el señor. Se sentía feliz dentro de su piel lustrosa, con sus ojos rasgados y sus afiladas uñas. El Creador le había dotado, además de sagacidad, fino instinto y ferocidad implacable. Qué más podría desear

Paseaba una mañana por sus vastos dominios cuando vio a lo lejos moverse la copa de un árbol. Era el único árbol que se movía, y ni siquiera soplabla la más leve brisa. Extrañado pensó para sí: Quién será el individuo que mueve el árbol. E impelido por la curiosidad se dirigió hacia él. Se sorprendió en extremo al encontrarse con el Jump uvaay, un pequeño pajarito que se divertía jugando. Este volaba hasta la copa del árbol, y desde allí descendía en veloz vuelo. Lo hacía, una y otra vez, con alegría contagiante.

- ¿Qué haces? - le preguntó el tigre, Yiyooj.

- No ves, juego con el árbol - replicó Jump uvaay batiendo las alas.

Intrigado, volvió a preguntar el tigre. Y el pajarito, alagado por la atención que le dispensaba el amo, ensayó su mejor vuelo y su más peligrosa caída. Ya posado en una de las ramas del árbol le dijo:

- ¿Viste?

- Yiyooj, que nunca jugaba, deseó ensayar el juego, y ya se disponía a subirse al árbol, cuando

Jump uvaay le advirtió:

- ¡Cuidado, Yiyooj! Tú no tienes alas para sostenerte en el aire.

El tigre quedó desconcertado. Él, que se tenía por el más perfecto de los animales, se veía impedido de ensayar el juego del humilde pajarito.

Tendiéndose, pensativo y desalentado, al pie de árbol. Poco después, se irguió y dijo al pajarito:

_Jump uvaay, préstame tus alas.

Y el pajarito, temeroso de desobedecer al tigre, sacóse las alitas y se las pegó al pecho del amo con cera de abeja.

- Ten cuidado - le advirtió. Esta cera no sostendrá las alas por mucho tiempo.

Alborozado, el tigre subió al árbol y desde la copa ensayó la caída al vacío, y luego el movimiento de las alas. ¡Qué sensación de plenitud! ¡Qué distinto se veía el mundo desde ahí arriba! Ahora sí era el amo absoluto!

Subió y bajó una y otra vez. Dos, tres, cinco, quince, y tal vez cien veces. El pajarito, desde la rama de un árbol cercano, reclamaba con aflicción:

- ¡Tigre, ! ¡Tigre! ¡Devuélveme mis alas, por favor!

Pero el felino no le escuchaba, absorto en su felicidad.

- No te servirán por mucho tiempo, insistió Jump uvaay. El creador nos hizo diferentes. A cada uno nos asignó un oficio y un lugar en la tierra. Corres peligro si lo desobedeces.

Pero el Tigre, que no deseaba devolver las alas al pajarito, seguía con mayor entusiasmo con el juego. Cuando de pronto, en uno de los más arriesgados vuelos, se desprendieron las alas, y el tigre se precipitó a tierra, golpeándose la cabeza.

Jump uvaay, al verlo, acudió con presteza y le llamó:

¡Yiyooj! ¡Yiyooj!

Pero el tigre, que quiso ser pájaro, dormía para siempre, soñando que volaba por encima de los ríos y montañas, sin poder detenerse, alejándose más y más.

Bibliografía

Perez - Maricevich, Francisco, 1996, *Mitos indígenas del Paraguay*, Asunción, El Lector, pp. 25-26, pp. 112-113.

Chase - Sardi, Miguel, 2003, *¡Palavai Nuu!*, *Etnografía Nivaclé*, Asunción, Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica, Biblioteca Paraguaya de Antropología.

Cuestiones de comunicación no verbal en la clase de ELE

Sonia Izquierdo Merinero
Instituto Cervantes de Brasilia

La propuesta de este taller es la reflexión sobre la pertinencia o no de la inclusión de la comunicación no verbal (CNV) en las clases de español como lengua extranjera en un contexto de no inmersión.

El recorrido de esta comunicación se estructura en torno a concepción teórica que como docentes tenemos sobre lo que significa la comunicación no verbal dentro de la propia cultura y en la cultura de la lengua que se está enseñando y aprendiendo. Proponemos asimismo algunas actividades que servirán de toma de conciencia tanto para los estudiantes como para el profesorado. Creemos que la revisión conjunta de estos aspectos dentro de la clase propicia la negociación y aceptación de los contenidos incluidos.

ESTRUCTURA DE LA COMUNICACIÓN

La estructura básica de la comunicación humana es triple: lenguaje, paralenguaje y kinésica. Un 35% de la información llega a través de la información verbal y un 65% por signos no verbales. Es decir, sin la parte no verbal el mensaje está incompleto. Por otro lado, tenemos que recordar que una gran parte de la información sobre el interlocutor nos llega por signos no verbales. Esta información la reciben también los estudiantes sobre su profesor o profesora cuando lo ven por primera vez, antes de que haya hablado: si es hombre o mujer, el estado de ánimo, la emociones, la situación sociocultural, la atención que se da a sí mismo, etc. Esta información también la tenemos como oyentes, y ponentes, pero no como lectores. Es decir, si aquellos que estén leyendo esta comunicación no ha estado en el Instituto Cervantes de Rio de Janeiro para presenciarla, tendrán que ir al encabezado del texto para tener alguna información sobre quien la escribe que aquellos que han estado en el Instituto Cervantes ya tienen, como por ejemplo si soy hombre o mujer, la edad aproximada, mi procedencia lingüística, etc.

ACTIVIDAD 1

Para introducir el tema de la relevancia de la CNV en las clases de ELE podemos empezar reflexionando con los estudiantes sobre su imaginario respecto al tema. Ponemos en común en las líneas siguientes la experiencia que hemos tenido sobre esta actividad. A la pregunta de qué entienden por comunicación no verbal generalmente suelen mencionar gestos que sustituyen a las estructuras lingüísticas, como por ejemplo los saludos, las despedidas, la afirmación o la negación.

Efectivamente, estos gestos que en sí mismos son actos comunicativos son los que más han sido estudiados y sobre los que más literatura encontramos.

Aquí tenemos que resaltar en clase que estos gestos que pueden *sustituir* una estructura lingüística sin que la comunicación se vea afectada, pero que en la mayoría de las situaciones en realidad *acompañan* las estructuras lingüísticas. Al preguntarles sobre la naturaleza de este acompañamiento suelen decir que los gestos refuerzan la estructura lingüística; les mostramos entonces que en muchas oportunidades los gestos se usan para contradecir el mensaje verbal. Como por ejemplo decir que sí y mover la cabeza en sentido vertical repetidamente enarcando una ceja.

ACTIVIDAD 2

Otra actividad de toma de contacto consiste en la reflexión sobre gestos culturales universalmente reconocidos y reconocibles. Les pedimos que en grupos de 3 ó 4 estudiantes piensen en un gesto que sea interculturalmente identificable. Las respuestas suelen ser: 1. saludo de bienvenida o despedida moviendo ligeramente de lado a lado la mano abierta; 2. la afirmación y negación moviendo la cabeza vertical u horizontalmente, respectivamente; 3. estar de acuerdo con el interlocutor levantando el pulgar hacia arriba de la mano derecha con el brazo extendido o semi flexionado.

La “universalidad” de estos gestos es cuestionable, ya que levantar la palma extendida de la mano puede ser un saludo o una advertencia para que la persona no se acerque; hay culturas, como la búlgara, en la que la afirmación o negación gestual es justo de la manera inversa a la que se acaba de exponer; el pulgar hacia arriba significando acuerdo es una herencia del Imperio romano, por lo que cabe preguntarse si culturas no grecolatinas sin influencia televisiva comparten este gesto.

ACTIVIDAD 3

En la línea del cuestionamiento de los gestos que contradicen las estructuras lingüísticas les pedimos que en grupos escenifiquen una situación comunicativa en la que la gestualidad contradiga la estructura lingüística, haciendo cómplice al interlocutor: por ejemplo tono de voz, cejas levantadas, estiramiento de las comisuras de los labios, guiñar los ojos. Dependiendo de la nacionalidad y cultura de los estudiantes este repertorio es más o menos extenso, ya que hay culturas menos dadas a la gestualidad que otras y más propensas a la literalidad y univocidad.

DEFINICIÓN DE COMUNICACIÓN NO VERBAL Y DE CULTURA

Después de haber realizado estas actividades de introducción y reflexión sobre el tema de la comunicación no verbal, les mostramos la definición que Fernando Poyatos (1994) ofrece

Comunicación no verbal es la emisión de signos activos o pasivos, a través de los sistemas no léxicos, somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración.

A partir de esta definición creemos que concretar lo que entendemos por el “aspecto cultural” es perentorio, para lo cual presentamos aquí la definición de W. Goodenough (Cestero, A. M.:1999)

La cultura de una sociedad consiste en cualquier cosa que uno deba aprender con el fin de comportarse de una manera aceptable¹⁰¹

Es decir, que nuestra cultura, o mejor dicho nuestro conocimiento y desempeño cultural, nos permite actuar siempre y de manera adecuada en cualquier situación comunicativa.

Esta definición nos suscita una serie de preguntas cuya respuesta es la base de nuestra propuesta de inclusión de la comunicación no verbal en el currículo de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Llamamos la atención sobre las palabras subrayadas. Aprender: si aceptamos que el conocimiento y desempeño cultural se aprende tenemos que pensar en cómo lo aprende un nativo de ese grupo. La familia y su educación, la aprobación o rechazo social ante una acción y la observación espontánea de nuestro entorno nos facilita este aprendizaje cultural en nuestra propia comunidad. ¿Y cómo es el aprendizaje de los extranjeros en una comunidad? A través de la observación espontánea, de la reprensión social directa o indirecta, y sobre todo teniendo la intención de aculturarse. ¿Y cómo será entonces el aprendizaje de los estudiantes de lenguas extranjeras? Este grupo tiene la desventaja frente al anterior, y es que no dispone de un grupo social al que poder observar ni que le sirva de termómetro sobre sus acciones. El profesor pasa a ser el referente, único en muchos casos, de la comunicación no verbal de la lengua que se está aprendiendo. Por este motivo tenemos que incluir la CNV en el currículo y propiciar una observación dirigida de los materiales auténticos que dispongamos, además de la observación espontánea de manifestaciones culturales

La referencia a comportarse afecta y se refiere no sólo al lenguaje, sino a la comunicación en general, a la interacción social. Es sinónimo de conducta, actitud. Va más allá de lo lingüístico y de lo actitudinal, lo que nos sitúa en un ámbito complejo en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que nos remite a la discusión de si debe, o incluso si se puede, incluir el aspecto comportamental en nuestras clases.

¹⁰¹ Subrayado nuestro

La mención de aceptable nos remite al interlocutor, individual o social. Una acción tiene que ser reconocida como válida por los otros agentes de la interacción. La aceptabilidad es un criterio subjetivo, que depende del oyente y de la actitud/exigencia del interlocutor en ese momento. En el caso de las clases de ELE la referencia al otro agente social se dirige siempre al docente.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Los elementos constitutivos de la CNV son, por un lado, los signos y sistemas de signos culturales: conjunto de hábitos de comportamiento y ambientales y de creencias. Los más estudiados son los referentes al aspecto físico: color de ojos y del cabello, longitud del pelo, estatura y volumen¹⁰²; el uso de artefactos: perfumes, pinturas, utensilios de limpieza, etc.¹⁰³

En segundo lugar tenemos los sistemas de comunicación no verbales, es decir, los sistemas fónico y corporal, que incluye el sistema paralingüístico: cualidades fónicas¹⁰⁴, signos sonoros fisiológicos o emocionales¹⁰⁵, pausas y silencios; el sistema quinésico: movimientos y posturas corporales. Es muy importante incluir aquí la mirada y el contacto corporal.

El tercer elemento constitutivo es el sistema de comunicación no verbal culturales, abarcando la proxémica: concepción, estructuración y uso del espacio¹⁰⁶; y la cronémica: concepción, estructuración y uso del tiempo¹⁰⁷

CONCLUSIONES: UN GESTO VALE MÁS QUE MIL PALABRAS

Los signos no verbales pueden comunicar activa o pasivamente, podemos usarlos para informar pero también pueden hacerlo sin que lo provoquemos. Hacemos una utilización consciente y no consciente de los signos verbales. Es posible y frecuente que usemos signos verbales que pasen desapercibidos para el emisor y no para el receptor.

Estos gestos varían en función de las características de la persona: edad, constitución personal, medio, etc.

La comunicación que se produce con los signos no verbales es básicamente funcional: los utilizamos para los actos de comunicación relacionados con la interacción social (p.e. saludar, presentar, agradecer) o con la estructuración y control de la comunicación (p.e. turnos de palabras comienzo y fin)

¹⁰² Podemos hacer comparaciones entre diferentes culturas, aprovechando el conocimiento de mundo de los estudiantes

¹⁰³ La existencia o no de determinados utensilios y las referencias lingüísticas a los olores, por ejemplo.

¹⁰⁴ Todos podemos imitar el estereotipo de la voz de determinadas culturas

¹⁰⁵ La permisividad para hablar en voz alta o llorar de manera estentórea

¹⁰⁶ La distancia individual y social, la concepción de la calle como espacio social o individual

¹⁰⁷ La literalidad de la hora marcada o el sobrentendido del margen de permisividad

Se encuentran pocos trabajos sobre los hábitos “menores” que constituyen la esencia de lo cotidiano en una sociedad: aspecto físico de la gente, lugares y cosas o el uso de objetos, cosméticos, utensilios varios, etc.

El tema de la CNV se aborda desde áreas tan diversas como marketing, psicología, sociología, biología, y es a su vez una disciplina relativamente nueva que se ha desarrollado como una corriente de investigación independiente, cuyo objetivo es descubrir y documentar las organizaciones sistemáticas de habla en la interacción conversacional.

Los estudios realizados hasta el momento no nos permiten conocer con exactitud cómo funcionan estos signos y sistemas no verbales, pero sí nos permiten tener certeza de que signos no verbales constituyen una parte sustancial de la comunicación y de los medios de comunicación humanos. Para comunicar y comunicarnos usamos simultáneamente elementos verbales y no verbales, por lo que para enseñar a comunicar o comunicarse se ha de prestar atención conjuntamente a los signos y sistemas verbales y no verbales. La investigación sobre CNV está en la fase de identificación, descripción y clasificación de signos y sistemas.

Desde esta comunicación a modo de reflexión, proponemos que el objetivo del trabajo con la comunicación no verbal y su inclusión en el currículo de la enseñanza de lenguas extranjeras sea que los aprendices conozcan y comprendan los hábitos característicos de una comunidad, no que los hagan suyos.

Bibliografía

Caballero, J. (1998) “La adquisición de conceptos culturales y el aprendizaje de la cultura, en *Frecuencia L*, nº 7 marzo 1998, Madrid: Edinumen, pp. 3-11.

Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cestero Mancera, A.M. (Coord.), (1998): *Estudios de comunicación no verbal*, Madrid: Edinumen

Cestero Mancera, A.M., (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, en Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid: Arco/Libros.

Cesteros, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arcos/Libros.

Davis, F. (1976): *La comunicación no verbal*, Madrid: Alianza.

Forgas, E. y Herrera, M. (2001). «Los componentes no verbales del discurso académico». En Vázquez, G. (Coord.) *El discurso académico oral*.

Izquierdo Merinero, S. (1998): *Repertorios de saludos no verbales en Rumania y España. Estudio comparativo*, Memoria de Máster inédita, Madrid: Universidad Alcalá de Henares.

Knapp, M. L. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós, 1992.

Knapp, M; L. (2001) : *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*, Barcelona: Paidós

Moreno de los Ríos, B. y Sanz, M. (1998): *Programación de cursos de lenguas extranjeras*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.

¿Qué gramática necesita enseñarse a estudiantes de E/LE en Brasil?

Valéria Jane Siqueira Loureiro
UGF, UNIG, UniFOA, FERLAGOS, CCAA

La lengua es la que manda sobre las reglas que pretenden explicarla, y nunca al revés. Si los ejemplos no encajan en una explicación gramatical, hay que rechazarla (o revisarla para que los acoja). No hay otra opción.

(Gómez del Estal Villarino, 2004: 776)

Introducción

Los profesores de lengua extranjera encuentran en la enseñanza de la competencia lingüística-gramatical uno de los retos fundamentales en su práctica docente cotidiana. En el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de la gramática de la LE, el estudiante aprende las normas, las reglas y el funcionamiento de los elementos que forman parte de la lengua, pero, en general, forman parte del código escrito de la lengua.

De esta manera, la cuestión es cómo proporcionar un aprendizaje de la competencia gramatical, en español como lengua extranjera, que capacite a los estudiantes a que se expresen e, principalmente, se comuniquen tanto en la lengua escrita como en la oral en lengua extranjera (Miki Kondo, 2002). Se sabe que los alumnos de LE adquieren los mecanismos de la lengua española que se basan en los estudios normativos, gramática, puesto que se trata de uno de los componentes que lleva a alcanzar la competencia comunicativa (Martín Peris, 1998).

Entretanto, durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa se incluyen otras competencias, y, la gramatical recibe un destaque en las clases. Por ello, se tiene que reflexionar sobre cómo tratar el componente gramatical como un elemento que permita comprender y manejar la comunicación y las reglas de uso de la lengua de forma consciente y autónoma.

¿Qué gramática se enseña?

A pesar del surgimiento de las varias metodologías a lo largo del tiempo, todas contienen el análisis de perspectiva gramatical normativo. La gramática se presenta en todos los métodos, independiente del enfoque lingüístico en el que se incluya la concepción de qué es saber una lengua.

Históricamente, se sabe que la gramática realiza la descripción y la explicación de sistema de la lengua, que se ocupa de los elementos morfológicos y sintácticos de la lengua y que deja el léxico para la semántica y los sonidos para la fonética. Como señala Gómez Torrego:

“(…) según algunos gramáticos, la Gramática comprende sólo la Morfología y la Sintaxis; según otros, abarca también el plano fónico, es decir, el de los sonidos y los fonemas. (...) La Semántica, rama lingüística que se ocupa de los significados, no es una parte de la Gramática, pero se tiene en cuenta para el control de los procedimientos formales que se aplican en la Sintaxis y para la explicación de muchos fenómenos sintácticos (...)”. (Gómez Torrego. 1998, 14)¹⁰⁸

A esta concepción clásica de la gramática se debe que muchos métodos de fines del siglo XIX y durante todo el siglo XX recuperen los preceptos surgidos en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas clásicas – gramática y traducción. En esta perspectiva la información nocional y meta-discursiva son los input más relevantes para adquirir la sub-competencia gramatical o lingüística.

En esta perspectiva de gramática, el estudio gramatical presenta un problema fundamental en el momento de responder a una concepción más amplia en relación a la enseñanza de lengua, que no sea simplemente la de un conjunto de reglas gramaticales de naturaleza nocional, sino que también sea un instrumento de comunicación. El análisis gramatical está a nivel de la sintaxis oracional y, por ello echa mano de todos los elementos de la lengua que implican un análisis a nivel del discurso o del texto.

Hoy en día, enseñar gramática es bastante más que explicar reglas y normas morfosintácticas. Se exige detener en aspectos discursivos y pragmáticos, y ello no sólo por hacer los debidos honores a las nuevas corrientes metodológicas y lingüísticas, sino porque el papel desempeñado por la gramática actualmente es más amplio que la visión histórica después del concepto de comunicación y competencia comunicativa.

¹⁰⁸ GÓMEZ TORREGO L., “Introducción” In: *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM, 1998.

De esta forma la enseñanza de la gramática se convierte en un componente más, indispensable, pero como son indispensables el elemento pragmático, el discursivo, el estratégico y el sociocultural. La propuesta del desarrollo de la sub-competencia gramatical en que se tenga en cuenta la comunicación para describir y explicar la lengua, es decir, para explicar las reglas y normas del uso y funcionamiento, además de las del sistema e integre los distintos niveles de la lengua para que resulte de más ayuda a todos, tanto a quienes se dediquen a la enseñanza como a aquellos que se dedican al aprendizaje de una LE, se hace necesaria en el proceso de enseñanza / aprendizaje de LE.

Para qué se enseña y se aprende la gramática

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE, los profesores le dan mucho prestigio a la enseñanza de la gramática en la clase, les ofrecen a los estudiantes un conocimiento reflexivo de las regularidades, reglas o normas características de una lengua extranjera que enseñan, llevándoles a los alumnos al desarrollo de la sub-competencia lingüística¹⁰⁹.

No obstante, ello acarrea el detrimento del desarrollo de las habilidades discursivas, que es una de las destrezas en la que los estudiantes encuentran más dificultad en expresarse.

En la historia de los diversas metodologías de enseñanza de LE, la relación entre lengua extranjera y la gramática siempre fue muy próxima. Hasta los años sesenta y setenta, los estudiantes aprendían reglas gramaticales y aplicaban estos conocimientos en traducciones directas e inversas. En los años setenta, los métodos audio-orales y audiovisuales encaran la enseñanza de la gramática volcada al desarrollo de la habilidad oral. Así, en la clase de LE el profesor se restringía a utilizar los contenidos lingüísticos-gramaticales enseñados en la práctica oral previa. Los ejercicios que se proponía resultaban repetitivos, puesto que se trataban de ejercicios de repetición de estructuras lingüísticas-gramaticales aprendidas oralmente en la forma escrita.

Sin embargo, la gramática transformacional de Chomsky cuestiona los fundamentos teóricos de los métodos audio orales. Dentro de su corriente, los alumnos deben crear su propia lengua en un

¹⁰⁹ La competencia lingüística se refiere a la competencia gramatical, a los conocimientos meta-discursivos que el estudiante posee sobre la lengua que aprende.

acto de comunicación sea oral o escrito. Desde esta concepción de enseñanza/aprendizaje de lengua se destaca el enfoque comunicativo que propone un gran cambio en la forma de afrontar la gramática. Para el enfoque comunicativo, la habilidad de componer oraciones no es suficiente para que haya la comunicación. La comunicación oral o escrita sólo tiene lugar cuando se utiliza para realizar una serie de conducta social como describir, narrar, argumentar, entre otras.

A partir de este enfoque, se introduce la escrita desde el principio del aprendizaje y no de la adquisición de la lengua. Además, la expresión escrita no funciona sólo como refuerzo de lo aprendido de la “fase” oral, sino también su enseñanza parte del principio de que es una habilidad que tiene sus técnicas y estrategias propias distintas de la oral y que a la vez interacciona con esta y con las demás habilidades¹¹⁰.

En la enseñanza de la gramática, desde la perspectiva de la competencia comunicativa¹¹¹, no basta que los estudiantes sepan un conjunto de reglas y estructuras de la LE analizadas y organizadas conscientemente en un sistema, necesitan saber cómo funciona y se usa el castellano, en una gran variedad de contextos, niveles sociales e incluso ámbitos profesionales, para verificar los diversos usos y funciones del lenguaje.

Así, la gramática explícita¹¹², para un aprendiz, es importante, ya que es la encargada de monitorizar y por lo tanto puede ser una aliada a la hora de enfrentarse a la fosilización, la interferencia, entre otros problemas que surgen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE, pero sin lugar a dudas cuando un estudiante se enfrenta de forma espontánea a la LE va a echar mano de su conocimiento implícito¹¹³.

Cuando un alumno se comunica en la LE utiliza ambos conocimientos gramaticales – el explícito y el implícito. El aprendiz acude al conocimiento explícito que posee de la LE con la función principal es la de monitorizar, es decir, controlar que las producciones lingüísticas sean

¹¹⁰ La interacción de las habilidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE (Pilar Gómez Casañ y María del Mar Martín Viano. (1996: 45 – 48).

¹¹¹ La competencia comunicativa incluye más competencias que la mera competencia lingüística, incluye también: la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

¹¹² Las reglas y estructuras de la LE analizadas y organizadas conscientemente en un sistema por el alumno.

¹¹³ Conocimiento gramatical que es de naturaleza intuitiva o subconsciente y no se halla formulado como un corpus de reglas.

correctas y si no es así corregirlas. Cuando el aprendiz usa el lenguaje de forma natural, el conocimiento explícito juega un papel secundario y es el conocimiento implícito de la gramática el que rige formalmente los usos del lenguaje para la comunicación.

Siendo así, la tarea del profesor de convertir las clases de E/LE en un espacio en el que no sólo se ofrezca estructuras gramaticales e informaciones meta-discursivas sobre la lengua, sino también que se proporcione actividades de tipo procesual – lectura y comprensión oral – y de tipo productiva – expresión oral y escrita – que lleve a capacitar al alumno para la comunicación, desde el punto de vista pedagógico se da a partir del momento que se dé importancia al proceso de adquisición la lengua. En el enfoque comunicativo, la importancia de darles a los estudiantes exponentes nociofuncionales para que los capaciten para la comunicación, desarrollando las cuatro destrezas cumplen el objetivo de desarrollar las estrategias tanto de comprensión como de expresión en la LE.

Hoy en día, tras haber superado la idea de que el aprendizaje de la gramática no llevaba a la adquisición de la LE, se asiste a la recuperación de la gramática y a la búsqueda de aplicaciones que den lugar a un proceso de aprendizaje-adquisición más completo, rico y eficaz en las aulas, aunque existan todavía carencias metodológicas. A partir de esta perspectiva la enseñanza de la sub-competencia gramatical en la destreza escrita retoma su papel de monitorizar la producción, pero intentando incorporar los diferentes tipos de procesos y sub-competencias¹¹⁴ necesarios para la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

La gramática en el aula de ELE

Se sabe que la gramática es uno de los elementos imprescindibles y de gran influencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. Entretanto, la cuestión es ¿Qué es "la gramática" en la clase de ELE? El trabajo con el contenido gramatical en la clase se vincula al rol del profesor en la clase, en relación con su concepción de la gramática, de qué es saber una lengua y su práctica docente en la enseñanza de la LE.

¹¹⁴ Además de la *sub-competencia lingüística o gramatical*, se agrega las comunicativas: la *sub-competencia pragmática*, la *sub-competencia discursiva*, la *sub-competencia estratégica* y la *sub-competencia sociocultural*.

En este espacio de tantas interrogantes, se debe tener en cuenta los procedimientos de inferir reglas gramaticales que puede darse a partir del uso y de la reflexión sobre la lengua (inductivo) o explicarlas primero para luego pasar a la práctica de los contenidos lingüísticos (deductivo). Ambos no son excluyentes; los profesores no deben descartar a priori ninguno de ellos, sólo tener en cuenta las ventajas y desventajas que conlleva aplicar cada uno de ellos.

A partir de la caracterización que lleva a cabo Martín Peris (2004), se destacan los componentes gramaticales que responde a las necesidades actuales de la enseñanza de E/LE a estudiantes en Brasil:

1. La función de la gramática es facilitar la comprensión del sistema de la lengua de aprendizaje y de sus distintos usos.
2. Para ello, los criterios que se debe tener en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos son:
 - actualidad: el estado actual de la lengua y sus usos;
 - descripción: el modo en que efectivamente usan la lengua sus hablantes nativos;
 - frecuencia: fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos;
 - relevancia comunicativa: valores comunicativos más frecuentemente asociados a las formas lingüísticas.
3. Es una gramática que recoge usos tanto orales como escritos, atendiendo a su adecuación al contexto.
4. Trata fenómenos de los distintos niveles de descripción de la lengua, estableciendo las necesarias relaciones entre ellos.
5. Utiliza un metalenguaje y una terminología adecuados a la posibilidad de comprensión de sus destinatarios.
6. Tiene en cuenta el conocimiento implícito de la gramática de su lengua materna que tienen los destinatarios.

Como señala Alonso Raya (2003), enseñar y trabajar con este tipo de gramática implica elaborar actividades que requieran la participación activa de los aprendices, o sea, los aprendices tienen que hacer algo con el input; además, las actividades deben poner de manifiesto la

operatividad de la regla o de la forma que es el objeto de atención, presentando una finalidad y una contextualización claras y trabajando con muestras de lengua verosímiles.

Propuestas de actividades de gramática en la clase de ELE

Las propuestas concretas de tratamiento de la gramática en la clase de ELE aportadas en este trabajo no constituyen más que una sugerencia de cómo tratar de integrar los múltiples aspectos relacionados con la compleja y, a la vez ingente, tarea de construir una gramática de E/LE en la competencia gramatical, considerada tradicionalmente como problemática en el caso de los estudiantes brasileños aprendices del español como LE.

Fueron dos las fuentes que sirvieron directamente de base: Moreno de los Ríos y Sanz Pastor (1996) y Matte Bon (1992). Se seleccionaron los puntos tratados de acuerdo con un criterio práctico: proporcionar algunas pautas para confeccionar posibles modelos de actividades gramaticales que configuren un espacio de reflexión del papel de la gramática en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, en nuestro caso el español. Para ello proponemos actividades combinadas que combinan reflexión y práctica.

Propuesta 1: Secuenciando frases

Objetivo: Practicar la oposición de tiempo y aspecto verbal. Usar el lenguaje oral en relatos.

Nivel de enseñanza: intermedio.

Procedimiento: Se disponen a los estudiantes en dos grandes equipos, A y B. El docente establece una posición, por ejemplo, imperfecto/indefinido. Dos estudiantes, uno de cada equipo inician el juego. El primero dice una frase en el indefinido (una proposición completa) e inmediatamente el otro tiene que decir otra en el indefinido, pero de manera que forme una unidad de sentido. A continuación dice otra frase en imperfecto que el primero del equipo A la completará. Se sigue el mismo procedimiento hasta que todas las parejas formadas siempre por un estudiante del equipo A y otro del B hayan jugado.

Si un estudiante tarda mucho o se equivoca, su equipo pierde puntos. Vence el equipo que completar las frases más rápido y que mantenga el sentido.

Propuesta 2: palabra clave

Objetivo: Practicar distintos tipos de textos escritos. Entrenar la lectura. Practicar las clases de palabras.

Nivel de enseñanza: Avanzado.

Procedimiento: Los estudiantes se disponen en equipos. El profesor le reparte hojas de papel en blanco y le pide a cada uno que escriban en ese orden un nombre, un verbo, un adjetivo, un adverbio y dos preposiciones. Cuando todos los elementos figuren en la hoja, el docente plantea a cada equipo qué tipo de texto deben redactar: relato, descripción, carta, artículo periodístico, mensaje publicitario, etc. El profesor marca un tiempo. Finalizada la composición, cada equipo lee la suya en voz alta y entre todos se escogen los mejores textos.

Propuesta 3: Sobre cuenta historias

Objetivo: Practicar el léxico. Expresarse oralmente.

Nivel de enseñanza: desde básico a avanzado.

Procedimiento: El profesor pone diversos sustantivos y adjetivos en un sobre y disponen los estudiantes en equipos. Los grupos se sientan en corro. El docente o el propio grupo determinan quién va a empezar. La persona electa saca del sobre la primera palabra, con la cual iniciará una historieta. En seguida, pasa el sobre al de al lado. Quien realiza el sorteo y sigue la historia pasándole el sobre a otro. Éste se encargará de la secuenciación de la historia.

El juego finalizará cuando el último del equipo haya trabajado la última palabra.

No hace falta que la historia sea real y que tenga una precisión muy lógica. Lo que es importante es que se emplee cada palabra sorteada con creatividad y una cierta secuenciación.

Consideraciones Finales

El estudiante de una lengua extranjera aprende las normas y el funcionamiento de los elementos de la lengua en el desarrollo de la sub-competencia gramatical que, en general, forman parte del código escrito de la lengua. Por ello, la cuestión es cómo proporcionar un aprendizaje de la sub-competencia gramatical en LE para que los alumnos sean capaces de comprender y manejar la comunicación y las reglas de uso de la lengua de forma consciente y autónoma.

Si se parte de las diferentes aportaciones gramaticales (normativa, descriptiva, didáctica, entre otras), se puede hacer una reflexión sobre el papel de la sub-competencia gramatical en el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje de la lengua, en el caso el español, en la clase de LE. A través de una enseñanza gramatical que extrapole las fronteras de las informaciones morfosintácticas y meta-lingüística a nivel oracional e incluya el desarrollo de habilidades de organización discursiva/textual.

Además de proporcionar la adquisición consciente de las reglas y normas de los elementos que forman la lengua, lo que se propone es que les enseñen a los estudiantes los aspectos de la organización discursiva y textual. Además, se reconozca las estructuras concretas de la lengua dentro de las destrezas lingüísticas. Muchos de los aspectos gramaticales pueden ser enseñados y adquiridos por los alumnos de forma inconsciente, mejor dicho, implícitamente a través de la integración con otras destrezas y de la organización textual.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Belmonte, Isabel, 1998, *La enseñanza de la gramática de español como lengua extranjera: diferentes aportaciones*, Carabela 43, Madrid, SGEL.

Alonso Raya, Rosario, 2003, “Cómo cambiar tu vida con la gramática. Algunos consejos para tener éxito con los ejercicios gramaticales”, *XII Encuentro Práctico de Profesores de E/LE*, Barcelona, International House/Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas (<http://www.encuentro-practico/talleres-2003.html>).

García García, Sonsoles, 2001, “El papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de E/LE”, *Forma*, 1: 9-21.

Gelabert, M^a José, Isabel Bueso y Pedro Benítez, 2002, *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid, Arco/Libros.

GOMEZ CASAÑ, Pilar e MARTÍN VIAÑO, M^a del Mar, 1996, “La expresión escrita: de la frase al texto” En: *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid, Santillana, pp: 43 – 63.

Gómez del Estal Villarino, Mario, 2004, “Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos”, en: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (org.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 767-787.

Gómez Torrego, Leonardo, 2005, *Gramática Didáctica del español*, Madrid, SM ediciones.

Martín Peris, Ernesto, 2004, “La subcompetencia lingüística o gramatical”, en: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (org.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 467-489.

Matte Bon, Francisco, 1992, *Gramática Comunicativa del Español*, tomos I y II, Barcelona, Difusión.

MIKI KONDO, Clara, 2002, “Hacia una gramática para el uso no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica”, In: *Cuadernos del Tiempo Libre*. Colección Expolingua (E / LE 5), p. 147 – 165.

Sans Baulenas, Neus, 2004, “¿Qué materiales favorecen el aprendizaje de la gramática?”, *I Encuentro práctico de profesores de E/LE en Alemania*, Barcelona, International House/Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas (<http://www.encuentro-practicoalemania/talleres-2004.html>).

La escritura en la clase de español/LE: un análisis crítico

Vera Lúcia Consoni Busquets
Instituto Cervantes de Sao Paulo

Pretendo, en esta ponencia, presentar algunas hipótesis sobre las propuestas que los profesores de español/LE hacemos a nuestros alumnos, cuando queremos que escriban un texto en la lengua objeto (LO), en ese caso, la lengua extranjera (LE) que se está aprendiendo/enseñando. Para eso, se considerarán los estudios de Britto (2002) y de Geraldi (2002) que tratan de la producción de textos en la escuela y hacen una interesante reflexión sobre los interlocutores del “discurso para rellenar espacio” resultante de esa actividad. Además, se analizarán los errores de 3 redacciones de alumnos brasileños de curso superior de Letras Portugués/Español (ANEXOS 1 y 2), intentando percibir por qué ocurrieron y sugiriendo caminos para que éstos disminuyan en las producciones escritas de los aprendientes de español/LE.

Antes de empezar, abro un paréntesis para aclarar que mi análisis no tiene el propósito de considerar el trabajo que el profesor haya hecho como preparación para las actividades que aquí se comentan. Las dos propuestas que analizo fueron elegidas como ejemplos, y hay que reconocer que están fuera del contexto en que se realizaron. Las mismas tareas, antecedidas por un buen trabajo de preparación con los estudiantes, pueden dar buenos resultados y hay que tener en cuenta que muchos de los trabajos que proponemos a nuestros alumnos tienen un propósito que sólo nosotros conocemos y que no viene explicitado en el enunciado.

En la primera parte de este análisis, observaré las dos propuestas presentes en las mismas redacciones cuyos errores serán analizados en la segunda parte. La primera propuesta (ANEXO 1) dice: “llevando en consideración un determinado campo léxico, escribe una historia de amor”. La primera cuestión que propongo es pensar por qué alguien que escribe un texto tiene que llevar en consideración un determinado léxico propuesto por otra persona. El profesor debe estar atento a que esta decisión tenga una razón pedagógica bastante clara y justificable.

Como afirma Britto (2002: 119):

Dentro de la escritura se pueden identificar diferentes tipos de interlocutor: puede ser preciso, definido, como en una carta, en una petición; puede ser genérico o un determinado segmento social, como en un periódico; puede ser virtual, como en la ficción literaria.¹¹⁵

Si consideramos la afirmación precedente, el interlocutor en la propuesta presentada es el profesor, un receptor bastante definido, y el alumno lo identifica, aunque de una manera inconsciente. Es ese interlocutor quien determina no sólo el léxico pero también el tipo de texto que quiere que se escriba: una historia de amor. Por lo tanto, la posibilidad de que la lengua sirva para comunicar lo que el alumno quiere decir – y cómo quiere decirlo – parece que es ignorada por ese único lector a quien se destina el texto, lector que, además, se encargará de atribuir una nota a la producción escrita de su alumno... Lo confirma Britto (2002: 120):

En la situación escolar existen relaciones muy rígidas y bien definidas. El alumno es obligado a escribir dentro de patrones previamente determinados y, además de eso, su texto será juzgado, evaluado. El profesor, a quien el texto es remitido, será el principal – tal vez el único – lector de la redacción. Consciente de eso, el estudiante procurará escribir a partir de lo que cree que le gustará al profesor (para que consecuentemente obtenga una buena nota).

Dentro de esa perspectiva se puede concluir que al alumno no le queda más opción que escribir dentro de las reglas de una lengua que cree que es la de su profesor. Tenemos, entonces, un productor que no expone su individualidad o su reflexión sobre un tema, pero que es como una marioneta que reproduce la voz de un ventrílocuo que la maneja. El alumno tiene que ser o muy seguro o muy atrevido (y a veces confundimos esas dos características) para intentar hacerlo de otra manera.

Para Lemos (*apud* Britto, 2002: 121), que menciona los exámenes de ingreso de jóvenes a la universidad brasileña, en situaciones de producción como estas se puede denominar el procedimiento del alumno como “estrategia de relleno”, o sea, el autor del texto utiliza

¹¹⁵ Son más las traducciones de los fragmentos de las obras de Britto (2002: 117-126), de Geraldini (2002:127-131), de Ramos (1999) y de Koch (2002) usados en este texto.

un modelo formal anterior a su reflexión sobre el tema propuesto, así, la organización de su texto sería simplemente un relleno de un arquetipo textual, hecho de fragmentos muchas veces desarticulados. El conocimiento de esa conducta del estudiante hace que el uso de este tipo de estrategia sea más preocupante cuando se trata un aprendiz de LE. En ese caso, es bastante posible – sino inevitable – que el alumno utilice arquetipos de su lengua materna que no siempre convienen en la lengua que aprende. Para el alumno brasileño la situación se agrava porque seguramente ya habrá aprendido esa “estrategia de relleno” en las redacciones que tuvo que escribir en su vida estudiantil. Ese alumno responde a su profesor intentando rellenar de una determinada manera (considerando un determinado léxico) un espacio vacío que le fue propuesto (escribir una historia de amor), aunque no tenga nada que decir. En ese caso el riesgo es no sólo de que el receptor se imponga al emisor sino de que también destruya el rol de sujeto que ese emisor debe asumir en una situación comunicativa (cfr. Britto, 2002: 122-123).

La segunda y tercera propuestas (ANEXOS 1 y 2) traen el siguiente enunciado: “basándose en la canción *Pedro Navaja* de Rubén Blades, cuente la historia desde su versión”. Las observaciones anteriormente hechas sobre la propuesta de la primera redacción parecen adecuarse también a la propuesta de las redacciones 2 y 3 (ANEXOS 1 y 2). En ese caso, la manera de rellenar es “basándose en una canción y desde de su versión” y el espacio vacío es “la historia de Pedro Navaja”.

Si le preguntáramos a Rubén Blades la razón de haber escrito la canción, probablemente su respuesta mencionaría la necesidad de comunicarse, de narrar la posible historia de dos personas, Pedro Barrios y Josefina Wilson, encontrados sin vida en una calle de Manhattan¹¹⁶. La causa de la muerte nunca se supo, pero el cantautor panameño quiso imaginarla y de eso resultó una de sus canciones más conocidas, inspirada por “La ópera de tres centavos”, del alemán Bertold

¹¹⁶ Fuente: http://www.tosalsa.com/Music/lyrics/lyric_salsa_rubenblades_pedronavaja.html

Brecht¹¹⁷. Blades tenía algo que contar y lo hizo de la manera como suele hacerlo, esto es, en una construcción poética para ser cantada.

Blades es, así, un sujeto que quería hablar y que sabía de la existencia de otros sujetos que lo escucharían con la debida atención: si no les gustara, simplemente no comprarían su disco, sin necesidad de darle una nota. La evaluación positiva, en cambio, haría – como lo hizo – que su historia fuera reproducida por sus admiradores en todo el mundo, dándole la eternidad que todos queremos para nuestras producciones, ya que, por ser humanos, no la tendremos nosotros.

Así es, pues, cuando participamos de una situación comunicativa. “A nadie le ocurre evaluar el editorial de un periódico, una conversación informal o el discurso de un político” (Geraldi, 2002:127), como tampoco nos ocurre darle una nota a Rubén Blades por su composición.

En la escuela, donde el alumno utiliza la “estrategia de relleno” que analizo, el profesor simula una actividad de escritura porque cree que el alumno ejercita la habilidad de expresión escrita cuando redacta los textos pedidos. De esa manera, no se reconoce la lengua como un instrumento que sirve de mediador en la relación del hombre con el mundo en que vive (cfr. Geraldi, 2002:128), lo que nos hace reflexionar sobre la afirmación de Benveniste (*apud* Geraldi, 2002:128) acerca de la modalidad escrita del lenguaje, que sería

[...] tan profundamente marcada por la expresión de la subjetividad que nos preguntamos si, construida de otro modo, podría aún funcionar y llamarse lenguaje.

Es con base en esa reflexión preliminar que me propongo a analizar las 3 redacciones presentadas en los escritos (ANEXOS) suponiendo que fueron producidas como un ejercicio para evaluación del profesor y que la “estrategia de relleno” fue la primera a que los alumnos recurrieron para escribir, lo que me parece una hipótesis bastante plausible.

¹¹⁷ Fuente: <http://www.finanzas.com/id.1407134/noticias/noticia.htm>

En las tres redacciones se encuentran errores gráficos (*conocieronse; panuelo; sentindo; el,* pronombre sin tilde; *acerca*, en lugar de cerca; *revolver*; el adverbio *tan poco; caeron; lagrima; quedaran*, por quedaron; *asi; permanecían; volavan; aunque; estendió; respechando*) que serían evitados si se activara el monitor propuesto por Krashen (1977). Según este autor “la naturaleza de los errores de actuación en LE dependerá de si se está utilizando el monitor”. En una actividad de escritura es cuando el monitor no sólo puede estar disponible sino que debe ser incentivada su utilización. El monitor es una especie de conciencia capaz de actuar sobre nuestra producción lingüística y, con la activación del monitor y el uso del diccionario y de la gramática, los problemas de grafía tienden a desaparecer. Además, es el mismo procedimiento que deberíamos tener cuando producimos, en lengua materna, textos escritos más formales y elaborados.

Podemos observar, también, una mezcla de tiempos verbales en las redacciones. Mi hipótesis es de que o bien los emisores no supieron escribir los verbos en el pretérito o, porque no activaron el monitor, no revisaron su texto, ya que su lengua materna tampoco acepta esa mezcla de tiempos si no hay una intención del hablante. En las redacciones la inadecuación de los tiempos aparenta haber sido una falta de atención de los productores ya que no me parece que los emisores hayan tenido una intención al mezclar pretéritos y presente en narrativas que recuentan hechos pasados. También parece falta de atención la ausencia de concordancia de género en “al causa” y “*alguna cosa malo*” (redacción 2), y de número en “*las casa*” (redacción 3).

En la redacción 1, la colocación pronominal en “*conocieronse*” (también presente en la redacción 3 en “*se acercar*”) y el uso de *pasarse* para una película (“*se pasaba la película*”) son fenómenos que pueden identificarse como *transferencia lingüística*, así como “*asemella*”, que es la representación gráfica del español para la pronunciación de un verbo en portugués. En la redacción 2, esos fenómenos están presentes en el uso de *tener* como auxiliar en el tiempo compuesto y el *si* condicional en “*como se tuviesen agarrando*”, la palabra portuguesa “*hirto*”, y

“*el pecho de ella*” en lugar de “su pecho”. En la redacción 3 se observan fenómenos de *transferencia lingüística* en el uso del gerundio en “*la impresión era de ojos mirando*” y “*donde llevaba sus manos teniendo un puñal*”; la regencia del verbo *parecer* en “*parecía más con un desierto*”; y el uso de la preposición *de* en la expresión “*hacerse de despistada*”.

Para Selinker (1992), tenemos fenómenos de interferencia lingüística “si se puede demostrar experimentalmente que éstos proceden de la LM”. En la redacción 3 también se percibe el uso de una expresión (“*a não ser*”) y de una palabra (“*pulguento*”) de la LM, y de otra como resultado de la mezcla de la LM y de la LE (“*supetón*”), que el productor puso entre comillas para indicar que estaba conciente de las apropiaciones que hizo de su lengua. Ese productor parece haber utilizado su monitor, pero no pudo resolver sus dudas con un diccionario o gramática, de ahí que su estrategia fuera recurrir a su LM.

Se observa también la ausencia de la preposición *a* en “[Navaja] *iba matar la mujer*” y en “*no respechando los infelices*” (redacción 3) que parece demostrar que ese emisor todavía no conoce la necesidad de usar la preposición antes de complementos de este tipo.

Hay en las tres redacciones una inhabilidad en el uso de los signos de puntuación que parece ser un problema que los emisores traen de su lengua materna. Es necesario insistir que la puntuación en un texto escrito contribuye para una mejor comprensión del lector, como lo hace la entonación en un texto oral. Los profesores de español LE deberían estudiar con sus alumnos las reglas de puntuación propuestas en las gramáticas para que puedan utilizarlas efectivamente al escribir. No se puede exigir del alumno conocimientos que nunca le fueron dados.

Además de los errores presentados, hay otros que, para no extenderme demasiado no analizaré en este mi trabajo. Siempre es posible considerar que muchas de las inadecuaciones de los textos de los alumnos de un curso de LE resultan de la inadecuación de la propuesta del profesor y de la insuficiente preparación para el ejercicio. Puede ser una buena motivación hacer que el alumno se dé cuenta que su texto tiene una razón de ser, que su producción puede establecer un diálogo no sólo con su profesor, pero también con sus compañeros y con otros

textos. Para tanto, actividades como intercambiar correspondencia (incluso *e-mails* o billetes), escribir al redactor de un periódico sobre alguna materia que se leyó, redactar un periódico en grupo, crear textos publicitarios son ejemplos de situaciones verosímiles de comunicación escrita en que el escritor participará como sujeto en un diálogo. Según Geraldi (2002:128)

Para mantener una coherencia entre una concepción de lenguaje como interacción y una concepción de educación, esta nos conduce a un cambio de actitud – como profesores – ante el alumno. De él necesitamos hacernos interlocutores para, respetándole la palabra, actuar como un partícipe real: estando de acuerdo, discordando, agregando, cuestionando, preguntando, etc.

Cuestionar, discordar, añadir informaciones es lo que hacemos en las verdaderas situaciones de comunicación. Es una manera de hacer que el alumno se interese, participe, aprenda, ya que “el aprendizaje es consecuencia de la necesidad y del uso real que el hablante hace de la lengua (Britto, 2002:125).

Otra sugerencia interesante propuesta por Ramos (1999:78) es que se cuenten experiencias personales en clase, lo que evitaría que el alumno escribiera cuando no tiene nada que decir. Esas historias pueden ser incluso alguna que oyeron de algún pariente o conocido. Según la autora:

¿A quién no le gusta describir una situación que vivenció hace poco? ¿Quién no narraría con interés una situación en que haya sentido miedo, alegría, tristeza, etc.?

Y agrega Ramos:

Es necesario, en la situación de uso de la lengua en el aula, establecer situaciones en que el lenguaje sea usado como medio para alcanzar un objetivo que tenga que ver con las necesidades e intereses de los alumnos.

En el caso del ejercicio sobre “Pedro Navaja”, podemos proponer a los alumnos que, a ejemplo de Blades, recuenten uno de los crímenes que leemos cada día en la prensa. Pueden hacerlo en forma de poema, o pueden intercambiar sus creaciones con sus amigos, o pueden hacer un concurso del mejor periodista o del mejor cuentista.

No es menos importante que le presentemos al aprendiz de una LE los géneros textuales de la lengua que adquiere, para que tenga modelos diferentes con que pueda dialogar. Uso aquí el concepto de Bajtín (cfr. Koch, 2002, p. 54) para quien géneros son tipos relativamente estables de enunciados presentes en cada esfera de intercambio: los géneros poseen una forma de composición; además de un plan de composición, se distinguen por el contenido temático y por el estilo; son entidades elegidas teniéndose en cuenta las esferas de necesidad temática, o el conjunto de participantes y la voluntad enunciativa, o la intención del locutor. Son ejemplos de géneros del discurso: un texto periodístico, un poema, una anécdota, una carta, un enigma, un diálogo, una conversación telefónica, un mensaje electrónico, un billete, etc.

En esta ponencia busqué levantar algunas hipótesis sobre las producciones escritas de los aprendices de ELE, analizando no sólo los resultados como también las propuestas a partir de las cuales los productores de los textos tuvieron que escribirlas. Para tanto, usé la concepción de “discurso para rellenar espacio” defendida por Britto (2002) y por Geraldí (2002) en sus estudios. A partir del análisis de 3 redacciones producidas por estudiantes, intenté demostrar la ausencia de una situación comunicativa, observando que el único destinatario del texto es el profesor que lo va a corregir. En las propuestas se observan las indicaciones de este profesor que determina el tema y el léxico de la escritura, sin decir para qué ni para quién su alumno escribe. Más importante que observar los errores en la forma es considerar que el papel donde el alumno escribe es un espacio en blanco donde él puede exponer sus opiniones, dejándolo elegir el tipo de texto y el léxico que le servirán para alcanzar sus propósitos. Al profesor cabe orientarlo, ayudándolo a responder a cuestiones fundamentales como: ¿por qué se va a escribir?, ¿en qué soporte se va a escribir: revista, periódico, Internet?, ¿quién es el público meta? Quizás este sea un camino para dejar de ver la escritura como un pretexto para aprender lengua y gramática y pasar a utilizarla en clase como lo que realmente es: una modalidad de lengua que sirve a la comunicación humana.

Espero, en este trabajo, haber contribuido para una reflexión que nos lleve, como profesores de español/LE, a repensar las actividades de producción escrita que proponemos a nuestros alumnos, para que los textos resultantes representen la voz de ellos y no sean simplemente un pobre reflejo de la nuestra.

BIBLIOGRAFÍA

BAKHTIN, Mikhail (2002) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec

Britto, Luiz Percival Leme, 2002, “Em terra de surdos-mudos”, en João Wanderley Geraldi (org.), *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, pp.117-126.

Geraldi, João Wanderley, 2002, “Escrita, uso da escrita e avaliação”, en João Wanderley Geraldi (org.), *O texto na sala de aula*, São Paulo, Ática, pp. 127-131.

Koch, Ingedore G. Villaça, 2002, *Desvendando os segredos do texto*, São Paulo, Cortez.

Krashen, S., 1992, “El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2”, en Juana Muñoz Liceras (compilación), *La adquisición de las lenguas extrajeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*,. Madrid, Visor, pp. 79-101.

Ramos, Jânia M., 1999, *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo, Martins Fontes.

Selinker, L., 1992, “La interlengua”, en Juana Muñoz Liceras (compilación), *La adquisición de las lenguas extrajeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 79-101.

ANEXO 1

Redacción 1

Llevando en consideración un determinado campo lexical, escribe una historia de amor.

Los románticos

Yanina y Gonzalo conocieron en una función de cine donde se pasaba la película Tristão y Isolda.

Yanina muy conmovida empezó a llorar demasiado y mucho y Gonzalo que estaba sentado a su lado le extiende la mano con un pañuelo que tenía las iniciales Y y G. La señorita cuando miró el pañuelo se puso sorpresa y sus ojos brillaron como estrellas.

Las luces de los ojos de Yanina se encontraron con las de Gonzalo y eso se transformó en un momento de magia.

Sentindo que fueron hechos uno para el otra, decidieron casarse en una iglesia en estilo medieval.

Fueron a vivir en el campo, en una casa muy grande que se asemeja a un castillo, por la tarde Yanina y Gonzalo romam el té de las cuatro como los ingleses.

Por fin, en una noche en que el cielo estaba lleno de estrellas bajó una luna llena, ella se quedó embarazada de gemelos dejando el fruto de este amor a los hijos.

Redacción 2

Actividad: basándose en la canción “Pedro Navaja” de Rubén Blades, cuente la historia desde su versión.

La muerte de Pedro Navaja

Algo ocurrió en la esquina del viejo barrio, algo extraño, singular.

Yo he visto pasar, por una de las calles, un hombre muy distinto usando un sombrero de ala ancha de medio lado, gafas oscuras y que tenía sus manos en los bolsillos de su gabán como se tuviesen agarrando una cosa preciosa.

El hombre era nada más que Pedro Navaja, el temido pistolero, al causa de el las calles se hicieron desiertas, solo una mujer desavisada caminaba por ella. Navaja aprieta el puño que traía dentro de su gaban, como se fuese hacer alguna cosa malo con esa mujer.

Cuando yo pensé que todo no pasaría de un temor tonto, Pedro Navaja, sigue sin ninguna compasión, acerca de la mujer y de pronto acertó el pecho de ella con el puñal. La mujer saca de la cartera un revolver dándole un tiro, al fin, fuera todo por amor y traición...

Los cuerpos caeron en la calle y aunque hubo ruido nadie salió, no hubo curiosos y tan poco preguntas, ninguna lagrima fue derramada por ellos. Ellos se quedaron así, hirtos hasta que un solo borracho tropezó en ellos, pero fue solo, solo y nada más.

ANEXO 2

Redacción 3

Actividad: basándose en la canción “Pedro Navaja” de Ruben Blades, cuente la historia desde su versión.

El día de Pedro Navaja

Era una mañana de lunes en el viejo barrio de la ciudad de México. Las casa aún permanecían cerradas a fuera el boliche de la esquina que nunca cerraba sus puertas. La calle parecía más con un desierto, no había nadie “a não ser” un perro “pulguento” que salía corriendo detrás de hojas de basura que volaban con el viento. Pero que aunque no hubiera nadie, la impresión era de ojos mirando por todos los lados.

Todo eso se pasaba cerca de las siete de la mañana, cuando de “supetón” apareció el guapo Pedro Navaja, pistolero temido por muchas personas del barrio. Llevaba un sombrero de ala ancha de medio lado y un gabán de dos bolsillos donde llevaba sus manos teniendo un puñal. Estaba dispuesto: iba a matar la mujer que le hiciera sufrir.

Y esa mujer que Pedro Navaja procuraba se hacía de despistada en el otro lado de la calle refunfuñando pues no hizo plata en la noche y ahora no tenía con que comer. Dejó aquel que un día fue su hombre se acercar y cuando este le estendió la mano sin compasión con el puñal acertando su pecho, le dió un tiro con el revolver que llevaba en su cartera.

Los dos cayeron en la acera mirándose y aún antes que muriera la dicha dijo: yo que pensaba hoy no es mi día, estoy salá, pero Pedro Navaja tú estás peor: no estás en ná. Después de muertos los cuerpos en la acera pasó un borracho que no respechando los infelices cogió el revolver, el puñal, los pesos y se marchó.

“El uso de los textos argumentativos en la enseñanza-aprendizaje de ELE”

María Virginia Ibazeta
Instituto Cervantes Río de Janeiro

“...La educación consiste en enseñar a los hombres
no lo que deben pensar sino a pensar...”

Introducción

Cuando hablamos de textos argumentativos hablamos de un tipo de texto que utilizamos, conciente o inconcientemente, con cotidianeidad. En nuestra vida diaria necesitamos producir discursos convincentes para lograr infinidad de propósitos. Asimismo, escuchamos y leemos discursos que, a su vez, intentan persuadirnos para pensar, elegir o hacer algo.

De este modo, la enseñanza-aprendizaje de los llamados textos argumentativos es necesaria y sumamente importante.

Cuando hablamos, por ejemplo, no emitimos frases sueltas, inconexas, sin sentido sino que producimos discursos coherentes, adecuados, bien cohesionados; también, cuando hacemos uso de la lengua es siempre para conseguir algo, como informar o convencer, pedir información o saludar, felicitar o explicar, etc. Entonces, dependiendo de nuestras intenciones vamos a elegir también cierta superestructura conforme a nuestras necesidades. Como vemos, cada vez que nos comunicamos ponemos en funcionamiento todo este conjunto de elementos. En algunas situaciones, lo hacemos espontáneamente, casi “sin pensar”; en otras, por lo general las más formales o académicas, nos sentimos más vulnerables y dudamos hasta del léxico adecuado para ese contexto.

Ahora bien, la enseñanza de una lengua extranjera tampoco puede eludir estas cuestiones. Es necesario darles a nuestros alumnos las herramientas necesarias para que ellos puedan participar exitosamente de diversas situaciones comunicativas. Para ello, debemos introducirlos en el universo de los textos.

Importancia de los textos argumentativos

En este trabajo, voy a centrarme en un tipo de texto entre los muchos existentes: el argumentativo.

Argumentar no es una tarea fácil. No bastan sólo buenos argumentos. Si no sé conectar esos argumentos, o si no utilizo las estrategias argumentativas adecuadas, el vocabulario conveniente, el tono, si no me adelanto a los posibles contra-argumentos; probablemente, no voy a conseguir convencerme ni a mí mismo.

Cuando me enfrento a una situación de éstas, por ejemplo, convencer a mis alumnos sobre el valor de la lectura, persuadirlos para que lean más... ¡vaya tarea! Ahí, comprenderé que producir un discurso argumentativo no es, en absoluto, solamente armar un conjunto de palabras. Por el contrario, me enfrento a un trabajo múltiple, es decir, tengo que tener en cuenta muchísimos factores, desde los propiamente lingüísticos hasta los socioculturales.

Para producir un discurso argumentativo tengo que, en primer lugar, preguntarme cuánto y qué sé sobre ese tema. Luego, proveerme de mucha información pues, seguramente, allí conseguiré no sólo argumentos favorables a mi tesis sino, también, casi todos los contra-argumentos posibles. De esta manera, podré tener ciertos ases bajo la manga en el momento de enfrentarme a mi/s interlocutor/es.

En segundo lugar, tendré que decidir qué tipo de superestructura elegiré (un ensayo, un debate, una nota de opinión, etc.), qué estilo (formal, informal), cuáles serán mis argumentos, cómo los voy a organizar, cómo los conectaré, qué estrategias argumentativas utilizaré, etc.¹¹⁸

Una vez que me haya puesto de acuerdo en todos estos aspectos, manos a la obra, a escribirlo (en caso de tratarse de un texto argumentativo escrito), o bien a realizar un esquema, un ayuda memoria, para luego poder estar más seguro/a a la hora de expresarme oralmente (texto argumentativo oral).

El próximo y significativo paso es esperar las posibles y diversas respuestas a nuestro mensaje. Porque no debemos inocentemente creer que la vida de un texto termina en un papel o en la última onda sonora que emitamos. Todo lo contrario, “su vida útil” comienza cuando otros ojos y cabezas intentan descifrar lo que quise expresar; cuando otros oídos y cabezas intentan comprender lo que quise decir. Como bien dijo Michel de Montaigne, “...*la palabra es mitad de quien la pronuncia, mitad de quien la escucha...*”

El circuito comunicativo “termina” en esa respuesta, cuando el texto es decodificado por un receptor. Quizás con los discursos pertenecientes al género argumentativo, esa respuesta es, particularmente, más esperada; ya que, por definición, los textos argumentativos generan polémica, pluralidad de lecturas y reacciones. Entonces, a veces, lo interesante no está en el texto en sí sino en lo que éste provoca en sus receptores. Es, por esta razón, que este tipo de discurso me parece sumamente útil y potable para trabajar en nuestras aulas. Producir un texto argumentativo no es sólo una tarea compleja por lo anteriormente expuesto sino, también, porque al construir un discurso de este tipo también construimos una imagen de nosotros mismos. Lo que exponamos allí, nuestras opiniones, hablarán de quiénes somos. Ese hecho genera en la persona que produce un discurso argumentativo una enorme responsabilidad y un compromiso mayor ante el acto de escribir o hablar. Todo lo que escriba o hable será usado en su contra o bien a su favor. Y, como nadie quiere ser malinterpretado, la búsqueda del concepto adecuado, de la claridad a la hora de expresarse, de ser cuidadoso/a a la hora de hablar sobre temas polémicos, de conocer los códigos culturales para entender mejor los diferentes puntos de vista y estar preparado/a a las más diversas reacciones; todo este trabajo, es realizado concientemente por el alumno/a para lograr que su discurso sea aceptable y aceptado. Seguramente, esa conciencia no estará presente en el primer texto que el alumno realice pero es muy probable que luego de esa experiencia, en otros intentos vaya lentamente puliendo y mejorando estos pequeños pero inmensos detalles. Así, lentamente el alumno va generando conciencia de escritura o de oralidad.

Otro aspecto interesante de este tipo de texto, es que el alumno se apropia de las estructuras, es decir, por ejemplo, si la situación es un debate, todos quieren expresarse, exponer sus

razonamientos, hacer escuchar su voz, la lucha por apropiarse de la palabra es difícil porque todos quieren ganarla. En este contexto, una vez que uno encuentra un espacio para hacerse escuchar, el uso de las estructuras o expresiones (para mí, desde mi punto de vista, yo creo que, estoy de acuerdo con, no estoy de acuerdo, etc.) fluye. Usan las estructuras casi con espontaneidad. Cosa que no sucede cuando el ejercicio tiene por consigna “Escribe oraciones usando las siguientes estructuras...” Seguramente, es importante realizar primero ese tipo de actividad. Pero, sería bueno, luego, pasar a este otro tipo de situación. Al final del debate, es muy importante hacerles notar a nuestros alumnos cómo utilizaron las estructuras, cómo se sirvieron de ellas para exponer lo que necesitaban decir, cómo lo hicieron con espontaneidad.

Expresar nuestra opinión

Ahora bien, vamos a situarnos en un nivel intermedio, en donde aparece un tema fundamental para comenzar a trabajar con más profundidad el discurso argumentativo, que es el uso de las estructuras para expresar nuestra opinión personal. Cuando comenzamos a enseñárselas, nos encontramos con sencillos esquemas como el que sigue a continuación:

Cuando queremos expresar nuestra opinión, si éstas expresan seguridad, certeza vamos a formular frases como las que siguen:

<i>Estoy seguro de que</i>	}	<u>Indicativo</u> <i>la lectura <u>ayuda</u> a mejorar nuestro léxico.</i>
<i>(Yo) pienso que</i>		
<i>En mi opinión</i>		

Si nuestras opiniones expresan duda o desacuerdo, vamos a necesitar otra estructura, como ésta:

<i>No estoy seguro de que</i>	}	<u>Subjuntivo</u>
<i>(Yo) no pienso que</i>		

El uso de estas estructuras puede resultar complejo para nuestros alumnos brasileños, por dos razones. En primer lugar, por el cambio que se produce en el modo verbal. Y, en segundo lugar, por el empleo del verbo **pensar** para expresar una opinión. En este caso, el verbo **pensar** usado en frases como “*Yo pienso que...*”, tiene el mismo valor del verbo **achar** en portugués.

Seguramente, una vez que hayamos enseñado estas estructuras a nuestros alumnos, pasaremos a realizar actividades. Es muy común observar que en los manuales los ejercicios que se proponen consisten en leer textos que tratan sobre temas como... “qué cosas cambiarán de aquí a unos años”, “cómo será nuestra vida en el futuro”, etc. Luego de leerlos, los alumnos escriben oraciones dando su opinión a través de las estructuras aprendidas. Esta actividad, como vemos, es totalmente coherente con el contenido enseñado. Pero, la pregunta sería, hasta qué punto estamos logrando que nuestros alumnos aprehendan estas estructuras. Es decir, seguramente, ellos utilizarán correctamente las estructuras pero, ¿solemos recordar lo que hemos realizado automáticamente; o bien, fijamos lo que hemos realizado reflexivamente?

En mi opinión, la mayoría de los textos que se utilizan para trabajar estas estructuras carecen de interés o, mejor dicho, no logran conmover a nuestros alumnos al punto de comprometerlos con lo que dicen. La mayoría baraja las distintas hipótesis sin, realmente, involucrarse con su propio discurso. Para que estas estructuras y estos verbos (**pensar, creer...**) cobren peso, creo que deberíamos utilizar textos bases que interesen y hagan pensar a nuestros alumnos. Sólo así, escribirán o emitirán oralmente discursos pensados, reflexionados, analizados y no oraciones sueltas, carentes de emoción.

Como bien dice Graciela Reyes “*el conocimiento de las reglas gramaticales no es suficiente para usar el lenguaje efectivamente, ni siquiera en diálogos sencillos*”¹¹⁹. Desde este punto de vista, si sólo nos limitamos a enseñarles a nuestros alumnos las reglas, es muy probable que no logren

¹¹⁹ Reyes, Graciela (1980): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco Libros.

comunicarse eficazmente. Por ello, el concepto de texto, que tiene en cuenta los distintos niveles tanto el gramatical como el pragmático, puede ayudarnos a enseñarles a participar exitosamente de una situación comunicativa.

Aprender una lengua significa aprender a utilizar otro código, otro lenguaje que es fundamentalmente un instrumento de comunicación. Entonces, debemos aprenderla, justamente, comunicando, realmente, lo que pensamos, lo que sentimos, lo que nos parece, lo que creemos... y no a través de frases artificiales, carentes de intención y circunstancias. Para lograr ello, nuestras actividades deben tratar de ser profundas, sugerentes, atractivas, que utilicen textos reales... sólo de esa manera los alumnos sentirán su utilidad.

La situación del aula (alumnos sentados, pizarra, profesor/a de pie ante ellos) limita, a veces, ya que, no representa los contextos cotidianos en los que producimos enunciados. Por eso, debemos, aunque obviamente nunca va a ser ni parecido, armar contextos, generar escenarios en donde los alumnos puedan utilizar las unidades lingüísticas de manera menos mecánica e irreal.

Si nuestra tarea es que ellos se apropien de las estructuras para expresar la opinión personal y así poder producir discursos argumentativos, tenemos que lograr a partir de múltiples y posibles recursos que sientan la necesidad y no sólo la obligación de hacerlo. Pues sólo así logramos aprehender y fijar el conocimiento. Ellos deben entender para qué les sirve emitir esas formas.

Criterios de selección

Teniendo en cuenta que sobre este tema los manuales, en general, trabajan a partir de textos base no muy interesantes y presentan actividades poco motivadoras, sería conveniente crear materiales didácticos acordes con las necesidades de nuestros alumnos.

Los criterios de selección del material pueden ser muchos y diferentes. Es decir, por un lado, tenemos que analizar con qué grupo contamos, en qué nivel están, cuáles son sus características, cómo trabajan, cuáles son sus intereses, cuáles son sus dificultades. Una vez que hayamos realizado este pequeño análisis de situación, tendremos algunas respuestas claves. Si es un grupo avanzado el texto argumentativo puede ser más complejo; pero, si tengo un grupo que está en un nivel inicial no

puedo enfrentarlos a un ensayo de Borges porque, seguramente, van a sentirse frustrados. Si al grupo no le interesa, por ejemplo, el fútbol; entonces, para qué, por más que a mí me parezca un tema interesante, voy a proponerles debatir sobre ello. Así, primero vamos a analizar cómo es nuestro grupo para intentar evitar posibles fracasos.

Seguramente, nos va a suceder que los textos base usados con éxito en un grupo en otro, fracasarán. Esto sucede porque nuestros grupos están formados por personas diferentes. Es por ello que este análisis, que estos criterios variarán de grupo en grupo. El profesor debe estar atento para saber leer estas diferencias.

Creo que con nuestros alumnos brasileños estamos preparados para comenzar a trabajar los discursos argumentativos desde el nivel inicial porque como expresé al inicio de este trabajo, los textos argumentativos forman parte de nuestra cotidianeidad, los usamos con frecuencia y en diversidad de contextos. Entonces, lo adecuado sería comenzar con los más sencillos.

Podemos trabajar a partir de un texto escrito, como ser una nota de opinión publicada en algún periódico o revista o bien, podemos proponer una temática.

Con los grupos más avanzados podríamos trabajar con fragmentos de algunos ensayos o con artículos periodísticos.

Este tipo de actividad, es muy interesante no sólo porque se trabajan las cuatro destrezas sino, también, porque dependiendo del tema y de los disparadores (texto base) que hayamos escogido, trabajaremos aspectos culturales.

Podemos, también, usar como disparadores una película (*Mar adentro, El crimen de padre Amaro, Iluminados por el fuego*), una entrevista, un conjunto de frases célebres sobre un mismo tema, un ensayo literario o no (quizás sean útiles los de Beatriz Sarlo, Eduardo Galeano, Gabriel García Márquez), un documental... Los puntos de partida como vemos pueden ser muchos, lo significativo va a ser negociar con nuestros alumnos ese tema. Negociarlo y no imponerlo.

Propuestas didácticas

Trabajar con textos argumentativos es una tarea muy enriquecedora ya que se le da al alumno/a la posibilidad de expresarse con mayor libertad. Pero, para no desembocar en situaciones no deseadas, debemos tomar ciertos recaudos; es decir, debemos delimitar previamente cuáles serán los objetivos y los fines que se desean lograr en esa clase. Por ejemplo, pensar los contenidos que vamos a trabajar desde los conceptuales hasta las actitudes que queremos que nuestros alumnos mantengan en el aula. También, tenemos que pensar cómo vamos a lograr que aprendan esta estructura, es decir, qué actividades vamos a realizar, a partir de qué textos voy a trabajar, etc.

A continuación, figuran una serie de propuestas didácticas que, tal vez, puedan servir de ejemplo o como modelos de actividades que podemos realizar.

Propuesta 1:

Tema: “*Diferentes miradas sobre la situación de la mujer antes y ahora*”

Nivel: Esta actividad puede ser para un nivel inicial-intermedio (A2 o B1).

Vamos a trabajar el tema propuesto a partir de citas célebres. Cada grupo trabaja con una de ellas, entregada al azar por el docente. Tienen que leerla atentamente y luego, intentar comprenderla, es decir, interpretarla. Cada grupo tiene que escribir un texto defendiendo la frase-hipótesis que le tocó. El texto tiene que estar escrito siguiendo las estructuras que siguen (pueden usarlas en el orden que lo deseen). También, vamos a ir introduciéndoles algunos conectores (recuadrados) y algunas estrategias argumentativas (paréntesis).

 Nosotros creemos que... + ... indicativo ... porque ...

 También, ... Pensamos que ... + ... indicativo ... porque ...

 (Poner un **ejemplo**)

 Además, ... en nuestra opinión... + ... indicativo ... Ya que ...

 (Hacer una **comparación**)



Sin embargo, ... no estamos seguros de que/ no creemos que ... + ... **Subjuntivo**



En conclusión, ...

Finalmente, un miembro de cada grupo lee para toda la clase el texto completo. Una vez finalizada la lectura, el resto de la clase reacciona ante lo escuchado, mostrando acuerdo o desacuerdo y dando razones.

Citas:

- a) *"...La revolución feminista ha convertido a la mujer en ese tipo de hombre que a mí me entristecía cuando era joven, ese que tenía que trabajar de nueve a cinco de manera aburrida y nunca era dueño de su destino. Ahí es donde acabó su revolución, su asalto al poder..."* Norman Mailer
- b) *"...A la mujer hay que amarla, no comprenderla. Eso es lo primero que hay que comprender..."* [Osho](#)
- c) *"...A la sombra de un hombre célebre, hay siempre una mujer que sufre..."* [Jules Renard](#)
- d) *"...Acepto mejor la infidelidad que la deslealtad. Una mujer te hace más daño no apoyándote cuando lo necesitas que con una aventurilla..."* [Luis Cobos](#)
- e) *"...Cualquier mujer que aspire a comportarse como un hombre seguro que carece de ambición..."* [Dorothy Parker](#)
- f) *"...Cuando trates con una mujer no olvides el látigo..."* [Friedrich Nietzsche](#)
- g) *"...El hombre ama poco y a menudo; la mujer mucho y raramente..."* [Jan Basta](#)

Propuesta 2:

Tema: “*La sociedad y el consumo*”

Nivel: Esta actividad puede ser para un nivel intermedio (B1 o B2).

Vamos a trabajar el tema propuesto a partir de un fragmento del libro *Patas arriba* de Eduardo Galeano.

Actividad:

 Lee atentamente el siguiente fragmento extraído de un ensayo de Eduardo Galeano y luego responde las preguntas que figuran a continuación:

“...La publicidad manda consumir y la economía lo prohíbe. Las órdenes de consumo, obligatorias para todos pero imposibles para la mayoría, se traducen en invitaciones al delito. Las páginas policiales de los diarios enseñan más sobre las contradicciones de nuestro tiempo que las páginas de información política y económica.

Este mundo, que ofrece el banquete a todos y cierra la puerta en las narices de tantos es, al mismo tiempo, igualador en las ideas y en las costumbres que impone, y desigual en las oportunidades que brinda...”

Como habrás observado, Galeano suele escribir en forma irónica y metafórica. Intenta responder las preguntas que siguen con claridad y recurriendo a ejemplos de tu país o ciudad.

- a) ¿Por qué, según Galeano, la publicidad nos manda y la economía nos prohíbe? Ejemplifica.
- b) ¿Crees que el consumismo está ligado al delito?
- c) ¿Cuáles son las contradicciones de nuestro tiempo? Realiza un listado en donde precises situaciones que identifiques como contradictorias.

- d) ¿Qué crees que nos quiso decir Galeano cuando escribió: “...Este mundo, que ofrece el banquete a todos y cierra la puerta en las narices de tantos...”
- e) ¿En qué sentido el mundo es, para Galeano, “igualador” y “desigual”?

Propuesta 3:

Actividad:

Tema: “Críticas a la sociedad de consumo”

Nivel: Esta actividad puede ser para un nivel intermedio – superior (B2 o C1).

Vamos a trabajar el tema propuesto a partir de otro fragmento del libro *Patas arriba* de Eduardo Galeano.

Consigna:

 Lee el siguiente fragmento extraído de un artículo del escritor uruguayo Eduardo Galeano.

El suplicio de Tántalo¹²⁰ atormenta a los pobres. Condenados a la sed y al hambre, están también condenados a contemplar los manjares que la publicidad ofrece. Cuando acercan la boca o estiran la mano, esas maravillas se alejan. Y si alguna atrapan, lanzándose al asalto, van a parar a la cárcel o al cementerio.

Manjares de plástico, sueños de plástico. Es de plástico el paraíso que la televisión promete a todos y a pocos otorga. A su servicio estamos. En esta civilización, donde las cosas importan cada vez más y las personas cada vez menos, los fines han sido secuestrados por los medios: las cosas te compran, el automóvil te maneja, la computadora te programa, la TV te ve.

¹²⁰ Se conoce a Tántalo por haber sido invitado por Zeus a la mesa de los dioses en el [Olimpo](#). Jactándose de ello entre los mortales, fue revelando los secretos que había oído en la mesa y, no contento con eso, robó algo de néctar y ambrosía y lo repartió entre sus amigos. Después de muerto, Tántalo fue eternamente torturado en el [Tártaro](#) por los crímenes que había cometido. En lo que actualmente es un ejemplo proverbial de tentación sin satisfacción, su castigo consistió en estar en un lago con el agua a la altura de la barbilla, bajo un árbol de ramas bajas repletas de frutas. Cada vez que Tántalo, desesperado por el hambre o la sed, intenta tomar una fruta o sorber algo de agua, éstos se retiran inmediatamente de su alcance. Además pende sobre él una enorme roca oscilante que amenaza con aplastarle.

Actividades:

- a) Teniendo en cuenta el mito de Tántalo, ¿por qué crees que Galeano recurre a esa cita?
- b) ¿Qué características tienen nuestros tiempos actuales que la desigualdad social aparece más acentuada que en otras épocas?
- c) ¿Por qué hace hincapié en la idea de lo “plástico”? ¿Qué connotaciones tiene ese material?
- d) Una característica típica de la escritura de Galeano es la utilización de la ironía y el juego de palabras. Tomando esa idea explica la frase final: “...*los fines han sido secuestrados por los medios: las cosas te compran, el automóvil te maneja, la computadora te programa, la TV te ve...*”
- e) ¿Estás de acuerdo con el punto de vista de Galeano? Escribe un texto en donde expongas tu opinión sobre lo leído.

Propuesta 4:

Tema: “*La identidad cultural*”

Nivel: Esta actividad puede ser para un nivel intermedio – superior (B2 o C1).

Vamos a trabajar el tema propuesto a partir de un fragmento de una entrevista realizada a Eduardo Galeano.

Actividad:

 Lee el texto que sigue a continuación. Se trata de un fragmento de una entrevista realizada a Eduardo Galeano. Luego, responde las preguntas.

Contra la uniformización

Lo mejor que el mundo tiene está en la cantidad de mundos que contiene. Esta diversidad cultural, que es un patrimonio de la humanidad, se expresa en el modo de comer, y también en el modo de pensar, sentir, hablar, bailar, soñar.

Hay una tendencia muy acelerada a la uniformización de las costumbres. Pero al mismo tiempo hay reacciones hacia la afirmación de las diferencias que vale la pena perpetuar. Realzar las diferencias culturales, no las sociales, es lo que permite que la humanidad no tenga un solo rostro, sino muchísimos rostros a la vez. Ante esta avalancha de la homogeneización obligatoria hay reacciones

muy saludables, pero también otras, a veces locas, que provienen del fanatismo religioso o de otras formas de afirmación desesperada de la identidad. Mi opinión es que no estamos de ninguna manera condenados a un mundo que sólo nos permita elegir entre dos posibilidades: o morir de hambre o morir de aburrimiento.

La identidad en movimiento

La identidad cultural no es una vasija quieta en una vitrina de un museo. Está en movimiento, cambia constantemente. Es continuamente desafiada por una realidad que también es dinámica. Yo soy lo que soy, pero también soy lo que hago para cambiar lo que soy. La pureza cultural no existe, como no existe la pureza racial. Afortunadamente, todo está muy mezclado a partir de cosas que a veces vienen de afuera; lo que define el carácter de un producto de cultura —sea un libro, un baile, una expresión popular, un modo de jugar al fútbol— nunca está en su origen, sino en su contenido. Una bebida típica de Cuba como el daiquirí no tiene ningún elemento cubano: el hielo vino de fuera al igual que el limón, el azúcar y el ron. Colón trajo el azúcar de las islas Canarias. Sin embargo el daiquirí es cubanísimo. Los churros andaluces vienen de Arabia. Las pastas italianas provienen de China. No hay nada que pueda ser calificado o descalificado a partir de su origen. Lo que importa es lo que se hace con eso y en qué medida una colectividad puede reconocerse en un símbolo que tiene que ver con su modo preferido de soñar, vivir, danzar, jugar, amar.

Eso es lo bueno del mundo, que de las mezclas incesantes van surgiendo nuevas respuestas a nuevos desafíos. Pero hay una indudable tendencia actual —resultado de la globalización obligatoria— a la uniformización que en gran medida tiene que ver con la concentración de poder en los medios de comunicación dominantes.

a) Interpreta el siguiente fragmento: “...Realzar las **diferencias culturales, no las sociales**, es lo que permite que la humanidad no tenga un solo rostro, sino **muchísimos rostros a la vez...**”

b) ¿A qué crees que se refiere Galeano cuando habla de: “**homogeneización obligatoria**”?
¿Quién nos obliga? ¿A qué?

c) ¿Piensas que **Identidad** es equivalente a **uniformidad**? Justifica tu respuesta.

- d) “...*La identidad cultural no es una vasija quieta en una vitrina de un museo...*” ¿Qué nos quiere transmitir Galeano a través de esa imagen?
- e) ¿Por qué crees que nos afirma que la identidad cultural cambia constantemente? Piensa en un ejemplo de tu cultura que ilustre esta característica.
- f) ¿Por qué dice “...*afortunadamente todo está mezclado...*”? Brinda ejemplos.
- g) ¿Estás de acuerdo con su punto de vista? Justificar.
- h) ¿Podríamos aplicar algunos de los conceptos expuestos en el texto leído para interpretar nuestra identidad cultural? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Conclusión

Aprender otra lengua no es sólo aprender otro código, es aprender otra cultura, otra forma de ver las cosas, otro modo de entender el mundo... Está en nuestras manos, maestros, ingresar a nuestros iniciados en esta transformadora experiencia. Como vemos, no es una tarea ni fácil ni pequeña pero sí, necesaria. Debemos mostrarles a nuestros alumnos la cantidad de cosas que podemos hacer a través del lenguaje, desde pedir un favor hasta expresar nuestros pensamientos, desde pedirle a alguien que nos diga la hora hasta brindarnos las herramientas necesarias para auto conocernos...

Para terminar, me gustaría compartir con ustedes un breve texto de nuestro querido escritor uruguayo Eduardo Galeano, titulado:

La uva y el vino

Un hombre de las viñas habló, en agonía, al oído de Marcela. Antes de morir, le reveló su secreto:

- La uva -le susurró- está hecha de vino.

Marcela Pérez-Silva me lo contó, y yo pensé: Si la uva está hecha de vino, quizá nosotros somos las palabras que cuentan lo que somos.¹²¹

¹²¹ Galeano, Eduardo: *El libro de los abrazos*, pág. 8

Bibliografía

Adam, J.M. (1992): *Les textes. Types et prototypes*, Paris, Nathan.

Altamirano y Sarlo (1993): *Literatura/ Sociedad*, Buenos Aires, Edicial S:A:

Bajtin, M. (1982): “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

Castro, Francisca (2000): *Uso de la gramática española (intermedio)*, España, Edelsa.

De Beaugrande y Dressler (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.

Galeano, Eduardo (2001): *El libro de los abrazos*, México, Siglo XXI Editores.

Galeano, Eduardo (1998): *Patas arriba: La escuela del mundo al revés*, México, Siglo XXI Editores.

Halliday y Hassan (1976): *Cohesión in English*, Londres, Longman.

Ong, W. (1993): *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica.

-Peris, Ernesto Martín y Sans Baulenas, Neus (2006): *Gente (Nova Edição)*, Barcelona, Difusión.

-Reyes, Graciela (1980): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco Libros.

-Reyes, Graciela, Baena, Elisa y Urios, Eduardo (2000): *Ejercicios de pragmática (I)*, Madrid, Arco Libros.

-Vignaux, Georges (1986): *La argumentación*, Buenos Aires, Hachette.

TALLERES

1. Introducción:

Además de las normas generales cultas, se sabe que una lengua no se limita sólo a lo estándar y a lo culto que se suele enseñar en las clases de lengua extranjera (LE). El conocimiento eficiente en el uso de una lengua hace que en el aula entren también otros registros, jergas, tacos y expresiones tabuadas que en diferentes regiones se asocian a valores contraculturales. Como sabemos que, aunque el alumno manifieste interés por aprenderlo, dicho tema puede resultar delicado y/o complicado a la hora de presentarlo o trabajarlo en clase, este taller se ha planteado en un primer momento por la riqueza y, contradictoriamente, la poca explotación de dicho tema y, en segundo lugar, como un intento de presentar a los profesores de español LE, herramientas que les permitan trabajar de manera didáctica, lúdica, clara y objetiva un tema que siempre suscita una inmensa curiosidad – e incluso morbo – en los alumnos por aquello de que todo lo que se considera “prohibido” o tabú es más interesante o divertido.

Se suele decir que los tacos/las palabrotas son lo primero que se aprende en una LE, o por lo menos lo primero que se intenta aprender. Asimismo, son una parte expresiva e importante de la lengua española propiamente ya que son muy frecuentes y productivos en el idioma. De ahí que, a partir de materiales auténticos y cotidianos (periódicos, canciones, fragmentos de películas, literatura, conversaciones, anuncios de publicidad e internet), pretendemos presentar actividades que se puedan desarrollar en la clase de español LE de manera clara, objetiva, lúdica y sin prejuicios de la jerga, las palabrotas y las expresiones malsonantes del español con el objeto de añadir un importante componente sociocultural del idioma que, en un primer momento, sólo sería accesible a los que puedan vivir por un tiempo en países de habla hispana y vivenciar el cotidiano y la informalidad de la lengua en un contexto de inmersión.

jerga.

1. f. Lenguaje especial y familiar que usan entre sí los individuos de ciertas profesiones y oficios, como los toreros, los estudiantes, etc.

2. f. jerigonza (lenguaje difícil de entender).

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

palabrota.

1. f. despect. Dicho ofensivo, indecente o grosero.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

malsonante.

1. adj. Dicho especialmente de una doctrina o de una frase: Que ofende los oídos de personas piadosas o de buen gusto.

2. adj. p. us. Que suena mal.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

2. Objetivos:

- Presentar actividades concebidas para estudiantes a partir del nivel B1 del Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- Suscitar reflexiones acerca del uso de palabrotas, jerga y expresiones malsonantes entre los hablantes de español.
- Trabajar la entonación y la pragmática.
- Presentar las actividades sin emitir juicios morales y hacer una reflexión de forma lingüística para así, no herir las creencias, actitudes o confesión religiosa de ningún estudiante.

3. Contenidos:

- Analizar y reflexionar sobre el uso de las palabrotas y expresiones malsonantes en la clase de español LE.
- Reconocer e identificar el uso de las palabrotas, jerga y expresiones malsonantes como componente pragmático y sociocultural.
- Trabajar fórmulas para expresar sorpresa, queja, indignación o protesta usando, consecuentemente, palabrotas, jerga y/o expresiones malsonantes.
- Captar valores de uso de la lengua en contextos considerados tabúes.

4. Actividades:

Actividad 1

Invitación a los estudiantes para que investiguen y reflexionen sobre el uso de los tacos en su propio país:

- ¿Se dicen tacos en tu país? ¿En qué situaciones? ¿son siempre ofensivos para otras personas?
- Se dice que las palabrotas las dicen las personas de escasa cultura cuando están muy enfadadas. ¿crees que es verdad?

TIPOS DE PALABROTAS

- Alusiones a los órganos sexuales masculinos o femeninos;
- Alusiones a la familia (padres);
- Alusiones a la religión;
- Alusiones a la homosexualidad;
- Alusiones sexuales en general;
- Comparación con animales;
- "Enviar" a alguien a...

¿QUÉ SUELEN SIGNIFICAR?

- Expresan enfado violento contra alguien;
- Expresan sorpresa;
- Expresan enfado con uno mismo, con una situación, con las circunstancias;
- Expresan sorpresa o admiración.

Reflexiona... ¿En qué situaciones, contextos, NO se dicen palabrotas?

Actividad 2

Reflexión acerca del uso de los tacos en el mundo hispano. Para eso, proponemos el visionado de un anuncio de Coca-Cola en Argentina disponible en:

<http://www.youtube.com/watch?v=KWufeKtnjyM>

VAMOS A VER UN ANUNCIO

1^{er} visionado

- ¿Qué sucede?
- ¿En qué consiste la investigación?
- ¿Cuál es la actitud de los investigadores?
- ¿Qué palabras o frases habéis podido entender?

Con el primer visionado, se pretende que los alumnos se familiaricen con el vídeo y reflexionen sobre las situaciones en las que se pronuncia una palabrota. Luego, se les pide que identifiquen el momento en el que los personajes dicen el taco y que lo localicen dentro del contexto. Es fácil identificar el momento en el lo dicen porque el vídeo se corta con un pitido. A partir de ahí, el profesor puede preguntar las otras cuestiones generales sobre el anuncio que se plantean en el cuadro.

2^o visionado

- Intenta entender o imaginar qué ha sucedido;
- ¿De qué hablan los personajes?
- ¿Consigues reconstruir una posible conversación?
- ¿Cómo crees que usan los tacos los hispanohablantes?

En un segundo visionado, se intenta que los alumnos traten de entender y/o imaginar lo que ha sucedido, de qué hablan los personajes e intenten construir una posible conversación. Por último, se espera que ellos reflexionen acerca de cómo usan los tacos los hispanohablantes de una manera general.

Actividad 3

La idea de esta actividad es contrastar un listado de palabrotas recogidas en la página “*Cool Spanish*” de la BBC (<http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/cool/>) y confrontarlo con un uso más

espontáneo y presuntamente “real” de estas expresiones (enfado, sorpresa, hastío, solidaridad, etc) que se ve en un episodio de *Cámara Café* titulado “Palabrotas” (<http://br.youtube.com/watch?v=BtvVTfwbIY>).

“Cool Spanish” vs. “Palabrotas”

- Listado de tacos y palabrotas;
- Reconocimiento auditivo de las palabrotas y su función comunicativa en ese contexto;
- Comparación entre los valores de uso de esas palabrotas y los recogidos en listas aisladas o diccionarios.

Actividad 4

En esta actividad, se les propone a los alumnos la lectura de 3 textos con el fin de que hagan un trabajo de comprensión lectora, interacción oral y reflexión lingüística. Organizados en tríos, cada uno de los miembros lee uno de los textos que se propone detalladamente y se encarga de contarles a los otros dos compañeros de qué va el texto. Sus compañeros pueden hacerle preguntas para comprobar si lo han entendido bien o para aclarar la información que quieran.

El profesor podrá utilizar el material escrito que le parezca adecuado a esa actividad, pero los textos propuestos son:

- *¡Qué bien sienta soltar un taco!* (Antonio Lucas)
- *Idioma Mundial* (Elena M. Pimpinela)¹²²
- *Irse de Putas* (Elvira Lindo)

¹²² Los dos primeros textos están disponibles en el enlace:
<http://www.elmundo.es/magazine/2003/203/1060873003.html>

IRSE DE PUTAS

Elvira Lindo

El País Domingo, 23 de marzo de 2008

No sé si recuerdan algo que los niños oíamos decir a los mayores: "la hija le salió puta", o "el hijo le salió un golfo", o "le salió drogadicto", como si fueran defectos de fábrica que marcaran a la gente con destinos inexorables. Entonces nadie se planteaba cómo encajaban los niños los comentarios de los mayores, era un tiempo anterior a la sobreprotección infantil. El caso es que en mi mente de niña fantasiosa y tremendamente aprensiva se encendía una alarma: "Mira que si he salido puta", me decía, y andaba durante unos días cabizbaja, atormentada, pensando que a lo mejor me vería abocada a vivir en una de esas casas misteriosas que veíamos al pasar en las llanuras de La Mancha. Con lo poco que me gustaba a mí el campo ya por entonces.

En estas últimas dos semanas se ha hablado mucho de hijas que, ay, salieron putas. Ashley Alexandra Dupre, de nombre de guerra *Kristen*, achacaba a su pasado de hija de familia disfuncional la deriva que tomó su vida. Un poco siguiendo la teoría *jeanettiana* de "soy rebelde porque el mundo me ha hecho así". Ella quería ser cantante, pero acabó en el hotel Mayfair con el cliente número 9, el que no quería condón. La maldita curiosidad me ha llevado a buscar su página en Internet a fin de comprobar si la chica tenía futuro como cantante y la sociedad la arrojó al arroyo sin darle siquiera una oportunidad. Bueno, seamos sinceros: la muchacha canta que es un horror. Pero bueno, también son cantantes Victoria Adams y Chikilicutre.

Eso no significa, como ella da a entender en el sentido texto con el que se presenta (y que yo he tenido las narices de leerme), que la única salida que le queda a una cuando no cuaja en el mundo de la canción sea meterse a puta. Pero lejos de mí la intención de juzgarla. Que el cielo la juzgue. También hemos tenido nuestro episodio nacional de sexo, política y tarjetas bancarias. Pero lo sucedido en Palma es aún más cutre porque la tarjeta era del Ayuntamiento, y porque, más aún incluso que la estafa económica ha estado la estafa ideológica y la estafa a la familia.

Pero no hay duda de que los americanos siempre se llevan la palma en las situaciones retorcidas. El nuevo gobernador de Nueva York, antes de que le saquen los colores, confiesa que ha vivido, que tuvo un rollo, que su señora se enteró, que además su señora tuvo otro rollo, que él se enteró y que lo han superado. Pero lo que yo he encontrado más inaudito de la confesión, es su empeño en dejar claro que sus escarceos sexuales fueron en un hotel modestito, y que los gastos que le ocasionaba la amante en cuestión corrieron de su bolsillo y no del contribuyente. O sea, que a las señoras hay que pagarlas; o sea, que es una forma de llamar puta a la señora finamente. A ésa, o a todas, no se sabe.

Actividad 5

En la actividad 5, el alumno montará un *puzzle* a partir de la canción “Pacto entre Caballeros” de Joaquín Sabina. Se le da al alumno una copia de la música y las “piezas” que faltan para completarla y antes de escuchar la canción, deben intentar encajar dichas piezas y “crear” su versión de la música. La idea es que, aunque no sepan el significado de algunas palabras, las intenten encajar por intuición o por el contexto.

Pacto entre Caballeros

(Joaquín Sabina)

No pasaba de los veinte el mayor de los tres chicos
que vinieron a atracarme el mes pasado.
“Subvencionanos un _____ y no te hagas el valiente
que me pongo muy nervioso si me enfado.”
Me pillaron diez quinientas y un _____ marca Omega
con un _____ de cocina en la garganta,
pero el bizco se dio cuenta
y me dijo -”oye, _____, te pareces al Sabina ese que canta.”
Era un noche cualquiera, puede ser que fuera trece,
¿qué más da? pudiera ser que fuera martes.
Sólo se que algunas veces cuando menos te lo esperas
el diablo va y se pone de tu parte.
-”Este encuentro hay que mojarlo
con jarabe de _____, compañeros antes de que cante el gallo”-
-”tranquilo, _____, perdona, y un trago pa celebrarlo”-
los tres iban hasta el _____ de _____.
A una barra americana me llevaron por la cara,
no dejaron que pagara ni una ronda,
controlaban tres fulanas pero a mi me reservaban
los encantos de “Maruja la _____”.
Nos pusimos como motos, con la _____ y los _____
_____;
nos hicimos unas fotos de cabina en tres minutos...,
parecemos la cuadrilla de la muerte.
Protegidos por la luna cogieron prestado un coche,
me dejaron en mi _____ y _____
por las venas de la noche
-”enróllate y haznos una
copla guapa de la tuyas”- me gritaron.
Me devolvieron intacto, con un guiño, mi dinero,
la cadena, la cartera y el reloj;
yo, que siempre cumplo un pacto
cuando es entre caballeros,
les tenía que escribir esta canción.
Hoy venía en el diario
el _____ del más alto,
no lo había vuelto a ver desde aquel día;
escapaba del asalto
al chalé de un millonario
y en la puerta le esperó la policía.
Mucha, mucha policía...

Palabras y/o expresiones que se pueden sacar de la canción. Están ordenadas por su colocación en la canción, pero se cortarían para que se pudieran entregar desordenadas a los alumnos:

PICO

PELUCO

PINCHO

COLEGA

LITRONA

TRONCO

CULO

CABALLO

CACHONDA

BIRRA

CANUTOS

SE CORTARON DE METERSE ALGO MÁS FUERTE

QUELI

SE BORRARON

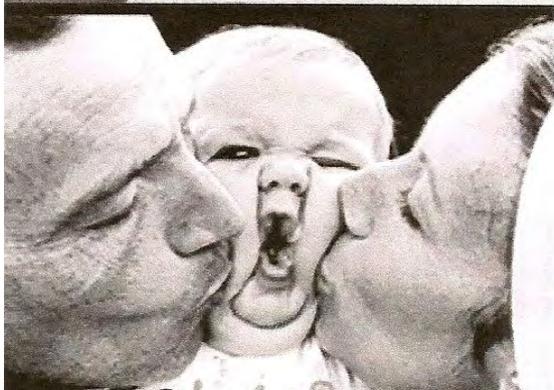
CARETO

Actividad 6

Esta actividad trabaja la entonación y las posibles reacciones ante la pregunta: *¿Cómo reaccionarías o qué dirías ante las reacciones que se ven?*



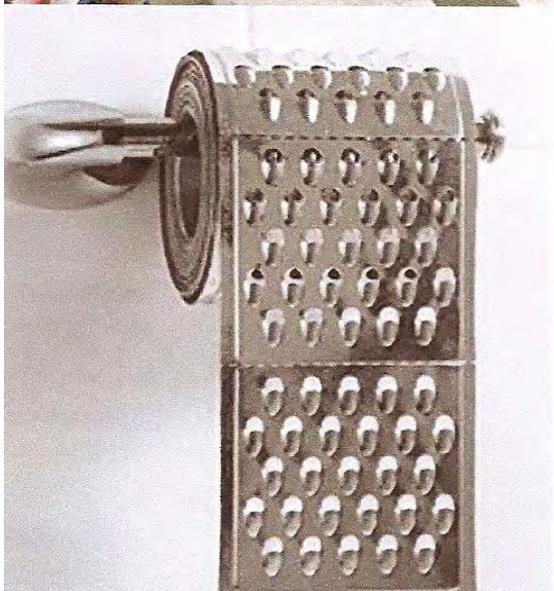
*Si fueras el piloto...
Si estuvieras viendo la carrera...*



Si fueras el bebé y pudieras hablar...



*Si te pasara eso...
Si le pasara a tu jefe...*



*Si entras al baño... después de un
retorcijón y te encuentras esto...*

Asimismo, con este tipo de actividad, además de trabajar la entonación y el uso de expresiones mal sonantes a partir de imágenes y/o fotografías se pueden recordar construcciones con “qué+nombre/adjetivo+información” (*¡qué horror! ¡qué putada! ¡qué mierda!* etc.) y el uso de interjecciones y/o de un variado repertorio de palabrotas (*¡Dios mío! ¡Hostias! ¡Joder! ¡La leche!* etc.)

Actividad 7

Para finalizar, se puede proponer a los alumnos una actividad para trabajar el vocabulario de las palabrotas a partir de definiciones. Es decir, en un primer momento se les pide a los alumnos que intenten definir, de manera aislada, la palabra “*gilipollas*” por ejemplo, preguntándoles *¿dónde?* y *¿cómo?* la utilizarían para luego trabajarla en el contexto a partir del monólogo “***Sobre enteraos y gilipollas***” de Santi Rodríguez (http://br.youtube.com/watch?v=4DIFRHzw_64) en el que él presenta, a partir de ejemplos y situaciones, varias “definiciones” de la palabra *gilipollas*.

Bibliografía

Páginas web del lingüista J.A. Millán:

- <http://jamillan.com/insultos.htm>
- <http://jamillan.com/insultos/index.htm>

Diccionario de tacos y palabrotas:

- <http://www.notam02.no/~hholm/altlang/ht/Spanish.html>

YAGÜE, Agustín (2003). *Menuda lengua: tacos en la clase de ele*. Formespa.

Propuesta de actividades para trabajar la competencia literaria en el aula de E/LE

Ainhoa Polo Sánchez
Lectora de la AECE /UFRJ

Durante los últimos años la enseñanza de los contenidos culturales en la clase de E/LE ha cobrado, sin duda, una gran importancia, hasta el punto de convertirse en parte imprescindible del currículum de LE. Dentro de este componente sociocultural, la literatura se erige como uno de los ingredientes más importantes. Nuestra propuesta pretende mostrar un acercamiento al hecho literario que va más allá del mero conocimiento de obras y autores. Nuestro objetivo es desarrollar la competencia literaria del alumno, y para ello crearemos contextos en los que los discentes tendrán que aplicar estrategias que implican conocimientos diversos. Queremos acercar el universo de la literatura al aula, pero no como algo anecdótico, sino como parte del bagaje cultural del alumno, activando a la vez conocimientos, herramientas y experiencias de su competencia literaria en lengua materna.

¿Qué entendemos por competencia literaria?

Como apunta Marta Sanz (2006), el término fue acuñado por Bierswisch en 1970 y a partir de ahí fue ganando espacio dentro del aprendizaje de lenguas tanto maternas como extranjeras. La competencia literaria incluye una serie de conocimientos variados que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario. Asimismo, involucra destrezas de interpretación y de creación que remiten a otras áreas del saber. El concepto de competencia literaria engloba directamente el de comprensión lectora, es decir, la capacidad de entender textos literarios en profundidad. Cuando nos enfrentamos a un texto escrito común, el lector ha de activar una serie de estrategias lectoras para descodificar el texto en todo su sentido; para que se dé este proceso habrá que poner en marcha mecanismos que van desde la pura descodificación del texto como significante, pasando por el de interpretación del significado literal de las palabras, de los significados metafóricos, del contexto lingüístico, hasta llegar las referencias extratextuales, que también forman parte del sentido último

del texto. Cuando se trata de un texto literario, la complejidad es aún mayor ya que junto a todas las estrategias anteriormente señaladas, el lector ha de activar los conocimientos respecto al contexto histórico en el que fue escrito el texto, las características del estilo, los datos biográficos del autor, entre otros. A esto se une la dificultad del estilo, la alusión y las figuras propias del lenguaje literario. Debemos capacitar a los aprendientes para hacer una lectura interpretativa y crítica, relacionando los diferentes elementos para entender la complejidad del mensaje y comprender, a su vez, el funcionamiento tanto de los géneros como del lenguaje literario.

Objetivos y metodología

Nuestro taller tendrá como objetivo conocer algunos aspectos del Barroco español, en concreto queremos que los alumnos sean capaces de:

- Reconocer las características generales del movimiento.
- Situar el contexto histórico, conocer los hechos más relevantes para entender dicho movimiento.
- Profundizar en el género lírico y sus principales formas.
- Conocer los autores más representativos.
- Reflexionar sobre el lenguaje literario.

El objetivo final es que los alumnos puedan relacionar todos los contenidos citados y llegar a una comprensión profunda del hecho literario, que supone entender los motivos que aparecen en los poemas y ser capaces de explicar el porqué. De este modo, pretendemos capacitarles para explicar los temas teniendo en cuenta los datos dados y disfrutar de la complejidad del texto poético.

La aplicación de la unidad didáctica puede hacerse en un grupo a partir de B1. Por las características del tema, orientamos las actividades para cubrir los contenidos comunicativos y lingüísticos necesarios para la expresión de sentimientos y sensaciones, así como los recursos para

opinar y argumentar; puntos que están íntimamente relacionados con el movimiento barroco y con el propio hecho literario.

Las actividades que planteamos buscan la participación activa del alumno, que ha de construir significados de una forma inductiva, a través de la reflexión y la inferencia. De esta manera les ayudaremos a que hagan asociaciones de los contenidos y a que apliquen la teoría.

Actividades propuestas:

1.- Pre calentamiento: Comenzamos la unidad con una actividad de pre calentamiento que nos servirá para: introducir parte de los contenidos; activar los conocimientos previos; despertar el interés y la curiosidad. Presentaremos las imágenes de diez autores barrocos; a continuación les daremos los nombres y diez frases relacionadas con ellos (la mayoría forma parte de la fraseología en español). Los alumnos trabajarán en grupos y asociarán cada personaje con un nombre y una frase tratando dar una explicación más o menos lógica. La puesta en común de las respuestas le servirá al profesor para dar los primeros datos y contar el origen de las frases.

FELIPE III
FELIPE IV
CARLOS II
LOPE DE VEGA
CERVANTES
QUEVEDO
GÓNGORA

“Poderoso caballero es don Dinero”.
“Toda la vida es sueño, y los sueños, sueños son”.
“Lo bueno si breve, dos veces bueno”.
“Con la iglesia hemos topado”.
“Eres como el perro del hortelano, ni comes ni dejas comer”.
“Vales un potosí”.
“Es peor el remedio que la enfermedad”.
“Esto es peor que poner una pica en Flandes”.
“Tan largo me lo fiáis...”
“Ande yo caliente, riase la gente”

2.- En contexto. La segunda actividad nos servirá para conocer el contexto histórico, las características generales del movimiento y al máximo pintor representante de la pintura barroca: Velázquez. Trabajaremos a través de la pintura para mostrar la relación que existe entre las diferentes artes. El Barroco, además, es un movimiento eminentemente pictórico.

Los alumnos continuarán trabajando en grupo, el profesor pondrá las imágenes de ocho cuadros; siete de ellos pertenecen al pintor sevillano, pero hay un intruso que tienen que descubrir (se trata del penúltimo cuadro de la fila de abajo titulado *El sueño del caballero*, cuyo autor es Antonio de

Pereda y Salgado). El profesor habrá preparado unas hojas con la información pertinente sobre los cuadros a la que habrá añadido algunos datos sobre la época. Los estudiantes leerán la información y rellenarán una ficha, que habremos repartido al inicio de la actividad, en la que anotarán los datos referentes a: monarquía, política, economía, sociedad y técnicas. Durante la puesta en común, el profesor explicará y añadirá los datos necesarios para que el alumno tenga una idea clara del marco histórico en el que nos situamos.



3.- Los temas. Con esta actividad pretendemos que los alumnos hagan un pequeño ejercicio de traducción y que, además, conozcan los *topoi* latinos, es decir, los temas clásicos que vertebran la tradición poética occidental. Es una forma de entrar en calor sobre el tema. Para ello les daremos los tópicos en latín de la izquierda que, precisamente, son temas recurrentes en el Barroco, y deberán relacionarlos con los temas en español de la derecha.

<p>VITA SOMNIUM FUGIT IRREPARABILE TEMPUS COLLIGE, VIRGO, ROSAS CARPE DIEM AMOR POST MORTEM QUOTIDIE MORIMUR SIC TRANSIT GLORIA MUNDI MEMENTO MORI</p>	<p>Disfruta de la juventud y la belleza. Aprovecha el momento. Amor más allá de la muerte. La vida es sueño: ficción extraña, pasajera. Recuerda que has de morir Así pasa la gloria mundana. El inexorable paso del tiempo. Morimos cada día</p>		

4.- El estilo. Antes de empezar con las actividades en las que se abordará la poesía española, el profesor puede trabajar las biografías de los poetas con el objetivo de conocer algunos datos que puedan ser importantes para la comprensión de los poemas. En nuestro taller nos centraremos en poemas de Lope, Góngora y Quevedo. Los alumnos tendrán que clasificar las características que pertenecen a cada una de las escuelas, sin olvidar que hoy día no son vistas como escuelas separadas, sino más bien como momentos puntuales de los autores.

CONCEPTISMO	CULTERANISMO
Condensación de pensamiento.	Importancia de los valores sensoriales
Juego de palabras.	Metáforas audaces de difícil interpretación.
Dobles sentidos.	Fuerte presencia de la mitología.
Polisemia.	Hipérbaton.
Antítesis.	Adjetivación plástica.

5.- El concepto. Para demostrar que no se pueden parcelar las características a una escuela o autor, trabajaremos con dos poemas: el primero es de Quevedo y se titula “Afectos varios de su corazón, fluctuando en las ondas de los cabellos de Lisi”; el segundo es un fragmento de las *Soledades*, de Góngora, en el que se describe a una gallina.

En crespas tempestad del oro undoso
nada golfos de luz ardiente y pura
mi corazón, sediento de hermosura,
si el cabello deslaza generoso.

Leandro en mar de fuego proceloso,
su amor ostenta, su vivir apura;
Ícaro en senda de oro mal segura
arde sus alas por morir glorioso.

Con pretensión de fénix, encendidas
sus esperanzas, que difuntas lloro,
intenta que su muerte engendre vidas.

Avaro y rico, y pobre en el tesoro,
el castigo y la hambre imita a Midas,
Tántalo en fugitiva fuente de oro.

Crestadas aves
cuyo lascivo esposo vigilante
doméstico es del sol
nuncio canoro
y - de coral barbado- no de oro,
ciñe, sino púrpura turbante ...

Con esta actividad queremos que los alumnos se conciencien de la importancia de los aspectos sensoriales de la poesía barroca; y que reflexionen los elementos que subyacen en la lectura del poema y que precisen ser descifrados para captar el poema en toda su complejidad.

Tras una primera lectura, los alumnos comprobarán qué características estéticas que se han mencionado anteriormente aparecen en los poemas. Les preguntaremos qué han entendido; tratarán de explicarlo.

Les daremos las pistas necesarias para entender el fragmento, y les pediremos que hagan un verso “ordenado y claro”; con el primer poema la actividad será algo más compleja. Después de conocer lo que más o menos han entendido, el profesor les dará pistas para entender el sentido del texto. Para ello, explicará qué es el concepto y la unión de conceptos dispares que se dan en el poema y que, precisamente, crea un efecto único (catacrexis). El poeta al mirar a su amada deslazar el cabello se convierte en...

- por estar suelto es un golfo en el mar y por ser rizado es un mar de ondas agitadas que amenazan de muerte;
- por ser dorado es el oro material; tesoro codiciable;
- la luz del sol y espacio que atraviesa el rayo;
- fuego que mata.

Los alumnos deben clasificar las palabras en el texto utilizadas para crear un efecto; se propondrá que las separen en: movimiento, sonido, color; teniendo en cuenta que algunas pueden apelar a dos sentidos.

Por último, tendrán que hacer una nueva lectura después de señalar y buscar información sobre las alusiones mitológicas (Tántalo, Midas, Ave Fénix, Leandro e Ícaro).

6.- Los poemas. Vamos a formar grupos para trabajar con una serie de poemas. Escogeremos unos poemas representativos de la época, a través de los cuales se puede ejemplificar con facilidad los aspectos más característicos del Barroco. Repartiremos los poemas a cada grupo con una ficha que van a tener que rellenar después de reflexionar y discutir sobre los mismos. El objetivo de la actividad es llegar de forma inductiva a entender la forma y fondo de los poemas; observar las dos vertientes de la poesía barroca, popular y culta; y los tres temas principales (metafísico-filosófico, amoroso y satírico-burlesco). Para nuestro taller escogeremos los siguientes poemas, pero pueden ser otros, más o menos, dependerá del grupo: “Amor más allá de la muerte”, “Miré los muros de la patria mía”, “Significase de la propia brevedad de la vida, sin pensar y con padecer, salteada de la muerte”, “Conoce las fuerzas del tiempo y el ser ejecutivo cobrador de la muerte”, “Poderoso caballero es Don Dinero”, “Burla de la muerte” (Quevedo); “Ah, de la vida” (Lope de Vega); “Romance”, “Ande yo caliente” “Mientras por competir por tu belleza” (Góngora); “Tres cosas me tiene preso” (Baltasar Alcázar).

¿Qué poemas son populares?	
¿Qué poemas son clásicos?	
¿Cuáles tiene los versos más largos?	
¿Qué poemas son cómicos?	
¿Qué poemas tratan sobre la muerte y el tiempo?	
¿Cuáles tratan de amor?	
¿Cuál te ha gustado más? ¿Por qué?	
¿Qué sensaciones te han producido?	

7.- La poesía metafísica. En esta actividad trataremos la poesía metafísica y filosófica, cuyos dos temas principales son la muerte y el paso del tiempo (ambos están estrechamente unidos). Aprovecharemos los poemas del ejercicio anterior y les pediremos que hagan una lectura buscando las frases y motivos concretos que se refieren en concreto al tema y que los transcriban directamente. Después tendrán que explicar su sentido. A continuación, planearemos una serie de preguntas que sirvan para acercar el tema al universo del alumno y dar paso al debate.

- ¿Cómo vive el paso del tiempo el hombre barroco?

- ¿Cómo vive la muerte?
- ¿Es normal esa contemplación obsesiva de la muerte
- ¿Convivimos nosotros con la muerte con esa naturalidad?
- ¿Cómo se vive la muerte en tu sociedad?
- ¿Y el paso del tiempo?
- ¿Sería aceptable un texto como el de San Luis María Grignon de Monfort escrito en el XVII?

I. Pensar todos los días en la muerte: 1º, que es cierta; 2º, que está cercana.; 3º, que es engañosa; 4º, que es terrible; 5º, que es cruel; 6º, que es semejante a la vida.

II. Vivir bien: 1º, evitar el pecado mortal y el venial deliberado; 2º, combatir la pasión dominante; 3º, amar la cruz; 4º, frecuentar los sacramentos; 5º, practicar la oración y la obediencia; 6º, tener una gran devoción a la Santísima Virgen.

III: Hacer con tiempo el testamento: 1º, hacer decir misas antes de la muerte; 2º, hacer el testamento dicho en buena forma; 3º, devolver los bienes mal adquiridos 4º, pagar las deudas.

IV. Ser fiel a ciertas prácticas de los santos para pensar en la muerte y prepararse a ella: 1º, al acostarse, tomar la postura de un muerto; 2º, en cada comida tomar un bocado de pan como alimento de los gusanos que devorarán el cuerpo 3º, mirar las enfermedades como corredores de la muerte; 4º, tener una calavera en el aposento y meditar lo que es, lo que será. y reflexionar sobre sí mismo; 5º, mandarse hacer su caja y su mortaja y besarla todos los días.

- Trabajaremos los recursos de opinión y argumentación para debatir sobre el asunto. Por último, se propondrá que hagan un ejercicio escrito reflexionando sobre el tema de la muerte en el podrán aprovechar las ideas ya expuestas.

8.- El tabú. Podemos trabajar la parte léxica a través del juego de las palabras prohibidas. El alumno deberá definir la palabra destacada sin pronunciar las otras.

9. El amor. A través de los poemas pueden reflexionar sobre el tema. El profesor lanzará las siguientes preguntas:

- ¿Crees que se vivía de forma diferente el amor antes?
- ¿Qué impedimentos podían existir?
- ¿Crees que aún existen prejuicios que impidan amar libremente?
- ¿Te sientes capaz de definir la palabra amor?
- ¿Cuáles son los efectos que hoy día asociamos al estado “estar enamorado”?
- ¿Te sientes identificado con alguno de los siguientes estados? ¿Cómo te sientes?

apático / atreverse /estar furioso/malhumorado/ tierno /esquivo/
 mortal/ difunto/ celoso/ vivo/animoso/ alegre/ triste/ humilde/
 altivo/enojado/ valiente/ fugitivo/satisfecho/ofendido/ receloso/
 obsesionado/ masoquista/ inquieto

Después de haber introducido el tema y el vocabulario, se leerá el soneto de Lope en el que describe los efectos de ambos. A continuación tendrán que rellenar los huecos del soneto de Quevedo. Por último, se hará una puesta en común en la que se reflexionará sobre la forma de entender el amor y el comportamiento dual que refleja a través de antítesis contaste.

PERPLEJIDAD Perplejo Asombro Estupefacción Sorpresa	DESILUSIÓN Ilusión Iluso Fracaso Iludir	HUMILLACIÓN Humillarse Rebajarse Doblegarse Arrodillarse	REPULSIÓN Asco Grima Odio Rechazo
INSATISFACCIÓN Satisfacción Satisfecho Satisfactorio Plenitud	AGOBIO Sofoco Presión Agonía Asfixia	DESCONTENTO Contento Infeliz Feliz Insatisfecho	RABIA Odio Rencor Amargura Enfado
EXCITACIÓN Excitarse Deseo Irritación Agitación	RESIGNACIÓN Resignarse Abandono Conformarse Humildad	IMPOTENCIA Imposibilidad Incapacidad Insuficiencia Agotamiento	ENTUSIASMO Alegría Fervor Emoción Apatía

EFFECTOS DEL AMOR

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
áspero, tierno, liberal, esquivo,
alentado, mortal, difunto, vivo,
leal, traidor, cobarde, animoso;

no hallar fuera del bien centro y reposo,
mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
enojado, valiente, fugitivo,
satisfecho, ofendido, receloso;

huir el rostro al claro desengaño,
beber veneno por licor süave,
olvidar el provecho, amar el daño;

creer que un cielo en un infierno cabe,
dar la vida y el alma a un desengaño;
esto es amor, quien lo probó lo sabe.

Lope de Vega.

DEFINIENDO EL AMOR

Es _____ abrasador, es _____ helado,
es _____ que duele y no se siente,
es un soñado _____, un _____ presente,
es un _____ descanso muy cansado;

es un _____ que nos da cuidado,
un _____, con nombre de valiente,
un andar _____ entre la gente,
un amar solamente ser amado;

es una _____ encarcelada,
que dura hasta el postrero paroxismo;
_____ que crece si es curada.

Éste es el niño Amor, éste es su abismo.
¡Mirad cuál amistad tendrá con nada
el que en todo es contrario de sí mismo!

Quevedo.

10.- El soneto. Por último, para completar el tema de la poesía, trabajaremos a partir la obra “Soneto de repente”, de Lope de Vega, en el que el poeta habla sobre la propia confección del soneto. Pero antes de leer el poema, se le preguntará al alumno acerca del soneto: ¿Cuántas estrofas tiene? ¿Cómo se llaman las dos primeras estrofas? ¿Y las dos últimas? ¿Cuántos versos tiene? Coge un verso y sepáralo en sílabas. Si la última palabra es aguda tendrás que añadir una sílaba al cómputo; si es esdrújula, quitarla. ¿Cuántas sílabas tiene cada verso? ¿Es una rima consonante o asonante? Fíjate en cómo acaba la palabra desde la última vocal acentuada. ¿Notas alguna diferencia semántica entre las primeras estrofas y las últimas? Tal vez sean capaces de responder a algunas puesto que ya han leído varios sonetos; a continuación se presenta el texto de Lope. Los alumnos responderán a la preguntas; por último, se les puede pedir que ellos mismo creen un soneto intentando definir las sensaciones vistas en el tabú, o el amor, la muerte, etc.

Soneto de repente

Un soneto me manda hacer Violante,
que en mi vida me he visto en tanto aprieto;
catorce versos dicen que es soneto,
burla burlando van los tres delante.

Yo pensé que no hallara consonante
y estoy a la mitad de otro cuarteto,
mas si me veo en el primer terceto,
no hay cosa en los cuartetos que me espante.

Por el primer terceto voy entrando,
y parece que entré con pie derecho
pues fin con este verso le voy dando.

Ya estoy en el segundo y aun sospecho
que voy los trece versos acabando:
contad si son catorce y está hecho.

Lope de Vega

Bibliografía

- Blecua, J.M., 1975, *Antología de la Poesía de la Edad de Oro II: Barroco*, Madrid, Castalia.
- Maravall, J.A., 1980, *La cultura del Barroco*, Barcelona, Ariel.
- Rico, F. (dir), 1983, *Historia Crítica de la Literatura Española. El Barroco*, (vol.3. coord. Wardropper, B.W.), Barcelona, Crítica.
- V.V.A.A, 2006, *La literatura en el aula de E/LE (revista Carabela)*, Madrid, SGEL.

Entre fogones o la búsqueda de un nuevo espacio para la enseñanza/aprendizaje de la gramática en el aula de E/LE

Ana Lúcia Esteves dos Santos
FALE/UFMG – APEMG]

“Los estudiantes de gramática aprenden a etiquetar, no a analizar, a captar la relación que existe entre la forma y el sentido”.

“No es que se sepa mal la gramática. Lo que sucede es que hay personas que no muestran el menor interés por el idioma. Creen que la lengua es una institución externa, que los gramáticos imponen sus reglas a los hablantes como si fueran legisladores o como si los principios de la gramática fueran normas de tráfico o de derecho mercantil. Es una opinión extendidísima. Es una pena que sean tan pocos, proporcionalmente, los que comprenden que las palabras no son el envoltorio de las ideas, sino el material del que están hechas. Para el gramático, la lengua es esto y mucho más. Es una aventura, un territorio que nunca acaba de explorar, pero que cada día conoce un poco mejor”.

[Ignacio Bosque. El monje de las palabras. Elpais.com 19/04/07]

¿Qué pueden tener en común gramática y cocina? Ésta es la pregunta que subyace la propuesta de este taller

Para ser un experto en cocina hay que haber recabado información a través de lecturas y de prácticas sobre el tema, hay que aprender a hacer y a probar los platos, investigar y buscar los mejores ingredientes y los modos de preparación más adecuados para cada plato. Por otra parte, un *gourmet* es una persona que disfruta de lo que come y bebe; es alguien cuyo sentido del paladar está orientado a probar nuevas exquisiteces soñando con la posibilidad de placeres gustativos inolvidables.

Para ser un buen conocedor y apreciador de la gramática de una lengua, también hay que informarse sobre los fenómenos de la lengua, saber “catar” los mejores ingredientes y aprender a preparar los platos, sin olvidar la pizca de creatividad y personalidad que cada uno añadirá a las distintas “recetas gramaticales”. Confiamos en que nuestra selección de ingredientes y nuestras sugerencias para degustar los platos les resulten una experiencia rica e interesante, como suele pasar en las buenas mesas donde los amantes de la gastronomía se reúnen para comer, charlar e

intercambiar experiencias gustativas y en las cocinas de autor donde se gestan recetas originales o se adaptan las de la cocina tradicional a los nuevos hábitos alimentarios de las personas.

Los componentes de una receta de cocina son, básicamente, dos: ingredientes y preparación. A veces, se incluyen también el tiempo necesario a la preparación, consejos o sugerencias de cómo se deben servir los platos, variantes posibles en los ingredientes y en la preparación de los platos y la cantidad de raciones.

Empecemos entonces. nuestra “ruta gastronómica” por la gramática del español. A lo largo de ella, probaremos algunos de los “platos” más emblemáticos de la gramática de lengua española: unos permiten variaciones, otros resultan de una combinación sencilla de ingredientes, otros muchos pueden tener distintas presentaciones, más o menos refinadas según los comensales a los que se les ofrezcan. Unos platos pueden ser más o menos contundentes, según los ingredientes y el tiempo que lleven en su preparación y se recomienda su consumo en determinadas estaciones del año más propicias a la digestión; así en nuestro itinerario gastronómico-gramatical encontraremos platos de invierno y platos de verano.

En este taller, para cada texto seleccionado, trabajaremos dos recetas: una de verano y otra de invierno. Además, si Uds. nos dan permiso, presentaremos algunas sugerencias de guarniciones para acompañamiento de los platos principales.

Dos palabras finales antes de poner manos a la obra: ¡Que aprovechen!

Texto 1

Apenas uno sale de Santiago, el paisaje se torna bucólico: potreros bordeados de álamos, cerros y viñedos. Al visitante le recomiendo detenerse a comprar fruta y verduras en los puestos a lo largo de la carretera, o desviarse un poco y entrar en los villorrios en busca de la casa donde flamea un trapo blanco, allí se ofrecen pan amasado, miel y huevos color de oro.

Por la ruta de la costa hay playas, pueblos pintorescos y caletas con redes y botes, donde se encuentran los fabulosos tesoros de nuestra cocina: primero el congrio, rey del mar, con su chaleco de escamas enjoyadas; luego la corvina, de succulenta carne blanca, acompañada de un cortejo de cien otros peces más modestos, pero igualmente sabrosos; enseguida el coro de nuestros mariscos: centollas, ostras, choros, ostiones, abalones, langostinos, erizos y muchos otros, incluso algunos de aspecto tan sospechoso que ningún extranjero se atreve a probarlos, como el erizo o el pícoroco, yodo y sal, pura esencia marina. Son tan buenos nuestros pescados, que no es necesario saber de cocina para prepararlos. Coloque un lecho de cebolla picada en una fuente de barro o Pirex, ponga encima su flamante pez bañado en jugo de limón, con unas cuantas cucharadas de mantequilla,

salpicado de sal y pimienta; méalo al horno caliente hasta que la carne se cocine, pero no demasiado, para que no se le seque; sívalo con uno de nuestros vinos blancos bien fríos, en compañía de sus mejores amigos.

[ALLENDE, I. *Mi país inventado. Dulce de leche, organillos y gitanas. Buenos Aires: DeBolsillo, 2008 (8ª edición), p. 32*]

Receta de verano

Ingredientes: artículos de 1ª y 2ª mención; artículo cero o ausencia de artículo

Preparación: Examinar los sustantivos que aparecen teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

¿Se acompañan o no de artículo? En caso afirmativo, ¿cuál? ¿Cómo interpretamos esa combinación artículo + sustantivo en cada caso?

¿Los sustantivos están en singular o en plural? ¿Se refieren a un elemento específico (a individuos o elementos de una categoría) o algo más bien genérico (a cualquiera de los individuos de la categoría a la que pertenecen)?

¿Hay alguna palabra en el contexto inmediato que “influya” en la selección de un determinado tipo de artículo?

¿Hay sustantivos que aparecen sin artículo? ¿Cómo los interpretamos? En relación a estos sustantivos, ¿qué es lo que interesa más: el concepto expresado por ellos o la realidad extralingüística a la que remite dicho concepto?

analuciaesteves/entrefogones/ríodejaneiro/junio2008

Receta de invierno

Ingredientes: todos los “se” que aparecen en el fragmento

Preparación: El ingrediente que entra en esta receta es muy versátil. Entra en la preparación de distintos platos y adquiere características distintas según el resultado final de cada preparación.

Vamos a examinarlo detenidamente teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

¿A qué elemento(s) de la oración se refiere “se”?

¿En qué persona gramatical está conjugado el verbo que aparece asociado a “se”?

¿Hay alguna situación en la que “se” + verbo pueden sustituirse por el mismo verbo conjugado en la 1ª persona del plural?

¿Hay alguna combinación “se” + verbo que se puede interpretar como una oración impersonal, es decir, una oración en la que el narrador presenta lo que dice como algo con valor universal que no excluye a nadie?

Guarnición 1

A menudo considerado el alimento perfecto, el pescado es muy rico en proteínas, contiene pocos hidratos de carbono y es una gran fuente de vitaminas y minerales.

Aunque el argumento más persuasivo es la alimentación sana, ésta es sólo una de las muchas razones que hay para disfrutar del pescado. Es lo último en comida rápida: por lo general, se vende preparado, se cocina en poco tiempo, y puesto que tiene menos tejido conjuntivo que la carne, apenas disminuye de tamaño. Es versátil y se presta a una amplia variedad de técnicas de cocina, como cocinado a fuego lento, al vapor, a la parrilla, frito, estofado, al horno, asado e incluso a la barbacoa.

Pruébalo con salsa, en ensaladas, con pasta o como base del *risotto* o *pilaff*. Ensártelo en una brocheta, mézclelo en un wok con verduras frescas o envuélvalo en un cucurucho de papel. Conviértalo en un pastel o en un paté, o disfrute de él sirviéndolo simplemente con unas gotas de limón y un poco de pimienta negra molida.

Explore la maravillosa variedad de pescado de mares y ríos. Comer más pescado: ¡una irresistible tentación!

[*Cocinar con pescado*. Madrid: Edimat Libros, 2002, p. 4. Texto adaptado]

Guarnición 2

El congrio es un pez largo y estrecho, parecido a la anguila, de la cual se diferencia a simple vista por su mandíbula inferior más larga que la superior. Al igual que ésta, se trata de un pescado azul o graso. La mejor época para consumirlo es de noviembre a junio.

Se vende en rodajas y las mejores partes son las abiertas, más próximas a la cabeza. Quedan estupendas a la parrilla o en la cazuela guisadas. La parte de la cola es sumamente espinosa y da muy buen resultado para hacer sopas siempre que se hierva dentro de una malla fina o se cuele el caldo después.

También se vende en salazón. Admite el mismo tratamiento culinario que el bacalao y, como éste, necesita remojo.

Era pescado que transportaban los arrieros maragatos y que iban descargando a lo largo de su larga ruta, de manera que hay innumerables recetas para prepararlo. Nosotros le recomendamos esta receta, pues su gusto liga extraordinariamente con la ajadilla de ajo, piñones y perejil que lo acompaña.

CONGRIO A LA TÍA PASCUALA

Ingredientes: 4 rodajas de congrio, 1 vaso de aceite, 750 gr. de tomates maduros, 2 dientes de ajo, 1 rama de perejil, 1 puñado de piñones, 1 puntita de guindilla, sal y harina.

Paso a paso:

- 1. Escoger trozos de congrio de la parte alta o abierta. Sazonarlos con sal y pasarlos por harina. Sacudir ligeramente para que caiga el exceso.**
- 2. Acercar una sartén al fuego con aceite y cuando esté caliente echar los trozos de pescado. Darles la vuelta para que se doren por igual.**
- 3. Pasarlos a una cazuela de barro y en la misma grasa rehogar los tomates pelados y rallados. Condimentarlo con sal y guindilla.**
- 4. Majar en un mortero los ajos, piñones y perejil. Volcarlo en la cazuela junto con el sofrito de tomate. Dar un hervor de 10 minutos.**

[Las mejores recetas de Con las manos en la masa. Congrio de muchas formas. Selección 8.

Madrid: SARPE, 1984, p. 722, 726-727]

Texto 2

Se escogen 25 castañas grandes y bien maduras, se dejan remojar, después se mondan y se ponen a cocer en leche, cuidando de remover constantemente mientras se desbaratan. Enseguida se apartan del fuego, se acaban de deshacer con la cuchara y se pasan por un tamiz.

Si mi mamá me viera colando las castañas con tanto placer; no lo creería. Se pasó toda la vida reclamándome mi falta de interés en la cocina. Y no estaba muy errada en su apreciación, pero díganme ustedes, ¿a quién le iban a quedar ganas de cocinar después de haber deshebrado pollo durante dos horas su primer día de cocinera? Fue un día en que mi madre estaba muy enferma. Yo, como toda adolescente de doce años de edad, creía que podía lidiar

con facilidad con todos los problemas del mundo entero, cuanto y más de la cocina. Pero para no apantallar mucho a mi familia, elegí un menú de lo más sencillo: sopa de fideos y unos simples tacos de pollo. Claro que si hubiera sabido que los fideos no se tenían que desdoblar en crudo y que el pollo se deshebraba después de cocido y no antes, me hubiera ahorrado mucho tiempo y esfuerzo, pero, ¿cómo lo iba a saber? Había pasado mi niñez de lo más feliz, jugando entre mis cinco hermanos varones, muy lejos de la cocina.

En esa época dichosa lo único que alteraba mi tranquilidad eran mis obsesiones. Cuando me daba por algún juego, ¡me daba en serio! No paraba hasta dominar la técnica y ser la mejor de toda la colonia. (..) El problema fue cuando me dio por el amor. ¡Uy!, para qué les cuento. Practicaba día y noche. En poco tiempo y muchos novios se puede decir que no había otra que supiera besar, abrazar y acariciar como yo. (...)

Mis amigas me dejaron de hablar, mis hermanos no se diga, y mi mamá murió de pena. ¡Bendito sea Dios!, digo yo, porque así la pobrecita no tuvo que ser testigo del mal trato que la sociedad me daba. No podía salir ni a la esquina sin exponerme a todo tipo de agresiones y ofensas. Fue entonces cuando me dio por encerrarme donde no entraran mis hermanos, o sea, en la cocina. Y como no tenía otra cosa que hacer, me dio por la cocinada. La verdad no me llevó tiempo el adquirir gran maestría en la técnica para freír, batir, pelar, cortar, cocer y adornar todo tipo de alimentos, pues servían para esto todos los reflejos anteriormente aprendidos. Imaginaba que jugaba al yo-yo mientras batía claras, o que jugaba a las canicas con los frijoles cuando les quitaba las piedras.

[ESQUIVEL, L. *Íntimas succulencias. Tratado filosófico de cocina*. Soufflé de castañas. Madrid: Ollero & Ramos Editores, 1998, p. 107-109]

Receta de verano

Ingredientes: usos de muy vs. mucho

Preparación: Retirar todos los “muy” y “mucho” que aparecen y colocarlos en la siguiente tabla observando con atención a qué casilla corresponde cada ejemplo. A continuación responder a las preguntas:

Muy + adjetivo	Muy + adverbio	Mucho después de verbo	Mucho que acompaña sustantivo y es variable

1. ¿Hay alguna casilla que ha quedado vacía? ¿Hay alguna casilla con más ejemplos que otras?
2. Observando los ejemplos del fragmento, ¿para qué sirven “muy” y “mucho”?
3. ¿Qué diferencia hay entre “muy/mucho” y “tan/tanto”? En el 2º párrafo aparece “tanto placer”. ¿Sería posible en este caso sustituir “tanto” por “mucho”? ¿Por qué?

Receta de invierno

Ingredientes: valores y usos de imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo; “si” como neutralizador de información en oraciones condicionales irreales e hipotéticas

Preparación: Localizar las oraciones que empiezan por “si”. Examinarlas con especial atención a los siguientes elementos:

¿Qué forma verbal aparece asociada a “si” en cada caso?

¿Cuál es la forma verbal que aparece en la 2ª oración?

¿A qué/quién se refieren las oraciones encabezadas por “si”? ¿Se está informando algo a través de estas oraciones? ¿Cómo las interpretamos?

Guarnición 1

Ahí metida días y noches inventando platillos, obviamente me dio por comer. No se crean, no es nada fácil comer con propiedad y buena técnica, pero yo lo logré. Parece mentira, pero mientras más comía y más gorda me ponía, más afecto de la gente recibía. Bueno, el caso es que sin querer di con la actividad de más éxito y reconocimiento dentro de la sociedad. Tengo un restaurante que está siempre lleno. Todos mis ex - novios concurren a él con todo y sus familias, pues tengo la ventaja de que gracias a mi descomunal gordura, nadie siente celos de mí, “la gorda Pérez”. Soy la tía preferida y toda mi familia viene a gorronear cada que puede. Soy en conclusión, la millonaria más gorda del país. Así, ¿quién no va a cocinar con gusto? Y como no soy nada egoísta les voy a terminar de pasar los secretos del postre que más fama me ha dado, el soufflé de castañas:

En una cazuela honda se mezclan 50 gramos de mantequilla fresca, un cuarto de leche hervida y dos cucharadas de harina, hasta que se disuelven perfectamente bien. Aparte, se batan un huevo entero y 115 gramos de azúcar en polvo. Cuando el azúcar está disuelta se añaden seis yemas, el puré de castañas y la mezcla de harina y leche. Después de bien incorporados estos ingredientes, se les añaden seis claras batidas a la nieve. Por último se unta una budinera con mantequilla, se vacía en ella la mezcla y se le hace cuajar en baño María. Eso es todo, disfrútenlo sin congoja alguna, pues ya vieron que engordar terriblemente no es el fin del mundo y tal vez sea, por el contrario, el comienzo de otro.

[ESQUIVEL, L. *Íntimas succulencias. Tratado filosófico de cocina*. Soufflé de castañas. Madrid:

Ollero & Ramos Editores, 1998, pp. 110-111]

Guarnición 2

Los primeros años de mi vida los pasé junto al fuego de la cocina de mi madre y de mi abuela, viendo cómo estas sabias mujeres, al entrar en el recinto sagrado de la cocina, se convertían en sacerdotisas, en grandes alquimistas que jugaban con el agua, el aire, el fuego, la tierra, los cuatro elementos que conforman la razón de ser del universo. Lo más sorprendente es que lo hacían de la manera más humilde, como si no estuvieran transformando el mundo a través del poder purificador del fuego, como si no supieran que los alimentos que ellas preparaban y que nosotros comíamos permanecían dentro de nuestros cuerpos por muchas horas, alterando químicamente nuestro organismo, nutriéndonos el alma, el espíritu, dándonos identidad, lengua, patria.

Fue ahí, frente al fuego, donde recibí de mi madre las primeras lecciones de lo que era la vida. Fue ahí donde Saturnina, una sirvienta recién llegada del campo, a quien cariñosamente llamábamos Sato, me impidió un día pisar un grano de maíz tirado en el piso porque en él estaba contenido el Dios del Maíz y no se le podía faltar al respeto de esa manera. Fue ahí, en el lugar más común para recibir visitas, donde yo me enteré de lo que pasaba en el mundo. (...) Fue ahí, pues, donde atrapada por el poder hipnótico de la llama, escuché todo tipo de historias, pero sobre todo, historias de mujeres.

Más tarde, tuve que salir, me alejé por completo de la cocina. Tenía que estudiar, prepararme para mi actuación futura en la sociedad. La escuela estaba llena de conocimientos y sorpresas. (...) En esa época, me sentía tan superior a las pobres mujeres que pasaban su vida encerradas en la cocina. Sentía mucha lástima de que nadie se hubiera encargado de hacerles saber, entre otras cosas, que el Dios del Maíz no existía. Creía que en los libros y en las universidades estaba contenida la verdad del universo. (...) No había mucho tiempo que perder, mucho menos en la cocina. (...)

(...) El retorno a la cocina no me fue tan fácil. Yo quería que mi hija conociera su pasado, comiendo lo mismo que yo había comido en mi niñez. Lo malo fue que ya no me acordaba de las recetas de la familia. Al principio, llamaba a mi madre por teléfono pero un día, apenada por mi falta de memoria, intenté recordar una receta por mí misma y fue así que descubrí que, efectivamente, como lo había sabido en mi niñez, era posible escuchar voces en la cocina. Oí con toda claridad a mi madre dictándome la receta paso a paso. (...) Y encontré que mientras preparaba la comida era realmente placentero contarle a mi hija las mismas historias que yo había escuchado frente al fuego. (...) Poco a poco mi integración a la cocina y a mi pasado se fue consolidando de tal manera que llego el día en que me descubrí impidiéndole a Sandra pisar un grano de maíz porque en él estaba contenido el Dios del Maíz.

[ESQUIVEL, L. *Íntimas suculencias. Tratado filosófico de cocina. En torno al fuego. Madrid: Ollero & Ramos Editores, 1998, p. 15-20. Texto adaptado]*

analuciaesteves/entrefogones/ríodejaneiro/junio2008

Texto 3

En su novela *El amor en los tiempos del cólera*, el colombiano Gabriel García Márquez pone esta extraña respuesta en boca de Fermina Daza cuando Florentino Ariza le propone casamiento: “Está bien – le dice –, me caso con usted si me promete que no me hará comer berenjenas”. Cincuenta y tres años después – luego de haberse casado con otro, tener hijos y enviudar –, Fermina accede, finalmente, a consumir con Florentino aquel amor postergado. Dispuesta a celebrar a fondo esas nupcias tardías, baja a la cocina del barco *Nueva Felicidad*, en el cual viajaban, y prepara allí un plato que inventa en ese mismo momento. Florentino no sólo lo devora con la fervorosa pasión que sienten los amantes satisfechos, sino que lo bautiza – con el ánimo cada vez más caldeado – “Berenjenas al amor”.

Ese acto de amor culinario perpetrado por Fermina no era solamente una muestra de cariño... Aunque no lo dice, García Márquez sabe que la berenjena forma parte de la misteriosa, antigua farmacopea afrodisíaca, capaz de hacer remontar el fervor de los amantes remisos... o de aquellos que están fatigados por el amor frecuente... Y si Fermina se atreve, es porque a su edad ya no puede temer que la aviesa acción de las berenjenas la despoje, muy a su pesar, de los convenientes pudores que deben conservar las jóvenes esposas aun en los momentos de mayor delirio conyugal.

(...) Desde la Edad Media los amantes lerdos fueron agasajados con succulentas berenjenas asadas... o guisadas con jengibre, que es cuando alcanzan su mayor poder dionisiaco. (...) Las brujas de Flandes – más perversas que las perversas brujas de Macbeth – destilaron en su tiempo un licor de berenjena que las esposas echaban a gotas en el vino de sus maridos para que no se durmieran mientras ellas se quitaban las numerosas ropas y se acostaban en cueros, que es como se usaba en esas épocas.

La abuela de García Márquez (Tranquilina Iguarán Cotes) solía contar al pequeño Gabo historias fantásticas de brujas, filtros y hechizos. (...) Tranquilina le hablaba de ciencias antiguas e inciertos milagros producidos por los ajos y las berenjenas. Eran relatos llenos de artificios, de mágicos sucesos que deslumbraban a todos. Menos – claro está – al severo abuelo, el coronel Nicolás Ricardo Márquez Mejía, que solía decirle al pequeño: “No hagas caso de las cosas que cuenta, son creencias de mujeres”. Pero Gabo no siguió, por suerte, al errado consejo: el modo de fantasear de la abuela, su mundo de supersticiones y aparecidos – el realismo mágico, en síntesis – están enteros, recreados por la pluma del artista, en la novela *Cien años de soledad*, publicada en 1967, cuando García Márquez tenía 39 años y todavía no sospechaba que iba a recibir el Premio Nobel en 1982.

[GONZÁLEZ, A. *Elogio de la berenjena. Anécdotas y recetas de cocina de gente muy famosa*. Elogio de la berenjena. Buenos Aires: Ediciones B, 2000, pp. 67-68]

analuciaesteves/entrefogones/ríodejaneiro/junio2008

Receta de verano

Ingredientes: acentuación de palabras terminadas en –ia/ias o –io/ios

Preparación: Retirar todas las palabras terminadas en –ia/ias e –io/ios. Observar si llevan acento gráfico o no. Para llegar a la regla según la cual llevan o no tilde, examinarlas de acuerdo con:

1. la posición de la sílaba tónica en cada palabra;
2. la relación entre las dos vocales que se combinan: ¿hay alguna que se pronuncia más intensamente que la otra o las dos forman una combinación equilibrada? ¿En qué situación la palabra recibe acento gráfico?
3. la comparación con el portugués: ¿sucede lo mismo con las palabras portuguesas terminadas en –ia o –io?

Receta de invierno

Ingredientes: pero vs. aunque vs. sino; contraste entre adversativas y concesivas

Preparación: Examinar las oraciones en las que aparecen estos tres ingredientes: “pero”, “aunque” y “sino”, teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

1. **¿Qué elementos de información cada una de las tres palabras pone en relación? Observa que siempre hay una idea de contraste entre ellos, es decir, con este tipo de oraciones lo que el narrador quiere dejar explícito es que al informar/mencionar uno de los dos elementos no ha perdido de vista el otro.**
2. **En el caso de “aunque”, ¿cuál es el elemento más importante? ¿Por qué?**
3. **En los ejemplos con “pero”, ¿hay un elemento que tiene mayor peso que el otro? ¿Por qué?**
4. **Y en el caso de “sino”, ¿qué tipo de contraste se establece entre los dos elementos? ¿Qué operador lingüístico tiene que aparecer en la oración anterior a la introducida por “sino”?**

Guarnición 1

En la cocina del barco en el que durmió por primera vez con Florentino Ariza, Fermina Daza – la demorada heroína de *El amor en los tiempos del cólera*, que tantos puntos de comparación tiene con la madre de Gabriel García Márquez – preparó este plato que despierta otros apetitos a medida que uno lo come. Se lavan y se cortan en rodajas seis berenjenas. Se les quita las semillas y se sumergen en agua salada durante quince minutos. Se escurren, se secan bien y se fríen en aceite muy caliente. Aparte, en una cacerola, se dora medio kilo de carne de ternera cortada en daditos y una cebolla en láminas muy finas. Se incorporan las berenjenas y cuatro tomates pelados y cortados en rodajas. Se le adiciona media taza de agua caliente y se sazona con una cucharadita de sal, media de pimienta de Cayena, media de canela y una pizca de nuez moscada. Se tapa la cacerola y se deja continuar la cocción a fuego lento hasta que las verduras estén tiernas y la carne cocida. A último momento se echa en la cacerola media taza de garbanzos previamente cocidos, se revuelve para mezclar y se sirve bien caliente. Dicen que Gabo toma después una buena copa de ron. Pero no aclaran si es después de comer o de otra cosa... que en estas “pastrofías” * del realismo mágico todo es posible.

*El escritor y periodista Edelmiro Valdés llama “pastrofia” a cualquier cosa que sirva de comodín, siempre y cuando esté escrita. (Nota del autor)

[GONZÁLEZ, A. *Elogio de la berenjena. Anécdotas y recetas de cocina de gente muy famosa. Elogio de la berenjena. Buenos Aires: Ediciones B, 2000, pp.71*]

BERENJENAS PICANTES EN RODAJAS

Preparación: 15 minutos + 15 minutos de reposo

Cocción: 10 minutos

Raciones: 4-6

Ingredientes:

2 berenjenas medianas (250 g cada una)

sal

1/3 taza de harina

2 cucharaditas de comino molido

2 cucharaditas de cilantro molido

1 cucharadita de chile en polvo

aceite para freír

½ taza de yogur natural

1 cucharadita de hierbabuena fresca picada

analuciaesteves/entrefogones/ríodejaneiro/junio2008

Paso a paso:

1. Corte las berenjenas en rodajas de 1 cm de grosor; extiéndalas en una capa en una bandeja grande y cúbralas bien de sal; déjelas sudar durante 15 minutos, enjuáguelas y séquelas bien con papel absorbente.

2. Espolvoree la harina y las especias en un plato; pase por esta mezcla las rodajas de berenjena y sacuda la harina sobrante.

3. Caliente unos 2 cm de aceite en una sartén de fondo grueso; fríalas en tandas pequeñas durante 2-3 minutos por cada cara o hasta que se doren; escúrralas sobre papel absorbente.

4. Mezcle el yogur con la hierbabuena y sírvalo en salsa aparte acompañando a las berenjenas calientes.

[*Salteados y guisos. Sartén.* Madrid: H.Kliczkowski-Onlybook, S.L., 2003, p.48]

“No importa el tiempo que uno se tarde, pues en la cocina no hay tiempo perdido, más bien se recupera el tiempo perdido”.

[Laura Esquivel – *Íntimas succulencias. Tratado filosófico de cocina.* En torno al fuego. Madrid: Ollero & Ramos Editores, 1998, p.20]

Resumen

En este taller proponemos una revisión de los principios del Enfoque orientado a la acción, tal y como el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) define.

Ofreceremos unas pautas de análisis de materiales que nos sirvan para identificar las nuevas propuestas de trabajo destinadas a cubrir las necesidades en el aula de ELE.

Para ello comenzaremos con un análisis de los principios del enfoque orientado a la acción. A continuación señalaremos las principales propuestas actuales de análisis de materiales y finalmente intentaremos crear un modelo de ficha útil y práctico adecuado a las características y necesidades de nuestros alumnos y/o centro basado en el enfoque que proponemos.

Casi a mediados del año 2008, tenemos que reconocer que la incorporación de las directrices que propone el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas es más que un marco teórico y ya ocupa una parte importante en la práctica docente y en la elaboración de materiales que a su vez ayuda al alumno, autónomo e intercultural, en su propia realización como estudiante dentro de su propio proceso de aprendizaje – enseñanza de la o las lenguas metas.

Partiendo del concepto de plurilingüismo y de que el aprendizaje de una lengua es un proceso para toda la vida, el marco propone una serie de cuestiones a debatir entre los implicados en este proceso de aprendizaje y enseñanza donde el alumno, agente social que responde a diferentes estímulos, desarrolla las competencias y estrategias y realiza las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en las diferentes situaciones comunicativas.

En este sentido se plantea una reflexión, sin querer dar respuestas cerradas, a algunas preguntas, pretendiendo dejar una puerta abierta a las diferentes experiencias docentes, así pues, las reflexiones resultan de algunas de las preguntas que se hacen desde el MCER:

- “ ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros y cuando nos escribimos?
- ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
- ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
- ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
- ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
- ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua? “

(MCER, Notas para el usuario del MCER, pag.XI)

Desde este punto de partida, los profesores y des pues, los “creadores” de materiales debemos comenzar nuestro viaje al interior del fantástico mundo del alumno y su objetivo, la posibilidad de desarrollar con éxito las competencias comunicativas en todo su significado.

Para ello partimos de las necesidades básicas de nuestros alumnos e intentamos conocerlas intentando saber que necesita nuestro alumno y como va a aprender lo que necesita a partir de unas competencias (conocimientos, destrezas, capacidad de aprender, ...) que le van a permitir servirse de los distintos recursos para realizar diferentes acciones o actividades, incluso aquellas de carácter lingüístico. En estas actividades estarán incluidas las competencias comunicativas, que son las que a través de medios lingüísticos posibilitan al agente social a realizar las diferentes tareas que le permiten comunicarse en diferentes campos.

Con la competencia comunicativa en acción y a través de las competencias interculturales, discursivas y estratégicas, el alumno buscará y el profesor intervendrá para conseguir una mayor fluidez que proporcionará al alumno un mayor dominio en la consecución de su objetivo.

Todas las actividades comunicativas con este objetivo se realizan considerando el contexto del estudiante y su ámbito de acción como agente social. Para ello le corresponde al nuevo profesor crear las tareas y las actividades de lengua en el ámbito del alumno buscando la consecución de un objetivo que el agente social establece, a través del eje que constituye el texto (hablado o escrito), teniendo en cuenta las estrategias que cada agente social tiene o puede tener.

En este punto es importante entender la definición de tarea como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (MCER, pag. 10).

Todo esto nos define el “enfoque orientado a la acción” propuesto por el MCER y que queda definido como:

“ El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar las actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias”
(MCER,2002)

En la práctica, parece que existe un consenso, no por eso universal, que considera un marco de seis niveles como proceso para alcanzar la competencia comunicativa deseada por el agente social. Estos seis niveles están organizados en tres niveles amplios ordenados alfabéticamente como A

(usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario competente), de estos tres niveles amplios salen los seis niveles “oficiales” del marco:

A1 = Acceso

A2 = Plataforma

B1 = Umbral

B2 = Avanzado

C1 = Dominio operativo eficaz

C2 = Maestría

Una vez entendidos los planteamientos del MCER y la aplicación del enfoque orientado a la acción, nuestro siguiente paso hacia una aula que cultive la enseñanza – aprendizaje integradora, autónoma e intercultural en nuestros alumnos debería ser la aproximación a las necesidades de nuestros alumnos y a partir de ahí la selección y análisis de los materiales que más nos puedan ayudar para esta “tarea”.

Lo que intentaremos ahora, será establecer unos principios y criterios para el análisis de los materiales de nuestras clases, que sean lo más amplios posible en cuanto al objetivo, pero lo más específico posible en relación a las necesidades de nuestros estudiantes.

Para el análisis de materiales podríamos encontrar diferentes razones:

- Conocer y dar a conocer
- Comparar para facilitar la elección
- Organizar y adaptar al centro

A nosotros, como profesores creo que nos interesan más las dos últimas pero a quién esté preparando una memoria o doctorado, la primera razón puede ser la fuente de su trabajo.

El análisis de materiales, aunque es un tema estudiado, no es tan nuevo como podría parecer y tendríamos que remontarnos a 1974, con el profesor Ezquerro y la AEPES (Asociación Europea de Profesores de Español), para encontrar un primer estudio. Las cuestiones primordiales para la elaboración de este fueron:

- Descripción del método.
- Principios metodológicos.
- Ensayo de evaluación del método.

Este esquema está preparado para analizar manuales de corte estructural, por lo tanto, se puede sentir la falta del examen de ciertos contenidos aportados por las nuevas metodologías (situación comunicativa, funciones comunicativas, perspectiva cultural, etc.).

Con los nuevos tiempos vinieron nuevas necesidades y/o modelos, ahora la necesidad se amplía y busca...

* ...establecer unos criterios mínimos para que el profesor pueda seleccionar el manual que se acerque más a sus necesidades y a la de sus alumnos...

* ...se le debe facilitar la labor de transformar el material que proporcionan los libros de texto en material curricular adaptado...

Según esta perspectiva, partimos de la base de que muchos profesores consideran que ninguno de los libros publicados se adapta totalmente a las necesidades del aula, pero esto no obliga al profesor a ser un especialista en diseño de materiales; motivo por el cual se le debe (al profesor) proporcionar una serie de criterios que le permitan seleccionar aquellos libros de texto o materiales con los que se sienta más satisfecho y pueda atender mejor la demanda de sus alumnos, así como, al mismo tiempo deberíamos facilitarle la tarea de adaptar el material, organizándolo, suprimiendo

algunos apartados, complementando otros, etc., permitiéndole que transforme el material que proporcionan los libros de texto en material curricular adaptado (Salaberri Ramiro, 1990:109).

Con este objetivo, Salaberri elabora un modelo de guía centrado en los siguientes apartados:

MODELO DE GUÍA:

- 1.- Necesidades de los alumnos
- 2.- Objetivos
- 3.- Syllabus
- 4.- Metodología
- 5.- Contenido lingüístico
- 6.- Gradación del lenguaje
- 7.- Repaso
- 8.- Fases dentro de una unidad y destrezas
- 9.- Material de apoyo
- 10.- Otros (no nativo, series, experimentado,...)

Ahora bien, hasta ahora venimos hablando de libro de texto o manuales y materiales, bajo un mismo paraguas de “materiales didácticos” , pero creo necesario poder diferenciar ambos términos o por lo menos saber a qué nos referimos en cada caso.

¿Qué son “manuales”? o ¿qué entendemos por manuales?

En principio, son instrumentos de trabajo que nos presentan todos los contenidos involucrados en el proceso de adquisición de una lengua (aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, destrezas y/o habilidades lingüísticas) y que atienden a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje.

Su clasificación suele hacer se teniendo en cuenta su metodología base, la especificidad del destinatario o la de sus objetivos, de esta manera podemos hablar de metodología tradicional, audiolingual, nociofuncional, comunicativa, con un enfoque por tareas, de posición ecléctica, centrados en la preparación del DELE, manuales para niños, para fines específicos...

¿Qué son “materiales”? o ¿qué entendemos por materiales?

Serán estos, a su vez, aquellos instrumentos de trabajo que proporcionan al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico y práctico en aspectos puntuales y específicos del aprendizaje de la lengua.

El aumento en la edición de estos tipos de materiales ha hecho que podamos hablar de una gran variedad, lo cual nos permite clasificarlos según su campo o área de aplicación.

Clasificación de materiales según Fernández López (2000):

- I. Materiales de apoyo gramatical
- II. Materiales para la comprensión escrita y expresión escrita
- III. Materiales para la ampliación de vocabulario.
- IV. Materiales para la práctica fonética
- V. Materiales para la comprensión y expresión oral
- VI. Materiales para fines específicos
- VII. Materiales con apoyo de vídeo
- VIII. Materiales con apoyo informático
- IX. Otros
- X. Materiales centrados en la enseñanza de la literatura y la cultura

Con las distinciones que acabamos de ver, proponemos unos modelos de fichas de análisis de manuales y materiales (Fernández López, 2004), que lejos de cerrar este episodio, abren las puertas

de la observación de aquellos estudiosos del tema y pueden servir de guía para todos aquellos que se dediquen a esta tarea.

1.-PROPUESTA DE FICHA DE ANÁLISIS DE MANUALES

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título			
Autor/es			
Datos bibliográficos			
Material	Impreso		
	Sonoro		
	Visual		
	Multimedia		
DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL			
Objetivos generales			
Metodología			
Organización en niveles			
Dedstinatário			
Program. de objetivos y contenidos			
Organiz. de cada lección.			
ANÁLISIS DEL MANUAL			
Papel de la L1			
Presentación de la L2	Contextualizac. de la lengua		
	Orientación deductiva/ inductiva		
	Lengua oral/ l. escrita		
	Estrategias de aprendizaje		
	Progresión de contenidos		
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicac.	
		Situac. de comunicac.	
		Funciones lingüísticas	
		Elementos pragmáticos	
	Presentación	Comunicación no verbal	
		Diálogos	
		Imágenes	
	Ejercitación	Otros	
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Metodología	
		Variedades de la lengua	
		Ejercitación	
	Contenidos gramaticales	Progresión	
		Metodología	
		Presentación	
		Ejercitación	
	Contenidos léxicos	Selección	
		Presentación	
		Ejercitación	

Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	
		Diversidad cultural	
		Orientación contrastiva	
	Presentación	Integración lengua/ cultura	
	Ejercitación	Representación	
Materiales de evaluación			
OBSERVACIONES			

2.- PROPUESTA DE FICHA DE ANÁLISIS DEL MATERIAL

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL	
Título	
Autor/es	
Datos bibliográficos	
Material (impreso/sonoro/visual/multimedia)	
DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MATERIAL	
Objetivos	
Destreza	
Nivel	
Destinatario	
Organización del material	
Organización de cada unidad	
ANÁLISIS DEL MATERIAL	
Contenidos comunicativos	
Contenidos lingüísticos	
Contenidos culturales	
OBSERVACIONES	

Al final de este taller, proponemos analizar desde nuestra realidad, aquí en Brasil, estas fichas y al mismo tiempo, analizar los índices de algunos libros para ver cómo y de qué manera se adaptan a estos principios y criterios que hemos planteado.

O papel da Teoria Gramatical no ensino de línguas estrangeiras

Carlos Felipe da Conceição Pinto¹²³

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/FAPESP

1. Introdução¹²⁴

Este trabalho tem a finalidade de discutir algumas relações entre a Teoria Gramatical e o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A primeira parte do trabalho está dedicada a discussões relacionadas com o processo de aquisição da linguagem (L1) dentro de uma visão gerativista, o formato do modelo teórico, questões referentes à variação (diferenças) entre e dentro das línguas com respeito à sintaxe, considerando que também é possível tratar variedades de uma mesma língua dentro de um modelo de Princípios e Parâmetros e qual é sua possível relação (do modelo teórico) com o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tendo em conta o papel a Gramática Universal que pode ter neste processo. Na segunda parte, serão discutidas, por fim, questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (observando sobretudo a relação entre falantes de português que aprendem espanhol), mostrando que um maior conhecimento da Teoria Gramatical pode ajudar os professores a detectarem erros na produção de seus alunos e corrigi-los com mais facilidade¹²⁵.

1. A aquisição de L1 na visão gerativista

A pergunta crucial feita por Chomsky (1975) é: Como aprendemos tanto em tão pouco tempo? Diante dessa pergunta, Chomsky propõe que o aprendizado de língua materna se deve a uma capacidade inata e inerente à espécie humana, que guia a criança no processo de aquisição da língua (e, indo mais além, do conhecimento. CHOMSKY, 1975, argumenta que só podemos

¹²³ Aluno do curso de Doutorado em Lingüística da UNICAMP, com bolsa de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Agradeço a André Antonelli, Bruno Rafael Silva e Cristiano Lessa pela leitura prévia do texto. Todos os erros que existirem são de minha inteira responsabilidade.

¹²⁴ Este texto pretende discutir exclusivamente os aspectos sintáticos das línguas. Embora algumas questões possam ser levadas para outros níveis de análise, a preocupação central deste trabalho está na sintaxe das línguas humanas.

¹²⁵ Vale destacar também que esse referencial teórico se refere a um conhecimento que o professor deve ter sobre os sistemas lingüísticos (língua materna e língua estrangeira) e não a uma aplicação prática com seus alunos, como um método ou enfoque. Este trabalho não tem a finalidade de propor que esse referencial teórico do gerativismo seja utilizado em cursos de idiomas ou colégios de ensino regular, mas que seja um conhecimento pertencente à formação teórica e profissional do docente.

aprender/perceber aquilo que estamos preparados geneticamente para aprender/perceber). Desta forma, se faz necessário um algoritmo que explique o fenômeno da aquisição da linguagem¹²⁶.

Fazendo algumas considerações gerais sobre o Programa Minimalista, Chomsky (1993; 1995) assume que a linguagem faz parte do mundo natural. Essa assunção deriva do fato de que Chomsky (1993; 1995), como visto acima, entende que os seres humanos são dotados de uma faculdade da linguagem, que é uma capacidade específica e inerente à espécie humana de gerar *descrições estruturais* (*structural descriptions*). A teoria das línguas e as expressões que elas geram é chamada de Gramática Universal (*Universal Grammar* - UG), que é entendida como o estado inicial do componente relevante da faculdade da linguagem¹²⁷.

Assumindo-se que a UG é o estado inicial S_0 da faculdade da linguagem, com princípios invariantes com um pequeno espaço para variação, uma criança no estágio S_0 , ao entrar em contato com input (os dados lingüísticos primários), ou seja, os dados lingüísticos aos quais está exposta na fase de aquisição da linguagem, vai gerar uma gramática de uma língua particular, semelhante à gramática adulta, como ilustrado em (1):

(1) Input \rightarrow UG \rightarrow GL

O exemplo em (1) pode ser traduzido no exemplo em (2) a seguir:

(2) Língua X \rightarrow $S_{0\text{ UG}}$ \rightarrow Gramática da língua X

O que os exemplos em (1) e (2) acima mostram é que, ao estar exposta a uma determinada língua X, a criança,¹²⁸ dotada dessa capacidade inata para aquisição da linguagem, irá filtrar os dados aos quais está exposta gerando uma gramática semelhante à gramática da comunidade/adultos

¹²⁶ Para uma apresentação mais ampla do processo de aquisição, ver Radford (1997), Miotto, Figueiredo Silva e Lopes (2004) e as referências contidas aí.

¹²⁷ Para discussões mais antigas sobre a faculdade da linguagem e a capacidade inata de aquisição de linguagem, ver por exemplo Chomsky (1975). Ver também Chomsky (1986; 2002; 2006).

¹²⁸ Radford (1997) apresenta uma síntese dos argumentos utilizados em favor da hipótese inatista da aquisição da linguagem. Observe-se que toda e qualquer criança, a menos que tenha alguma patologia cerebral, adquire pelo menos uma língua materna. Observe-se também que a aquisição da linguagem não está relacionada a questões motoras nem cognitivas. Uma criança pode ser péssima em habilidades físico-motoras ou em raciocínio lógico etc. porém, é capaz de se comunicar perfeitamente.

com a qual teve contato. Assim, a criança já nasce com todos os princípios determinados pela UG e com os parâmetros abertos, que serão fixados no momento da aquisição¹²⁹.

Dentro desta visão, uma criança nasce predeterminada, por exemplo, a saber que todas as sentenças têm sujeito sintático; porém, devem escolher se sua língua é uma língua que realiza esses sujeitos obrigatoriamente (como é o caso do inglês e do francês, por exemplo) ou se a sua língua pode deixar o sujeito oculto (como é o caso do espanhol e do italiano, por exemplo). Tudo o que a criança precisa fazer é identificar o tipo de língua a que está exposta. Assim, a criança seleciona (marca) os seus parâmetros e descarta os demais parâmetros que não foram utilizados no processo de aquisição.

2. O formato do modelo e a variação das línguas humanas

Seguindo a proposta do Programa Minimalista (CHOMSKY, 1993, 1995), a faculdade da linguagem é composta por dois sistemas de performance (um sistema conceitual-intencional (C-I) e outro articulatorio-perceptual (A-C)¹³⁰), que formam os níveis de interface Forma Lógica (*Logical Form* – LF) e Forma Fonética (*Phonetic Form* – PF) respectivamente, e dois componentes (um léxico e um sistema computacional). Desta forma, Chomsky (1993; 1995) assume que o que se espera de variação entre as línguas concerne ao que é visível; isto é, à PF e alguns aspectos do léxico¹³¹.

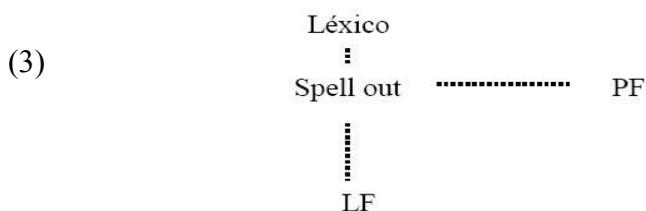
Os modelos mais antigos da teoria assumiam a existência de uma *Estrutura Profunda* (*Deep Structure* – DS), que fazia interface com o léxico, uma *Estrutura Superficial* (*Surface Structure* – SS), derivada da DS, onde as línguas apresentavam variação, uma PF, que pronunciava a sintaxe, e uma LF, invariável entre as línguas, que interpretava a sintaxe. No entanto, dentro do Programa Minimalista, somente elementos motivados conceitualmente devem ser postulados, o que força a

¹²⁹ Por essa razão, a aquisição da linguagem é tida como o lugar da mudança lingüística. Para uma visão da mudança lingüística dentro do gerativismo, ver por exemplo, Lightfoot (1993), Kroch (2001) entre outros. Fontana (1993) e Ribeiro (1995) apresentam uma boa discussão sobre a mudança lingüística numa visão gerativista tendo em vista que trabalham com mudanças sintáticas no espanhol e no português respectivamente.

¹³⁰ Chomsky (2006) chama o sistema A-C de *sensorimotor*.

¹³¹ Vale destacar que o que é variável em PF é o que a criança ouve. Por exemplo, crianças japonesas ouvem os elementos WH in-situ; crianças americanas ouvem os elementos WH fronteados. Porém, em LF, ambas as crianças processam/interpretam o elemento WH na mesma posição.

eliminação de DS e SS como níveis de representação, permanecendo apenas os sistemas C-I e A-P como níveis de interface¹³². Assim, o formato do modelo é o representado em (3) abaixo:



O formato do modelo, em (3), ilustra que os itens são retirados do léxico e entram no sistema computacional¹³³. Em um determinado momento, a derivação é pronunciada por *Spell out*. Em seguida o processo continua até que a derivação tenha as partes relevantes enviadas para os respectivos níveis de interface. O que acontece antes de *Spell out* faz parte da sintaxe visível e o que acontece após *Spell out* faz parte da sintaxe invisível.

Desde modelos mais antigos da Teoria dos Princípios e Parâmetros, se assumiu que as línguas são compostas por princípios invariantes com um limitado número de parâmetros valorados binariamente¹³⁴. Dentro dessa visão, a variação entre as línguas se dá na marcação [0 ou 1] de um determinado parâmetro¹³⁵. Por exemplo, existe um Princípio da Projeção Extendido (EPP), que determina que todas as sentenças têm sujeito. As línguas podem marcar o parâmetro [+sujeito nulo] ou [-sujeito nulo]. Línguas que marcam a primeira opção serão como o espanhol, ilustrado em (4); línguas que marcam a segunda opção serão como o inglês, ilustrado em (5):

- (4) a. Bailo salsa todos los días.
 b. Llueve.

- (5) a. I dance salsa all the days.
 b. It rains.
 b'. *rains.

¹³² Ver a discussão original em Chomsky (1993; 1995). Para uma discussão com elementos mais recentes, ver Hornstein, Nunes e Grohman (2005).

¹³³ Observar que o contato entre léxico e sistema computacional não é direto.

¹³⁴ Para uma introdução à discussão de Princípios e Parâmetros, dentro de uma visão minimalista, ver Radford (1997).

¹³⁵ Raposo (1992), por exemplo, discute se o parâmetro começa em uma posição neutra e a criança, na aquisição, muda para 0 ou 1, ou se o parâmetro começa já em uma posição 0 ou 1 pré-definida e, na aquisição, a criança mantém ou muda o parâmetro a depender da língua à qual está exposta.

Nos exemplos em (4), ambos os verbos não apresentam sujeito realizado fonologicamente: em (4a), existe um sujeito semântico, recuperado pela desinência do verbo; em (4b), o verbo “llover” é um verbo metereológico e, portanto, não tem sujeito semântico. Por outro lado, os exemplos em (5) mostram que ambos os verbos devem ter seus sujeitos realizados. No caso de (5b), que apresenta um verbo metereológico, que não requer um sujeito semântico, um elemento vazio semanticamente deve ser realizado para satisfazer requisitos gramaticais, conforme determina o EPP.

Como o Programa Minimalista abandona certos conceitos das versões antigas da teoria, o conceito de parâmetro precisa ser reformulado¹³⁶ e Chomsky (1993) assume que a variação entre as línguas se restringe às propriedades formais do léxico. Dito de outra maneira, as línguas vão variar a depender da força dos traços formais do seu léxico funcional. Assim, a diferença entre línguas com ordem [V-Adv], como o francês, e línguas com ordem [Adv-V], como o inglês, como foi discutido em Pollock (1989), estará relacionada com a força dos traços verbais: se a língua tem traços verbais fortes o suficiente, o verbo se move para uma projeção superior ao VP¹³⁷, derivando a ordem [V-Adv], como é o caso do francês; do contrário, o verbo se mantém dentro do VP, derivando a ordem [Adv-V], como é o caso do inglês¹³⁸.

3. O espanhol e a variação intralingüística

Toribio (2000) diz que a Teoria dos Princípios e Parâmetros tem se ocupado com a pesquisa interlingüística, comparando línguas diferentes, como comentei na seção acima. Já a pesquisa intralingüística, que compara dialetos de uma mesma língua, tem sido desenvolvida primordialmente dentro de uma visão sociolingüística. No entanto, seguindo as idéias propostas por trabalhos pioneiros sobre o inglês de Belfast, a autora propõe que variedades de uma mesma

¹³⁶ Para um estudo da evolução da noção de parâmetro na gramática gerativa, ver o estudo de Kato (2002).

¹³⁷ Chomsky (1993; 1995) segue princípios de economia derivacional, tais como *Greed* e *Procrastinate*, e propõe que os movimentos sintáticos sejam motivados e de último recursos. Assim, se os traços de tempo forem fortes, Tempo atrai V; caso contrário, V procrastina.

¹³⁸ A discussão está sendo apresentada de maneira simplificada. No entanto, há duas formas, pelo menos, de tratar a questão: a) Chomsky (1993; 1995) propõe que haja movimento coberto (após *Spell out*) do V; b) Hornstein, Nunes e Grohman (2005) apresentam a possibilidade de mova-f (movimento de traços), que elimina *Spell out* do sistema computacional, e diz que, se os traços são fortes, o item lexical inteiro se move; se os traços são fracos, apenas os traços são movidos e a matriz fonológica permanece *in-situ*.

língua também podem ser analisadas dentro de uma visão da Teoria da Gramática e podem fornecer elementos interessantes para uma melhor compreensão da Gramática Universal.

O espanhol tem sido descrito e explicado de forma ampla dentro de uma visão gerativista (cf. BOSQUE e DEMONTE, 1999). No entanto, os estudos dentro de uma visão da variação paramétrica entre as diversas variedades têm sido relegados¹³⁹. Considerando a proposta de Kroch (2001), por exemplo, de que contato de línguas altera gramática, é de se esperar, intuitivamente, tendo em vista as características socio-históricas do espanhol, que as diferentes regiões apresentem algumas características sintáticas diferentes, haja vista que estiveram condicionadas a contatos de línguas diferentes. Desta forma, com base em dados do espanhol dominicano, Toribio (2000) providencia uma análise dentro dessa perspectiva de variação paramétrica¹⁴⁰, comentando que a mudança fonética que sofreu o fonema [-s], no Caribe, em posição final de palavra, alterou o sistema morfológico verbal de segunda pessoa do singular e, conseqüentemente, desencadeou mudanças na sintaxe da região.

O que deve ser ressaltado, dentro desta visão, é que variedades lingüísticas podem ser consideradas sistemas lingüísticos diferentes, tanto mais se é considerada a distinção entre língua-E e língua-I, como proposto por Chomsky (1986) e discutido por diversos outros autores. Isso quer dizer também que, mesmo que diferentes zonas apresentem superficialmente a mesma construção, como ilustrado na nota 16, isso não significa que tal construção seja gerada pela mesmas gramáticas.

4. O papel da UG no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras¹⁴¹

¹³⁹ Um exemplo desse “descaso” pode ser visto se se comparam os estudos de Toribio (1992) e Bosque (1999). Bosque (1999) critica a posição de Toribio (1992) ao postular um operador nulo em construções como “Comí fue papas” tendo em vista que Toribio (1992) propõe que o sujeito não pode ser focalizado nessa posição tendo em vista violação de ECP. Bosque (1999) discute dados de outros autores e mostra que o sujeito pode ser focalizado com este tipo de construção. O que é interessante notar é que Toribio (1992) utiliza dados do espanhol dominicano e Bosque (1999) se baseia nos dados do espanhol venezuelano. Conforme comenta Camacho (2006), pode haver diferenças dialetais no julgamento de gramaticalidade dessa sentença. Esses fatos são indícios que de a representação do falante venezuelano e dominicano para essa construção não é a mesma, o que pode indicar gramáticas diferentes.

¹⁴⁰ Uma síntese dos dados do espanhol dominicano também pode ser encontrada em Toribio (2002).

¹⁴¹ Sobre esse tema, ver o trabalho de Conceição Pinto e Cavalcante nesta mesma obra. Correa (2007) faz uma síntese das propostas feitas sobre o assunto.

Como comentei acima, a UG é considerada o estágio inicial do componente relevante da faculdade da linguagem no momento da aquisição de língua materna. Chomsky (1975; 2002; 2006) considera a UG como um órgão que amadurece. Desta maneira, é de se esperar que a UG em seu estado final, após a aquisição de uma primeira língua na infância, não apresente as mesmas características que a UG em seu estado inicial.

Uma longa discussão sobre o papel da UG na aquisição de línguas estrangeiras vem sendo feita. Contudo, assumo, aqui, a hipótese de falantes adultos não têm acesso pleno à UG. Poderia ser argumentado contra essa hipótese o fato de que aprendizes não ferem princípios, porém parâmetros. No entanto, se a hipótese de Liceras (apud Correa, 2007) é trazida para a discussão, pode-se dizer que o fato de os aprendizes de L2 não ferirem princípios se deve ao fato de que os princípios são inatos e que, como têm sua língua materna como referência, jamais poderão ferir princípios tendo em vista que não os ferem na sua L1. Seguindo esta hipótese, a L1 desempenha no aprendizado de L2 o mesmo papel que a UG desempenha na aquisição de L1.

Este fato é observado amplamente no ensino de línguas estrangeiras (e será discutido com mais vagar na próxima seção). Por exemplo, falantes brasileiros tendem a construir sentenças sem sujeito, inclusive nos casos de sujeito expletivo, quando aprendem inglês. Contudo, falantes brasileiros não ferem princípios (hierarquia de constituintes, vinculação, restrições sobre movimento etc) porque estes são universais e já estão intuitivamente na mente dos falantes. Sem os quais, a comunicação se tornaria impossível.

5. A Teoria da Gramática e processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Esta seção tem a finalidade de proporcionar ao professor um referencial teórico que facilite o seu trabalho no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Não pretendo com esta seção propor atividades para serem utilizadas em sala com os alunos, mas uma reflexão teórica que o professor deve conhecer a fim de ter mais instrumentos no processo.

Muitas vezes, se observa que os professores de línguas utilizam uma abordagem mais intuitiva e, quando os alunos perguntam o porquê de os fatos serem de determinada maneira, os

professores respondem que são daquela maneira porque são assim. No entanto, se o professor tem conhecimento do referencial teórico que vem sendo argumentado ao longo deste trabalho, poderá oferecer ao seu aluno respostas mais precisas além de guiar melhor o processo de aquisição da sintaxe da língua estrangeira. A seguir, apresento alguns exemplos de divergência entre a sintaxe do PB e outras (variedades de) línguas, possíveis erros dos aprendizes brasileiros e possíveis soluções para o problema¹⁴².

- A) a realização do sujeito em português e inglês. Sabe-se que o português brasileiro, embora realize o sujeito em muitos contextos, não apresenta sujeito obrigatório e não tem sujeito expletivo, como é o caso de “it rains” do inglês. Nos contextos em que há vinculação, no português, também é possível a omissão do sujeito: “Encontrei o João e ele disse que ___ vai viajar”; por outro lado, em inglês esta sentença exigiria a presença de “he” no lugar da lacuna em português. Diante disso, é normal que um aprendiz brasileiro tenda a omitir os sujeitos em sentenças em inglês, diferentemente de um falante nativo, que realizará sempre o sujeito.
- B) a realização e a posição do sujeito em português e espanhol. Embora no português brasileiro seja permitida a omissão do sujeito, o sujeito é realizado em muito mais contextos que o espanhol, que tem a presença do sujeito pronominal predominantemente em contextos de ênfase ou contraste, além daqueles casos em que a flexão é duvidosa. O PB, ademais, apresenta uma ordem fixa de palavras/constituintes SVO; o espanhol, por outro lado, tem uma flexibilidade muito maior em relação à ordem de palavras.
- C) o uso do infinitivo. O português admite o infinitivo flexionado com sujeito realizado e, mesmos nos contexto em que não há flexão, o português admite a presença de um sujeito como em “Vi os meninos fazerem a lição” e “Comprei o livro pra mim ler” respectivamente. Por outro lado, o espanhol geral não aceita nenhuma dessas

¹⁴² Os exemplos são apresentados de maneira geral, simplificada e intuitiva. Contudo, estou ciente de que há vasta bibliografia na qual são propostas descrições detalhadas dos fenômenos além de estudos comparativos entre as línguas.

construções, requerendo que a informação seja veiculada por outro tipo de estrutura com tempo finito, introduzida por uma conjunção.

- D) a realização dos clíticos. O português brasileiro permite que o objeto (direto) seja ocultado em muitos contextos, principalmente nos casos de pergunta-resposta. Diferentemente, o espanhol geral requer que um pronome átono (clítico) esteja expresso a fim de ocupar o lugar do objeto do verbo nestes contextos.
- E) a ordem nas interrogativas em português, inglês e espanhol. O português faz interrogativas com a ordem INT-Suj-Verb (o que você comeu?) ou Suj-Verb-INT (você comeu o que?). O espanhol e o inglês não apresentam a segunda opção de interrogativas, com o pronome interrogativo no seu lugar de base, exigindo que ele seja deslocado para a esquerda. O espanhol exige a ordem INT-Verb-Suj; já o inglês exige a inserção de um verbo suporte “do” no lugar da inversão verbo-sujeito gerando a ordem INT-do-Suj-Verb.
- F) a posição do verbo em PB e alemão. O alemão é uma língua na qual o verbo deve estar obrigatoriamente na segunda posição da sentença principal e obrigatoriamente na última posição da sentença subordinada. O português, pelo contrário, não faz exigências nem restrições com relação à posição do verbo na sentença.

Os exemplos acima ilustram divergências formais entre as línguas. Se o professor tem algum conhecimento da teoria gerativa paramétrica pode acionar o parâmetro em questão no seu aluno otimizando a produção discente, aproximando-a ao máximo da produção do falante nativo. Não se trata de discutir teoria gerativa, fazer representações de sentenças, propor regras de geração etc. em sala de aula com os alunos de cursos de idioma. Mas de ter claro que o parâmetro da língua materna está influenciando a produção discente na língua estrangeira e identificar qual o parâmetro está envolvido.

O processo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras não é o mesmo de aquisição de língua materna. O adulto não tem a mesma sensibilidade e não está em contato direto com a

língua do mesmo modo que a criança. Portanto, o processo deve ser consciente. E o professor é o responsável por isso. Não basta corrigir a produção discente, mas é bem adequado tornar evidente para o aluno o ponto no qual a sua língua diverge da língua que está aprendendo.

6. Considerações finais

Neste trabalho, fiz uma apresentação sucinta de como a aquisição de L1 é explicada no modelo gerativista, no qual se entende que a linguagem faz parte do mundo natural e os seres humanos são dotados de uma capacidade genética, inata e específica da espécie para aquisição da linguagem. Também apresentei o modelo teórico no qual a variação entre as línguas é explicada.

A finalidade principal deste texto foi apresentar um referencial teórico que pretende explicar as diferenças e semelhanças entre as línguas humanas e oferecer ao professor um referencial que o ajude a corrigir os erros de produção dos seus alunos, observando que erro aqui é entendido como produção agramatical.

Diante deste panorama, o professor pode conscientizar os seus alunos de que as línguas divergem, proporcionar explicações menos simplistas (de que as coisas são assim porque são assim) e corrigir os erros com mais facilidade e objetividade.

Bibliografia

BOSQUE, Ignacio, 1999, "On focus vs. wh-movement: the case of Caribbean Spanish", *Sophia Linguística*, v. 44/45, pp. 1-32.

BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta, 1999, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

CAMACHO, José, 2006, In situ focus in Caribbean Spanish: towards a unified account of focus, en: SAGARRA, Nuria; TORIBIO, Almeida Jacqueline (Eds), *Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville: Cascadilla Press, pp. 13-23.

CHOMSKY, Noam, 2006, *UG from below*, MIT, Ms.

_____, 2002, *Language and the rest of the world*, MIT, Ms.

_____, 1995, *El programa minimalista*, Trad. Juan R. Morales, Madrid: Alianza.

_____, 1993, A minimalism program for linguistic theory, en: HALE, K.; KEYSER, S. J. (Eds), *The view from Building 20*, Cambridge/Mass., MIT Press (citado do manuscrito).

_____, 1986, *Knowledge of Language: Its nature, origin and use*, New York, Praeger.

_____, 1975, *Reflections on language*, Nova Iorque, Pantheon.

CORREA, Paulo, 2007, *A expressão da mudança de estado na interlíngua de aprendizes brasileiros de espanhol*, Tese (Doutorado em Lingüística), Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FONTANA, Josep M., 1993, *Phrase structure and the Syntax of clitics in the history of Spanish*, Tese (Doutorado em Lingüística), Universidade da Pensilvânia.

HORNSTEIN, Norbert; NUNES, Jairo; GROHMANN, Kleanthes, 2005, *Understanding Minimalism*, Nova Iorque, Cambridge University Press.

KATO, Mary Aizawa, 2002, "A evolução da noção de Parâmetro", *D.E.L.T.A.*, v. 18, n. 2, pp. 309-337.

KROCH, Anthony, 2001, Syntactic Change, en: BALTIN, Mark; COLLINS, Chris (Eds), *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*, Blackwell

LIGHTFOOT, David, 1993, "Uma ciência da história?", *D.E.L.T.A.*, v. 9, n. 2, pp. 275-294.

LIPSKI, John M., 2005, *El español de América*, 4. ed, Trad. Silvia Iglesia Recuero, Madrid, Cátedra.

MIOTO, C.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; LOPES, R. E. V., 2004, *Novo manual de sintaxe*, Florianópolis, Insular.

POLLOCK, Jean-Yves, 1989, "Verb movement, universal grammar, and the structure of IP", *Linguistic Inquiry*, v. 20, pp. 365-424.

RADFORD, Andrew, 1997, *Syntactic theory and the structure of English: a minimalist approach*, Cambridge, Cambridge.

RAPOSO, Eduardo Paiva, 1992, *Teoria da Gramática. A faculdade da linguagem*, Lisboa, Caminho.

RIBEIRO, Ilza, 1995, *A sintaxe da ordem no português arcaico: o efeito V2*, Tese (Doutorado em Lingüística), Universidade Estadual de Campinas.

TORIBIO, Almeida Jacqueline, 2002, Focus on clefts in Dominican Spanish, en: LEE, J; GEESLIN, K.; CLEMENTS, J. C. (Eds.), *Structure, Meaning, and Acquisition in Spanish*, Somerville, MA, Cascadilla Press, pp. 130-146. (citado do manuscrito)

_____, 2000, “Setting parametric limits on dialectal variation in Spanish”, *Língua*, v. 10, pp. 315-341.

_____, 1992, “Proper government in Spanish subject relativization”, *Probus*, v. 4, pp. 291-304.

Reflexiones teórico-prácticas sobre la pragmática en la clase de E/LE

Cristina Corral Esteve
Instituto Cervantes de Porto Alegre
Xemma Fernández López
Ministerio de Educación y Ciencia

La intuición es un elemento importante en nuestras vidas, para unas personas más que para otras. Igualmente es una ayuda para el profesor de lenguas, muchas veces nos dejamos guiar por ella para seleccionar las actividades que puedan ser de más ayuda para nuestros alumnos o para crear materiales que les conduzcan a un aprendizaje más efectivo. Aclarado este punto, somos de la opinión de que esa intuición no puede ser nunca la base de nuestra programación, sino que debe existir un completo trabajo de reflexión y planificación detrás. Si nos paramos a pensar en nuestro trabajo en el aula y en la forma en que presentamos la pragmática lo más probable es que lleguemos a la conclusión de que cuando introducimos contenidos de este tipo lo hacemos de forma intuitiva, por necesidades concretas del día a día en el aula, sin ninguna reflexión previa.

Esto puede llevar a graves problemas a nuestros aprendices ya que, como se ha comentado en numerosas ocasiones, un error pragmático provocará en el oyente nativo un sinfín de prejuicios y estereotipos no solo en relación al hablante sino sobre toda la comunidad a la que este pertenezca.

¿Qué entendemos por contenidos pragmáticos? Para hablar de pragmática debemos partir de una pregunta fundamental: qué es comunicar. Los planes de estudio actuales parten en el ámbito de la enseñanza de lenguas del concepto de *competencia comunicativa*. Canale, Swain, Bachman y Palmer desarrollaron a partir de los años 80 este concepto al surgir el método comunicativo como alternativa al estructuralismo anterior. Todos estos autores utilizan diferentes denominaciones y perspectivas que pueden sintetizarse (Griffin, 2005:11) en la idea de que la *competencia comunicativa* está formada por:

- (a) *Competencia organizativa* gracias a la cual el alumno aprende a organizar los diferentes componentes de la lengua.
- (b) *Competencia pragmática* por la que aprende a seleccionar la lengua según el contexto y los interlocutores.
- (c) *Competencia estratégica* con la que aprende a utilizar estrategias que le sean de utilidad a la hora de compensar la falta de recursos lingüísticos o situaciones en las que se den problemas comunicativos.

Este tipo de reflexiones sobre la idea de que comunicar no es simplemente utilizar elementos sintácticos, semánticos o morfológicos puede presentarse al alumno gráficamente a través de actividades como la que proponemos a continuación.

ACTIVIDAD 1: Se presenta una parte del programa *Splunge* disponible en Internet (<http://www.youtube.com/watch?v=N0a9DS3JwIw>) en la que se ve a una pareja discutiendo. Lo curioso de esta disputa es que el hombre utiliza palabras que no tienen sentido en su contexto pero el alumno será capaz de interpretar la escena, ¿por qué? Tras la reflexión en clase se les propondrá que cambien en la transcripción las palabras sin sentido por otras que sí lo tengan.

ELLA: Cariño, tenemos que hablar... Llevamos meses así y yo ya no puedo más... Yo intento entenderte pero te juro por mi madre que hago todos los esfuerzos del mundo y no puedo entenderte.

ÉL: Pero ¿por qué?

ELLA: Pero ¿cómo que por qué? Sabes perfectamente que has cambiado Jorge. Antes hablábamos, había una comunicación entre nosotros pero pero te juro por mi madre que yo no te entiendo..

ÉL: No, yo no he cambiado, puede que esté un poquito más zanahoria ahora pero yo, yo te sigo barnizando como el primer día cariño.

ELLA: No lo entiendes ¿verdad?, no puedes ponerte por un momento en mi situación y tratar de comprenderme, ¿verdad?

ÉL. Bueno, pues a lo mejor no estamos pasando por nuestra mejor barandilla, no lo niego, pero vamos esto es una cosa que le pasa a las cigüeñas alguna vez en la vida. Toma ¿quieres furgonetas? eh coge...

ELLA: ¿Por qué no lo intentas, Jorge? Haz un esfuerzo por Dios, haz un esfuerzo y trata de comprenderme. Por favor ¡no te entiendo!...

ÉL: Es que ya estás otra vez con tus alfombrillas, se supone que la culpa es mía, ¿no? Siempre

que surge una berenjena la culpa es mía, ¿no? Pues mira, ya estoy harto, ya estoy harto.

ELLA: Pero es que no te entiendo Jorge, ¿quién ha hablado de berenjenas?

ÉL: Si lo sabes muy bien, no te hagas la botella conmigo, ¿eh?, siempre que tienes una berenjena para ti es mucho más fácil hacerte la lijadora conmigo. Pues me voy, me voy...

ELLA: Pero ¿cómo que te vas?. ¿Adónde a estas horas? ¿Adónde?

ÉL: Me voy, me voy al plátano a tomarme una calabaza doble

ELLA: Pero qué plátano, qué calabaza, no te entiendo

EL: No te entiendo, no te entiendo, pues sabes que te digo, que tus babuchas no van a servir conmigo...que estás siempre con la misma tartaleta...que me voy...

ELLA: Abrígate Jorge por Dios que hace un frío que pela...

ÉL: Que pela, ya está, abrigado.

ELLA: ¿Vas a llegar tarde?

ÉL: Sí, no me esperes congelada

¿Cuáles son entonces los factores necesarios para que exista la comunicación? Según la concepción clásica y la que aún se sigue explicando en la escuela para que se hable de comunicación necesitamos un emisor, un receptor, un código, un canal y un mensaje. Una vez que disponemos de todos estos elementos se produce un proceso de codificación por parte del emisor y un proceso de decodificación por parte del oyente. Parece simple ¿verdad?. Entonces cuando alguien nos pregunta *¿Quieres chocolate?* y nosotros contestamos *Soy diabético* se plantea el primer problema ya que el hablante emite una pregunta que parece exigir una respuesta *sí* o *no* pero en su lugar el oyente nos informa de que es diabético. Por lo tanto, debemos contar con algún elemento más de los mencionados para poder hablar de comunicación.

En primer lugar, existe una intencionalidad. El hablante formula una pregunta con la que nos ha hecho un ofrecimiento. Cuando nos hacen una propuesta lo esperable es que contestemos *sí* o *no*, que, por otro lado, es la información en la que el oyente está interesado. En este caso no es así, por lo que nos debemos preguntar cuál es la intención del oyente al comentar que es diabético. Para llegar a ella vamos a tener que comenzar un proceso inferencial como el siguiente:

1) *El chocolate es un alimento con alto grado de azúcar*

2) *Si eres diabético no puedes comer azúcar*

3) *No puedo comer chocolate porque soy diabético.*

Este proceso inferencial se produce casi de manera automática en situaciones comunicativas conocidas y estandarizadas en nuestra sociedad y será más complejo en situaciones menos 'cotidianas' (aunque el concepto de *cotidianidad* diferirá según las personas). Para que se desarrolle este proceso deberán tenerse en cuenta, además de los elementos lingüísticos, nuestro conocimiento del mundo, el comportamiento observable (como la comunicación no verbal) y las expectativas creadas. En el ejemplo presentado la inferencia solo podría iniciarse si tuviéramos conocimiento de lo que es ser *diabético*, aunque en caso de no saberlo, podríamos inferir que es algo importante según nuestro supuesto de que comer chocolate es un placer.

La pregunta en este punto es por qué no hemos contestado *sí* o *no* directamente cuando parece que sería lo esperable. Aunque no entraremos en profundidad en este tema, la respuesta vendría dada desde el concepto de cortesía desarrollado en nuestra sociedad. Sabemos que cuando alguien nos hace un ofrecimiento el hecho de rechazarlo exige un esfuerzo mayor que el aceptarlo y, por ello, nos parece necesario dar una explicación que justifique y que suavice la no aceptación para ser más corteses. Esta forma de actuar no sería necesaria en otras sociedades en las que dar demasiadas explicaciones se considera una muestra innecesaria de interés. En este punto entraría otro de los conceptos importantes de la comunicación, la distancia social, que marcará la forma de hacer ofrecimientos y aceptarlos o rechazarlos según la relación entre los interlocutores.

Además de mensajes que se codifiquen y se descodifiquen guiándose solamente por un código lingüístico, debemos, por lo tanto, poner al alcance de nuestros alumnos los conocimientos y las estrategias que les permitan emitir mensajes con sentido, coherentes, adecuados y eficaces.

¿Qué entendemos por pragmática? En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha generalizado la concepción de esta disciplina como una perspectiva que se ocupa de la lengua en uso y que puede proyectarse sobre los diferentes módulos de los que la lengua se compone. Por ejemplo, el orden de las palabras, a nivel sintáctico, nos dará información referente a la intención del hablante. Si alguien nos pregunta por segunda vez si vamos a ir a la reunión del sábado no será

lo mismo contestar *No iré el sábado* que *El sábado no iré*, donde, en la segunda, se manifiesta un fastidio por la repetición de la pregunta al situar en primer término *el sábado*. En definitiva, una cosa es lo que *decimos* y otra lo que *queremos decir*.

Por otro lado, se considera una parte de la Lingüística y, por lo tanto, no pertenece, como algunos han defendido, a disciplinas que se ocupan de la realidad extralingüística como la psicolingüística o la sociolingüística.

Por último, hay dos perspectivas fundamentales a la hora de hablar de pragmática. Desde la primera, el enfoque adecuado es el social, es decir, el lenguaje es un producto que aprendemos en sociedad y que nos dota de determinadas estrategias que nos permitirán llevar a cabo funciones como saludar, pedir información, dar instrucciones,...Este es el enfoque más productivo hasta el momento en el campo de la didáctica de lenguas.

Por otro lado está el enfoque cognitivo, en el que nos parece que está el futuro de las investigaciones, pero que por el momento no nos ofrece demasiadas soluciones prácticas a la hora de nuestro día a día en el aula. Desde este enfoque, interiorizamos los conocimientos y las experiencias que vivimos de manera que vamos creando una serie de representaciones internas que conforman unos supuestos a los que recurrimos a la hora de buscar la intención de los hablantes. Si estas representaciones son compartidas por los miembros de una comunidad pasarán a formar parte de las normas sociales, que es lo que sucedía en el ejemplo del chocolate. El supuesto existente de que un ofrecimiento significa un esfuerzo para el hablante y que su rechazo necesita un alto grado de cortesía motiva el que demos una razón de peso que no afecte nuestra imagen en sociedad.

ACTIVIDAD 2: Nos ayuda a reflexionar sobre este asunto el visionado de un vídeo del programa *Splunge* (<http://www.youtube.com/watch?v=D1giqAzlaCk>) donde hay un fallo evidente en la comunicación y donde será muy interesante que el propio alumno reflexione sobre cuál es el problema.

SPLUNGE: “PANADERÍA”

CHICA: Perdona, eeh, ¿sabes si hay alguna panadería cerca de aquí?

CHICO: eeh Si.

CHICA: ¿Te importaría decirme dónde está?

CHICO: No. No me importaría. No, no.

CHICA: Pues... ¿Por qué no me lo dices?

CHICO: Que, que sí, que sí que yo te lo quiero decir.

CHICA: Bueno, pues entonces ¿por qué no me lo quieres decir?

CHICO: que sí que quiero. ¡y dale!

CHICA: Bueno, pues dímelo.

CHICO: Pero si es que no me lo has preguntado.

CHICA: Pero si te lo acabo de preguntar.

CHICO: No, no. me has preguntado que si quería decírtelo.

CHICA: Vale, vale. Tienes razón. Vamos a volver a empezar.

CHICO: Venga

CHICA: ¿Dónde está la panadería?

CHICO: ¿Qué panadería?

CHICA: ¿Dónde está la panadería más cercana?

CHICO: Pero la más cercana ¿a dónde?

CHICA: ¿Dónde está la panadería más cercana de aquí? ¿La panadería más cercana de nosotros ahora?

CHICO: ¡Ah! ¡Esa panadería! ¡Aquí!

CHICO2: Perdona ¿Tienes fuego?

CHICO: Si

Como vemos, nuestra propuesta va encaminada a una presentación directa de *input* sociolingüístico que ayude al alumno a situarse en el entorno de la lengua meta. Sea de forma directa o indirecta, es decir, presentando situaciones de comunicación esperando que el alumno vaya familiarizándose con los elementos sociolingüísticos aunque sin mencionarlas directamente, creemos que lo importante es la reflexión consciente sobre este tipo de contenidos.

Vamos a presentar varios ejercicios representativos de algunos ámbitos donde creemos que es fundamental incidir dentro del aula:

1) *La cortesía* entendida como el conjunto de estrategias conversacionales necesarias para evitar o, al menos, mitigar conflictos entre los objetivos de los interlocutores.

ACTIVIDAD 3: Proponemos para este punto una actividad con una escena de la película *Volver* (minuto 28:48) en la que hay un diálogo entre la protagonista, que acaba de colocar el cadáver de su marido asesinado en el arcón del restaurante de un amigo, y un joven que busca un lugar para que coma el equipo de rodaje de una película que se encuentra grabando en las inmediaciones. Se puede trabajar con los alumnos oralmente planteándoles preguntas relacionadas con el malentendido que se produce, sobre el cambio de actitud de Raimunda o sobre la expresión de intenciones.

R: ¡Quédese ahí! ¡No se acerque!
C: Perdón
R: ¿Qué quiere?
C: Quería preguntarle si el restaurante estaba abierto...
R: No. ¿Por qué?
Écheme una mano...
C: Porque... porque estamos rodando una película por la zona y... busco un sitio para que coma todo el equipo ¿Tú no sabrás de un restaurante que no quede muy lejos de aquí?
R: ¿Cuántos sois?
C: veinticinco y cinco... ¡Treinta!
R: Ayúdame, anda, que...
C: Yo misma os lo preparo si quieres. Es que hoy cerrábamos.
Así que comida para treinta. Y, ¿a qué hora?
C: Pues cortamos a las tres y media y estamos aquí cerca a...
R: Sobre las cuatro
C: Si
R: Bueno. Oye, ¿cuánto...?
C: Diez euros por cabeza
R: ¡Ah! Muy bien, muy bien.
Oye, perdona que te haya gritado antes, es que cuando te he visto ahí me has asustado.
C: Que... bueno... pues nada. Nos vemos a las cuatro, ¿vale?
R: Venga
C: Muchas gracias
R: Gracias
C: Hasta luego.

2) *Los conectores* es otro de los temas que parece poder ser mejor explicado si atendemos a la pragmática y dejamos de lado las interminables listas que generalizan y unifican los distintos usos que presentan.

ACTIVIDAD 4: La propuesta se basa en la presentación de diversos ejemplos en los que aparece *pero*. El objetivo es que el alumno reflexione sobre sus distintas posibilidades de uso.

1) Quise ir a tu fiesta, **pero** me fue imposible.

2) Yo vivía con la perpetua amenaza de que Fumero decidiese volver a hurgar en el pasado y reiniciar la persecución de Julián. A veces me convencía de que no, de que le habría dado por muerto ya, o le habría olvidado [...] Otras veces me despertaba a media noche, con el corazón palpitando y empapada de sudor, creyendo que la policía estaba golpeando en la puerta [...] De tanto temer, me olvidé de que me hacía mayor, de que la vida me mandaba de largo, que había sacrificado mi juventud amando a un hombre destruido, sin alma, apenas un espectro.

Pero los años pasaron en paz. El tiempo pasa más aprisa cuanto más vacío está (Carlos Ruiz Zafón: *La sombra del viento*, p. 511)

3) Nicole es alta, **pero** muy delgada.

4) (Dos niños pasan corriendo junto a dos bañistas que están tomando el sol y los llenan de arena)

Bañista a: ¡**Pero** bueno!

Bañista b: ¡¿**Pero** esto qué es?!

PONS (2005)

3) *La argumentación* que nos remite al hecho de que cuando dos personas hablan intentan influirse, intentan crear derechos y deberes entre ellos. En este sentido tenemos que tener en cuenta que nuestros alumnos deben conocer los argumentos permitidos para llegar a una determinada conclusión en nuestra sociedad. Cuando estas argumentaciones se convencionalizan pasan a formar parte de la cortesía o de las funciones comunicativas.

ACTIVIDAD 5: A partir de un texto publicitario tomado de Gutiérrez Ordóñez (1997) y de varios ejercicios se propondrá al alumno que reflexione sobre el proceso inferencial necesario para llegar a conocer la intención de los publicitarios creadores del eslogan.

TWENTY
NO SOMOS LOS NÚMERO UNO
POR ESO NOS ESFORZAMOS
MÁS

La solución al problema que presentamos está lejos de encontrarse. En nuestra opinión, resulta de gran ayuda la reflexión directa en el aula sobre los aspectos pragmáticos de la lengua a través de material real, del uso de la lengua meta en el aula y del intento de propiciar diferentes situaciones comunicativas dejando a nuestros alumnos más capacidad de gestión y organización consiguiendo así producir un lenguaje más interaccional y menos limitado únicamente a la transmisión de contenido.

Bibliografía

ESCANDELL VIDAL, M^a V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

ESCANDELL-VIDAL, M.V. (1998 a): “[Cortesía y Relevancia](#)”. En HAVERTAKE H., G.

MULDER y C. FRAILE-MALDONADO (eds.): *La Pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos*. Amsterdam: Rodopi, pp. 7-24. Disponible en la red en:

<http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Cortes&R.PDF>

ESCANDELL-VIDAL, M.V. (2004 b): “Aportaciones a la pragmática”. SÁNCHEZ LOBATO, J. e

I. SANTOS GARGALLO (eds.) : *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 179-198. Disponible en la red

en: <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF>

FERNÁNDEZ SILVA, C. (2002): “La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática”. En *Actas del XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE: 13 y 14 de diciembre de 2002*. Barcelona: Internacional House y Editorial Difusión. *Actas del XI*. Disponible en la red en:

<http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>

GASS, S.M. y J. NEU (coord.) (1996): *Speech Acts Across Cultures. Challenges to Communication in a Second Language*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter

GRIFFIN. K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco.

GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, S. (2004): “La subcompetencia pragmática”. En: SÁNCHEZ

LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, págs. 533-552.

GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, S. (1997): *Comentario pragmático de textos publicitarios*.

Madrid: Arco libro.

PONS BORDERÍAS, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en clase de E/*. Madrid: Arco.

Una propuesta didáctica para la integración de las TICs en la clase de ELE

Cristina Peralta Bañón
Instituto Cervantes de São Paulo
Gustavo Walter Spandau
Instituto Cervantes de São Paulo

1. Introducción

Con nuestra propuesta queremos presentar una secuenciación didáctica en la cual mostraremos cómo integrar las TICs (las Tecnologías de la Información y la Comunicación) en una unidad del material didáctico que usamos en nuestro centro de trabajo.

Creemos que la implantación de las TICs, además de posible, es esencial porque permite potenciar conceptos como el de la autonomía de aprendizaje del alumno y el de trabajo colaborativo entre los estudiantes. Las TICs pueden contribuir a poner en práctica las premisas de los enfoques comunicativos y, más concretamente, de la enseñanza mediante tareas; puesto que, además de promover el trabajo colaborativo entre los alumnos, proporcionan un contexto real y auténtico para las actividades propuestas. El uso de las nuevas tecnologías también desarrolla una comunicación más fluida tanto entre los alumnos como entre éstos y el profesor mediante las herramientas de comunicación que ponen a nuestra disposición. La consecuencia de todo esto es una mayor implicación personal por parte del alumno que influye positivamente en la motivación. De esta manera los alumnos aprenden la lengua de forma comunicativa, significativa (ya que existe una necesidad de comunicación real) y constructiva (puesto que tienen que resolver tareas, para lo cual adoptan un papel activo). Estamos en medio de un proceso de transición en el cual las TICs son todavía una novedad en la realidad de la clase de E/LE, pero podemos asegurar que éstas van a tener un lugar protagónico en un futuro inmediato.

Pese a las ventajas mencionadas en el párrafo anterior y al hecho constatado de que las nuevas tecnologías están por todas partes, en lo que a nuestra vida personal se refiere; a nivel profesional y como parte integrante del entorno educativo, las TICs están escandalosamente

alejadas de las tendencias sociales actuales. Tenemos que ser conscientes de que las TICs tienen un papel fundamental respecto a la innovación pedagógica; sin embargo, no debemos olvidar que éstas posibilitan una revolución en la educación pero no la garantizan. En muchos de los sitios donde se utilizan, muchas veces, las TICs sirven para reforzar enfoques pedagógicos anticuados.

A través del presente taller pretendemos hacer una reflexión acerca del importante papel que cumplen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje de lenguas. Al mismo tiempo nos gustaría que esto diera inicio a un debate sobre cuál es el futuro de las TICs dentro de las aulas y cómo creen los profesores de E/LE que se pueden integrar los recursos que nos ofrecen estas nuevas tecnologías en los manuales existentes.

2. Secuenciación didáctica

Destrezas: Comprensión lectora, interacción oral y escrita, expresión oral

Nivel: A1

Manual de E/LE para el que se ha pensado la actividad: Gente 1 (Ed. Difusión)

Duración: 40 min. (fase presencial)

Desarrollo de la actividad: Lo que proponemos en este taller es una secuencia didáctica en base a la tarea final de la Unidad 3 de Gente 1 titulada *Gente de vacaciones*, que es el manual con el que trabajamos nosotros en clase. La secuencia didáctica se llevará a cabo en dos fases. La primera se realizará de forma asincrónica mediante el uso de las herramientas a las que nos hemos referido en el párrafo anterior -las que van a usar nuestros alumnos son el correo electrónico, el chat y el blog-. La segunda etapa es presencial por lo que, a diferencia de la primera, se desarrollará en el espacio físico del aula. Pero, ¿en qué va a consistir exactamente esta actividad? Se trata de realizar una tarea final que consistirá en organizar un viaje en grupos. Para ello, en primer lugar, los alumnos tendrán que formar grupos de cinco y elegir un destino en función de sus gustos e intereses; para lo cual tendrán que trabajar de forma colaborativa haciendo uso del correo electrónico y del chat en el entorno virtual. Una vez formados los grupos tendrán que buscar información exhaustiva acerca del

lugar elegido (datos geográficos, actividades que se pueden realizar, medios de transporte, etc.) y de todo lo necesario para planear el viaje (desde informarse sobre los diferentes medios de transporte existentes, el precio, los horarios, tipos de alojamientos, etc.) A medida que encuentran la información tendrán que publicarla en el blog para que los otros compañeros del grupo tengan acceso a la misma y puedan ir creando un banco de datos común. Toda esta información es muy importante puesto que la necesitarán en la fase presencial de la actividad. La segunda fase consistirá, primero, en que cada grupo de cinco miembros planifique detalladamente el viaje (duración del viaje, hospedaje, época del año, etc.). Por último, terminado este paso cada grupo expondrá de forma oral su viaje y se abrirá un turno de preguntas para que los otros grupos puedan ampliar la información de la que disponen.

Objetivos:

1. Familiarizarse con el uso de las TICs y los recursos que ponen a nuestra disposición
2. Introducir las TICs en el aula presencial proponiendo actividades de trabajo colaborativo en un contexto real
3. Incentivar a los alumnos a que desarrollen habilidades de comunicación social

ACTIVIDAD 1

PASO 1

Rellena la ficha que vas a encontrar en tu correo electrónico acerca de tus gustos y preferencias a la hora de viajar. (Puedes elegir más de una respuesta)

Ficha			
Nombre : _____			
Destinos preferidos:	Medios de transporte:	Actividades:	Tipo de alojamiento:
<input type="checkbox"/> playa	<input type="checkbox"/> avión	<input type="checkbox"/> senderismo y escalada	<input type="checkbox"/> dormir
<input type="checkbox"/> montaña	<input type="checkbox"/> coche	<input type="checkbox"/> tomar el sol	<input type="checkbox"/> deportes de aventura
<input type="checkbox"/> campo	<input type="checkbox"/> barco	<input type="checkbox"/> visitar museos y monumentos	<input type="checkbox"/> salir de copas
<input type="checkbox"/> ciudad	<input type="checkbox"/> autobús	<input type="checkbox"/> hacer compras	<input type="checkbox"/> hotel
	<input type="checkbox"/> autostop	<input type="checkbox"/> esquiar	<input type="checkbox"/> hostel
			<input type="checkbox"/> casa de amigos
			<input type="checkbox"/> cámping
			<input type="checkbox"/> albergue
			<input type="checkbox"/> apartamento alquilado

PASO 2

Pincha en el siguiente enlace <http://crisele.blogia.com> donde encontrarás a la derecha de la pantalla el tema “GENTE que viaja en grupo” y en comentarios cuelga tu ficha.

PASO 3

Lee las fichas que tus compañeros han colgado en el blog y forma un grupo de entre tres y cinco miembros con quienes tengas intereses y gustos comunes para realizar un viaje. Para ello puedes utilizar el chat y/o el correo electrónico. Una vez formado el grupo deberán elegir un portavoz que será el encargado de mandarle un correo al tutor con el nombre de los miembros del grupo.

PASO 4

Queda con tus compañeros de grupo para realizar una sesión de chat en la que decidiréis, en grupo, a qué lugar vais a viajar, en qué tipo de alojamiento os vais a hospedar, qué actividades queréis realizar durante vuestro viaje, qué medio(s) de transporte vais a utilizar para viajar y fecha y duración del viaje.

PASO 5

El portavoz de cada grupo tiene que enviarle un correo electrónico al tutor informándole sobre lo decidido en la sesión de chat.

PASO 6

Cada alumno de forma individual busca en Internet toda la información necesaria para planear el viaje, a saber: a) Destino: características del lugar, clima, etc.; b) Alojamiento: precio de la habitación, características, localización, etc.; c) Actividades: tipo (deportivas, gastronómicas, culturales, etc.), duración, coste, etc. d) Medio de transporte: precio del billete, fechas de ida y vuelta, compañía, etc. Puedes incluso ponerte en contacto por correo electrónico con agencias de viajes y hoteles para solicitar información más detallada. Guarda e imprime esta información. La necesitarás en la próxima sesión presencial.

ACTIVIDAD 2

PASO 1

Reúnete con tus compañeros de grupo y comparte con ellos toda la información obtenida en el PASO 6 de la ACTIVIDAD 1. Entre todos poneos de acuerdo y escoged las mejores opciones de cada apartado descrito (alojamiento, actividades, medio de transporte).

Duración: 15 minutos

PASO 2

Preparad la exposición que vais a presentar a continuación ante la clase. Elegid un miembro del grupo para hacer la presentación.

Duración: 15 minutos

PASO 3

El ponente hace la exposición. Los otros grupos mientras se desarrolla la exposición prepararán preguntas que serán realizadas al final de la presentación.

Duración: 10 minutos por grupo

Bibliografía

- Adell, J. (1997), “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”, *EDUTEC*, 7, http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html.
- Cruz Piñol, M. (2001) “La enseñanza presencial del ELE en la era de Internet. ¿Tendrá límites el aula del siglo XXI?”, *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español* (Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo) 7 (diciembre): 16-18.
- Higueras García, M. (2002a), “Criterios para la elaboración y selección de actividades comunicativas con Internet”, en L. Miquel y N. Sans (2002), *Didáctica del español como lengua extranjera*, 5: 109-121.
- Higueras García, M. (2000a), “Internet y el profesor de lengua. ¿Por dónde empezamos?”, *Miscelánea. Cuadernos para profesores de español*, 6, Viena, Pib Wein: 62-69.
- Higueras García, M. (2004), “Internet en la enseñanza de español”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. (Dirs.) Madrid, SGEL, 1061- 1085.
- Juan Lázaro, O. (2001), “Actividades con chat en la clase de E/LE: lenguaje usado”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 33:64-71.
- Juan Lázaro, O. (2001), *Uso de Internet en el aula*, Madrid, Edelsa.
- Puyolà, J.T (2005) “El reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: cómo integrarlas en ELE”, [XIV Encuentro Práctico de Profesores ELE, Barcelona](#).
- Sanz Gil, M. (2003), *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje de FLE.*, Tesis doctoral, Universitat Jaume I, Castellón.

Los conectores en el aula de E/LE: propuestas de actividades

Daniel Mazzaro

Facultad de Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais

Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Facultad de Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais

Introducción

En este taller vamos a presentar actividades que los profesores pueden usar en sus clases de español. Antes, no obstante, es importante definir el objeto de estudio. En verdad, sería mejor decir “intentar definir”, ya que no hay un consenso terminológico ni de definición y es posible encontrar términos como *marcadores conversacionales*, *operadores discursivos*, *marcadores de estructuración de la conversación*, *apoyos del discurso*, *enlaces extraoracionales*, *enlaces supraoracionales*, *conectores pragmáticos* etc.

Preferimos el nombre *conectores* según la definición de Montolío (2001: 21), que los considera “como señales de balizamiento que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado”. Aun según la investigadora, los conectores tienen como valor básico la función de señalar de manera explícita con qué sentido van encadenándose los diferentes fragmentos oracionales del texto para, de esa manera, ayudar al receptor de un texto guiándole en el proceso de interpretación. De ahí su gran aparición en textos de tipo expositivo-argumentativo, ya que tienen como función básica “presentar una serie de informaciones de manera razonable y convincente, a fin de conducir al lector a las conclusiones que interesan” (Montolío, 2001: 43).

Rossari (2000) añade que se debe analizar y contrastar los enunciados con y sin conectores, además del contraste entre enunciados con conectores que integran una misma clase semántica. Para la autora, este análisis causa impacto en la forma como se conciben las relaciones discursivas, en la medida en que el estudio de los conectores ofrece una aclaración particular a esas relaciones. Los conectores son, por lo tanto, concebidos no sólo como vectores de restricciones que limitan sus

posibilidades de empleo en configuraciones adecuadas al tipo de relación que tienden a explicitar, sino también como vectores de relaciones que no pueden manifestarse independientemente de su empleo. Es decir: además de ver su valor semántico en la articulación textual, hay que entenderlos, en muchos casos, como elementos indispensables para las relaciones enunciativas.

La preferencia por el término *conectores* se debe al hecho de que otros términos, como *marcador discursivo*, propuesto por Portolés (1998), por ejemplo, excluyen los enlaces intraoracionales, como *sino*, *de ahí que* y *ya que*. En nuestro trabajo tendremos en cuenta los elementos que Portolés (1998: 25-26) describe como “unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación”. Pero no nos limitaremos a la descripción que hace en su trabajo en conjunto con Martín Zorraquino en la Gramática Descriptiva de la Lengua Española (1999) de que los marcadores discursivos son unidades invariables que tienen cierta movilidad dentro del enunciado y se encuentran generalmente entre pausas; además, no pueden ser coordinados entre sí, no pueden ser negados, carecen (la mayoría) de la posibilidad de recibir especificadores y adyacentes complementarios, tienen una relación sintáctica con la totalidad del sintagma nominal, etc. La cuestión de encontrarse generalmente entre pausas es lo que más limita los marcadores discursivos.

De esa forma, entenderemos como conectores en este trabajo los elementos lingüísticos especializados en conectar frases, enunciados, oraciones, párrafos o suposiciones contextuales señalando de manera explícita con qué sentido van encadenándose los diferentes miembros del discurso. La interpretación de lo dicho es condicionada por ellos, y la forma lingüística concreta de cada enunciado, o sea, lo que está escrito, sirve de guía de su comprensión (Mazzaro & Costa, inédito).

¿Qué hay que considerar en el tratamiento de los conectores?

En nuestro proyecto “Los conectores de la lengua española”, seguimos algunos principios para analizarlos y contrastarlos entre sí y también con el portugués.

Primeramente, hay que saber su valor semántico. Este valor se observa por la relación que induce al lector a inferir cuando aparece en un enunciado. Así, por ejemplo, *por lo tanto* indicará que lo que le sigue constituye una consecuencia del miembro discursivo que viene antes; *sin embargo*, por otro lado, presenta un miembro que es antiorientado o inesperado si consideramos el miembro anterior. Son muchos los valores semánticos: *causa, consecuencia, contraargumentación (concesión y adversidad), condición, reformulación* etc. (para más detalles, véase la Gramática Descriptiva de la Lengua Española tomo III).

En segundo lugar, dentro de cada grupo semántico de conectores, hay algunas características a observarse. Una de ellas es la diferencia de aparición de acuerdo con los registros, de ahí que se debe tener en cuenta si son más comunes en la modalidad escrita o hablada y si aparecen en textos más o menos formales. Otra característica es la propia constitución léxica del conector, como por ejemplo *con todo* y *sin embargo*, que se diferencian por, además de otras características, la presencia del anafórico *todo* en el primero, dándole un valor, además de conector, también de anafórico. De ahí que *con todo* aparezca a menudo en contextos donde se contrastan muchos elementos a otro, es decir, antes del conector aparecen muchos elementos que serán “rescatados” por el anafórico *todo*.

En la diferenciación de los conectores de un mismo grupo semántico, hay que fijarse todavía en el régimen del verbo que lo sigue, teniendo en cuenta, por ejemplo, el uso de indicativo o subjuntivo o incluso la posibilidad de ambos. Matte Bon (2002) plantea que la diferencia entre el uso de estos modos se basa en la dualidad información nueva (remática) e información dada (temática). Así, el indicativo sería un modo remático con el cual el hablante informa, da datos nuevos sobre un sujeto o una situación, mientras que el subjuntivo sería un modo temático, ya que remite a elementos de los que ya se ha hablado o de los que se está hablando, que ya han entrado a

formar parte del contexto, y a los que los interlocutores se pueden referir sin necesidad de volver a informar al otro sobre su existencia.

Asimismo, se debe observar la escala argumentativa, pues, como afirma Portolés (1998), existen diversos argumentos que, teniendo la misma orientación, poseen distinta fuerza. Este hecho nos permitirá proponer escalas argumentativas que los ordenan según su fuerza. Eso nos hace distinguir, por ejemplo, *es más* de *incluso* y *además*.

Lo que queremos en este apartado es mostrar que el tratamiento de los conectores requiere mucho cuidado y estudio, pues aunque muchos parecen ser sinónimos de otros, poseen considerables diferencias que impiden su sustitución. Cuando el profesor va a enseñarlos debe tener en cuenta todo lo que define un conector. Como el espacio aquí es corto, recomendamos el estudio de Martín Zorraquino & Portolés Durán (1998), que presenta la teoría básica de los estudios de los marcadores discursivos que se pueden aplicar a los conectores aquí definidos.

Sugerencia de ejercicios

Nos parece fundamental que el alumno entienda qué es y para qué sirven los conectores, además de identificar su valor. Luego, antes de hacer estos ejercicios que proponemos aquí, es importante que el profesor trabaje con la definición de estas palabras o expresiones y lleve a los alumnos a pensar en qué valor tienen en determinados textos. Para ello, véase la sugerencia de Mazzaro, 2007.

Tras cada propuesta haremos algunas consideraciones.

EJERCICIO 1

En el texto abajo hay huecos y para cada hueco hay 3 opciones para completarlo. Marca la opción correcta en cada caso.

Impuestos indirectos

Vivo en Barcelona, y ____1____, volar a Oviedo me sale más caro que volar a Nueva York, y telefonar a Tarragona me cuesta el doble que hablar con Australia. La tarifa de mi móvil es unas tres veces mayor que la de un estadounidense medio. De acuerdo con los recibos de la compañía eléctrica, pago más por el cable que tienden hasta mi casa que por el propio consumo de electricidad. Algo parecido ocurre con un bien tanpreciado como el agua: costes fijos de justificación oscura hacen que cuanto más consumo, más barato me sale el metro cúbico.

La inexorable sangría gubernamental de impuestos indirectos no ha cambiado en Europa ____2____ la globalización y la libertad de mercado. ____3____, la economía no nos funciona ____4____ cualquier pequeña iniciativa está lastrada por pseudomonopolios que nos exprimen con disimulo los impuestos que el Estado no se atreve a cobrar en la declaración de la renta.

Adaptado de http://www.elpais.com/articulo/opinion/Impuestos/indirectos/elpepiopi/20050523elpepiopi_5/Tes (Acceso: 02/04/2008)

1-

A) sin embargo

B) con eso

C) así

2-

A) pese a

B) debido a

C) aunque

3-

A) Así siendo

B) Mejor dicho

C) Entretanto

4-

A) como

B) porque

C) aunque

Este ejercicio trabaja con todas las características de los conectores.

Para dar con la respuesta de la 1, por ejemplo, el alumno debe ver en el texto que hay una contradicción entre vivir en Barcelona y el hecho de que el costo para volar a otra ciudad española sea más grande que para una ciudad estadounidense. La respuesta correcta es, por lo tanto, la A. Si se elige B o C, se afirma que el hecho de vivir en Barcelona supone que el coste para volar a otra ciudad española sea más grande que para otro país, lo que infringiría la lógica de nuestro conocimiento de mundo de que viajes dentro del país suelen ser más baratos que para otros países. Pasa lo mismo con relación a las llamadas telefónicas intra e internacionales. Eso porque *con eso y así* transmiten un valor de consecuencia.

En la 2, además de las características semánticas, el alumno debe saber que después de *aunque* debe aparecer un miembro con verbo, de ahí su imposibilidad como respuesta de la 2, que es también la A. La B, por otro lado, transmite una idea de causa y si se elige esta opción el texto nos lleva a concluir que “la globalización y la libertad de mercado” son razón para que “la inexorable sangría gubernamental de impuestos indirectos” no haya cambiado en Europa, lo que no hace sentido en nuestro mundo capitalista, porque lo que se espera de la globalización y la libertad de mercado es, entre varias otras posibilidades, un cambio en las formas de cúmulo de dinero por el gobierno (como por impuestos indirectos).

La 3 tiene como respuesta la letra C. En primer lugar, conviene que el profesor llame la atención para el valor heterosemántico que este conector tiene, en parte, con relación a *entretanto* del portugués. En segundo lugar, se debe observar que hay una idea de contraste, pero de forma diferente de *sin embargo*, pues el conector *entretanto* posee un semanticismo en la temporalidad, como *en tanto*. Las opciones A y B,

simultáneamente, transmiten valor de conclusión y reformulación, que no se encajan en el contexto.

El hueco 4 sólo puede completarse por la opción B. *Como*, aunque pueda transmitir valor causal, sólo aparece introduciendo la causa antes de la oración principal. *Aunque*, en C, transmite idea de concesión (oposición que plantea un obstáculo que no impide la realización de una acción), lo que no hace sentido en el contexto.

EJERCICIO 2

El texto abajo posee tres conectores usados de forma equivocada. Márcalos y corrígelos sin hacer ningún otro cambio. Si lo consigues, explica el porqué de la corrección.

Hoy, comida con velas

Esta noche, el restaurante del Hotel Four Seasons de Buenos Aires, Le Mistral, apagará las luces y encenderá velas. No se trata únicamente de hacer la velada más romántica, pero también de crear conciencia acerca del calentamiento global.

La escena se repetirá en otros hoteles de la compañía en otras ciudades del planeta: luego todo responde a una iniciativa que lanzó el Four Seasons Hotel Sydney hace un año por sugerencia de la Fundación World Wildlife: se trata de "observar la hora de la Tierra".

Sin embargo, la cadena de "Cenas a la luz de las velas" la iniciará Sydney a las 20, hora local, generando una secuencia gracias a la participación de los restaurantes del Four Seasons de Asia, Oriente Medio, Europa y América.

Adaptado de <http://www.lanacion.com.ar/999522> (Acceso: 02/04/2008)

Los tres conectores equivocados son *pero* (primer párrafo), *luego* (segundo párrafo) y *sin embargo* (tercer párrafo). Se podría sustituirlos por *sino*, *es que* y *así*, respectivamente, como está en el texto original.

Este ejercicio exige que el alumno sepa qué es un conector para encontrar los errores y consiga vislumbrar, por el contexto, que están siendo usados de forma equivocada o por valor semántico (como *luego* y *sin embargo*) o por otras cuestiones (como *sino*). Lo recomendable en estos ejercicios es que el profesor no sólo dé la respuesta correcta, sino que también explique por qué los conectores están usados de forma equivocada en el texto.

En el caso de *sino*, se debe fijar la atención en que, en el texto, hay una negación en cuanto al uso de las velas exclusivamente para la creación de un ambiente romántico en el restaurante y, enseguida, se informa de la consciencia acerca del calentamiento global. En estos contextos, el conector *pero* no puede aparecer, solamente *sino*.

La imposibilidad de *luego* en el segundo párrafo se debe a que la información posterior al conector se conecta a la anterior no como una consecuencia, sino al contrario: el miembro introducido por el conector presenta la causa por la que otros hoteles en otras ciudades van a hacer lo mismo que el Hotel Four Seasons.

Sin embargo es un conector que introduce un argumento contrario o inesperado a la luz de lo dicho anteriormente. Lo que el texto, en verdad, plantea no es una oposición, sino una secuencia lógica, una consecuencia esperada. De ahí que esté correcta su sustitución por *así*.

Otros conectores podrían aparecer como respuesta en lugar de *es que* (como *lo que pasa es que*) y de *así* (como *de esa manera*). El profesor debe resaltar que no se puede hacer ningún cambio en el texto, solamente sustituir el conector equivocado por uno

correcto. Además, el profesor debe remarcar posibles diferencias de usos de otros conectores que tienen el mismo valor.

EJERCICIO 3

¿Sabes los valores del conector *como*? Sustituye, en los enunciados abajo el conector que está subrayado por **COMO manteniendo el sentido básico original. Haz las adaptaciones necesarias.**

- A) Si vuelves aquí, desgraciado, ¡te parto la cara!
- B) Me voy ahora, porque no quiero mojarme.
- C) Según la policía, se llevarán a los asaltantes a una cárcel privada.

Este ejercicio sugiere una observación por parte del alumno del hecho de que un solo marcador puede tener más de un valor. Este es el caso de *como*.

Los cambios serán de diversos tipos: en A se cambia el modo del verbo (*Como vuelvas aquí, desgraciado, te parto la cara*); en B, el orden de los miembros (*Como no quiero mojarme, me voy ahora*); y en C, hay que poner un verbo (*Como dijo/comentó/afirmó la policía, se llevarán a los asaltantes a una cárcel privada*).

Las ideas, obviamente, en cada uno de los enunciados es diferente: en A es de condición; en B, de causa; en C, de conformidad. El profesor debe poner de relieve que para la idea de condición, el modo verbal con *como* debe ser el subjuntivo, al contrario de la idea de causa que debe ser el indicativo.

Además, el profesor puede añadir la información de la diferencia entre las construcciones con *porque* y *como* y las con *si* y *como*.

Una variación de este ejercicio podría ser la sustitución del conector de un enunciado no necesariamente por el mismo que los otros. Se puede presentar, entre paréntesis, tras cada enunciado, el marcador por el que el alumno debe ser empleado.

EJERCICIO 4

Completa los enunciados siguientes utilizando los conectores indicados como unión

	Ahora bien, _____ _____
Los estudiantes extranjeros que van a	Así que _____ _____
Buenos Aires suelen ser muy	Es más, _____ _____
amistosos.	De hecho, _____ _____

Con este ejercicio, los alumnos pueden vislumbrar las diferencias de sentido que cada conector posee al relacionar enunciados. Además, se deben destacar las características propias de cada uno de ellos.

Ahora bien marca la transición al miembro argumentativamente más fuerte, restringiéndose al uso adversativo (opositivo). Una posible forma de completar el cuadro sería: *...Marcos, el italiano, es muy pesado. Nadie lo soporta.*

Así que expresa una consecuencia que se obtiene siempre de un proceso deductivo personal. Una posible respuesta sería: *...me encanta ir a los albergues porteños.*

Es más añade un miembro que forma parte de una misma escala argumentativa que se organiza en orden creciente respecto a su fuerza argumentativa. De esa forma, aparece destacando el miembro más alto en la escala. Así, una posible continuidad sería: *...son óptimos compañeros para salir por la noche.*

El conector *de hecho* se caracteriza por mostrar el miembro que introduce como una realidad o un hecho cierto frente a otros posibles argumentos. Una posible respuesta para el ejercicio sería: *...los que conocí en el albergue son buenísimos.*

EJERCICIO 5

En cada par de enunciados abajo, explica qué se puede observar de diferencia de sentido.

- I. A) Graciela es muy perezosa, sin embargo es puntual a sus compromisos.
 B) Graciela es puntual a sus compromisos, sin embargo es muy perezosa.

- II. A) Ramón trabaja mucho, así que está siempre cansado.
 B) Ramón trabaja mucho porque está siempre cansado.

- III. A) Pilar es española, pero es muy educada.
 B) Pilar es española. De ahí que sea muy educada.

En esta actividad se plantea un trabajo contrastivo del semanticismo de los conectores. Se puede mencionar que el significado conceptual en A es el mismo que en B, en todos los pares. Comprendemos *significado conceptual* como aquél que contribuye a las condiciones de verdad de la proposición semántica que se encierra en el enunciado. Eso pasa porque unidades como los conectores poseen *significado de procesamiento*, pues codifican restricciones de procesamiento a las implicaturas.

En I, por ejemplo, tanto en A como en B Graciela es puntual y también perezosa. La diferencia es que en A la conclusión final a que se llega es positiva, mientras que en B es negativa. Eso ocurre porque la implicatura con *sin embargo*, o sea, la conclusión inferencial que se puede producir con este conector se obtiene del miembro que lo sigue (véase Mazzaro & Costa, 2006).

En II la diferencia radica en que en A “está siempre cansado” se presenta como una consecuencia de “Ramón trabaja mucho”, mientras que en B el hecho de Ramón estar siempre cansado es la causa para que yo diga que él trabaja mucho.

En III, se puede inferir de A que las españolas no son educadas y Pilar es una excepción, mientras que en B las españolas son educadas y Pilar también lo es, por ser de España.

Para otras propuestas de actividades, véase Mazzaro & Amaral, 2005.

Conclusiones

Con estos ejercicios quisimos sugerir un tratamiento de los conectores que abarca varias características suyas, desde un agrupamiento cuanto al campo semántico hasta las diferencias propias de cada conector. Para ello, el profesor debe investigar y transformar las informaciones encontradas en algo didáctico y de fácil percepción por el alumno. Los ejercicios son una forma de aprendizaje por el cual el alumno puede vislumbrar el

uso y las características de esos elementos lingüísticos especializados en conectar frases, enunciados, oraciones, párrafos o suposiciones contextuales señalando de manera explícita con qué sentido van encadenándose los diferentes miembros del discurso. Forma parte del conocimiento de los conectores la interpretación de lo dicho, que es condicionada por esos elementos, y también por la forma lingüística concreta de cada enunciado, o sea, lo que está escrito, que sirve de guía de su comprensión.

Con eso, esperamos haber contribuido para el tratamiento dado a los conectores tanto en lectura como en la producción de textos.

Bibliografía

Martín Zorraquino, M^a A. & Montolío Durán, Estrella, 1998, *Los marcadores del discurso: Teoría y análisis*, Madrid, Arco Libros.

Martín Zorraquino, M^a Antonia & Portolés Lázaro, José, 1999, “Los marcadores del discurso”, en: Bosque & Demonte, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española, Tomo III*, Madrid, Espasa.

Matte Bon, Francisco, 2002 (6^a reimpr.), *Gramática Comunicativa del español, Tomos I y II*, Madrid, Edelsa.

Mazzaro, Daniel & Amaral, Eduardo Tadeu Roque, 2005, “Los marcadores del discurso en la enseñanza de ELE: propuestas y análisis de actividades”, en: *Actas del XIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, Consejería de Educación y Embajada de España en Brasilia.

Mazzaro, Daniel & Costa, Elzimar Goettenauer de Marins, 2006, “La complejidad de la oposición en español: una perspectiva semántico-pragmática”, *Caligrama: revista de estudios románicos*, Belo Horizonte, v. 11, p. 27-45.

Mazzaro, Daniel. “La enseñanza de los conectores en contextos de clase de español como lengua extranjera (E/LE): ¿cómo hacerlo?”, *Actas del IV Simposio Internacional de Didáctica José Carlos Lisboa Instituto Cervantes*, Rio de Janeiro, Instituto Cervantes, 2007.

Mazzaro, Daniel & Costa, Elzimar Goettenauer de Marins, (inédito), *Los conectores de la lengua española (título provisorio)*.

Montolío, Estrella, 2001, *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona, Ariel.

Portolés, José, 1998, *Marcadores del discurso*. Barcelona, Ariel.

Rossari, Corinne, 2000, *Connecteurs et relations de discours: des liens entre cognition et signification*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

La recepción de textos. Cómo trabajar la comprensión en la clase de E/LE

Esther Blanco Iglesias
Instituto Cervantes de São Paulo
Jorgelina Tallei
Universidade de São Paulo - USP

Nuestro trabajo se propone reflexionar un poco sobre algunas características de las destrezas o habilidades de recepción de textos en E/LE para después exponer algunas actividades didácticas ya elaboradas y que se proponen llevar al aula de E/LE la comprensión de diferentes tipos de textos dentro de tareas comunicativas e integrando al mismo tiempo las otras destrezas.

Cuando se habla de destrezas a menudo se clasifican éstas en destrezas activas (hablar y escribir) y pasivas (escuchar y leer), sin embargo, esta clasificación no responde a la realidad, pues, en la comunicación, suelen actuar de forma integrada y, en ambas, el emisor y el receptor tienen un papel activo. Por ello, vamos a preferir hablar del contacto del aprendiz con la lengua en dos frentes: la recepción de textos (*input*), orales y escritos, y la producción de textos (*output*), orales y escritos. Aquí vamos a centrarnos en la recepción.

En la comunicación, en los procesos de recepción, el receptor, para cumplir su tarea con éxito, -que es entender el texto que tiene ante sí - , hace uso de tres fuentes de información: su conocimiento del mundo, toda una gama de informaciones y experiencias guardadas en la memoria; su conocimiento sobre la lengua, tanto como sistema formal como funcional; y los conocimientos socioculturales o relacionados con el contexto, que le posibilitan una interpretación adecuada desde un punto de vista pragmático. Estos tres elementos no funcionan por separado; su interrelación permite subsanar errores o carencias de uno de los tres. En el caso de la comprensión de textos

escritos entran en funcionamiento también las estrategias personales de lectura y aprendizaje que el aprendiz ya ha desarrollado a lo largo de su vida en su propia lengua.

A la hora de llevar al aula actividades relacionadas con la enseñanza de la comprensión, tanto oral como escrita, debemos tener en cuenta algunos principios relacionados con ambas destrezas (Giovannini, 1996):

- La comprensión de un mensaje no es un proceso de recepción pasiva.

- Entender es incorporar nuevos conocimientos a los que ya tenemos. El modelo mental que construimos como representación del mensaje es el resultado de combinar la nueva información con nuestro conocimiento previo y experiencias anteriores.

- Entender no es dar con la respuesta correcta, eliminando las falsas. Entender es hacer una interpretación razonable.

- La dificultad reside en la tarea no en el texto.

- La falta de interés en el tema repercute negativamente en la comprensión.

- Lo importante es entender “algo” (=lo que interesa, lo que se busca), no necesariamente “entenderlo todo”.

- Enseñar no es lo mismo que comprobar conocimientos.

Teniendo en cuenta todo eso y en general siguiendo principios básicos del enfoque comunicativo, en las tareas de recepción/comprensión:

- Debemos asegurarnos de que existen conocimientos previos sobre el tema y la situación (actividades de pre-lectura/pre-audición).
- Se deben trabajar textos auténticos.
- Las actividades deberán suministrar un motivo concreto para escuchar o leer el texto.
- Hay que salirse del típico cuestionario o del modelo verdad/mentira para permitir un margen para la interpretación. Pidamos a los alumnos distintos tipos de respuestas.
- No hay que elegir los textos de forma arbitraria; deben ser textos capaces de despertar su curiosidad e interés.

Por otra parte, cuando preparamos materiales para la clase con nuestros estudiantes no debemos olvidar algunas nociones sobre lo que es una tarea en la enseñanza comunicativa. La tarea es

“[...] una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma.”.
(Nunan, 1996: 10)

Lo que nos proponemos entonces, no es tanto plantear ejercicios concretos orientados a trabajar aspectos formales de un determinado texto, como utilizar los textos para crear a partir de ellos actividades destinadas a comprender, manipular y producir en la lengua meta, dando lugar con el texto a situaciones de comunicación real, significativa. Las tareas, añade Nunan,

“[...] incluirán algún tipo de información de entrada que puede ser verbal o no verbal y una actividad derivada que establezca lo que los alumnos deberán hacer en relación con el material”.

El texto oral o escrito, puede funcionar como información de entrada y de él surge una actividad derivada que será la tarea a realizar por los estudiantes, y en la que intentaremos integrar otras destrezas. Nunan enumera otras características de una buena lección comunicativa:

- deriva el material de entrada de fuentes auténticas;
- introduce al alumno en actividades de resolución de problemas en las que deberá negociar el significado;
- incorpora tareas relacionadas con las necesidades comunicativas del mundo real del alumno;
- permite que el alumno ensaye en la clase tareas del “mundo real”;
- enfrenta al alumno a la lengua entendida como sistema;
- integra las cuatro macrodestrezas;
- proporciona una práctica controlada de las microdestrezas capacitadoras;
- introduce al alumno en el uso creativo de la lengua;
- ...

Lo que aquí queremos demostrar es que, sin lugar a dudas, un texto oral o escrito, en sus distintas facetas (canción, vídeo, texto literario o periodístico, viñeta...), planteado adecuadamente, puede dar lugar a una tarea comunicativa que, a partir de una actividad de comprensión, integra todas las destrezas y constituye una “buena lección”.

Proponemos, como punto de partida para trabajar y diseñar nuestros materiales, la siguiente secuencia general de una tarea de comprensión, válida tanto para textos escritos como orales (Giovannini, 1996):

texto:	1 Actividades previas al contacto con el
	<ul style="list-style-type: none">▪ Actividades de conocimiento del tema.▪ Actividades de expectativas.▪ Actividades de hipótesis sobre el
contenido.	
gramatical.	<ul style="list-style-type: none">▪ Actividades de refuerzo léxico o
	2 Fijación clara de la tarea y el objetivo.
	3 Actividades de comprensión del texto.
	4 Actividades derivadas (post-):
gramaticales	<ul style="list-style-type: none">▪ Actividades de expresión oral o escrita▪ Deducción de reglas gramaticales▪ Reflexión y práctica de contenidos
	<ul style="list-style-type: none">▪ Reflexión sobre estrategias▪ Juegos

En cualquier caso, y para terminar, la idea esencial de nuestro trabajo es la de que lo fundamental, en la clase de E/LE, por encima de reglas y explicaciones gramaticales, no por ello innecesarias, es hacer del aula un escenario vivo y real de

intercambio y comunicación en español, un lugar donde la adquisición de la lengua se vaya produciendo natural y paulatinamente, a través de su uso, y los textos, escritos y orales, diversos y bien escogidos, son un material rico e interesante para generar contextos de recepción y producción reales y motivadores para los estudiantes.

“Un idioma es como el aire. Podemos conocer la composición del aire en términos de constituyentes moleculares y nada tiene que ver esto con que sigamos respirándolo y de que ésta haga cosas en nuestro cuerpo de las cuales no somos conscientes. No se puede decir que conocer el aire sea más importante que respirarlo. No se puede decir que saber elementos de un idioma sea más importante que usar el idioma” (Tessa Woodward, 2002)

Os presentamos a continuación algunas actividades didácticas que tienen en común surgir todas a partir de un texto, oral o escrito, proponer con él una tarea más amplia donde se integran otras destrezas, y seguir en líneas generales la secuencia general recogida más arriba del trabajo, ya clásico, de Giovannini.

ACTIVIDAD 1 (Texto oral: Canción)
Nivel C2
GENTE 3 Unidad
“Cada día” (Miguel Bosé Cd: *Papito*)
http://br.youtube.com/watch?v=-_xrzbehec8

Objetivos

- Entender y usar algunas expresiones y frases hechas para expresar emociones y sentimientos.
- Utilizar la subordinación y el modo subjuntivo para la expresión de sentimientos.
- Entender la historia que se desarrolla en el texto de la canción e identificar los distintos sentimientos que se describen en ella.

- Redactar oraciones describiendo los sentimientos de los personajes que aparecen en la canción.
- Reflexionar y hablar sobre las relaciones amorosas y los problemas de la convivencia.
- Preparar una charla o tertulia elaborando con el compañero un borrador con algunas ideas para el debate.
- Escuchar y replicar a las ideas que los compañeros exponen a lo largo de un debate.
- Escribir una redacción exponiendo lo que siente un joven brasileño que está en el paro.

Secuencia didáctica:

- La primera ficha de trabajo es una actividad de pre-lectura que tiene como objetivo preparar léxico y vocabulario para expresar emociones. Se trata de una viñeta de Ramón (EL PAÍS) donde se utiliza la expresión “tener la piel de gallina”. A partir de ella se ofrece una lista de expresiones para que los estudiantes intenten repasar o adivinar qué emoción expresan. Aquí se puede profundizar un poco más pidiéndoles que imaginen en qué situaciones ellos sentirían eso. Para que la actividad sea más dinámica y autónoma se les podría organizar en pequeños grupos con un buen diccionario de uso cada uno, para que resuelvan solos sus dificultades.
- La segunda ficha de trabajo se centra ya en la recepción del texto propiamente dicha. Van a oír una canción de Miguel Bosé y deben reconocer en ella los distintos momentos por los que pasa la relación y qué sentimientos se describen en cada uno de ellos. Si es necesario se les permite escucharla dos veces para que puedan tomar notas y elaborar después las fichas. En la segunda o tercera audición, dependiendo eso de las dificultades que observe el profesor, reciben el texto de la canción para que puedan

comprobar sus interpretaciones. Al final, todo el grupo con el profesor pone en común lo que han entendido y comentan el tema de la canción.

- La actividad posterior a la recepción del texto se trata de una charla o tertulia sobre la vida en pareja. Antes de hablar todo el grupo junto, cada pequeño grupo o pareja prepara algunas ideas para llevar al debate. Se ofrece una viñeta de Maitena como punto de partida y además, el profesor puede iniciar la reflexión proponiendo listar los problemas posibles de la vida en pareja para hacer después de eso la pauta para el debate.
- Material para los alumnos (fotocopiable): ver anexo.

ACTIVIDAD 2 (Texto oral: video)

Nivel C1

GENTE 3 Unidad 5 / 10

LA INSOPORTABLE LEVEDAD DEL CARRITO DE LA COMPRA

Cortometraje de Isabel Coixet

http://br.youtube.com/watch?v=Sg_3xenLX9k

Objetivos

- Hacer hipótesis sobre los contenidos posibles del cortometraje a partir de varios títulos.
- Predecir el contenido de la película a partir del título y de las imágenes mudas.
- Entender de forma general el tema del cortometraje.
- Conocer la realidad social y económica de la Tercera Edad y de los barrios del extrarradio de las grandes ciudades españolas.
- Ver las preocupaciones cotidianas de la población menos favorecida en España.

➤ Obtener una visión de España diferente a la de país del Primer Mundo que se presenta a menudo en Brasil.

➤ Expresar rechazo y desagrado frente al mundo y la realidad social.

➤ Formular enunciados en tono de protesta y reivindicación “No hay derecho a que.....” “Es inadmisibile que....”

➤ Percibir algunos usos de la lengua propios del registro coloquial.

➤ Buscar equivalentes estándar a usos coloquiales

➤ Observar cómo y para qué se usan los tacos en el registro coloquial.

Secuencia didáctica:

➤ Antes de ver el corto se pregunta a los alumnos si conocen una novela de Kundera que se llama *La insoportable levedad del ser*. Es probable que la hayan leído o hayan visto su versión cinematográfica. Entonces les decimos que vamos a ver un corto español que también se titula “La insoportable levedad” El resto tienen que adivinarlo entre una lista de posibles continuaciones. El profesor les anima a que en pequeños grupos imaginen las posibilidades del corto en cada caso y que apuesten por un título. Cuál les gusta más y de qué creen que podría tratar...

➤ Entonces el profesor les deja ver las primeras imágenes del corto sin sonido y les pregunta de nuevo cuál creen que es efectivamente el título. En seguida verán a la señora que pasa con el carrito y elegirán el título correspondiente. Se puede aquí también estimular las conjeturas sobre el contenido...

➤ Se pone ahora el cortometraje entero y se pide a los alumnos que lo vean intentando obtener toda la información que se pide en la ficha del material del alumno. Si es necesario se pone dos veces. Tras la primera se les da un tiempo para que discutan lo que han visto y entendido con sus compañeros.

➤ Se pone en común toda la información y se corrige si es necesario la parte de uso del subjuntivo en los enunciados que expresan opiniones y sentimientos.

➤ Anunciamos a los estudiantes que ahora pondremos toda la atención en cómo se expresa este chico (habla coloquial), para ello volveremos a ver el cortometraje. Antes, el profesor pide a los alumnos que reflexionen sobre qué es lengua coloquial y les pide que elaboren en parejas una definición y una lista de características. Se comenta y pone en común intentando llegar a un consenso sobre el concepto de habla coloquial y los rasgos que la caracterizan. Ahora sí, volverán a ver el corto poniendo atención en cómo habla el personaje y qué rasgos de los comentados antes se pueden observar aquí. El profesor les entregará después una ficha, para que escuchando de nuevo el corto, si hace falta, observen el sentido que tienen las expresiones anotadas y propongan una alternativa. Aquí es conveniente que el profesor vaya parando para que puedan identificar aisladamente esa expresión y dar un tiempo para discutir, en el propio contexto, otras expresiones posibles.

➤ Finalmente, tras preguntar a los alumnos si han observado el frecuente uso de tacos en su discurso, les pedimos que intenten escoger los más adecuados a las frases transcritas en el ejercicio.

➤ Como actividad post-visionado se puede pedir que escriban un texto (en clase con un compañero o en casa si no da tiempo) sobre las impresiones que tendría un joven desocupado en un barrio popular de su ciudad. También podría ser interesante grabarlo, como si fuera la declaración espontánea a un periodista y después hacer una actividad de audición de las producciones propias.

Material para los alumnos (fotocopiable)

➤ Ver anexo.

ACTIVIDAD 3

Objetivos

- Hacer hipótesis sobre la biografía de un autor a partir de los títulos de sus obras.
- Acercar al alumno a la literatura uruguaya/argentina.
- Revisar los tiempos pasados.
- Elaborar estrategias de comprensión de textos literarios.
- Elaborar estrategias de lectura.

Secuencia didáctica:

- Antes de ver leer el cuento de Quiroga se pregunta a los alumnos si conocen alguna obra del escritor. Les decimos que vamos a leer un cuento del escritor uruguayo/argentino Horacio Quiroga, como es probable que no lo hayan leído, le presentamos una biografía del autor y le dejamos la última parte inconclusa para que los alumnos la completen de acuerdo a los títulos de su obra. El profesor incentiva para que a partir de los títulos de la obra puedan deducir su trágica vida.
- Deberán también completar la biografía con el tiempo verbal adecuado.
- Una vez completa la biografía el profesor explica que van a relacionar imágenes con el significado y que dichas imágenes forman parte de los personajes del cuento que luego pasarán a leer. Una vez que la hayan relacionado se pasa a la actividad de lectura.
- Primero se les entrega el texto desordenado para que reconstruyan la historia en parejas, luego de unos minutos verifican entre los distintos grupos las diferentes versiones. Luego, realizan la lectura del cuento (que ha sido adaptado para la actividad)

- Se debe dejar la última parte incompleta. Una vez terminada la lectura en parejas nuevamente hacen hipótesis sobre el final del cuento y le escriben el final. Se comparan las versiones de forma oral entre las parejas. Se corrigen los usos del pasado si es necesario.
- Para finalizar, como actividad de pos-lectura, se les pide que escriban un cuento teniendo en cuenta el espacio y el tiempo del cuento leído, pero cambiando los personajes. Este punto puede ser realizado como tarea.
- Material para los alumnos (fotocopiable) Ver anexo.

Bibliografía

GIOVANNINI et. al. (1996) *Profesor en acción 3, Destrezas*, Madrid, Edelsa

NUNAN, D., (1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press

WOODWARD, T. (2002) *Planificación de clases y cursos*, Madrid, Cambridge University Press

¿Comenzamos nuestro propio portafolio? Una propuesta de reflexión sobre el desarrollo profesional

Gregorio Pérez de Obanos Romero
Instituto Cervantes de Sao Paulo

1. Introducción.

El principal propósito del taller consiste en la presentación y el trabajo en torno a una de las más eficaces y novedosas herramientas para la reflexión sobre el desarrollo profesional en la enseñanza de E/LE: el denominado *portafolio reflexivo del profesor*.

En primer lugar, ofreceremos una propuesta de definición y de clasificación centrándonos en aquellos aspectos que aportan una mayor utilidad para la reflexión sobre la actividad del profesor de E/LE: en relación a su formación, evaluación y desarrollo profesional, de un lado, y a su actuación en el aula, de otro.

El portafolio supone un medio de conservar, de una forma organizada y estructurada, aquellos documentos que uno considere más relevante para que otras personas puedan conocerlo. En el área de la educación tenemos el *portafolio docente* y el *portafolio discente* (el ejemplo más claro es el llamado portafolio europeo de las lenguas) conocido como “el portfolio para el aprendizaje de las lenguas extranjeras”. Como hemos señalado nuestro objetivo es centrarnos en el primero.

Comenzaremos presentando sus principales características, teniendo en cuenta, al menos, cuatro ideas: a) no es un dossier, es un documento vivo; b) sistematiza e institucionaliza la reflexión y el análisis sobre el proceso de enseñar y aprender; c) fomenta la conexión proceso-producto, pues permite a su autor la autocrítica y el logro de la autonomía profesional y d) ayuda a prestigiar una profesión poco valorada, Posteriormente mostraremos la estructura de esta herramienta de reflexión y una serie

de preguntas que pueden ayudar a los profesores a confeccionar su propio portafolio. Siguiendo la propuesta de Pujolá y González (2007), procedemos al establecimiento de una guía de ayuda en la elaboración de un portafolio. En realidad, la conforman un conjunto de seis fichas compuestas por un conjunto de preguntas cuyas respuestas por parte del profesor suponen un inicio de partida para la elaboración del documento. Son las siguientes: 1. *¿Quién soy?*, 2. *¿Dónde estoy?*, 3. *¿Adónde voy?*, 4. *¿Cómo he llegado hasta aquí?*, 5. *¡Ya estoy en camino!*, y 6. *Mi evolución*.

En la parte práctica del taller los participantes a medida que vayan conociendo esta guía, irán en un proceso de autorreflexión completándola a fin de poder comenzar a configurar el inicio de su propio portafolio.

2. Definición, clasificación y características.

En su sentido más amplio, el *portafolio* es una carpeta o dossier que usan los modernos profesionales (arquitectos, ingenieros, diseñadores, artistas, etc.) para presentar lo mejor de su trabajo y poder así ofrecer una idea lo más precisa posible de sus conocimientos y habilidades profesionales ante sus posibles clientes. Incluye muestras de su trabajo y referencia a sus actividades en general. En este sentido, es una forma diferente de presentar el tradicional curriculum vitae, y al mismo tiempo supone un medio de conservar, de un modo sistemático, aquellos documentos que uno considere más relevante para que otras personas puedan conocerlo. Según se menciona en el Diccionario Clave de Términos de E/LE, de los contextos profesionales de Estados Unidos y Canadá ha pasado a emplearse en el área académica, sobre todo en los cursos de formación del profesorado. Con este uso, en los últimos diez años ha llegado a Europa, en donde va adquiriendo cada vez más difusión, tanto como instrumento para la

reflexión del aprendiz sobre su aprendizaje como para uso del docente, como profesional reflexivo.

En el área de la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas, tenemos el *portafolio docente* y el portafolio discente, el ejemplo más conocido, ya mencionado, es el llamado *portafolio europeo de las lenguas*.

Asimismo, podemos encontrarnos con dos tipos de portafolios docentes, de acuerdo con los objetivos y finalidades de cada uno:

1. *El portafolio formativo*, aquél que realizan los futuros docentes o los profesores en formación.

Este documento recoge algunas muestras personalmente significativas en ese proceso de toma de conciencia de lo que supone ser docente de una L2; por ejemplo: un producto en la práctica docente, un documento, un artículo de estudio, etc. En este sentido, sirve como trabajo para la evaluación y orientación del profesor-tutor que dirige ese proceso de formación.

2. *El portafolio profesional*, que es el elaborado por los profesores con experiencia.

En relación a éstos, podemos afirmar que el portafolio reflexivo del profesor lo constituye una serie de escritos donde se incluyen datos, registros, documentos y consecuentes reflexiones sobre el proceso de enseñar una L2, recogidos de forma secuenciada y organizada con el objeto de aportar información que permita al profesional reflexivo tanto la auto-evaluación como la divulgación de su actuación docente.

Posee, por tanto, una doble función: una *acreditativa* y otra *formativa*. La primera en la medida que supone un muestrario de cara al exterior; y la segunda en tanto en cuanto contribuye a la auto-reflexión y el desarrollo profesional.

Entre las principales características de esta herramienta de reflexión podemos destacar las siguientes

1. No es una colección de textos cerrada, es un *documento vivo* y como tal obliga a su autor a una constante reflexión sobre la labor docente y a la inclusión gradual de entradas significativas;
2. Sistematiza e institucionaliza la reflexión y el análisis sobre el proceso de enseñar y aprender una segunda lengua;
3. Fomenta la conexión entre el proceso y el producto en labor docente, pues recoge la experiencia de enseñar y la reflexión activa sobre la experiencia de enseñar, *la reflexión sobre la acción*, según el concepto de Schön (1983, en Willians y Burden 1997:63);
4. Permite a su autor la autocrítica y el logro de la autonomía profesional;
5. Ayuda a prestigiar una profesión en general poco valorada, en la medida que da a conocer qué hace el profesor, por qué lo hace y qué efecto tiene en la enseñanza.

También es cierto que su elaboración puede presentar algunos inconvenientes:

A. Teniendo en cuenta el instrumento en sí, son varios los peligros que se corren. El más evidente tal vez sea el de la estandarización, pues tal como se ha señalado, los profesores tenemos a nuestra disposición ya una propuesta de guía para la elaboración del documento.

Otros riesgos son: el peligro de trivialidad, de documentar contenido intrascendente, el de la mera exhibición vacía de contenido, etc.; y con ello desvirtuar el propósito y la utilidad de esta herramienta de reflexión docente.

B. En relación a los usuarios, y en la medida que su elaboración supone una exposición pública, puede generar su uso muchas reticencias entre los docentes más introvertidos. El portafolio, como el *diario de enseñanza del profesor*, es un medio de autocrítica y

auto-evaluación, gracias al cual el profesional se sincera consigo mismo, “se mira ante el espejo”, y por tanto se muestra ante los colegas.

3. La guía de elaboración del portafolio reflexivo del profesor.

Tal como se señala en la información sobre el portafolio del Diccionario de Términos Clave de E/LE, en general, el formato del portafolio se encuentra más o menos estandarizado. Debe contemplar al menos dos grandes bloques, el de la presentación personal y el de las muestras con su consiguiente reflexión.

En el primero, el profesor da a conocer su formación, de su estilo y sus puntos débiles y fuertes como docente. Asimismo, se presenta una primera reflexión sobre lo que es para él el proceso de enseñar y aprender una lengua extranjera.

El segundo lo compone la parte central del documento e incluye una serie de evidencias o muestras de la labor docente con su consiguiente reflexión.

1. El bloque de evidencias o entradas lo conforma una selección consciente y representativa de todo lo que forma parte de la práctica del profesor: las actuaciones en el aula, las evaluaciones de alumnos, las actividades llevadas a cabo en la clase, lecturas representativas justificando su importancia en su formación, trabajos propios presentados en congresos, etc.
2. El bloque de la reflexión lo conforma el análisis que justifique la inclusión de cada una de las entradas en el documento. Así por ejemplo, el autor da cuenta de la razón por la que ha sucedido algo en su actuación o en la de los aprendices y se plantea vías para la mejora profesional: ¿por qué una actividad o una evaluación en clase presenta resultados menores de los esperados? ¿qué criterios se pueden establecer para evaluar la labor profesional?, etc. El portafolio es, pues, una herramienta de reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje, un

elemento que permite la *investigación en acción* (un proceso cíclico compuesto por cuatro fases: acción, reflexión sobre la acción, toma de conciencia y plan de acción) y al mismo tiempo el desarrollo profesional.

Con toda seguridad, entre los profesores de E/LE, la propuesta de Pujolá y González (2007) es la más conocida; definida como una guía de ayuda en la confección del portafolio, su estructura está compuesta de seis fichas con un conjunto de preguntas cuyas respuestas por parte de su autor suponen el inicio de partida para la elaboración del documento.

Vamos a detenernos en las seis fichas de estos dos autores, pues nos servirán de documento base en la parte práctica de este taller.

“EL PORTAFOLIO REFLEXIVO DEL PROFESOR”

FICHA 1. ¿QUIÉN SOY?

A. FORMACIÓN

Estudios, cursos de actualización, asistencia a congresos, lecturas, etc.

B. EXPERIENCIA PROFESIONAL

Lugar, contexto, período, etc.

C. CREENCIAS

- Sobre el proceso de aprendizaje-adquisición

1. ¿Qué es para mí enseñar y aprender? ¿Y en E/LE? 2. ¿Qué es necesario para que un alumno aprenda? 3. ¿Cómo aprenden mejor los alumnos? 4. ¿Qué es lo más importante en la clase de E/LE? 5. ¿Cuál es el enfoque metodológico con el que más me identifico?

- Sobre el papel del profesor

1. ¿Cómo soy como profesor? 2. ¿Qué es lo que más me gusta como actividad docente? 3. ¿Qué características posee un buen profesor? 4. ¿Qué tipo de tareas debe asumir un profesor?

- Sobre el papel del alumno

1. ¿Cómo son los buenos alumnos? 2. ¿Qué deben hacer los buenos alumnos?

-Sobre la práctica docente

1. ¿Cómo son mis clases? 2. ¿En función de qué las planifico? 3. ¿Qué caracteriza a las actividades que suelo realizar en clase? 4. ¿Cómo son los materiales y recursos que empleo? 5. ¿Cómo es la gestión del tiempo, del espacio y de la palabra? 6. ¿Uso la lengua materna del alumno? ¿Con qué finalidad?

En este momento somos capaces de responder a estas dos preguntas:

- ¿De dónde vengo? - ¿Qué experiencias formativas y profesionales significativas poseo?

FICHA 2. ¿DÓNDE ESTOY?

A. LOGROS

En relación a mi formación y a mi experiencia profesional, ¿Qué éxitos académicos y profesionales quiero destacar?

B. NECESIDADES

1. ¿Qué necesito para sentirme satisfecho con mi formación como profesor de E/LE?
2. ¿Qué necesidades identifico en mi trabajo? 3. ¿Qué me preocupa en relación a mi trabajo y a mi profesión? 4. ¿Por qué temas o aspectos relacionados con mi actividad profesional tengo curiosidad?

Ahora ya podemos responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué objetivos profesionales y académicos considero que ya he alcanzado?

- ¿Qué interrogantes se me plantean en relación a los conocimientos que en la realidad tengo sobre la enseñanza-aprendizaje de E/LE?
- ¿Qué retos emergen de mis experiencias y aprendizajes?
- ¿Cuál es mi concepción sobre la enseñanza y mi estilo de impartir clase?

FICHA 3. ¿ADÓNDE VOY?

A. OBJETIVOS

1. ¿Qué objetivos viables y específicos me marco?
2. ¿Cuáles son mis metas profesionales?
3. ¿Hacia dónde me dirijo?

B. PLAN DE ACCIÓN

Un plan de acción ha de tener en cuenta estos tres aspectos: problemas, carencias y retos.

1. Identificación del problema.
2. Delimitación del fenómeno
3. Toma de decisiones: ¿cómo voy a recoger datos?, ¿cuándo empezaré y terminaré?, ¿con qué grupo?
4. Búsqueda de información o selección de las muestras
5. Análisis de las muestras.
6. Identificación de la carencia o del reto
7. Búsqueda de información
8. Toma de decisiones: leer información sobre el tema, buscar asesoramiento de expertos, realizar un curso, etc.
9. Diseño del plan de actuación
10. Intervención
11. Resultados
12. Valoración de la actuación.

FICHA 4. ¿CÓMO HE LLEGADO HASTA AQUÍ?

MUESTRAS DE LOGROS. ¿Puedo señalar algunos ejemplos de los que esté especialmente satisfecho? En relación a: publicaciones, participación en congresos, grabaciones de clases, observaciones externas, actividades de clase, elaboración de cuestionarios y evaluaciones, trabajos propios y de alumnos, etc.

Ahora puedo contestar a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué he seleccionado estas muestras? 2. ¿Qué reflexiones puedo extraer del proceso de elaboración de estas muestras? 3. ¿Cómo los éxitos profesionales y académicos quedan reflejados en las muestras seleccionadas? 4. ¿En qué medida las muestras de estos logros son representativas de mi proceso de formación académica y desarrollo profesional? 5. ¿Qué aspectos de mis creencias emergen de estas muestras?

FICHA 5. ¡YA ESTOY EN CAMINO!

Una vez iniciado el proceso se pueden realizar tantas paradas como requiera el proceso. Asimismo, el portafolio permite una progresión cíclica que posibilita revisar procesos y actuaciones para extraer información que repercuta en acciones alternativas.

A. MUESTRAS DE LOS PROCESOS EMPRENDIDOS

Grabaciones, diarios, transcripciones, notas de clase, programaciones o planes de clase, lecturas, apuntes de cursos, congresos, talleres, cuestionarios, retroalimentaciones de las actividades de los alumnos, evaluaciones, etc.

B. REFLEXIÓN

1. ¿Por qué he seleccionado esta muestra? 2. ¿En qué medida la muestra me aporta la información necesaria que me ayuda a conseguir el objetivo marcado?

3. ¿En qué punto del proceso me ubica esta muestra? 4. ¿Durante el proceso, qué nuevos aspectos han cobrado importancia para mí? 5. ¿Qué cambios percibo en mi proceso formativo o desarrollo profesional a partir del análisis de la muestra?

C. REESTRUCTURACIÓN

1. ¿Puedo percibir alguna reestructuración en cuanto a conceptos, creencias, o prácticas docentes? 2. ¿En qué medida se ha reestructurado mi concepción de los

procesos de aprendizaje-enseñanza? 3. ¿Esa reestructuración inicia un proceso de cambio?

D. TRANSFORMACIÓN

1. ¿He avanzado en mi proceso de formación? 2. ¿En qué medida se ha transformado mi visión de la enseñanza y mi práctica educativa? 3. ¿Qué ha ido cambiando en mi práctica docente a lo largo de este proceso? Ejemplificalo.

4. ¿Qué logros y qué limitaciones puedo reconocer en las muestras? 5. ¿Necesito recoger más información o datos sobre el mismo objetivo para continuar el proceso? 6. ¿Qué necesito para continuar (lecturas, formación, asistencia a jornadas, etc.)?

FICHA 6. MI EVOLUCIÓN

VALORACIÓN GENERAL DEL PROCESO

1. ¿He sido capaz de identificar el problema, la carencia o el reto a partir del cual empezar a trabajar? 2. ¿He extraído la información relevante de las muestras, lecturas u otras fuentes de información? 3. ¿He diseñado una actuación o intervención adecuada? 4. ¿Los cambios en mis percepciones y creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje han tenido como consecuencia un cambio en mi actuación? 5. Si los ha habido, ¿los puedo constatar en actuaciones concretas?

Ahora ya puedo contestar a las siguientes preguntas y argumentar las respuestas: ¿Cómo evaluo mi proceso? ¿He alcanzado los objetivos que me había propuesto al iniciar este proceso en relación a mis problemas, carencias y retos? ¿Qué conclusiones generales extraigo de las observaciones y percepciones de los demás (compañeros, alumnos, etc.)

4. Las actividades prácticas del taller y comentario final.

A medida que vamos presentando todas las características que conforman el portafolio, sus características y estructura estandarizada, nos planteamos como objetivo dos actividades de orden práctico en el taller.

La presentación pública, gracias a las nuevas tecnologías, en formato de “blog” de esta herramienta permite la incorporación de comentarios de otros profesores con el objetivo de la revisión e intercambio de información, opiniones y sugerencias entre profesionales iguales.

Así pues, primeramente, los participantes tendrán la oportunidad de analizar ejemplos de modelos de portafolios reflexivos del profesor.

Asimismo, como segundo objetivo, deseamos animar a los participantes a iniciar la elaboración de un portafolio, al menos el bloque inicial de la presentación personal.

A modo de conclusión, deseamos señalar que la utilidad y pertinencia de la realización de este taller se habrá conseguido si conseguimos concienciar a los participantes de los beneficios que supone la elaboración del propio portafolio en aras a la consecución de su desarrollo profesional. Que así sea.

Bibliografía

- “Portafolio del profesor”, en el Diccionario de términos clave de E/LE, en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm
- Pujolá J. y González M.V., 2007, Portafolio reflexivo del profesor, en:
<http://prpele.wordpress.com>
- Willians M. y Burden R., 1997, Psicología para profesores de idiomas, Madrid, Cambridge.

Cine y Literatura

Joan Maresma Durán
Instituto Cervantes de Río de Janeiro
Luciana Maria Almeida de Freitas
UFF

O que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido. (BRASIL/SEB, 2006: 29)

El texto anterior lo entresacamos de las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, volumen 1, *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Aunque se dirige a la enseñanza de la lengua materna, creemos que se aplica perfectamente a las lenguas extranjeras. Además de leer textos escritos, entre los cuales se encuentra la literatura, el estudiante necesita construir sentido a partir de otras medias como, por ejemplo, las películas.

Si salimos del ámbito de la enseñanza reglada en Brasil y nos acercamos a la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa, observamos que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* – MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002) tiene preocupaciones semejantes. El documento dice respecto de los textos que deben figurar en las clases de lenguas extranjeras:

Los tipos de texto incluyen:

a) textos orales: declaraciones e instrucciones públicas; discursos, conferencias, presentaciones públicas, sermones; rituales (ceremonias, servicios religiosos formales, entretenimiento (obras de teatro, películas, espectáculos, lecturas, canciones); cometarios deportivos

(fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.); retransmisión de noticias; debates y discusiones públicas; diálogos y conversaciones; conversaciones telefónicas; entrevistas de trabajo.

b) textos escritos: libros de ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias; revistas; periódicos; manuales de instrucciones (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.); libros de texto; tiras cómicas; catálogos, prospectos; folletos; material publicitario; carteles y señales públicas; señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado; embalaje y etiquetado de mercancías; billetes, etc.; formularios y cuestionarios; diccionarios (monolingües y bilingües); cartas y faxes comerciales y profesionales; cartas personales; redacciones y ejercicios; memorandos, informes y trabajos; notas y mensajes, etc.; bases de datos (noticias, literatura, información general, etc.). (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 91).

Vemos pues, que la definición de texto, según el MCER, se acerca al concepto de Bakhtin (2003) de *enunciado*. Además, los “tipos de textos” que se recomienda enseñar son géneros del discurso –“tipos relativamente estables de enunciados” (BAKHTIN, 2003) –que forman parte de la vida cotidiana de la mayoría de los estudiantes.

Enseñar a nuestros alumnos, sean de la enseñanza reglada, sean de cursos libres, todos estos géneros en español nos obliga a crear muchas y distintas actividades –que nos dan mucho trabajo, sí, y que debemos probar y evaluar– para conseguir tal objetivo.

Si miramos el volumen de Lengua Extranjera de los *Parâmetros Curriculares Nacionais de 3º e 4º ciclo* (1998), encontramos un elemento más a favor del uso de películas en la clase de español:

Havendo, na escola, acesso a revistas, jornais, livros, TV, vídeo, gravador, computador etc., típicos do mundo fora da sala de aula, tais recursos podem ser usados na elaboração de tarefas pedagógicas, para deixar claro para o aluno a vinculação do que se faz em sala de aula com o mundo exterior (as pessoas estão no seu dia-a-dia envolvidas na construção social do significado; as possibilidades que existem fora da sala de aula de se continuar a aprender Língua Estrangeira.(BRASIL/SEF, 1998: 87)

Preocupación semejante encontramos en el MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002), pues en sus enfoques generales observamos lo siguiente:

En general, ¿cómo se espera que aprendan los alumnos una segunda lengua o una lengua extranjera (L2)? ¿De una o más de las siguientes formas?:

a) mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2 de las siguientes formas: cara a cara con el hablante o los hablantes nativos; oyendo conversaciones; escuchando la radio, grabaciones, etc.; viendo y escuchando la televisión, vídeos, etc.; leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios); utilizando programas de ordenador, CD-ROM, etc.; participando en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet; participando en cursos de otras materias curriculares que emplean la L2 como medio de enseñanza. (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 142).

Como profesores, muchas veces hemos sido reacios a llevar el cine a clase, principalmente por argumentar que se trata de una actividad pasiva tanto para el estudiante como para el profesor. El cine nos acerca a muestras de lengua variadas desde el punto de vista gramatical y sociolingüístico. Por las películas desfilan las clases sociales más dispares con sus respectivos registros.

Al margen de todo esto, no debemos olvidar el hecho de que se trata de un cauce visual de transmisión de contenidos con el que todas las sociedades actuales están familiarizadas. Y que generalmente, resulta atractivo para los estudiantes, contribuyendo a aumentar la motivación del alumno y por tanto sus posibilidades de aprendizaje siempre y cuando utilicemos las películas con un objetivo claro.

Los textos literarios en la clase de E/LE

Pensamos los textos literarios son mucho más que una excusa “cultural” que embellece el final de una unidad didáctica como si fuesen islotes de “entretenimiento” u “ornamentación” que poco o nada tienen que ver con el proceso de aprendizaje que está llevándose a cabo. Si convertimos un texto literario en un fragmento anecdótico de nuestra programación desaprovechamos un retrato brillante de cómo *se hacen las cosas desde la propia lengua* pues el texto ofrece registros lingüísticos, funcionales, estratégicos, discursivos, socioculturales y sociolingüísticos que son un modelo ejemplar de lengua escrita, de creatividad. Un poema, un cuento, un fragmento no

pueden limitarse a ser una excusa que abra un *tema para conversar* o un contenido gramatical. Como dice Santos (2005: 578):

En nuestra práctica [...] observamos que el texto literario en clases de E/LE aparece sólo como muestra de cultura o para la aplicación de un punto gramatical o lexical. Inclusive en las actividades que enfocan la comprensión lectora, no se trabajan las especificidades del discurso literario [...]. Creemos que esto ocurre porque los profesores no consideran este tipo de texto como material auténtico que deba estar presente en las actividades propuestas para desarrollar las habilidades de comprensión de los aprendices o por creer que no son de fácil comprensión para los alumnos. Esta visión lleva a la ausencia o segmentación de dicho discurso en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE.

Afortunadamente, en los últimos tiempos está despertando desde un punto de vista didáctico la posibilidad de utilizar los textos literarios dentro de la enseñanza de lenguas de otro modo. De esta forma, aparecen los textos literarios como una fuente inagotable de actividades que sirven para que el alumno se ejercite en aspectos parciales de las habilidades lingüísticas. Nosotros, como profesores, debemos tener en cuenta la importancia didáctica de los textos literarios. Y estos textos deben ser útiles para mejorar la comprensión lectora y la producción escrita, ampliar las destrezas discursivas y sociolingüísticas. Además, los textos literarios pueden desarrollar el sentido estético, como recuerda Santos (2005).

Según el grupo y los objetivos marcados, con un texto literario podremos usar las cuatro destrezas aprovechando sus distintos registros. Al mismo tiempo, los textos deben inscribirse en la creencia de que la lengua es un instrumento de comunicación y que por lo tanto favorece la adquisición de su aprendizaje.

Ya para terminar, deberíamos seleccionar textos que reflejen distintos registros sociales, variedades regionales y dialectales para que los estudiantes puedan entrar en contacto con la riqueza del idioma.

Cine y literatura

Al mencionar las relaciones entre cine y literatura podemos pensar en alguna obra literaria que habíamos leído y que después fue llevada a la gran pantalla y nos viene a la cabeza eso de “pues a mí me gustó más la novela que la película”. También puede darse el caso contrario, pero creemos que es menos frecuente.

No vamos a negar que el cine sea una manifestación contemporánea de la costumbre de contar historias. Al plasmar en imágenes una obra literaria anterior, surge un problema bien conocido: el lector tiene una visión propia de personajes, lugares e historia que probablemente no coincide con la de los creadores de la película.

Hablar de lenguaje literario es una convención: no existe un registro específicamente literario, sino muchos. Por ejemplo, *Historias del Kronen*, de José Ángel Mañas, es una novela porque se nos presenta como tal, y porque sus características textuales encajan de alguna manera con lo que consideramos ese género. Existe también la película, pero lo que debemos tener claro es que, ambos medios, cine y literatura, proporcionan al lector o al espectador aspectos esenciales de la comunicación: detalles de lenguaje no verbal (más claros en el cine que en la literatura, por supuesto; en el texto escrito la palabra es el único soporte de la enunciación; en el cine se cuenta con la imagen, el sonido, la música, la imagen), el escenario de la acción o el contexto.

Cine y literatura son fuentes inagotables de materiales para la clase y ambos introducen en el aula usos auténticos de lengua, producidos por y para el hablante nativo. Pensamos que conectar la clase con el mundo exterior e introducir en ella prácticas vinculadas al tiempo libre suele dar buenos resultados en cuanto a motivación y contribución al aprendizaje. Ver películas es un placer y leer literatura, pensamos, también.

Como productos culturales, cine y literatura aportan informaciones sobre las comunidades de hablantes de la lengua que se estudia; en este sentido, la literatura y el cine no son sólo materiales motivadores para la comprensión de lectura y la comprensión auditiva, sino que leer y ver películas pueden ser experiencias que van mucho más allá de lo lingüístico. Además, desde un punto de vista práctico, en una sociedad en la que cada vez se lee menos –es nuestra opinión- el trabajo con adaptaciones cinematográficas de libros puede ser un modo de incitar a la lectura y de dar a conocer obras literarias a personas que de otro modo no tendrían interés por ellas.

Como dicen las OCNs (BRASIL/SEB, 2006: 74):

Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte.

No son todo ventajas, por supuesto. Para un estudiante de español, la exposición a un tipo de lengua no seleccionado para él comporta una dificultad evidente. Y, naturalmente, no todos los personajes, no todas las situaciones ni todos los conflictos van a ser entendidos por personas que proceden de otras culturas.

También debemos decir que no sabemos si hay un nivel de lengua mínimo para poder utilizar cine y literatura, ya que hay textos muy sencillos y películas sin palabras. Lo cierto es que llevar a la clase películas y textos en versión original y hacer que sean comprensibles para alumnos no muy avanzados exige por parte del profesor trabajar la selección de materiales y el diseño de actividades para realizar.

Actividades con cine y literatura para la clase de E/LE

Obviando los ejercicios de pura comprensión lingüística (sin embargo fundamentales para estudiantes que aprenden nuestra lengua), el trabajo en la clase con cine y literatura no tiene porqué limitarse a la comparación de –o de fragmentos de– versiones cinematográficas de obras literarias.

Aquí tenemos una pequeña lista de posibles actividades:

- trabajar con el cartel de una película, o con fotogramas aislados; imaginar quiénes son los personajes, cuál es la situación, qué ha pasado antes, qué puede pasar después. Con esto podemos analizar la imagen, el tipo de ángulo, la iluminación, uso del color, etc.;
- componer una versión literaria de una secuencia cinematográfica. Reproducir a través de la lengua escrita las impresiones que el espectador tiene ante la pantalla;
- imaginar la puesta en escena cinematográfica de un relato literario: aspecto que damos a los personajes, cómo puede ser el escenario, cómo plasmar en la pantalla lo que se dice en ese texto;
- ver un fragmento de una secuencia de película, o leer un fragmento de relato e imaginar o escribir el final.

Veamos, a continuación, algunas propuestas de actividades con cine y literatura para la clase de E/LE.

Actividad 1: Los santos inocentes

Clasificación

Nivel: intermedio

Destrezas que predominan: comprensión auditiva y expresión oral

Tipo de agrupamiento en clase: pequeños grupos y gran grupo

Preparación

Material necesario: DVD y fotocopias

Duración de la actividad: 50 minutos

Objetivos

Acercarse al texto literario. Describir objetos, personas y ambientes. Hacer comparaciones. Conocer elementos de la Historia de España en el siglo XX.

Descripción

El profesor solicita dos voluntarios y entrega a uno el libro *Los santos inocentes* (1981), de Miguel Delibes, y al otro, la película de mismo nombre (1984), de Mario Camus. Les pide que lean los elementos verbales y no verbales de los dos objetos y que, enseguida, lo describan todo a la clase. Luego de describirlo, deben enseñar el libro y el DVD a todo el grupo y leer en voz alta las sinopsis. El profesor, entonces, pregunta a la clase:

- ¿Qué crees que ocurre?
- ¿Qué es “únicamente algo violento, fuera de lo cotidiano, romperá su condena”?
- ¿A qué se refiere “la España de poseedores y desposeídos”?
- ¿Dónde tiene lugar la obra?
- ¿Y en qué época histórica?

Los estudiantes hacen suposiciones y el profesor les enseña Extremadura en el mapa de España y un resumen histórico de los principales acontecimientos de la historia del país en el siglo XX.

A continuación, los alumnos leen, en silencio, un fragmento del libro (Delibes, 1981: p. 90-93). Cuando terminen, el profesor dice que se van a convertir en directores de cine y que, en pequeños grupos, van a poner en escena el texto que acaban de leer:

- ¿Cómo lo pasaríamos a película?
- Piensa en la cantidad de gente, la ropa de los personajes, cuántas personas aparecen, qué edad tiene, el lugar donde tienen lugar los dos fragmentos, cómo es Paco, el Bajo, y su hija y dónde están ellos.

El docente pone la escena de la película de Camus y, finalmente, los estudiantes hacen la última parte de la actividad, que es compara lo han imaginado y lo que han visto.

Actividad 2: *La colmena*

Clasificación

Nivel: intermedio o avanzado

Destrezas que predominan: comprensión auditiva y escrita, expresión oral y escrita

Tipo de agrupamiento en clase: pequeños grupos y gran grupo

Preparación

Material necesario: DVD y fotocopias

Duración de la actividad: 2 horas

Objetivos

Acercarse al texto literario. Ejercitar los tiempos de pasado. Describir personas y ambientes. Conocer elementos de la historia contemporánea de España y de la vida cotidiana de la posguerra. Conocer vulgarismos y palabras malsonantes.

Descripción

En las sesiones previas a esta actividad, se habría trabajado las descripciones y el carácter de las personas. Si los alumnos son de nivel avanzado es preferible que antes de la sesión ya hayan realizado la lectura individual del fragmento indicado de *La colmena* (1951), de Camilo José Cela, en casa.

Se empieza la actividad con una tormenta de ideas sobre la Historia de España. El profesor escribe en la pizarra tres hechos relacionados con la historia de España del siglo XX; por ejemplo, la guerra civil, el *Guernica* de Picasso, Juan Carlos I, la dictadura de Franco, etc., con el objetivo de que ellos recuerden algunas cosas que, posiblemente, ya saben. Todo el bagaje de los estudiantes lo anotamos en la pizarra. Posteriormente, el profesor les da una fotocopia con las fechas y los acontecimientos más importantes de la historia de España en el siglo XX. Luego, les enseña libros de Cela entre los que estará *La colmena* a fin de motivarles. Se hacen comentarios más o menos extensos sobre el autor y una nueva tormenta de ideas sobre el significado del título, cuyos resultados se anotarán en la pizarra.

En este momento, el profesor entrega fotocopias con el inicio del libro y les pide que hagan una lectura individual con ayuda de las notas, del diccionario, de los compañeros y del profesor. Posiblemente los estudiantes comentarán sobre el vocabulario, lleno de expresiones actuales, eufemismos y tacos. El profesor aprovecha para preguntar qué “tacos” conocen y establecer posibles relaciones con los que aparecen en el texto. Se debe comentar también por qué la protagonista usa otras expresiones menos vulgares.

En parejas, el profesor pide a los estudiantes que elaboren un texto en el que se describa a doña Rosa, su café, algunos clientes y las relaciones que tienen entre sí. Se informa a los alumnos que leerán el texto al resto de la clase. Si se cree oportuno, se puede proponer una especie de “concurso” donde se elegirá el más creativo, el mejor elaborado, etc.

Enseguida, todos ven el fragmento de la película de Mario Camús *La colmena* (1982) que se corresponde con el texto trabajado en clase. Se compara oralmente cómo imaginaron a doña Rosa, el café y los clientes y cómo aparece en la película el texto de Cela. El profesor, entonces, les propone las cuestiones:

- ¿A qué se dedican los tres primeros personajes? ¿De qué hablan?
- Doña Rosa en su despacho:
 - Escucha las noticias de la radio que hablan sobre...
 - Tiene dos fotografías en la pared, ¿quiénes son?
- ¿Qué bebe el señor calvo y con bigote?
- ¿De qué hablan las dos señoras?

- ¿Cómo califica doña Rosa a los tres primeros personajes? ¿Para qué han pedido el bicarbonato?
- ¿En qué años transcurre la acción de la novela?

Al final, se hace una puesta en común sobre las diferencias entre la novela y la película. Es importante subrayar que la novela narra unos días del mes de diciembre de 1943, mientras que en la película la acción transcurre en Semana Santa, los días que anteceden al jueves santo. Debemos recordar también la diferencia de fechas entre la publicación de la novela (1951) y los años en los que transcurre la acción de la obra de Camilo José Cela.

Actividad 3: El perquè de tot plegat / El porqué de las cosas

Clasificación

Nivel: intermedio

Destrezas que predominan: comprensión auditiva y escrita, expresión oral y escrita

Tipo de agrupamiento en clase: parejas y gran grupo

Preparación

Material necesario: DVD

Duración de la actividad: 50 minutos

Objetivos

Acercarse al texto literario. Acercarse a las lenguas oficiales de España y respetar la diversidad lingüística. Escribir textos narrativos.

Descripción

El profesor enseña a los estudiantes un mapa de España con las Comunidades Autónomas y activa su conocimiento previo sobre las lenguas oficiales existentes en el país. Luego, se reparte una fotocopia con la tirita de Maitena sobre el hombre ideal. Se hace, entonces, una lluvia de ideas sobre cómo debe ser un hombre ideal.

Se pone un fragmento de la película *El perquè de tot plegat / El porqué de las cosas* (Ventura Pons, 1995) en catalán y los estudiantes anotan las palabras que entienden en esta lengua. Debemos pensar que el catalán es una lengua románica y hay palabras que son muy parecidas a las del portugués: *Intel.ligent, vida pròpia i intensa, que tingui èxit, explicar, sentiments* son algunos ejemplos de léxico en catalán que los estudiantes pueden escuchar.

Entonces, el profesor anota en la pizarra el fragmento inicial de la novela *El perquè de tot plegat / El porqué de las cosas* (1993), de Quim Monzó, en castellano. Les pide a los estudiantes que, en parejas, escriben un pequeño texto continuando el que está escrito en la pizarra con las palabras que ellos han anotado de la película. Los estudiantes leen sus historias a todo el grupo y, al final, todos ven el fragmento de la película con subtítulos en castellano y se contrasta los textos producidos con lo que ven.

Actividad 4: *La lengua de las mariposas*

Clasificación

Nivel: intermedio o avanzado

Destrezas que predominan: comprensión auditiva y escrita, expresión oral y escrita

Tipo de agrupamiento en clase: parejas y gran grupo

Preparación

Material necesario: DVD y fotocopias

Duración de la actividad: 4 horas

Objetivos

Acercarse al texto literario. Escribir y leer textos narrativos. Hacer hipótesis y suposiciones.

Descripción

El profesor escribe en la pizarra “La lengua de las mariposas”, explica a los estudiantes que se trata del título de un cuento adaptado al cine y les pide que hagan hipótesis sobre la historia. Enseguida, les enseña fotogramas de la película y sigue pidiendo hipótesis. Les enseña un mapa de España con las Comunidades Autónomas y les dice que la historia se pasa en Galicia. Les explica también que la historia transcurre en 1936 y, para que se ubiquen temporalmente, les muestra una tabla con los hechos importantes de la Historia de España en el siglo XX. Con todo esto, les pide que escriban una narración, un cuento.

El profesor les pone, entonces, la película completa (José Luis Cuerda, 1999). Tras haberla visto, los estudiantes deben escribir nuevamente, pero ahora imaginando cómo será el cuento original. Para terminar la actividad, todos leen el cuento de Manuel Rivas (en *¿Qué me quieres amor?*, 1996). Si lo desean el profesor y los estudiantes, pueden también leer “Carminha” y “Un saxo en la niebla”, los dos otros cuentos del mismo libro en el que se basa la película.

Bibliografía

Bakhtin, M., 2003, *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes.

Brasil/SEF, 1998, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília, MEC/SEF.

Brasil/SEMTEC, 2006, *Orientações curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasília, MEC/SEMTEC.

Camús, Mario, 1982, *La colmena*, Madrid, Suevia Films (DVD).

_____, 1984, *Los santos inocentes*, Madrid, Suevia Films (DVD).

Cela, Camilo José, 1951, *La colmena*, Madrid, Cátedra.

Consejo de Europa, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Delibes, Miguel, 1981, *Los santos inocentes*, Barcelona, Crítica.

Monzó, Quim, 1993, *El perquè de tot plegat*, Barcelona, Quaderns Crema.

_____, 1994, *El perquè de las cosas*, Barcelona, Anagrama.

Pons, Ventura, 1997, *El porqué de las cosas*, Barcelona, Els films de la rambla (DVD).

Santos, A. C., 2005, “El género literario y la comprensión lectora en clases de E/LE”, en *Actas del II Simposio Internacional de Didáctica de Español para extranjeros*, Rio de Janeiro, Instituto Cervantes do Rio de Janeiro.

La cultura en ELE: el País Vasco un pueblo milenario

Algunas actividades

Miren Josune Marco Oqueranza
Instituto Cervantes de Río de Janeiro
María Paz Pizarro Portilla
Faculdade CCAA – Lycée Moliere - UFF

1. Introducción

Adquirir una lengua no es sólo un proceso de dominio de diferentes aspectos gramaticales o discursivos, por muy importantes que éstos sean. Aprender una lengua implica aprender la cultura en la que ésta se ha desarrollado y se desarrolla, pues el lenguaje y cultura son realidades indisociables. Por lo tanto, este taller nace al reconocer el papel fundamental que la cultura juega en todas y cada una de las situaciones comunicativas con las que el alumno de E/LE se depara al entrar en contacto directo con interlocutores de cualquier país hispanohablante.

Por este motivo, en las clases de E/LE, el profesor se enfrenta con el desafío de la transmisión no sólo de contenidos lingüísticos, sino también de unidades culturales que el estudiante debe conocer para conseguir una buena competencia comunicativa.

Creemos necesario colocar qué entendemos por cultura. Sería una tarea ardua, por no decir imposible, presentar en este taller la multitud de definiciones que ya existen, cada una de las cuales focalizando una determinada característica dependiendo de los diferentes puntos de vista del análisis que se haga. No pretendemos, por tanto, ofrecer una definición que consiga abarcar todos los aspectos que se podrían incluir bajo el concepto “cultura” y sí los que consideramos más adecuados al abordaje de este taller.

Nosotros entendemos por cultura un conjunto de pautas de pensamiento, emoción y conducta abierto, complejo y en continua construcción que un determinado

grupo de ciudadanos definen como patrones para su comportamiento y que les permite entender la realidad cotidiana y actuar adecuadamente entre sí. Entendemos también que toda cultura es básicamente pluricultural. Es decir, se ha ido formando, y continúa realizándose, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vida que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. Evidentemente, los intercambios culturales no tendrán todos las mismas características y efectos. Pero es a partir de estos contactos que se produce el mestizaje o hibridación cultural. No existen las culturas puras. Todas, sin excepción, son culturas mestizas, mixtas, debido al permanente contacto, evidentemente en mayor o menor grado, entre las diferentes culturas.

Nos detendremos en este momento en la concepción de identidad. Cultura e identidad hablan de una misma realidad. La identidad cultural de un grupo sólo se entiende en relación con otro u otros grupos. No hay identidad en sí ni para sí. La identidad existe siempre en relación a otra. Por lo tanto identidad y alteridad están totalmente ligadas.

A veces, en los manuales de E/LE se nos presenta la cultura hispánica como algo homogéneo, como si se tratara de una única identidad cultural para los millones y millones de hispanohablantes de todo el mundo, sin tener en cuenta que la multiculturalidad es uno de los hechos decisivos de nuestro tiempo. Pudo parecer que la globalización nos iba a llevar a homogeneizar las diferentes culturas, pero la verdad es que, ante la amenaza de esa uniformidad, se han fortalecido múltiples reafirmaciones identitarias.

Sabemos que en el mundo moderno, las naciones en las que nacemos se constituyen en una de las principales referencias de identidad cultural. Muchas veces, a la hora de definirnos o presentarnos, decimos: soy brasileño, español, inglés o francés...

lo que hace que los interlocutores se formen una idea del hablante, concepción muchas veces, por no decir siempre, llena de estereotipos.

Las preguntas que nos planteamos son las siguientes: ¿es real hablar de una cultura nacional única?, ¿la identidad nacional sofoca las diferencias culturales debidas a género, edad, clase, religión, etnia, pueblo, región? Creemos que no.

Con la edificación de los Estados-naciones modernos la identidad se convirtió en un asunto de Estado. La noción identidad se entiende como algo rígido, inamovible y único para todos los habitantes de una determinada nación. La ideología nacionalista excluye la posibilidad de una pluralidad cultural. Lo que nos lleva a burdas simplificaciones tales como los alemanes, los franceses, los brasileños, los españoles... son así. En la medida en la que la identidad es el resultado de una construcción social, querer reducir cada identidad cultural a una simple, “pura”, única... sería no tener en cuenta la heterogeneidad de cada grupo social. Cada individuo integra, de manera sintética, la pluralidad de referencias identitarias que están ligadas a su propia historia.

Si tomamos más concretamente el caso de España vemos que en su historia más reciente durante todo el tiempo franquista (1939-1975) hubo un claro deseo y políticas que visaban el monoculturalismo oficial promovido por el régimen. Tras la muerte de Franco España optó por reconocer la diversidad política y cultural al dividirse en 17 comunidades autónomas, cada una de las cuales promueve su cultura particular.

Partimos del presupuesto que todos poseemos una serie de imágenes más o menos elaboradas, espontáneas o estereotipadas de cualquier país. Con la intención de romper con esa imagen única que a veces se tiene de lo que es España, presentaremos en este taller una de las comunidades autónomas del Estado español: El País Vasco.

Con las actividades que proponemos, pretendemos acercar a nuestros alumnos al País Vasco, mostrando toda su diversidad cultural, y de esa manera, acabar con ciertos

estereotipos y prejuicios que en muchas ocasiones existen y que pueden suponer una barrera y cerrarnos puertas en nuestras relaciones con dicha cultura.

Dichas actividades podrían trabajarse de manera aislada o como un todo, si el objetivo que nos proponemos es profundizar y conocer más a fondo esta Comunidad.

2.- Propuesta didáctica

En primer lugar, el profesor propone una lluvia de ideas a partir de preguntas como: ¿Qué conoces del País Vasco? ¿Qué es el País Vasco para ti?

El objetivo que se pretende es saber cuáles son los conocimientos previos que los alumnos tienen del País Vasco.

Después, con el fin de profundizar un poco más en el tema, el profesor utiliza un anuncio publicitario que hace unos años utilizó el Gobierno Vasco en una campaña con el fin de fomentar el turismo entre los españoles y, por eso, aparecen patentes ciertos prejuicios que en España se tienen del País Vasco. Los alumnos tienen que hacer hipótesis a partir de la imagen y de las frases que aparecen.

OB.N.I.S* en el País Vasco



Sería un sacrilegio.



Lo mejor del viaje no te lo podrás llevar en fotos.



El nuestro es otro tipo de clima cálido.



¡Que te dejen dos días en paz!



No llegarías a leer ni 20 páginas.



Te sacarían cantares.



Nos gusta la gente de fuera. Tal como son.



Hay también sitios bien baratos.



No te va a comer nadie.



¿Con todo lo que hay que ver?



Bastante excitante es ya el país.



¿Y si no llueve?

País Vasco, Ven y Cuéntalo.

* (Objetos No Indicados para un legítimo, auténtico y fascinante fin de semana.)

El tema que se tratará después será el de la lengua, el euskera. El profesor, en primer lugar, dará una visión general del origen y la situación actual del euskera y, además, señalará algunas características que pueden resultar curiosas de la misma (ergatividad, número, género...). A continuación, los alumnos, en grupos, intentarán identificar algunas de esos rasgos característicos en un conocidísimo poema popular, “Maritxu, nora zoaz?”.

Seguidamente, se pondrán en común los resultados e, inmediatamente después, dividiremos la clase en dos grupos, hombres y mujeres. Los hombres cantarán los versos que canta el protagonista masculino (Bartolo), mientras que las mujeres harán lo mismo con los versos que canta la protagonista femenina (Maritxu). Para conocer más detalles de la lengua, el profesor repartirá un texto donde se habla un poco más del tema.

Texto

EL EUSKERA

La lengua vasca o euskera es una de la más antigua de Europa. No tiene ninguna relación de parentesco con la gran familia de lenguas indoeuropeas que domina ese continente y gran parte Asia y que comprende el castellano, el inglés, el sueco, el ruso y otros idiomas.

En realidad, el euskera no encaja en ninguna de las familias lingüísticas existentes en la actualidad, cualquiera sea la clasificación que se aplique. Su estructura, sintaxis y pautas de generación de palabras la convierten en un caso excepcional. Los estudiosos poseen razonables evidencias de que se trata de un relicto de un grupo de lenguas antiquísimo que se hablaba en Europa antes de la invasión indoeuropea, entre las cuales se encontraba posiblemente el etrusco.

A lo largo de su historia ha recibido influencia de las lenguas más próximas, principalmente del latín, castellano y francés, pero también del celta (zilar, Deba) y del árabe (azoka, gutuna). También ha dejado huella en otros idiomas: izquierda, chatarra,... (en castellano), bizarre (en inglés y francés).

Parece ser que en la época prerromana el euskera se extendía por una zona mucho más amplia que la que ocupa actualmente. Ésta incluiría, por el

norte Aquitania, y limitaría al sur con el Ebro. En la actualidad se calcula que hablan euskera más de 600.000 personas, en todo el territorio de las siete provincias históricas vascas Lapurdi, Zuberoa y Behenafarroa (en el estado francés) y Gipuzkoa, Bizkaia, Araba y Nafarroa (en el estado español). Los más de 520.000 vascoparlantes (o *euskaldunak*) de las provincias peninsulares suponen algo más del 25% del total de sus habitantes.

El euskera no comenzó a ser imprimido hasta muy tarde (siglo XVI), lo que no le impidió disponer de una rica tradición de literatura oral, que aún se conserva a través del "*bertsolarismo*" y las pastorales. Curiosamente los primeros textos escritos en euskera (las frases "*izioqui dugu*" y "*guez ajutu ez dugu*") se encuentran en las *Glosas Emilianenses* del siglo X, que recogen los comienzos del romance castellano. En el siglo XII el *Códice Calixtino* menciona algún vocabulario vasco de los pueblos del Camino de Santiago. Pero el primer libro publicado en euskera, *Linguae Vasconum Primitiae* de Bernard Dechepare, no apareció hasta 1545. A partir de entonces se ha ido desarrollando, no sin dificultades, lo que hoy en día es una floreciente literatura. Respecto a la literatura oral, se conserva la tradición del "*bertsolarismo*". Los *bertsolaris* improvisan rimas (*bertsoak*) de una métrica determinada (*zortziko*, *hamarreko*...) para lo cual se apoyan en tonadillas populares. El contenido de los *bertsoak* varía desde la sátira y el humor, a la más fina lírica. Periódicamente se celebran campeonatos (*txapelketak*) de *bertsolaris*, que difunden la afición a este tipo de literatura popular.

A partir de los estudios del Príncipe Luis Luciano Bonaparte, autor de la *Carta Lingüística* (1883), se considera al euskera dividido en siete dialectos principales (el octavo, Roncalés, ha desaparecido) y varios subdialectos. Esta variedad se explica por el carácter primordialmente rural de la sociedad vascoparlante hasta hace muy poco tiempo y por su geografía. De cara a la modernización de la lengua para que sirviera como vehículo cultural, a partir de 1964 se dan los primeros pasos para la definición de una lengua unificada. Desde 1968 se encarga de esta labor *Euskaltzaindia* (Academia de la Lengua Vasca), creada en Oñati (Oñate) en 1918. Al idioma resultante de estos esfuerzos normalizadores se le denominó *Euskera Batua* (unificado) y está fundamentalmente basado en las variedades dialectales labortana (con una mayor tradición literaria) y guipuzcoana. A pesar de las lógicas críticas y polémicas, el euskera *batua* es hoy en día la modalidad más extendida, utilizada en los medios de comunicación, en la literatura, en la enseñanza, etc.

Algunas características del euskera

- ❖ El alfabeto carece de las letras c, ch, ll, q, v, w e y. Por otro lado, posee letras dobles como ts, tt, tx, y tz. Ninguna palabra comienza con la letra r y son muy raras las que empiezan con f.
- ❖ El acento va normalmente en la última sílaba y no hay acento gráfico.
- ❖ En el euskera no existen preposiciones sino declinaciones. El sustantivo debe modificar su terminación según el caso: etxea-casa, etxean-en casa, etxera-a casa, etxetik-desde casa,...
- ❖ Es una lengua ergativa, es decir, el sujeto transitivo se marcará con el ergativo para diferenciarlo del sujeto intransitivo.
- ❖ Además del singular y plural, en euskera existe un tercer número gramatical, el mugagabea, que podría traducirse como el "indefinido".

Poema

-Maritxu, nora zoaz?
eder galantori
-Iturrira Bartolo
nahi baduzu etorri
-Iturrian, zer dago?
-Ardotxo zuria
-Biok edango dugu
nahi dugun guztia

Tras habernos acercado un poco al euskera, se pasa a la música, manifestación importante en la cultura de un pueblo. Por eso conoceremos algunas de las principales creaciones e instrumentos musicales del País Vasco.

Para ello, en primer lugar, el profesor distribuye entre los alumnos unas tarjetas con información sobre la música vasca y buscando esa información (moviéndose por el aula y preguntando a los compañeros) tendrán que completar un cuadro que se les entrega. Después, se pone en común esa información y, para terminar, tras escuchar un pequeño fragmento, tendrán que identificar de qué instrumento o movimiento musical de los vistos anteriormente se trata.

MÚSICA VASCA

Txalaparta	
Bertsolariak	
Alboka	
Trikiritritxa	
Txistu	
Benito Lertxundi	
Rock Radical Vasco	

Para finalizar esta serie de actividades sobre el País Vasco, trataremos la mitología. En esta ocasión, después de separar a nuestros alumnos en pequeños grupos, distribuiremos a los grupos unas tarjetas con algunos de los principales personajes de la

mitología vasca y otras donde aparecen los nombres y la historia de cada uno de ellos. Inmediatamente después, cada grupo describirá a su personaje y a hacer hipótesis de los posibles poderes que tiene. A continuación, se leerán las descripciones y según ésta, el grupo que tenga el nombre y la historia verdadera tendrá que identificarlo y leer el texto en voz alta para poder comparar.

Después, se pregunta a los alumnos si en su cultura existe algún personaje parecido y cuáles son los poderes que tiene.

MITOLOGÍA VASCA

A pesar de la intensa cristianización sufrida por el pueblo [vasco](#) en el último milenio y de las persecuciones de la [Inquisición](#), el pueblo vasco ha conservado numerosas leyendas que dan cuenta de una antiquísima [mitología](#) propia. Esta mitología ha sido recogida a lo largo del siglo XX por estudiosos como J.M. [Barandiarán](#) y J. [Caro Baroja](#), entre otros. Hay fuertes evidencias de una religión anterior al catolicismo, que se hacen ver en innumerables leyendas y en algunas tradiciones aún vivas.

Las leyendas de pueblos vecinos romanizados, como las del Alto [Aragón](#), [Cantabria](#) o [Asturias](#) muestran una sorprendente similitud.

Esta religión precristiana estaba aparentemente centrada en un genio o divinidad central de carácter femenino: [Mari](#). Su consorte [Maju](#) o [Sugaar](#) parece tener también cierta importancia. Esta pareja [ctónica](#) (subterránea) parecía tener el poder ético supremo y también el poder de crear y destruir. Se decía que cuando se reunían en las cuevas de las cumbres sagradas, engendraban tormentas. Estas reuniones las celebraban los viernes por la noche, el día de los aquelarres.

Se decía que Mari vivía en el monte Anboto, y que periódicamente cruzaba los cielos como una luz brillante para ir a su otra casa en el monte Txindoki. Según una de las tradiciones, cada siete días Mari viajaba desde su cueva en el monte Anboto a otra en otro monte (según cada historia, éste cambia); el tiempo era húmedo cuando estaba en el monte Anboto, y seco cuando estaba en Aloña, Supelegor o Gorbea. Es difícil saber la antigüedad de esta leyenda; a pesar de los elementos paganos, uno de sus nombres, Mari

Urraca, la relaciona con una princesa navarra histórica de los siglos XI y XII y otras leyendas dicen que tenía un hermano sacerdote católico, o que su marido era el primer señor histórico de Vizcaya, [Diego López de Haro](#).

Otra supuesta divinidad celeste era [Urtzi](#) (o Ost, Ortzi: cielo), asimilable al Júpiter latino, pero ésta parece ser importada, dado que las leyendas no la mencionan. Sin embargo su nombre aparece en los días de la semana, en el nombre de los meses y en fenómenos meteorológicos. En la Edad Media, Aymeric Picaud, un peregrino francés, escribió sobre los vascos, diciendo: *et Deus vocant Urcia* ("y llaman Urci-a a su dios").

La antigua religión vasca es por tanto de carácter [ctónico](#), teniendo todos sus personajes su morada en la Tierra y no en el firmamento, que aparece como un pasaje vacío por el que Mari o Maju viajan de montaña en montaña o pastorean rebaños de nubes.

Las leyendas también hablan de muchos genios, como los [jentilak](#) (equivalente a gigantes), [lamiak](#) (equivalente a ninfas), [mairuak](#) (constructores de los cromlechs o círculos de piedras, que literalmente quiere decir Moros), [iratxoak](#) (diablillos), [sorginak](#) (brujas sacerdotisas de Mari), etc. [Basajaun](#) es la versión vasca del hombre salvaje del bosque. También aparece San Martín Txiki ("San Martín el pequeño"), que es una figura legendaria. Se ha probado que muchas de estas historias pasaron a formar parte de la cultura vasca hace pocos siglos, o como parte de las supersticiones romanas. Otros personajes de la mitología vasca son [Gaueko](#), [Tartalo](#), los [galtzagorris](#), el dragón primigenio o [Herensuge](#), etc.

No está claro si los dólmenes neolíticos tenían un significado religioso o si se construyeron como corrales para animales o como lugar de descanso para los pastores. Algunos de los dólmenes y cromlechs son lugares de enterramiento que también se utilizaban para marcar límites.

Por otro lado, los Jentilak ('Gigantes') eran un pueblo legendario de la Edad de Piedra que vivía en las tierras altas y que no conocía el hierro. Muchas leyendas dicen que eran muy grandes y muy fuertes, pero que fueron desplazados por los ferrones, o herreros, hasta su total desaparición. Eran paganos, pero uno de ellos, [Olentzero](#), se convirtió al cristianismo y en algunas regiones pasó a ser *una especie* de Papá Noel vasco, que trae regalos a los niños por Navidad.

Personajes de la mitología vasca

Basajaun (Señor del bosque)

Basajaun es un genio antropomorfo, revestido de larga pelambarrera, poseedor de una talla y fuerzas prodigiosas y que muestra planta circular, como la pezuña de una ternera, en uno de sus pies. Este señor de los espesos bosques vascos de antaño, que vive en cavernas naturales, abiertas en lo más intrincado del bosque, raramente aparece como un señor dañino o peligroso en la mentalidad popular, aunque su presencia infunda respeto.

Basajaun previene a los pastores, dando silbidos, cuando se avecina una tormenta. De igual modo ha impedido que el lobo se acercara a los apriscos. Así, cuando las ovejas hacen sonar al unísono sus cencerros, anunciando la cercana presencia de este genio, los pastores pueden echarse a dormir tranquilos, pues no hay peligro alguno que les aceche.

Basandere es la réplica femenina de Basajaun.

Sugaar o Maju

Sugaar es la culebra macho del folklore euskaldun, frecuentemente confundido con el dragón, es un genio de las profundidades de la tierra, que por sus funciones y particular carácter, se le relaciona con la diosa Mari con quien se une los viernes y provoca una fuerte tormenta. Dicen también que este genio viene a castigar la falta de obediencia a los padres.

Mari o Maddi

Genio principal de la mitología vasca. Es vista por el campesino vasco como poseedora de una gran justicia, aunque, al mismo tiempo, plena de severidad porque premia a los que practican el bien, pero castiga a los que no cumplen sus mandatos. De entre todas las faltas cometidas por los humanos, ella odia especialmente la mentira.

Son muchos los que dicen que la han visto, pero son menos las versiones que coinciden a la hora de describirla. Abundan principalmente las referidas a sus vuelos nocturnos entre montañas, y las que hablan de una bola de fuego, carro luminoso, u objeto brillante en general, que cruza el cielo durante la noche, de una a otra montaña. Otros relatos hablan de una bella y distinguida señora, vestida de manera elegante y lujosa.

Según el pensamiento popular, de su relación con Maju nacieron dos hijos llamados Atarrabi y Mikelats.

Tartalo (el cíclope vasco)

Al igual que el Polifemo griego, es un ciclópeo, antropomorfo, con un solo ojo en medio de la frente, devorador de carne humana y poseedor de una fuerza desmesurada. Se contaba en Zegama que era capaz de jugar a la pelota con una piedra que para ser movida se requería el esfuerzo de catorce hombres fortísimos.

Según algunas leyendas el cíclope coloca un anillo mágico a sus prisioneros, un anillo que no puede separarse del dedo, y que además avisa a Trátalo de la posición exacta del infeliz. De ese modo cuando los prisioneros logran escapar, Trátalo enseguida los localiza por medio del procedimiento descrito. Sin embargo, cuando ya prácticamente los ha atrapado, los perseguidos se cortan el dedo y lo arrojan con el anillo a un pozo, sima o barranco, donde irremisiblemente va a caer el poco inteligente forzado.

Olentzero

Personaje que representa y simboliza la Navidad vasca. Se le considera el último miembro de una especie de gigantes (los gentiles) que existieron en épocas remotas en el País Vasco.

A tal personaje se le ha visto, por lo general, como a un campesino o carbonero que, bajando del monte pocos días antes de Navidad, es colocado en los hogares anunciando la llegada de tan señaladas fechas. Por eso cada pueblo fabrica un muñeco de paja y lo viste como a un carbonero. A dicha figura la pasean por las calles grupos de jóvenes que cantan villancicos. Se tiene a Olentzero como bebedor y comilón y es él quien trae los regalos a los niños del País Vasco.

Behigorri

La más frecuente metamorfosis observada en los espíritus subterráneos es la de un novillo o la de una vaca roja.

Se trata de un personaje malo que tiene la apariencia de vaca o toro rojo y que vive en las cuevas o simas del País Vasco y cuida las casas de la diosa Mari.

Galtzagorri

Duendes muy pequeños de color rojo poseedores de descomunales fuerzas, capaces de realizar los más insólitos trabajos en un brevísimo espacio de tiempo. Dotados de una personalidad negativa en ocasiones, ya que se les emparenta con el diablo, en otras resultan amigables y beneficiosos.

Se dice que al último de estos duendes lo quemó en un calero el dueño del caserío *Leioa* (en la zona guipuzcoana de Orio), motivo por el cual el genio lo maldijo, diciéndole que en esa casa nunca faltaría algún inválido. Al parecer la maldición se fue cumpliendo inexorablemente.

Lamiak

Es el hada del folklore vasco. Es un genio que posee una figura antropomorfa y sexo femenino, pero que tiene garras o patas de palmípeda en vez de pies. Destaca en ella su belleza, que enamora a los humanos. Parece que las lamias no son excesivamente malignas en su trato con los humanos aunque debieran tomarse siempre las debidas precauciones. Contra ellas se ha usado un amuleto compuesto de ruda y apio. Se ha creído que vivían en las orillas de los ríos en cuyas aguas se sumergían escapando de la presencia humana. Eran tenidas como longevas ya que en algunas leyendas aparecen lamias con más de mil años.

Atarrabi

De la relación de Mari con Sugaar nacieron dos hijos, llamados Atarrabi y Mikelats.

Atarrabi es el supuesto hijo bueno de Mari, mientras que Mikelats es tenido por muy malo.

Ambos estudiaban en Zugarramurdi en la escuela que el diablo Etsai tenía y donde adquirirían amplios conocimientos en distintos campos del saber. Pero mediaba la condición con el diablo de que al concluir sus estudios uno de los dos hermanos se quedaría para siempre allí. Llegado el momento le tocó a Atarrabi permanecer en la caverna. Éste consiguió salir de allí pero la sombra del prisionero fue capturada por el diablo. Después se hizo cura y según las leyendas mandó a su sacristán que lo matase en el momento de la consagración, momento en que se le aparecía su sombra, para así poder recuperarla y alcanzar la salvación eterna.

Ireltxuak

Una de las apariencias que adquieren los genios es la de cerdos. Según dicen son bandadas de cerdos pequeños y repugnantes que a la caída del sol salían de las profundidades en busca de viajeros a los que devorar. Una leyenda asegura que tales genios fueron exterminados definitivamente por los bermeotarras.

Bibliografía

Carabela (1999), **Lengua y Cultura en el aula de E/LE**, 45, Madrid, SGEL.

Miquel, L. y Sans, N (1992), “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, *Cable*, nº 9, págs. 15-21

Miquel, L. (1997), “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”, en *Frecuencia-L*, nº 5

Iglesias Casal, Isabel (1999), “Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo”, en **Boletín de ASELE**, 21: 13-23.

López López, M. Carmen y Sebastián Sánchez Fernández (1997), “Multiculturalidad, interculturalidad y práctica educativa”, en Francisco Jiménez Bautista y Sebastián Sánchez Fernández (eds.), **Granada, ciudad intercultural e integradora**, Granada, Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, pp. 79-107.

Martínez Vidal, E. (1993), “El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua” en Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (eds.), **El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE**, Málaga, ASELE, pp. 79-87.

Miquel, L. y Sans, N (1992), “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, *Cable*, nº 9, págs. 15-21

Miquel, L. (1997), “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”, en *Frecuencia-L*, nº 5

Oliveras, Àngels (2000), **Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera**; Madrid, Edinumen.

Poyatos, F.(1994), **La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación**, Istmo, Madrid.

Taylor, Charles (1993), **Multiculturalismo y la “política del reconocimiento”**, Fondo de Cultura Económica, México.

Cultura e Interculturalidad en la clase de ELE

Paula Queraltó
Editorial EnClave

En este taller sobre Cultura e Interculturalidad en la clase de español, vamos a trabajar los siguientes puntos, partiendo de una definición de cultura aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras: los diferentes tipos de cultura que podemos trabajar en la clase de español, es decir, la Cultura con “C” mayúscula y la cultura con “c” minúscula (y la diferencia entre ambos términos), trabajaremos varias actividades relacionadas con los estereotipos y los malentendidos culturales que se pueden producir si no se conoce bien la cultura meta, y veremos una serie de actividades que ponen de relieve la importancia del componente sociocultural en el aula y cómo todo esto nos lleva a plantear una propuesta de trabajo intercultural, para terminar trabajando los contenidos propios de un curso de cultura y civilización con sugerencias de explotación didáctica.

Si nos planteamos qué es cultura, qué engloba este término, probablemente pensemos en música, arte, danza, formas de saludos, literatura, lenguaje corporal, fórmulas de cortesía, gastronomía, horarios, etc. Todos estos términos forman parte, sin duda, de nuestra concepción de cultura, pero si queremos precisar algo más sobre este término aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, hemos seleccionado la definición que nos el *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, (M. Palacios, I., 2007: 89) sobre este término:

“Un conjunto de elementos (creencias, valores, conocimientos, hábitos, usos y costumbres, etc.) compartidos por un grupo de personas que conforman una comunidad. Como sistema es un todo que se presta a ser transmitido de generación en generación.

Cada individuo adquiere consciente e inconscientemente las normas socioculturales del grupo al que pertenece y actúa con arreglo a ellas.”

De los términos que hemos mencionado antes, *música, arte, danza, gastronomía y literatura* se englobarían dentro de lo que se denomina Cultura con “C” mayúscula. Es la “Cultura” que puede estudiarse y adquirirse a través de los libros y las enciclopedias. Es la que hace que una persona sea culta. El resto de términos, *formas de saludos, lenguaje corporal, normas y fórmulas de cortesía y horarios*, se refiere a otro tipo de cultura, la que denominamos cultura con “c” minúscula. Todos tenemos un referente de esta “cultura” en la nuestra propia, en nuestros hábitos y costumbres. Sabemos cuáles son nuestros horarios, cómo saludar en nuestro entorno, qué significan determinados gestos o cuándo dirigirnos a una persona de manera formal o informal. Si no conocemos estos códigos en la cultura meta, es cuando podemos encontrarnos con una serie de problemas que pueden provocar ciertos malentendidos culturales. Por ejemplo, en Marruecos, si un vecino te lleva un plato con comida a casa y tú se lo devuelves vacío, se considera una descortesía. Como anécdota, es interesante la siguiente. Unos amigos españoles pasaron un verano en Marruecos y sus vecinos marroquíes, para agradecerles que se llevaran a su hija a la playa todos los días, les llevaron un plato con unas rosquillas caseras. Pasaron uno o dos días y estos amigos españoles les devolvieron el plato limpio, pero sin nada, tal y como haríamos en España. Unos días más tarde, otro amigo les explicó que lo normal hubiera sido que le devolvieran el plato con algo de comida también. Su desconocimiento de los códigos culturales de comportamiento en Marruecos hizo que pudiera haber surgido un malentendido cultural, aunque en esta ocasión no surgió y la anécdota no tuvo mayor repercusión. ¿Por qué no hubo ningún malentendido y la familia marroquí no se sintió ofendida de ninguna forma? Pues

simplemente porque ni los españoles hablaban árabe, ni los marroquíes hablaban español, de forma que la comunicación a través de una lengua común no existía. Con esto, queremos decir que somos más o menos permisivos a la hora de juzgar a un extranjero por un error de este tipo en función del nivel de dominio que tenga de nuestra lengua. Presuponemos que un extranjero de nivel A1-A2 no conoce bien nuestra lengua, de manera que tampoco conocerá nuestros códigos culturales (por lo que seremos más permisivos a la hora de juzgarlo por un “error” así), pero sí tendemos a pensar que una persona con un nivel C1-C2, al igual que domina nuestra lengua, conoce nuestras costumbres, por lo tanto nos sentiremos ofendidos si comete una “descortesía” de ese tipo. Los españoles no hablaban árabe y la familia marroquí dio por hecho que al no hablar árabe tampoco conocían sus costumbres, de forma que todo aquello quedó en una simple anécdota.

El tema de la falsa modestia en España es algo que siempre llama la atención a los alumnos extranjeros. Si alguien me dice “me encanta tu falda” o “qué bien llevas el pelo hoy”, lo normal será que yo responda en un primer momento “¿En serio, te gusta? Pero si es una falda muy antigua y casi nunca me la pongo”, o en el caso del pelo “pero si ni me lo he secado, no he tenido tiempo casi de peinarme”. A muchos extranjeros les puede resultar extraño este comportamiento por parte de los españoles, pero es que no está bien visto aceptar un cumplido a la primera, sin más. Lo que esperamos de la persona que hace el cumplido es que vuelva a insistir sobre ello de forma, que a la segunda, lo aceptaremos de buen grado.

En la actividad 15 de *En acción I* (Verdía, E., 2005: 147) los alumnos van a realizar una actividad sobre un malentendido cultural que tuvo lugar entre María, una estudiante chilena que vivía en Suecia y Per, un compañero de la universidad.

15.a. Esta es la historia de un malentendido que surgió entre una chica chilena que estudiaba en Suecia y un compañero de clase. Numera las viñetas.

<p>Cuando llegó el momento de pagar María discutió con sorpresa que dividieron el total en partes iguales y que Per no pagó la parte que le correspondía a ella.</p>	<p>Resulta que Per invitó a María a ir a cenar con él y algunos amigos de la facultad a un restaurante. Ella aceptó encantada.</p>	<p>Total, que quedó el día siguiente con cada uno de ellos para cenar el dinero.</p>
<p>Cuando lo llevaron a su casa, les pidió que lo esperaran un momento, subió a buscar dinero y volvió con un billete. No tenían cambio para recortarse lo que cada uno había pagado y no quisieron aceptar el billete.</p>	<p>Como no llevaba dinero en ese momento, María se vio obligada a pedirle dinero prestado y entre todos lograron reunir la parte que le correspondía pagar.</p>	

(Adaptado de www.cartas.es/foros/mis-esos-y-ellas/accouch.html)

b. Responde a estas preguntas con tus hipótesis y, después, compara tus respuestas con tu compañero.

- ¿Qué pensó María cuando Per la invitó?
- ¿Por qué no llevaba dinero María?
- ¿Qué pensaron Per y sus amigos al final de la cena? ¿Y cuando llevaron a María a casa?
- ¿Cómo se sintió María cuando vio que no tenía dinero?
- ¿Por qué Per no pagó la cena de María?

c. ¿Qué le parece la reacción de María? ¿Qué pudo hacer María para evitar o para solucionar el malentendido? ¿Y Per? Coméntalo con tus compañeros.

16.a. Al aprender una nueva lengua y conocer a gente de otras culturas siempre ocurren historias como las anteriores. ¿Recuerdas alguna anécdota que le ocurrió a ti o a alguien que conoces? Toma nota de los siguientes aspectos:

- dónde estabas
- qué pasó
- cómo reaccionó la otra persona
- con quién estabas
- cómo reaccionaste
- por qué crees que ocurrió

b. Escucha las historias de tus compañeros. ¿En alguna de las anécdotas se produjo un malentendido? ¿Crees que pudieron hacer algo para evitarlo?

Le pedimos a nuestros alumnos que ordenen la viñetas cronológicamente, que lean la historia completa y les preguntamos “¿Qué pensó María cuando Per la invitó?”. Los alumnos nos darán diferentes respuestas, en función de la realidad de cada uno. Algunos dirán con total convencimiento (y viéndolo como algo lógico) que María pensó que Per iba a pagar su parte y otros querrán saber si de verdad Per utilizó la palabra “invitar” (ya que de eso dependerá el que Per pague o no la parte que le correspondía a María). Podemos preguntarle a las estudiantes qué habrían esperado ellas en esa situación y a los estudiantes que cuándo suelen pagar ellos la comida o cena de una chica. No hay una respuesta correcta o incorrecta para este tipo de actividad, no hay nunca un sí o un no rotundo, ya que todo dependerá de la realidad de cada uno, y no será mejor o peor, no será estará ni bien ni mal. Lo que se pretende con este tipo de

actividades es hacerles ver a nuestros estudiantes que hay no una sino mil realidades y comportamientos diferentes al propio, y que en función de la realidad en la que se vean inmersos, las cosas funcionarán de una forma u otra. Tienen que estar preparados para conocer una realidad diferente a la suya, ser tolerantes con otros tipos de comportamiento y no juzgar a los demás simplemente por tener un punto de vista diferente al suyo.

Continuamos con los estereotipos y tenemos aquí una actividad en la que pedimos a nuestros alumnos que relacionen cada afirmación con una nacionalidad o grupo de población.

Actividad: ¿A quiénes crees que se refieren las siguientes afirmaciones?

-Creen que su capital es el centro del mundo. Sólo hablan su idioma y si un extranjero les pregunta algo en otro idioma, ellos le responderán en el suyo. (Franceses)

-Son personas muy estiradas, beben mucha cerveza y son excesivamente educados. (Ingleses)

-Comen con las manos sin usar los cubiertos. (Árabes)

-Son un poco vagos, duermen la siesta y salen hasta la madrugada. (Españoles)

-Son metódicos, muy trabajadores y expertos en ordenadores y aparatos electrónicos. (Japoneses)

-Son los países verdaderamente desarrollados y civilizados de Europa. Son todos muy blancos, rubios y de ojos azules. (Escandinavos)

Españoles Franceses Árabes Japoneses Ingleses Escandinavos

Una vez que lo han relacionado, podemos aclarar que al hablar de personas que “comen con las manos sin usar los cubiertos”, no sólo son los árabes los que se comportan así ya que en el sur de España, en Andalucía, imitamos ese comportamiento a la hora de comer *pescaíto* frito o marisco, por ejemplo. Y si hablamos de dormir la

siesta en España, no podemos generalizar tampoco ya que en grandes ciudades como Madrid, prácticamente nadie vuelve a casa a almorzar y a dormir y luego se reincorpora al trabajo por la tarde. De hecho, la jornada laboral en España es de 40 horas semanales, mientras que en Francia, por ejemplo, la jornada laboral es de 35 horas a la semana.

El objetivo de este tipo de actividades es que los alumnos se den cuenta de que no se pueden dar por válidas como aplicables a toda una sociedad (de la misma nacionalidad, raza o que compartan una lengua) una serie de afirmaciones estereotipadas como si de una masa homogénea se tratara, y por eso, tenemos que intentar presentar en nuestras clases actividades que rompan, o al menos que no refuercen o fosilicen esos estereotipos en nuestros estudiantes, ya que muy a menudo los estereotipos presentan una realidad distorsionada basada en los aspectos menos positivos de nuestras sociedades.

Por otra parte, y dejando de lado el tema de los malentendidos culturales y los estereotipos, vamos a ver cómo, en un curso de español como lengua extranjera, es aconsejable que los alumnos conozcan, aparte de la lengua, o mejor dicho, al mismo tiempo que van aprendiendo nuestra lengua, aspectos relacionados con las tradiciones (fiestas religiosas y laicas, celebraciones, leyendas, supersticiones), la comunicación no verbal (gestos, distancia interpersonal, contacto físico, saludos), la sociedad (familia, sistema educativo, sanidad, problemas sociales como el paro, los salarios), el comportamiento social (modales en la mesa, recibir regalos, formas de saludo), la moda (tendencias musicales, ropa, publicidad), los medios de comunicación (TV, prensa, radio, Internet) y los tabús (sexo, dinero, edad). Será conveniente realizar actividades en las que se traten estos temas, presentándolos tanto en la cultura meta como en la suya propia. De esta forma, los alumnos aprenderán que en España, normalmente, las mujeres se saludan con dos besos en las mejillas, los hombres dándose un apretón de

manos y un hombre y una mujer dándose también dos besos. Pero a todo esto, por supuesto, podremos encontrarle excepciones y algunos hombres se darán dos besos al saludarse o en una situación formal dos mujeres se darán también la mano. El tema de la distancia interpersonal es también interesante. Para un estadounidense, un español, con frecuencia invadirá su espacio cuando están hablando, ya que el español tiende a tocar a su interlocutor y muchas veces se acerca a él como muestra de interés, lo que para el americano puede ser una invasión de su espacio vital. Sorprendente nos resulta a los españoles cuando venimos a Brasil y alguien nos dice por primera vez que “los españoles sois muy fríos al relacionaros con nosotros”, que somos muy cortantes y distantes. Pero no podemos decir que no sea así, no podemos decir que estén equivocados porque esa percepción depende de la realidad y del contexto sociocultural de cada uno.

Cuando hablamos de comportamiento social, podemos plasmarlo a través de uno de los episodios que vemos en el DVD de *Así son* (Llobera, M., 2005: 3) en el que el protagonista, Juanjo, celebra una fiesta de bienvenida para su nuevo compañero de piso y al menos siete de los invitados le regalan lo mismo: una cafetera. ¿Cuál es la reacción de Juanjo? Pues la “normal” en España en este tipo de situación: aceptar las siete cafeteras encantado y no decirle a nadie que tiene una exactamente igual porque se consideraría una falta de educación hacia el invitado.

“En el MCER se defiende la idea de que el ciudadano europeo debe llegar a ser plurilingüe, desarrollando una capacidad de interculturalidad, es decir, un conocimiento, una conciencia y comprensión tanto de su propia cultura como de las normas y valores culturales de la comunidad de hablantes de la lengua meta. De esta manera las distintas culturas se contrastan, se observan y se estudian en perspectiva. El individuo, consecuentemente, aprende a superar posibles malentendidos interculturales y situaciones difíciles. Por otra parte, la potenciación de valores interculturales sirve también para desterrar y luchar contra los estereotipos que en la mayor parte de los casos no obedecen a una causa justificada”. (M. Palacios, I., 2007: 207)

Es correcto presentar a nuestros alumnos actividades para que conozcan la cultura meta dentro de un curso de lengua, ya que será mucho más enriquecedor para

ellos y les acercará a la lengua, a la que verán cada vez más como algo vivo, como una herramienta útil de comunicación. Sin embargo, si queremos ir más allá y que el alumno conecte realmente con la cultura y la lengua española, en este caso, tendremos que dar un paso más y hacer una propuesta de trabajo intercultural.

UNIDAD 5 ¿TOMAMOS ALGO?

10. a. Dylan está de vacaciones en Madrid con su amigo Ramón. Escúchalos y numera estas tres situaciones por orden de aparición:

- Deciden cuánto dinero dejan de propina.
- Tienen diferentes costumbres sobre los horarios de comidas.
- Discuten quién paga las consumiciones.



b. Escucha de nuevo y marca qué pasa en cada situación:

- 1 Ramón deja una cantidad fija de propina.
 Ramón deja la cantidad que él decide.
 Ramón no deja propina.
- 2 Cenan antes de las 20.00 h.
 Cenan entre las 20.00 y las 22.00 h.
 Cenan más tarde de las 22.00 h.
- 3 Uno paga todo.
 Cada uno paga la mitad.
 Cada uno paga su propia consumición.

c. ¿Ocurre lo mismo en tu cultura? ¿Haces lo mismo? ¿Depende de con quién estás, cuándo y dónde? Coméntalo con tus compañeros.

sesenta y nueve 69

En esta actividad (Verdía, E., 2005: 69), Dylan, un chico extranjero, llega a Madrid y sale a cenar con unos amigos. Llega la hora de pagar y los estudiantes deben resolver la actividad averiguando cómo pagan la cena y si dejan o no propina. ¿Cada uno paga lo suyo? ¿Uno invita al resto? ¿Se divide a partes iguales entre todos? Una vez que se ha resuelto la actividad (y le hemos presentado al alumno ciertos aspectos socioculturales de España), al final, en el apartado “c” le preguntamos si ocurre lo

mismo en su cultura, si hace lo mismo o no, o si depende de con quién esté, cuándo y dónde. Le pedimos además que lo comente con sus compañeros, de forma que involucramos al alumno en su propio proceso de aprendizaje, motivándole a participar contándonos cómo es su realidad y comparándola con la de España. Es así como hacemos una propuesta de trabajo intercultural en el aula.

Y si hablamos de un curso de cultura y civilización, o de un curso de cultura y conversación, ¿qué contenidos tendría nuestro curso? Nuestros alumnos deben tener un nivel B1-B2 para poder desenvolverse en este tipo de cursos, ser capaces de comprender textos orales y escritos de cierta complejidad, de resumir ideas esenciales y exponer de forma organizada y clara. Temas de historia, geografía, política, economía, manifestaciones artísticas, usos y costumbres se estudiarán en este tipo de cursos. Como ejemplo de explotación didáctica, presentamos una actividad de *¡Viva la cultura!* (Balea, A., 2007: 170-171) relacionada con el tema de los salarios, la vivienda y los mileuristas en España. Antes de que los alumnos lean el texto, les vamos a preguntar:

-¿A qué edad se independizan los jóvenes en Brasil? ¿Y en España?

-¿Cuánto cuesta alquilar un piso de 70m en el centro de la ciudad?

-¿Sabes cuál era la moneda en España antes del euro?

-¿Cuál es el salario mínimo en Brasil? ¿Y en España?

Plantaremos estas cuestiones a toda la clase y los alumnos irán respondiendo de forma espontánea. Sabrán algunas respuestas y otras no. Probablemente no sepan que el salario mínimo en España ronda los 600 euros mensuales, y quizá, si son muy jóvenes, tampoco sepan que la peseta era la moneda anterior al euro.

A continuación, presentamos el texto que van a leer, les dejamos que respondan a las tres primeras actividades y ponemos en común las respuestas.

26. Mi casa

VII. El día a día



Las urbanizaciones con chalets adosados han crecido muy deprisa en los últimos años, sobre todo en los alrededores de las grandes ciudades y en la costa de Levante.

La casa de los españoles

La población en España se concentra en las regiones de la periferia y en Madrid, mientras que las grandes regiones del interior están menos pobladas. Es una población más urbana que rural y ha aumentado el número de los que prefieren una vivienda en propiedad a una en alquiler.

La mayoría de los españoles están contentos con lo que les ofrece su barrio o su pueblo. En los pueblos y ciudades pequeñas las familias pueden conocerse desde los padres o los abuelos, pero incluso en las ciudades grandes la gente se conoce, se invita o se intercambia regalos fáciles.

A la hora de elegir un lugar de residencia, los españoles tienden a quedarse en el sitio donde han nacido. Esto puede verse afectado por el alto precio de los pisos en las grandes ciudades.

En el centro de las grandes ciudades viven, por una parte, familias acomodadas de mediana edad (45-50 años) en pisos grandes, con dos o tres hijos ya

mayores y a veces, con los abuelos. Por otra parte, están las personas que viven solas: gente mayor, estudiantes, divorciados, solteros y viudos.

En la periferia de las ciudades hay dos tipos de familias y de viviendas. Están las familias compuestas por una pareja de unos 30 años, en la que los dos trabajan y tienen uno o dos hijos pequeños, que viven en casas unifamiliares. También tenemos las familias trabajadoras con un sueldo medio-bajo, que residen en pisos de una ciudad-dormitorio.

La mejora de los transportes públicos y de las infraestructuras de lugar a un tercer tipo de residencia fuera de las grandes ciudades: una casa en el campo como segunda vivienda o como lugar de residencia para jubilados o para familias que prefieren este nuevo modo de vida.

Las viviendas familiares en España no son de grandes dimensiones –entre los 80 y los 100 m²– y generalmente están bien equipadas con todo tipo de electrodomésticos.

ACTIVIDADES

"Un 75% de los trabajadores españoles no cambia de provincia en toda su vida profesional" (El País, diciembre 2005)

Este recibo indica que la movilidad geográfica de los españoles es muy reducida.

- Explica sus ventajas de vivir siempre en la misma zona.

- Comenta tus inconvenientes de esto falta de movilidad.

- A la hora de elegir un lugar de residencia, hay dos grupos de opinión:
 - Los que quieren vivir en el centro de la ciudad.
 - Los que prefieren vivir en las afueras.
 ¿Qué prefieren tú? Explica tus motivos.

- ¿Te imaginas viviendo hasta los cincos años un caso de tus padres? Explica los ventajas y los inconvenientes.

CD audio, Pista 12

Antes de realizar la actividad número cuatro, les explicamos que van a escuchar una comprensión oral sobre “Los mileuristas”, pero antes de poner la audición, les preguntamos:

- ¿Qué crees que significa el término “mileurista”?
- ¿Cuál es el salario medio en Brasil?
- ¿Los brasileños prefieren comprar o alquilar una vivienda?
- ¿Es frecuente compartir piso con 30 años en Brasil?

Una vez hayan respondido de forma oral, ponemos la audición y responden a estas dos cuestiones.

-¿Puedes definir ahora a un “milleurista”?

-¿Es similar la situación de los jóvenes en Brasil a la de España?

Texto de la audición: Página 171. Los milleuristas

“Antes de hacer la actividad cuatro escucha lo conversación siguiente entre varios amigos. Son un grupo de jóvenes, de unos 30 años, que charlan sobre cómo organizarse la vida. Casi todos ellos forman parte de los llamados milleuristas: jóvenes con estudios superiores, con idiomas, másteres, postgrados y cursillos, que no ganan más de mil euros al mes.”

-“Yo he intentado independizarme varias veces pero siempre he vuelto a casa de mis padres. En el último piso que compartí con unos amigos pagaba cuatrocientos euros de alquiler, cien de transporte, ciento cincuenta de móvil, y suelo mandar sólo SMS, ponle doscientos para comer... No me quedaba nada para mí.”

-“Nosotros estamos comprando nuestra primera vivienda porque estábamos hartos de tirar el dinero en el alquiler. Sumando los dos sueldos no nos queda casi nada porque yo tengo que pagarme mi cotización de autónomo a la seguridad social que son casi trescientos euros, pero nos da la sensación de estar contruyendo algo. Claro que el piso tiene cuarenta metros cuadrados.”

-“Tienes razón. Después de dos años de becario he conseguido que me den un contrato laboral y aunque no sé lo estable que será, me he lanzado a comprarme una vivienda. Evidentemente en las afueras, pero tiene un metro bastante cerca. El viernes pasado fui a resolver todo el papeleo de la hipoteca. ¡A treinta y cinco años! Cuando lo pienso me da un poco de miedo.”

-“Pues yo me estoy pensando el irme a Estados Unidos.”

-“¿Y eso?”

-“He conseguido un contrato *postdoc* de tres años en la universidad que triplica mi sueldo de aquí y siempre será bueno para mi currículum. La que no está muy de acuerdo es mi madre porque dice que si me voy será difícil que vuelva a España.”

-“Como mi fuerte no son los idiomas, me veo mal en el extranjero. Aquí, algunos meses no llego a fin de mes, pero siempre tengo el colchón de mis padres.”

-“Yo, de momento, no me puedo quejar. Nos hemos juntado tres chicas y compartimos un piso en una zona estupenda que está muy bien comunicada. Como ninguna tenemos coche, necesitamos los transportes públicos.”

-“Los que no dependemos ya de nuestras familias, dependemos de nuestros compañeros de piso y esa vida de eterno estudiante acaba por cansar un poco. Además, el nivel de vida que podía llevar cuando estaba con mis padres era muy superior al que puedo tener ahora.”

-“Hombre, no es comparable. Pero el aprender a responsabilizarte de ti mismo te da una madurez distinta. Mi madre me escucha más ahora que cuando estaba en casa.”

Una vez contestadas las preguntas, realizan la actividad número cuatro y la ponen en común.

Para terminar, hemos creído conveniente reproducir un fragmento del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2001: 132-133) sobre la competencia plurilingüe y pluricultural:

“Asimismo, se puede afirmar que el conocimiento de una lengua y de una cultura extranjeras no siempre supone ir más allá de lo que pueda ser etnocéntrico con

relación a la lengua y a la cultura “nativas”, sino que incluso puede tener el efecto contrario (no es raro que el aprendizaje de *una* lengua y el contacto con *una* cultura extranjera refuerce los estereotipos e ideas preconcebidas, y no los reduzca), mientras que es más probable que el conocimiento de varias lenguas consiga evitar este problema, a la vez que enriquece el potencial de aprendizaje.

En este contexto, es importante fomentar el respeto por la diversidad de lenguas y por el aprendizaje de más de una lengua extranjera en la escuela. No se trata simplemente de elegir una política lingüística en un momento importante de la historia de Europa, por ejemplo. Ni siquiera -por muy importante que esto sea- se trata de aumentar las oportunidades futuras para jóvenes competentes en más de dos lenguas. Se trata también de ayudar a los alumnos a:

- construir su identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que es diferente a lo propio;
- desarrollar su capacidad de aprender a partir de esta misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas.”

Bibliografía

Balea, A., Ramos, P., 2007, *¡Viva la cultura!*, Madrid, enClave-ELE.

Estévez Coto, M., Fernández de Valderrama, Y., 2006, *El componente cultural en la clase de ELE*, Madrid, Edelsa.

Llobera, M., Arbonés, C., González, V., López, E., Puig, F., 2008, *Así son*, Madrid, enClave-ELE.

M. Palacios Martínez, I., Alonso Alonso, M.R., Cal Varela, M., López Rúa, P., Varela Pérez, J.R., 2007, *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, Madrid, enClave-ELE.

Verdía, E., González, M., Martín, F., Molina, I., Rodrigo, C., 2005, *En acción 1*, Madrid, enClave-ELE.

Consejo de Europa, 2001, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

La herramienta del diccionario en la clase de E/LE

Valéria Jane Siqueira Loureiro
UGF/UNIG/UniFOA/FERLAGOS/CCAA
Marianna Ines Montandon García
UCB/UNIG/Colegio Zaccaria

I – Presentación

En este taller se pretende dar a los profesores de español y estudiantes de Letras una visión general sobre la Lexicografía Aplicada a la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. En todo momento, se provoca la reflexión crítica de cada uno de los puntos tratados sobre el diseño, la evaluación y la adaptación de los materiales que propondremos para el uso de los diccionarios en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE.

El objetivo es presentar y analizar diccionarios monolingües y bilingües de aprendizaje de lengua, así como presentar los distintos tipos de diccionarios y sus funciones o usos tanto dentro como fuera del aula. De esta manera es posible concebirlos como herramienta pedagógica y didáctica que permitirá descubrir la naturaleza no homogénea de la lengua, estimulando el conocimiento casi autónomo de los alumnos de diferentes contenidos.

Además, se pretende con este taller ejercitar a los profesionales o futuros profesionales de la enseñanza de E/LE, a clasificar, según varios criterios los diversos vocablos que pertenecen a la lengua, para que, posteriormente puedan colocarlo en práctica en sus clases. Ello demanda el desarrollo, en los estudiantes, del hábito de recurrir al diccionario e identificar las palabras. Al separarlas por categorías ya están siendo clasificadas sea por el contexto (en el que acepción es más adecuada que otra): sea porque el término pertenece a la lengua estándar o un determinado uso regional. Se trabajará también para promover el hábito de recurrir al diccionario en circunstancias que no sean las de descodificación del lenguaje verbal, ni tampoco la búsqueda de la

correcta grafía o acentuación, ya que estos serían los motivos por los que tradicionalmente se recurre al uso del diccionario.

Para practicar este instrumento y encontrar diversos sentidos analizaremos varios géneros textuales. Sean estos: verbales como no verbales en: historietas, propagandas, video clips, letras de músicas, entrevistas, un texto en forma de diario personal, anuncios, entre otras formas que se transformarán en nuestro campo de estudio, lo que demandará la participación de los presentes o lectores como intérpretes y creadores. Nuestra oficina cumplirá su cometido al ofrecer además propuestas didácticas de cuño lúdico, que le podrán servir como recursos y fuentes de inspiración al profesor si conseguimos demostrar la utilidad de introducir el manejo y uso del diccionario como herramienta pedagógica y didáctica que auxilia en el proceso de enseñanza/aprendizaje del E/LE.

III – El diccionario en el aula de español LE

Cuando se piensa en diccionario y en su utilidad, los términos que surgen relacionados a él son lexicografía didáctica, aprendizaje y didáctica del léxico, incluso, el tema de qué español se debe enseñar. Y si se piensa y analiza la bibliografía que hay sobre el tema, se verifica que los textos sobre el uso del diccionario en el aula no son muchos, y los que tratan del uso del diccionario en la clase de español como lengua extranjera son menos aún.

Su uso es tan importante en el proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera como lo es la gramática para perfeccionar la comunicación e interacción cultural, esto parece una unanimidad entre todos los estudiosos del tema como Maldonato González (1998), Martín García (1999) y Albar Ezquerro (2003), este último afirma que el diccionario es “(...) el instrumento pedagógico fundamental y vertebrador de la enseñanza de la lengua (...)”.

La relación que el alumno tiene con el diccionario en clase parece no recibir el debido interés de los especialistas en enseñanza de E/LE, puesto que muchos no ven su importancia durante la clase de idiomas, piensan que su funcionalidad sólo puede ser apreciada individualmente, en general, en casa. Esta es la misma concepción que tiene la mayoría de los profesores de otras asignaturas que no son las de lengua o literatura según Muñoz ya que no estimulan el manejo del diccionario en clase y puede ser demostrado por el desconocimiento que tienen (la mayoría) de la oferta editorial, salvo, claro del DLRAE y el del Uso de María Moliner.

Por ser uno de los elementos fundamentales de la enseñanza, el profesor no debe suponer que los estudiantes lo conozcan y sepan el uso correcto de las posibilidades si no lo demuestran en la clase. Se debe tener en cuenta que no basta el manejo del orden alfabético, el diccionario tiene una serie de codificaciones, abreviaturas e informaciones que son muy interesantes para el alumno que no las domina, hay que saber manipularlas para sacarle el máximo provecho y es en este momento que el docente tiene que tomar su tiempo para explicarle al alumno los procedimientos, habiendo antes él mismo analizado y comparado una obra con otra.

De esta manera podrá promover una adecuada compra o insistir en la adquisición de uno y enseñar a manejarlo, ya que es ahí que muchas veces se suprime la deficiencia de conocimiento del alumno de los diccionarios monolingües en su idioma y todo aquello para lo que el diccionario puede ser útil.

Si nos encontramos en un contexto escolar en el sistema de enseñanza fundamental o mediana en Brasil, el apoyo de los profesores de lengua materna y su metodología en la enseñanza del léxico y del uso de diccionarios se transformará en una importante ayuda para la asimilación del hábito de su manejo también en L2, puesto que las estrategias de utilización del diccionario en lengua materna se transferirán a las de la

lengua extranjera.

Ya si nos encontramos en un contexto de educación no tradicionalmente normativa, como el de curso de idiomas, la situación cambia, pues no contamos con la ayuda de la lengua materna. Tendremos que contar con el conocimiento previo (bagaje del alumno) para que, a partir de ahí, se apoye en él el uso del diccionario. Muchas veces, contaremos también con la dificultad de colaboración de otros docentes, no sólo de lengua materna, pero de otras lenguas extranjeras porque no suelen utilizar el diccionario en sus clases.

De todas maneras, si nos convencemos de las consecuencias positivas del uso del diccionario en el aula, podremos convencer a los alumnos y a los demás profesores con quienes trabajamos a que lo traten como un material pedagógico y didáctico de gran utilidad en el desarrollo del individuo y del proceso de enseñanza/aprendizaje del E/LE.

III – El diccionario: una herramienta en la clase de E/LE

El diccionario en la clase de lengua extranjera es una herramienta y su uso suscita la creatividad de la relación docente-discente-diccionario-aula de una forma más interesante de lo que podemos imaginar. En primer lugar, el tiempo que se requiere en la búsqueda de un vocablo parece dificultar el ritmo de trabajo; provoca la sensación de pérdida de tiempo ante las numerosas acepciones que se puede encontrar y conduce, a veces, a la elección equivocada de un sinónimo en el caso de los diccionario bilingües¹⁴³; los diccionarios (excepto los de bolsillo) son libros que por su volumen, son difíciles de manejar; además, a pesar de que nos refiramos a él en singular, presenta un enorme variedad de tipos: bilingües, monolingües, de aprendizaje, de uso; entre

¹⁴³ Albar Ezquerro afirma haciendo referencia a la decisión de los usuarios de diccionarios de elegir la primera acepción en la entrada de un diccionario (2003, 50): “(...) La primera (acepción) no tiene por qué ser la más empleada, ni la última la menos. Es una advertencia que hemos que hacer a nuestros alumnos y a los estudiantes de lengua materna o de otras lenguas para que hagan un uso adecuado de los diccionarios, y para que sus traducciones no resulten disparatadas por el empeño de poner la primera que encuentra o por buscar soluciones enrevesadas (...)”.

otros, además de una variedad comercial que no convence a trabajar con él durante la clase.

Pero, si no se trabaja con el diccionario en clase ¿cómo los estudiantes aprenderán a usarlos y a manejarlos? Y ¿cómo sabrán la utilidad y necesidad de su uso? Si se parte de la base de las posibilidades que puede tener el diccionario en el aula, y no solamente en casa, el alumno observará las ventajas de su empleo a través de actividades motivadoras. Primeramente, hay que presentarles lo útil del diccionario, por el corto tiempo en que puede ser asimilada la dificultad del vocabulario, da la precisión de su uso, la corrección y, no sólo de la forma, sino también de su significado.

El paso siguiente, es demostrarles el uso y conocimiento del contenido, de sus elementos de codificación y recodificación, y como este dominio les permitirá hacer asociaciones y podrán interpretar otros vocablos con mayor propiedad, mejorando el uso de la lengua. Si el alumno se convence de su importancia, el uso del diccionario pasará a ser una opción agradable y principalmente un hábito.

Martín García (1999) señala que el diccionario no sirve sólo para la enseñanza del léxico, sino que es un instrumento para la decodificación escrita (lectura), la codificación escrita (escritura), la descodificación oral (comprensión oral), la codificación oral (expresión oral), la descodificación de L1 (traducción de L2 a L1), y la codificación de L2 (traducción de L1 a L2).

El diccionario cubre múltiples necesidades del proceso de enseñanza / aprendizaje del estudiante: lectura, escritura, comprensión, expresión y traducción. Se nos muestra como una herramienta de múltiples utilidades, sin embargo, son muchas cosas más que contiene un diccionario: los contenidos culturales también de él forman parte. Esos contenidos se desarrollan en tres estadios: primero, de topología textual, una entrada de un diccionario es un tipo de texto formal – científico que como tal, tiene una

estructura y unas características propias que no comparte con otros textos; por otro lado elementos del mundo en español que en una definición tiene que ser explicada en clase¹⁴⁴; y por último lugar, el conocimiento de mundo que los ejemplos¹⁴⁵ aportan en los diccionarios, y a los que habría que analizar aplicando el esquema de análisis de texto.¹⁴⁶

La información contenida en los diccionarios es otro modo de explicar la cultura, otro modo de ver el mundo hispánico y es necesario elaborar actividades para que los estudiantes sean conscientes de esos datos que están al alcance de la mano. Siendo así ¿por qué no ser creativo con el diccionario en la clase de LE? La propuesta en este taller es ofrecer algunas actividades en las que el profesor pueda acercar a los estudiantes el uso y manejo del diccionario de manera sencilla y eficaz durante las clases de español como lengua extranjera en la clase.

Es importante mencionar que entendemos que el diccionario debe ser, como cualquier instrumento didáctico, debe ser seleccionado por el profesor según el nivel del estudiante. Cabe a él el análisis para que se adecue a la edad y al contexto en el que el estudiante se encuentra y en el que está acostumbrado a convivir.

Siendo así, desde nuestra perspectiva, no se provoca el exagerado choque cultural y de valores al que denominamos: extrañamiento (pues es a partir del conocimiento de la otra lengua y de la sociedad que la emplea que surgen otras perspectivas sobre las cosas que hasta entonces eran vistas desde una única perspectiva incuestionable, al no sufrir ningún tipo de extrañamiento por no desconocerse los valores implícitos que con ella iban, los roles, papeles o creencias diferentes.

¹⁴⁴ No siempre la aproximación a una cultura es a través de los grandes textos y para textos culturales como el cine, la literatura o la música.

¹⁴⁵ Los ejemplos son necesarios para una correcta interpretación del vocablo.

¹⁴⁶ Josefina Prado aragonés (2004,158) afirma que los diccionarios “(...) no son solo obras lingüísticas (...), sino que también son instrumentos culturales que incluye información extra lingüística (enciclopedia, etnográfica, antropológica e ideológica) y transmiten y difunden socialmente, refrendadas como norma de uso, palabras con información sobre el mundo y la cultura de la comunidad que hablan esa lengua. (...)”

Así como tampoco es recomendable que el alumno pueda prescindir del eslabón de la afectividad que lo una al ambiente donde se desarrollen sus capacidades o habilidades en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Lenguas y culturas forman un puente imaginario y parece geoméricamente enriquecedor este pasaje al permitirnos una nueva mirada principalmente sobre la propia cultura de la L1 (lengua materna).

IV – Algunos tipos de diccionario

Tomamos una definición del diccionario denominado Wikipedia, que no deja de ser una enciclopedia libre y electrónica donde se afirma: “Un diccionario es una obra de consulta de palabras y/o términos que se encuentran generalmente ordenados alfabéticamente. De dicha compilación de palabras o términos se proporciona su significado, etimología, ortografía y, en el caso de ciertas lenguas, fija su pronunciación y separación silábica.”

La disciplina que se encarga de elaborar diccionarios es la lexicografía. Existen inúmeros tipos de diccionarios para cada necesidad, para mencionar algunos: los que son de ámbito del término, vocabulario, léxico, se preocupan por la palabra, los etimológicos, los que lo hacen por unidades mayores como los denominados fraseológicos o ideológicos. Podemos utilizar los que tratan del uso de la lengua, que traen una forma más próxima a la hablada o tienen expresiones del cotidiano un poco menos formales. Aquellos que tratan de las expresiones idiomáticas. Hay diccionarios de sinónimos, antónimos, de dificultades específicas, de falsos amigos (cuando se trata de un análisis comparativo entre dos lenguas).

Hay diccionarios enciclopédicos, de autores de dichos, de refranes, de expresiones idiomáticas o jergas (a veces también traen una forma comparada entre diversos países que utilizan términos o expresiones diferentes para las mismas cosas aunque tengan la misma lengua oficial: el idioma español en el caso que estamos

comentando). Están los diccionarios que traen informaciones fonéticas.

Los diccionarios monolingües son muy indicados para los alumnos de L2 aunque a veces, existen los denominados diccionarios de aprendizaje, no llegan a evitar las dudas cuando no se tiene un gran conocimiento de esa lengua, pero a veces se auxilian de dibujos o ejemplos que mejoran su comprensión. Algunos diccionarios tratan de los heterotónicos, heterosemánticos, heterogenéricos, por mencionar algunos que sirven para comparar dos lenguas.

Dichos, proverbios, refranes, diccionarios de fechas importantes, de hombres y mujeres ilustres, de frases que marcan la historia de la humanidad, diccionarios de historia específicamente, de literatura, de sociología, de filosofía, diccionarios técnicos (por profesiones) y a veces glosarios de ámbitos específicos, de comidas, de medicinas, de plantas, de flores, de primeros auxilios, son algunos de los tantos criterios de clasificación, sea de las palabras como de las frases u oraciones e ideas, que, el ser humano encontró para transmitir sistemáticamente su cultura e conocimiento.

El desafío que se presenta al profesional de la lengua es el de saber combinar la creatividad con los instrumentos más tradicionales, como si fuera una gran cuchilla que solo adquiere función y por lo tanto vida, cuando surge la necesidad de su utilización, o sea, la de cortar algo. Debemos pensar en la forma innovadora de transmitir nuevos retos a nuestros estudiantes, al analizar elementos que pueden parecer simples y que demanden poco a poco la creatividad de, al poder entenderlos, asimilarlos en su funcionamiento para que adquieran proporciones grandes al apropiarse del uso de la lengua extranjera en otra dimensión.

V – Datos interesantes de una encuesta española sobre el diccionario.

En este momento les presentamos el grado de satisfacción de los usuarios de diccionarios medido por una investigación en Salamanca en 1999 por el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Salamanca (CILUS). El cuestionario tenía 29 preguntas cerradas para saber lo que según los encuestados debía contener un diccionario ideal y otras cosas que tuvimos oportunidad de conocer gracias al texto de Tinidad Sánchez Muñoz, en su artículo “Los diccionarios escolares a comienzo del siglo XXI”. Hubieron tres encuestas anteriores que buscaban también recoger datos sobre el tema fueron las de Hernández (1989), Perdiguero (1997) y Azorín (1998).

“A pesar del reconocido prestigio de que gozan los diccionarios como herramientas claves para el desarrollo de las capacidades comprensivas y expresivas, casi la totalidad de los encuestados considera que es el medio que menos ayuda a aprender” (Muñoz, 5)

Alvar Ezquerro en 1982 llamó la atención para que fuera posible la difusión y el conocimiento de los contenidos del diccionario, ya que según él, los alumnos aprenden a usar el diccionario en Primaria “sin embargo, existe una gran desinformación sobre las posibilidades del uso que este ofrece” ya que se explora sólo la función descodificadora.

¿Para qué usas el diccionario?	SÍ	NO	NS/NC
Conocer significado	880	27	2
Ver que es	221	672	16
Conocer género	245	746	18
¿Cómo se escribe?	696	206	7
Buscar ejemplos	454	438	17
Cultura vulgar	130	761	18
Plural	79	813	17
Sinónimos/Antónimos	537	360	12
Tilde	408	487	14
Pron. Extranjera	264	629	16
Origen palabra	261	635	13

Las deficiencias encontradas en los diccionarios escolares (aquellos que sufrieron la adaptación pues las editoriales ya poseían las otras versiones) fueron:

- a) la falta de ejemplos en las definiciones (descontextualización del vocablo no permite la asimilación correcta de su uso);
- b) la dificultad en encontrar las expresiones formadas por varios vocablos;
- c) la exclusión de sinónimos y antónimos;
- d) la selección inadecuada del léxico (pues no era tan apropiado para los chicos);
- e) la escasa claridad para las definiciones.

En cuanto a la pregunta que hicieron: ¿Qué considera necesario para que un diccionario escolar mejore? fueron mencionadas tres de las cinco opciones que había:

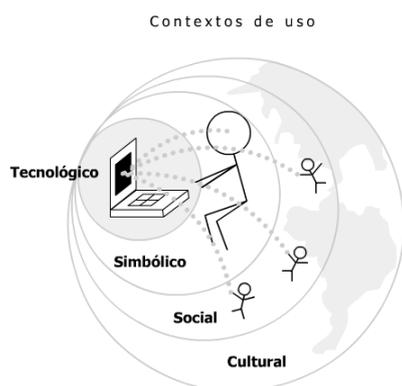
- a) las definiciones;
- b) los ejemplos;
- c) la selección del léxico.

Los profesores mencionaron tres diccionarios como los preferidos:

- a) Diccionario escolar de la Real Academia
- b) Diccionario Anaya de la Lengua
- c) VOX

Los alumnos de la lengua española ESO (método) afirman que el uso del diccionario con finalidad productiva es poca y lo que nos llama más la atención es que a medida que el nivel de estudio aumenta, disminuye el uso del diccionario o por lo menos, no recurre tanto a él. Parecería que el manejo del diccionario se relaciona únicamente, a que el profesor lo indique. Los docentes, según el texto en comento, demuestran un “claro desinterés por el estímulo del manejo del diccionario”. Salvo aquellos que imparten la asignatura de Lengua Castellana y Literatura siendo que esto fue dicho por los propios alumnos españoles cuando consultados en el cuestionario.

VI – El diccionario y la lectura no verbal



Proponemos el análisis del siguiente dibujo extraído del ámbito publicitario para que elucide lo que ocurre en la interacción intra personal cuando falta el conocimiento del contexto donde el vocablo es aplicado (porque son desconocidos los elementos culturales, sociales manejados por el hablante de L2) o puede ser que haya otra interpretación del vocablo (otra acepción en la misma lengua materna) donde las personas se estén refiriendo a términos con distintas acepciones o cargas de significado diferentes). Cabe a los que están hablando aclarar cual es la exacta descripción del termino al que se quieren referir para completar o transmitir ideas, por eso es importante siempre definir el uso de la palabra que se escoge para que no se preste a segundas interpretaciones, casi siempre no cabe duda que tal uso es bien empleado cuando se trata de términos técnicos, profesionales y los mismos se encuentran predeterminados por, por ejemplo, diccionarios técnicos o glosarios.

VII – Propuestas de actividades de gramática en la clase de ELE

Las propuestas que traemos a este taller no constituyen más que una sugerencia de cómo tratar de integrar algunos de los múltiples aspectos de la enseñanza relacionados con la tarea de incluir el manejo del diccionario en las clases de E/LE, teniéndose en cuenta que el diccionario es la herramienta que los estudiantes poseen para el desarrollo de su desempeño como alumnos que quieren asimilar el significado de vocabulario, expresiones, ideas, estructuras, por comentar algunas de las tantas cosas.

A partir de esto, se intenta proporcionar algunas pautas para confeccionar posibles modelos de ejercicios en que configuren un espacio de reflexión del papel del diccionario en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua. Para ello se propone una serie de actividades combinadas sobre el uso y la práctica en el aula.

Propuesta 1: Conocer palabras raras

Objetivo: Enriquecer vocabulario. Manejar el diccionario.

Nivel de enseñanza: básico.

Procedimiento: Los estudiantes se disponen en equipos. Cada equipo busca en el diccionario cinco palabras que les parezca interesantes. En un papel anotan las palabras elegidas y en otro sus significados. Se doblan los papeles y se colocan en dos sobres: uno de las palabras y otro con los significados. Se marcan los sobres con las letras del alfabeto: A_A; B_B;... Cada equipo debe conservar una copia de su lista.

Un representante del equipo saca al azar un par de sobres con palabras y significados, excepto los propuestos por su propio equipo.

Los equipos tienen que combinar cada palabra con una de las definiciones propuestas teniendo el auxilio del diccionario.

Terminado el tiempo estipulado, los equipos presentan las correspondencias entre las palabras y significados. El equipo que elaboró cada lista será el juez, asignando un punto por cada acierto. Gana el equipo con mayor puntuación.

Propuesta 2: Diccionario

Objetivo: Componer párrafos. Desarrollar la coherencia y la cohesión textual. Manejar el diccionario.

Nivel de enseñanza: intermedio.

Procedimiento: El profesor selecciona de periódicos, revistas o libros diversos párrafos. En cada párrafo deja en blanco una o más palabras. Los párrafos con las lagunas serán reescritos en tiritas dobladas y metidas en una bolsa.

En otra bolsa el profesor pone las palabras que faltan con, por lo menos, dos significados más.

Se disponen los estudiantes en pequeños grupos, éstos retiran de las bolsas los párrafos y tantas palabras cuantas sean las lagunas. Los alumnos de cada equipo pueden intercambiar las palabras. Además para ayudarles, pueden usar el diccionario.

Gana el equipo que llene la mayor cantidad de blancos, en un tiempo determinado por el profesor¹⁴⁷.

Propuesta 3: Tebeo incompleto

Objetivo: Practicar la producción escrita. Desarrollar la creatividad. Manejar el diccionario.

Nivel de enseñanza: Avanzado.

Procedimiento: El profesor reparte fotocopias de una historieta, en la que faltan algunas viñetas. Los estudiantes se dividen en pequeños grupos, la leen y crean las partes que faltan, teniendo el auxilio del uso del diccionario. Terminado el tiempo, cada grupo presenta oralmente su producción, argumentando su propuesta. Al final el profesor presenta la historia completa en su versión original.

¹⁴⁷ VARIACIÓN: Las frases se quedan con los equipos. Las palabras se quedan con el profesor. Éste sorteas una de cada vez y la lee. El grupo que la necesite debe decir un sinónimo o un antónimo de la palabra sorteada, para tener derecho a ella. El equipo puede tener el auxilio del diccionario.

VIII – Consideraciones Finales

Tratamos del diccionario en este taller como un instrumento pedagógico y didáctico que puede acompañar cualquier actividad hecha en aula y buscamos demostrar la importancia de estimular al estudiante de E/LE a formar el hábito del uso y manejo del mismo. Buscamos actividades para desarrollar en clase, donde hay interacción entre los estudiantes y el profesor. De lo señalado, se puede observar que el diccionario nos ofrece posibilidades, no como un elemento estático y único, sino como un elemento dinámico y múltiple por su gran variedad de uso en diversas circunstancias, una herramienta más que demanda la explicación de su función y procedimiento para descubrirla en su plenitud y utilizarla en el aula de E/LE.

Bibliografía

Albar Ezquerro, Manuel, 2003, *La enseñanza del léxico y el uso de diccionario*, Madrid, Arco Libros.

Albar Ezquerro, Manuel, 1996, “Los diccionarios del español en nuestros días”, en: *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, noviembre-diciembre, 11, pp. 9-14.

Cano Ginés, Antonio, 2004, “El tratamiento del léxico en los diccionarios de ELE”, en: *Carabela*, 56, pp. 69-98.

Gómez Molina, José Ramón, 2004, “Los contenidos léxico-semánticos”, en: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (org.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 789-810.

Maldonado González, Concepción, 1998, *El uso del diccionario en el aula*, Madrid, Arco Libros.

Martín García, Josefa, 1999, *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid, Arco Libros.

Muñoz, Trinidad Sánchez. “Los diccionarios escolares a comienzos del siglo XXI” en “deficiencias de la lexicografía escolar actual (artículo de la Internet que pertenece al Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Salamanca – CILUS).

Moreno Fernández, Francisco, 1996, “El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera”, en: *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, noviembre-diciembre, 11, pp. 47-58.

Prado Aragonés, Josefina, 1996, “Usos creativos del diccionario en el aula”, en: *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, noviembre-diciembre, 11, pp. 38-45.

Prado Aragonés, Josefina, 1997, “El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera”, en: *Frecuencia L: revista de didáctica del español como segunda lengua*, Madrid, 6, noviembre.

IX – Anexos

- 1) Para trabajar con palabras una actividad para chiquitos con el diccionario en imágenes español – portugués de la editorial Santillana.
- 2) Para trabajar con ejecutivos – Espanhol dicionário de negócios (Português – Espanhol, Espanhol – Português) editora Peter Collin.
- 3) Guión - Roteiro de cine - cinema para trabajar com adolescentes de Ensino Fundamental.
- 4) Amigos Traíçoeiros – Para trabajar con Ensino Medio (Editora UnB)
- 5) Dicionário Espanhol – Português de falsas semelhanças – Editora Campus para trabajar con alumnos de universidad (futuros profesores de español).
- 6) Dicionário de Uso de la Real Academia Española.
- 7) Para trabajar en traducción (electrónico) [http://www. wordreference.com/ptes /](http://www.wordreference.com/ptes/)
- 8) Texto del libro **La polución** en “Primavera con una esquina rota” de la obra de Mario Benedetti (1982 - poeta uruguayo)
- 9) Cuarteto de nós – Youtube videoclip
- 10) Publicidad
- 11) Historietas

La polución en: *Primavera con una esquina rota* de la obra de Mario Benedetti (uruguayo)

Dijo el tío Rolando que esta ciudad se está poniendo imban cable de tanta polución que tiene. Yo no dije nada para no quedar como burra pero de toda la frase sólo entendí la palabra ciudad. Después fui al diccionario y busqué la palabra IMBANCABLE y no está. El domingo, cuando fui a visitar al abuelo le pregunté qué quería decir imban cable y él se rió y me explicó con muy buenos modos que quería decir insoportable. Ahí sí comprendí el significado porque Graciela, o sea mi mami, me dice algunas veces, o más bien casi todos los días, por favor Beatriz por favor a veces te ponés insoportable. Precisamente ese mismo domingo a la tarde me lo dijo, aunque esta vez repitió tres veces por favor por favor por favor Beatriz a veces te ponés verdaderamente insoportable, y yo muy serena, habrás querido decir que estoy imban cable, y a ella le hizo gracia, aunque no demasiada pero me quitó la penitencia y eso fue muy importante. La otra palabra, polución, es bastante más difícil. Ésa sí está en el diccionario. Dice, POLUCIÓN: efusión de semen. Qué será efusión y que será semen. Busqué efusión y dice: derramamiento de un líquido. También me fijé en SEMEN y dice: semilla, simiente, líquido que sirve para la reproducción. O sea que lo que dijo el tío Rolando quiere decir esto: esta ciudad se está poniendo insoportable de tanto derramamiento de semen. Tampoco entendí, así que la primera vez que me encontré con Rosita mi amiga, le dije mi grave problema y todo lo que dice el diccionario. Y ella: tengo la impresión que semen es una palabra sensual, pero no

sé que quiere decir. Entonces me prometió que lo consultaría con su prima Sandra, que es mayor y en su escuela dan clases de educación sensual. El jueves vino a verme muy misteriosa, yo la conozco bien cuando tiene un misterio se le arruga la nariz, y como en la casa estaba Graciela, esperó con muchísima paciencia que se fuera a la cocina a preparar las milanesas para decirme, ya averigüé, semen es una cosa que tienen los hombres grandes, no los niños, y yo, entonces todavía no tenemos semen, y ella, no seas burra ni ahora ni nunca, semen sólo tienen los hombres cuando son viejos como mi papi o tu papi el que está preso, las niñas no tenemos semen ni siquiera cuando seamos abuelas, y yo, que raro eh, y ella, Sandra dice que todos los niños y las niñas venimos del semen porque este líquido tiene bichitos que se llaman espermatozoides y Sandra estaba contenta porque en la clase de ayer había aprendido que espermatozoide se escribe con zeta. Cuando se fue Rosita yo me quedé pensando y me pareció que el tío Rolando quizá había querido decir que la ciudad estaba insoportable de tantos espermatozoides (con zeta) que tenía. Así que fui otra vez a lo del abuelo, porque él siempre me entiende y me ayuda aunque no exageradamente, y cuando le conté lo que había dicho el tío Rolando y le pregunté si era cierto que la ciudad estaba poniéndose imbanicable porque tenía muchos espermatozoides, al abuelo le vino una risa tan grande que casi se ahoga y tuve que traerle un vaso de agua y se puso bien colorado y a mi me dio miedo de que le diera un patatús y conmigo solita en una situación tan espantosa. Por suerte de a poco se fue calmando y cuando pudo hablar me dijo, entre tos y tos, que lo que tío Rolando había dicho se refería a la contaminación atmósfera. Yo me sentí más burra todavía, pero enseguida él me explicó que la atmósfera era el aire, y como en esta ciudad hay muchas fábricas y automóviles todo ese humo ensucia el aire o sea la atmósfera y eso es la maldita polución y no el semen que dice el diccionario, y no tendríamos que respirarla pero como si no respiramos igualito nos morimos, no tenemos más remedio que respirar toda esa porquería. Yo le dije al abuelo que ahora sacaba la cuenta que mi papá tenía entonces una ventajita allá donde está preso porque en ese lugar no hay fábricas y tampoco hay muchos automóviles. Y el abuelo dijo que sí, que yo tenía mucha razón, y que siempre había que encontrarle el lado bueno de las cosas. Entonces yo le di un beso muy grande y la barba me pinchó más que otras veces y me fui corriendo a buscar a Rosita y como en su casa estaba la mami de ella que se llama Asunción, igualito que la capital del Paraguay, esperamos las dos con mucha paciencia hasta que por fin se fue a regar las plantas y entonces yo muy misteriosa, vas a decirle de mi parte a tu prima Sandra que ella es mucho más burra que vos y que yo, porque ahora sí lo averigüé todo y nosotras no venimos del semen sino de la atmósfera.