

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

SEMINARIO DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

25 años, 25 seminarios

XXV/2017



ACTAS DEL XXV SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

25 AÑOS, 25 SEMINARIOS

São Paulo, 8 de abril de 2017

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE
Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Edición: Junio de 2017
NIPO: 030-17-039-9
ISSN: 2318-1648

ACTAS DEL XXV SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

25 AÑOS, 25 SEMINARIOS

São Paulo, 8 de abril de 2017

ORGANIZACIÓN

Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo – Brasil

COLABORACIÓN

Instituto Cervantes de São Paulo

COORDINACIÓN

María Cibebe González Pellizzari Alonso
Antoni Lluçh Andrés

EDICIÓN

Antoni Lluçh Andrés
Juan Fernández García

Índice

Conferencia

- 11 / **Aprendizaje de lenguas: afectivo y efectivo**
Jane Arnold Morgan. *Universidad de Sevilla* - España

Comunicaciones

- 28 / **La aparición de errores y el aprendizaje de una lengua extranjera**
Gabriel Iglesias Morales. *Colegio Miguel de Cervantes* – São Paulo
- 38 / **Análisis y tratamiento de los errores de español en el Colegio Miguel de Cervantes. Actividades, materiales y recursos**
Jorge Pedrosa Rúa. *Colegio Miguel de Cervantes*
- 45 / **Aspectos (inter)culturales y expresiones idiomáticas en la enseñanza de español como lengua extranjera/adicional para no caer en las garras de la comodidad**
Ana Paula Mantovani Vieira. *Universidade Estadual de Londrina (UEL)*
Cláudia Cristina Ferreira. *UEL*
- 61 / **Dando en el clavo con la fraseología en la enseñanza del español como lengua extranjera adicional**
Thalita Aguiar Molin Miguel. *UEL*
Cláudia Cristina Ferreira. *UEL*
- 75 / **La cultura digital en la práctica docente: una mirada más allá de lo usual**
Jackson Bentes. *Unilasalle* – Rio de Janeiro
Michelle Azambuja. *Colegio Abel La Salle* – Niteroi / RJ
Rosane Rodrigues Coelho de Paiva. *The British School* – Rio de Janeiro
- 85 / **El tratamiento de la cultura en materiales didácticos: el caso de *Gente Hoy 1***
Miriam Soares. *Minaestrada Idiomas* – São Paulo
- 97 / **Raza, etnia e identidad: (re)construcción de prácticas pedagógicas para la deconstrucción de estereotipos (inter)culturales e identitarios en las clases de LEM-Español**
Gilson Rodrigo Woginski. *C.E. Barão do Rio Branco* - SEED Paraná
- 113 / **Práctica obligatoria en Lengua Española I: el alumno sordo (no) aprendiendo español**
Flávio Faccioni. *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)*
Renato Rodrigues Pereira. *UFMS*
Amaya Obata Mouriño de Almeida Prado. *UFMS*
- 127 / **Procedimientos sintácticos de realce lingüístico oral en estudiantes de Educación Secundaria**
José Muñoz Cabrera. *Colegio Miguel de Cervantes*

- 148 / La Lingüística Contrastiva, los comités de ética en investigación en seres humanos y la formación de profesores de español como lengua extranjera / adicional en Brasil**
Otávio Goes de Andrade. *UEL*
- 161 / Políticas públicas y la enseñanza de la lengua española en Brasil: impactos en la formación de profesores en el municipio de Londrina**
Raquel Bicalho de Carvalho Barrios. *UNESPAR – Londrina / PR*
Otávio Goes de Andrade. *UEL*
- 173 / Formación inicial de profesores de español en universidades públicas de Mato Grosso do Sul**
Álvaro José dos Santos Gomes. *UFMS*
Ana Karla Pereira de Miranda. *UFMS*
Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro. *UFMS*

Talleres

- 190 / Con la iglesia hemos topado, amigo Colegio Cervantes**
Javier Martín Salcedo. *Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Salvador*
Suzana Lima Dias. *Grupo Olimpo (DF) - Brasilia*
- 205 / Un recorrido por el mundo verde**
Claudia Bruno Galván. *Colegio Miguel de Cervantes*
M. Cibele González P. Alonso. *Colegio Miguel de Cervantes/FECAP*
Juan Rivero Corredera. *Colegio Miguel de Cervantes*
- 223 / Curadoría de contenidos en la enseñanza de ELE**
Lourdes Ballesteros Martín. *Colegio Miguel de Cervantes*
Rafael Ruanova Quintás. *Colegio Miguel de Cervantes*
- 229 / Te lo digo en andaluz. Algunas curiosidades lingüísticas sobre esta variedad lingüística del español**
Juan Fernández García. *Consejería de Educación*
- 238 / Creación de recursos educativos interactivos: Edilim**
César Bardillo Ramos. *Colegio Miguel de Cervantes*
Belém Sala Torres. *Colegio Miguel de Cervantes*
María Luisa Gonzalez Villelia. *Colegio Miguel de Cervantes*
- 250 / Sobre gustos, ¿está todo escrito?**
María Luisa Martínez de Grado. *Consejería de Educación*

Conferencia

Aprendizaje de lenguas: afectivo y efectivo¹

Jane Arnold Morgan
Universidad de Sevilla

Introducción

En su trabajo en la enseñanza de español como lengua extranjera los docentes necesitan tener en cuenta muchas cosas, y así algunos podrían preguntarse: ¿Por qué debemos preocuparnos también por los factores afectivos? Sin embargo, la investigación y la experiencia nos muestran que la importancia de los factores afectivos para el aprendizaje es indudable. Hace tiempo, Rodríguez, Plax and Kearney (1996:297) afirmaban: “Affect is by definition an intrinsic motivator. Positive affect sustains involvement and deepens interest in the subject matter”. Los factores afectivos pueden influir de forma significativa para hacer que el aprendizaje sea más eficaz y, de hecho, pueden ser requisitos para que el proceso suceda con éxito.

No siempre es fácil definir el término “factores afectivos”, pero básicamente cubre un campo amplio referido a los sentimientos, emociones, creencias, actitudes que influyen en nuestro comportamiento. Según Oatley y Jenkins (1996:122), “emotions are not extras. They are at the very center of human life”. El dominio afectivo afecta a todos los aspectos de nuestra existencia y de forma muy directa en la enseñanza. De hecho, Stern (1983:386) afirmaba que “the affective component contributes at least as much and often more to language learning than the cognitive skills”. Cuando nuestros alumnos tienen por delante la tarea de aprender la lengua, si progresan o no puede depender mucho de los factores afectivos.

A veces se ha querido contrastar lo afectivo con lo cognitivo, como si lo afectivo no fuera parte indispensable del aprendizaje. Sin embargo, esta visión no coincide con la investigación sobre el funcionamiento del cerebro. Schumann resumió los resultados de los estudios neurocientíficos sobre la influencia del dominio afectivo en el aprendizaje de lenguas, concluyendo que “the brain stem, limbic and frontolimbic areas, which comprise the stimulus appraisal system, emotionally modulate cognition so that, in the brain, emotion and cognition are distinguishable but inseparable. Therefore, from a neural perspective, affect is an integral part of cognition” (Schumann 1994:232). El neurocientífico Francisco Mora Teruel ha trabajado en el campo de la neuroeducación, que proporciona información sobre el funcionamiento del cerebro en el proceso de aprendizaje. En su libro *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama* resalta que la emoción es imprescindible para desarrollar la curiosidad, la atención, la memoria, y el aprendizaje (Mora, 2013). Explica también que desde siempre el ser humano ha vivido influenciado por la emoción, pero

¹ Una versión de este artículo se encuentra en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

añade que hoy por la neurobiología “sabemos, además, que las emociones son un ingrediente básico de los propios procesos cognitivos... el binomio emoción-cognición es indisoluble” (Mora, 2016:37).

Al considerar la influencia de los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, puede ser útil organizar el campo alrededor de una frase de Stevick (1980:4): “El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula.” Es decir, el éxito depende menos de las “cosas” y más de las “personas” y lo afectivo. Con *dentro* de las personas se refiere a los factores individuales, tales como la motivación, la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje. Con *entre* tenemos en cuenta los aspectos de relación entre las personas en el grupo/clase (entre los alumnos y entre profesor y alumnos).

El documento del **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas** reconoce explícitamente la importancia de lo afectivo para el aprendizaje. Hablando de las competencias generales a desarrollar en los actos comunicativos y el aprendizaje de una lengua, destaca *La competencia «existencial»* (saber ser) y apunta:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

(MCER, http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_05.htm)

Se refiere directamente a los factores afectivos y señala que tienen mucho que ver con los actos comunicativos y también con la capacidad de los alumnos para aprender.

Muchos profesionales de la enseñanza de lenguas han escrito sobre la importancia de los factores afectivos, y hay un cuerpo creciente de investigación sobre lo afectivo en áreas como la motivación (Dörnyei 2005; Dörnyei, y Kubanyiova 2014; Lorenzo 2004); las actitudes (MacIntyre y Charos, 1996); la autoestima (de Andrés, 2000); el aprendizaje cooperativo (Casal 2002); las diferencias individuales (Oxford y Ehrman, 1993; Fonseca, 2005); y la ansiedad (Horwitz, Horwitz y Cope 1986; Rubio, 2004). Ahora bien, la investigación es muy importante pero lo que muchas veces resulta más convincente para nosotros como profesores es cuando comprobamos nosotros mismos que el aprendizaje de nuestros alumnos es más eficaz si tenemos en cuenta lo afectivo.

La atención al dominio afectivo en el aula de idiomas puede llevar a muchos beneficios. En un estudio (Arnold 2001) sobre la influencia de la dinámica de grupos en una clase de lengua extranjera se vio lo siguiente: con el grupo experimental donde se implementaba una enseñanza holística, que tenía en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y físicos del alumno y que trataba la lengua de forma integral, como vehículo de comunicación, y donde se enfatizaba cuestiones de dinámica de grupo, los resultados hasta en los exámenes tradicionales (gramática, comprensión auditiva y lectora, dictado) eran mejores que los del grupo de control, cuyo trabajo en el aula durante el curso se había limitado a las actividades tradicionales tipo “presentación-práctica-producción”. Además, en el grupo experimental a la vez que se trabajaba con la lengua, se potenciaba la confianza y autoestima, la creatividad, la capacidad de ejercer la reflexión sobre su proceso de aprendizaje y de trabajar con autonomía, la habilidad de hablar en público, el apoyo grupal, el conocimiento de los demás y de si mismos. Se vio en el grupo experimental una mejora estadísticamente significativa en la motivación hacia la lengua y en considerar la clase como agradable, algo importante para el logro académico.

Algunos de los comentarios de los alumnos del grupo experimental en sus portfolios proporcionan información clara: “Íbamos a clases porque queríamos, no porque teníamos que hacerlo”, “La clase este año ha sido diferente de cualquier otra que haya tenido antes. Por primera vez he visto que la lengua no es sólo una materia académica sino algo que puedo usar para hacer

cosas”, “He aprendido mucho más y a la vez me he divertido y he aprendido cosas sobre mí misma y sobre mis compañeros.” (Arnold 2001:124)

Underhill (2000) ha propuesto un modelo útil de la evolución del docente. En primer lugar, está la figura que él llama en su modelo “Lector”, que sabe la materia, en este caso el español. Es el requisito mínimo para empezar a enseñar, pero puede que después de algún tiempo, el “Lector” se dé cuenta que no es suficiente y se esfuerce en buscar nuevas opciones, dé un salto y llegue a ser lo que Underhill denomina aquí “Profesor”, que además de saber el español sabe técnicas y métodos de enseñanza. Sus clases van mejor pero también surgen problemas que no sabe resolver, y así después de otra búsqueda y otro salto, llega a ser “Facilitador”, que además de tener conocimientos sobre el español y la metodología de la enseñanza, sabe “generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad... Esta nueva ecuación incluye las relaciones internas de las personas y su relación de grupo” (Underhill 2000: 147-8); en otras palabras, tiene en cuenta lo que Stevick llamaba “dentro” y “entre” las personas en el aula, lo afectivo.

La importancia de la competencia comunicativa y los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas

La principal función del lenguaje suele ser la comunicación, y en las últimas décadas la idea de la competencia comunicativa ha tenido gran influencia en la enseñanza de lenguas. (Alcon, 2000, Arnold y Fonseca, 2003, Canale y Swain 1980, García Santa-Cecilia 1995, Ruhstaller y Lorenzo 2004). En el aprendizaje en el aula, la comunicación es a la vez un fin y un instrumento para llegar a ese fin. En la gran mayoría de los casos, la meta de un curso de idiomas es poder comunicarse en el idioma, pero para ello se ha visto que sólo escuchar o leer el idioma no es suficiente. Por tanto, muchos, como Swain (1995) y Richards (2006), han enfatizado la importancia de la producción para desarrollar la corrección y la fluidez en el habla. Se aprende a hablar hablando, en otras palabras. El alumno necesita participar en actos comunicativos para aprender a comunicarse.

Entonces, como docentes de lenguas extranjeras, una de nuestras metas es desarrollar la competencia comunicativa pero, aunque tengamos objetivos comunicativos en nuestras programaciones e intentemos realizar actividades comunicativas, a menudo nuestros alumnos no alcanzan la competencia comunicativa. Una razón puede ser que hace falta más tiempo de lo que se dispone generalmente en el aula, pero otra puede tener que ver con factores afectivos.

Desde los años ochenta se ha investigado el concepto de *la disposición a comunicarse* (WTC, *willingness to communicate*). McCroskey y Richmond (1990) lo describen como la disposición a participar, si hay la oportunidad, en un acto comunicativo. Se han desarrollado importantes modelos de *la disposición a comunicarse* relacionados con la adquisición de segundas lenguas. MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels (1998:547) argumentan lo siguiente:

The ultimate goal of the learning process should be to engender in language students the willingness to seek out communication opportunities and the willingness actually to communicate in them. That is, a proper objective for L2 education is to create WTC. A program that fails to produce students who are willing to use the language is simply a failed program.

Explican que el comportamiento comunicativo, es decir, el uso de la segunda lengua para fines comunicativos, está en la punta de una pirámide y descansa directamente en la disposición a comunicarse en la lengua meta. Ahora bien, lo que es esencial tener en cuenta para la enseñanza de la lengua en el aula es que casi todos los componentes de los cuatro niveles inferiores que señalan en su modelo de disposición a comunicarse tienen relación directa con lo afectivo: deseo de comunicarse con una persona específica, autoconfianza, motivación interpersonal, motivación grupal, confianza en sus capacidades en la lengua meta, actitudes intergrupales, clima intergrupal y personalidad (MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels 1998:547). Por tanto, si queremos que nuestros alumnos tengan esta disposición a comunicarse que les puede llevar a la competencia comunicativa,

es importante tener en cuenta los factores afectivos para reducir el efecto de los factores negativos y estimular el de los positivos. Vamos a examinar algunos de estos factores que más inciden en el aprendizaje de español como lengua extranjera.

La ansiedad

Entre los factores negativos, lo que primero suele venir a la mente es la ansiedad. Está relacionada con sentimientos como el miedo, la frustración, la tensión, y la inseguridad. No hace falta leer datos estadísticos para saber que los alumnos que aprenden una lengua extranjera a menudo sienten ansiedad y que esto puede condicionar seriamente lo que pueden lograr en el aula. Una de las conclusiones de estudios hechos sobre el tema es que existe una ansiedad específica relacionada con el aprendizaje de otra lengua. No es siempre obvio cómo nace pero se sabe que

existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad... [C]on la aparición de métodos que se centran en la comunicación... crece enormemente la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro. (Arnold y Brown 2000:26-7)

Horwitz, Horwitz y Cope (1986:128) afirman que “[the] disparity between the ‘true’ self as known to the language learner and the more limited self as can be presented at any given moment in the foreign language would seem to distinguish foreign language anxiety from other academic anxieties”.

Evidentemente, la ansiedad es un enemigo del aprendizaje y se debe buscar maneras de minimizarla en el aula. Rubio (2004:73) observa que hasta ahora en el aprendizaje de un idioma no se le ha dado la importancia debida y ha existido “escasa implementación de técnicas, herramientas o metodología para poder reducir o prevenir dicha ansiedad”. Sin embargo, el profesor tiene en sus manos dos opciones para aminorar la ansiedad de los alumnos: eliminar la causa cuando sea posible o proporcionar al alumno ayuda para enfrentarse a ella.

Se puede reducir la ansiedad sustancialmente por medio de la actitud del profesor y de la atmósfera que éste crea en el aula. En su investigación con alumnos universitarios del campo de los estudios de la comunicación, Ellis (2000) ha trabajado con un modelo de “confirmación del profesor”, que tiene que ver con los mensajes verbales y no-verbales que el alumno recibe del profesor y que le hace sentirse aceptado y valorado. León (2005) ha estudiado el concepto de confirmación del profesor en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras; ha identificado importantes comportamientos de confirmación (transmitir un sentimiento de confianza, mostrar interés en los alumnos como personas...) y ha comprobado que su uso puede crear una zona segura donde el alumno tiene menos miedo a tomar los riesgos implícitos en expresarse en una lengua extranjera.

Rubio (2004) comenta que existen diversas técnicas para el aula que pueden reducir la ansiedad, como enseñar a los alumnos a relajarse, poniendo música suave, etcétera. Otra herramienta útil es facilitar la modificación del diálogo interno. Puede que el alumno ansioso se hable a sí mismo de esta forma: “Esto es muy difícil... No puedo hacer esto... Se van a reír de mí...”. A menudo no somos realmente conscientes de estos diálogos internos, pero afectan a la disposición hacia la tarea y los resultados del aprendizaje. En primer lugar, podemos ayudar al alumno a tomar conciencia de la existencia de estos pensamientos negativos y limitadores que producen ansiedad, y luego sustituirlos por otros más útiles. Un ejemplo conocido es cuando en vez de pensar: “Esto es una dificultad”, se puede reestructurar el pensamiento así: “Esto es un reto”. O cuando el alumno está a punto de decirse: “Yo no puedo aprender”, puede concienciarse para parar ese pensamiento y sustituirlo por: “Puedo aprender si trabajo”.

Hay diversas sugerencias para reducir la ansiedad del alumnado, entre ellas:

- Tratar al alumno siempre con respeto e intentar proteger su sentido del yo.
- Darles a los alumnos la posibilidad de expresar sus preocupaciones. El hecho de comprobar que sus compañeros comparten sus sentimientos de inseguridad, que no están solos, puede tener un efecto positivo. Para empezar un debate sobre el tema, se podría usar un cuestionario sencillo diseñado para averiguar qué aspectos de la clase y de aprender una segunda lengua les produce ansiedad.
- Crear un ambiente de cooperación en vez de competición. Aunque se pueden usar juegos donde un grupo compite con otro, en general se ha comprobado la utilidad de la cooperación en el aprendizaje, y especialmente en el aprendizaje de segundas lenguas (Casal 2002; Crandall 2000).
- No presionar al alumno a hablar antes de que se sienta capaz. El método de enseñanza “Respuesta Física Total” se basa en parte en dejar que el alumno reciba mucho *input* lingüístico, permitiéndole mostrar su comprensión de forma no-verbal al principio hasta que se sienta preparado para hablar. Otra manera de trabajar con este punto es la técnica “think-pair-share” procedente del aprendizaje cooperativo (Kagan, 1994). Aquí el profesor presenta a los alumnos una pregunta o un tema para debatir, y les da un momento para apuntar unas ideas. Luego cada alumno comparte sus ideas con un compañero. Sólo después de haber pensado y comunicado con una persona, se le pide que hable delante de toda la clase. Esto lleva a menos ansiedad al hablar y a respuestas conceptual y lingüísticamente más elaboradas.
- Mantener una política sobre la corrección de errores que no resulte amenazante para el alumno. Los alumnos necesitan y quieren recibir información sobre su producción en la lengua meta. Conocer sus errores permite al alumno saber dónde tiene que seguir trabajando para aproximarse más a la meta de saber la lengua, pero es importante que esto se haga de manera adecuada, sin intimidar al alumno, proporcionándole apoyo para ir superando sus errores con la lengua y haciéndose cada vez más autónomo en su aprendizaje.

La autoestima

Al hablar de sugerencias para reducir la ansiedad en el aula, Oxford (2000:85) señala que es importante “fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos en los alumnos que han desarrollado la ansiedad como un rasgo constante, proporcionándoles oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas”. En un sentido, la ansiedad y la autoestima son dos caras de una moneda afectiva, una que impide el aprendizaje y otra que la sustenta.

Hace tiempo Coopersmith (1967:4-5) definió la autoestima como “the evaluation which the individual makes and customarily maintains with regard to himself [or herself]... In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in the attitudes that the individual holds towards himself [or herself]”. Nuestra opinión, nuestra imagen, de nosotros mismos determina nuestra autoestima.

Coopersmith (1967) y Reasoner (1982), entre otros, han mostrado cómo el interés del docente en la autoestima de sus alumnos puede proporcionar una base más firme para el aprendizaje. Sin embargo, no se debe considerar como una panacea que puede resolver cualquier problema. Algunas críticas del trabajo con autoestima en la educación afirman que puede llevar al egocentrismo y al desarrollo de expectativas falsas. Sin embargo, los estudios serios sobre el tema enfatizan que de lo que se trata es una autoestima “sana” donde los alumnos tienen una visión positiva y realista de sí mismo y sus capacidades, junto con una actitud responsable que procede de saberse capaces de lograr metas importantes. No es nunca cuestión de crear falsas creencias o de eludir la responsabilidad. Más bien lo que se hace al trabajar con autoestima en el aula es poner las bases para poder animar a los alumnos a trabajar mucho para alcanzar su potencial, libres de la

influencia de emociones negativas, o lo que Krashen (1982) describía con su metáfora del filtro afectivo.

La atención a la autoestima puede hacer que el alumno se sienta mejor y más dispuesto hacia el aprendizaje y esto puede resultar en un mejor rendimiento académico. Las creencias negativas que tenga un alumno sobre sí mismo no le dejarán concentrarse en el aula en las tareas didácticas a realizar para poder aprender porque gran parte de su energía cognitiva se perderá en preocuparse excesivamente por lo que ve como su falta de capacidad para aprender.

Muchos estudios sobre autoestima en contextos educativos se han enfocado en aulas de primaria. En un estudio pionero de autoestima y el aprendizaje de idiomas, Verónica de Andrés implementó en Argentina un programa con niños de primaria aprendiendo inglés como lengua extranjera. En su programa trabajaba con lo que Reasoner (1982) ha señalado como aspectos principales de autoestima –seguridad, identidad y pertenencia– a la vez que desarrolló destrezas en la lengua meta. Resume sus observaciones al terminar el proyecto:

¿Qué aprendí como investigadora? Aprendí que, como se ha dicho, “a los niños no les preocupa cuánto sabemos hasta que saben cuánto nos preocupamos [por ellos]. He descubierto lo importante que es discutir en una clase conceptos de crecimiento, de cambio, de singularidad y de amistad. He aprendido la fuerza que tiene, tanto en su carácter social como lingüístico, trabajar sobre las necesidades y los sentimientos de los niños con una base sistemática. He aprendido que todas las aulas deberían construirse con cariño, respeto y apoyo mutuo. En dichos lugares se transforman los temores que tienen los niños respecto a sí mismos. En dichos lugares los niños pueden crecer, ser hermosos y desarrollar su talento. (de Andrés 2000:116-117)

Ahora bien, los alumnos adolescentes y adultos también pueden beneficiarse de la atención en el aula a cuestiones de autoestima, sobre todo en la adolescencia, porque su autoconcepto entonces es particularmente vulnerable. Como ha observado Williams y Burden (1999), mientras los niños reciben de sus padres y sus maestros la información que les ayuda a construir su autoimagen, en la adolescencia los compañeros tienen un papel central. Lo que puede hacer el profesor es asegurarse de que el ambiente de aula propicia las relaciones positivas entre los alumnos. Para cualquier nivel, Dörnyei y Malderez (2000) recomiendan dedicar tiempo a los procesos grupales, usando actividades que, a la vez que desarrollen competencias lingüísticas, sirvan para “romper el hielo” y fomentar las relaciones entre compañeros. En este sentido, cuando se hacen trabajos en grupo es útil que los alumnos trabajen con compañeros diferentes para poder conocerse mejor todos en la clase. Murphey (1989:15-16) observa que, cuando los alumnos

are allowed and encouraged to make friends quickly and effectively with as many of their classmates as possible, this forms a positive sub-identity and provides them with an essential base of self-esteem without which learning can be extremely difficult... When classroom structures facilitate socialization and connect it to subject matter teaching, we have a powerful formula for learning.

Tal vez lo más importante para fomentar el autoconcepto positivo y la confianza es una actitud de afecto y comprensión por parte de los profesores. Estudios sobre el comportamiento del profesor y su papel en el aprendizaje han demostrado que “affect is a means to an end, or, said differently, affect is the mediator between a number of teacher communications variables and cognitive learning” (Rodríguez, Plax and Kearney 1996:303). En el modelo que estos investigadores han desarrollado, si el profesor crea una relación afectiva que apoya a los alumnos por medio de la proximidad y la amabilidad, esto predispone al alumno a dedicar más tiempo a las tareas de aprendizaje y, por tanto, lleva a mejores resultados cognitivos en el aula.

En este punto es muy relevante el concepto de confirmación del profesor mencionado antes porque por medio de la confirmación los profesores comunican a sus alumnos que son individuos valorados. Para medir la confirmación del profesor se han desarrollado escalas (Ellis 2000, León 2005) que son muy útiles porque se basan en comportamientos concretos, tales como “sonreír a los alumnos”

o “hacer comentarios constructivos”, en vez de conceptos abstractos que no se pueden medir como “respetar a los alumnos” (Ellis 2004:7). Por lo contrario, cuando existe la desconfirmación (por ejemplo, un profesor que usa el sarcasmo, o ignora a los alumnos, los critica, humilla, ridiculiza), afecta negativamente al autoconcepto de los alumnos y a su rendimiento en la clase.

Algunas sugerencias básicas para apoyar un autoconcepto satisfactorio en el aula son:

- Comunicar al alumno que es valorado. Una forma de hacer esto es aprender los nombres de los alumnos y, de vez en cuando, antes o después de clase saludarles e interesarse por ellos, y al hablar con ellos, realmente escuchar.
- Hacer que los alumnos participen en la construcción del espacio de aprendizaje. Pueden consensuar las normas de la clase y opinar sobre qué tipo de actividades les resultan más eficaces.
- Mostrar confianza en sus capacidades para aprender el español y reconocer sus logros.
- Incorporar algunas actividades no solo con fines lingüísticos sino también de carácter personal, para conocerse mejor y conocer a sus compañeros. Crear espacios para que puedan compartir, si quieren, sus intereses, sus sentimientos o sus preocupaciones.
- Ayudar a los alumnos a identificar sus fortalezas en el aprendizaje y buscar estrategias para trabajar aspectos que necesitan mejorar.
- Si algún alumno tiene un comportamiento inadecuado, intentar ver qué hay detrás de ello para descubrir la raíz y buscar soluciones desde allí.
- Usar actividades y ejercicios diseñados para ver lo que el alumno puede hacer, no lo que no puede hacer.
- Imaginar cómo te sentirías como alumno en tu propia clase. ¿El ambiente creado allí te daría la confianza necesaria?

Actitudes y creencias

Secord y Backman (1964) explicaron que las actitudes hacia algo se forman de tres componentes: un componente *afectivo* que refleja los sentimientos hacia un objeto o una valoración de ello; un componente *conductista* que tiene que ver con el comportamiento hacia el objeto; y un componente *cognitivo* que se refiere a las creencias relacionadas con el objeto. Por objeto no quieren decir una cosa que podemos tocar o ver sino algo que es objeto de nuestra atención.

En el campo de la enseñanza de ELE las actitudes de los aprendientes pueden ser sobre la lengua, la comunidad de hablantes de la lengua, el valor de aprender la lengua, etcétera. Son o favorables o desfavorables en grados diversos y tienden a tener cierta estabilidad, aunque pueden modificarse. El estudio de las *actitudes* de los alumnos ha resultado más interesante para la docencia que las *aptitudes*, precisamente porque permiten más margen para intervención por parte de los profesores y, por tanto, para mejora del proceso de aprendizaje. Las actitudes son importantes porque son antecedentes de comportamientos, predisponen al alumno a comportarse de una forma u otra, a hacer un esfuerzo suficiente para aprender la lengua o no hacerlo. Hay acuerdo general en que las actitudes hacia diversos aspectos de la lengua meta influyen en el éxito de su aprendizaje y, por tanto, merece la pena tenerlas en cuenta, aunque puede que no siempre sea fácil modificarlas.

En cuanto al tercer componente del modelo de Secord y Backman, las creencias, se sabe que nuestra configuración afectiva está determinada en buena parte no por hechos objetivos sino por nuestras creencias. Partiendo de nuestras experiencias, necesidades y valores, las creencias condicionan nuestro comportamiento.

Hay muchos tipos de creencias que afectan al alumno de una segunda lengua: sobre la lengua (*es sencillo, complicado, bonito, feo*), sobre el proceso de aprendizaje (*hay que ir al país donde se habla, hay que memorizar reglas gramaticales*), y sobre los hablantes de la lengua (*son interesantes, son antipáticos*). Pero tal vez la creencia más condicionante es sobre uno mismo (*no*

tengo capacidad para aprender, puedo llegar a hablar y entender bien la lengua). Un alumno que tiene la creencia que no puede aprender tiene razón, no puede... a menos que cambie esta creencia. Puchta (2000:273) mantiene que “las creencias negativas influyen en las expectativas de nuestros alumnos. Las bajas expectativas producen un nivel más bajo de motivación y cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias iniciales”. El sentimiento producido no depende realmente de los hechos sino de las creencias, que a menudo no corresponden a ninguna realidad objetiva sino que son subjetivas. Pero precisamente por eso se pueden cambiar. Como explican Arnold, Puchta y Rinvolucrí (2012:20), “Los estudiantes con bajos conceptos de sí mismos en relación con la L2, que piensan: ‘yo no puedo aprender español’, necesitan ayuda para desactivar esta idea negativa, que está limitando sus capacidades reales.”

Brown (1991:86) presenta una manera de cambiar creencias limitadoras por medio de lo que llama el juego de visualizar. Aconseja a los alumnos a visualizarse conversando con fluidez con personas que hablan la lengua meta para que luego cuando conversen de verdad, en un sentido ya lo habrán hecho. Esta técnica se ha usado con provecho en muchos deportes de competición. El deportista se visualiza haciendo todo lo que debe para tener éxito; se ha demostrado a veces tan eficaz o más que la práctica real del deporte. Como existe una conexión muy directa entre nuestros sentimientos y nuestras imágenes mentales, incluyendo nuestras imágenes de nuestro yo, de cómo nos vemos. Si un alumno se visualiza claramente llevando a cabo con éxito tareas de aprendizaje y uso de la lengua, esto puede hacerle sentir más capaz, ayudarlo a formular metas y apoyar lo que hace en el aula.

La motivación

En el aula el profesor puede, por un lado, hacer que la capacidad de hablar la lengua sea atractiva y, por otro lado, puede hacer que parezca posible, animando a los alumnos y explicando que si están dispuestos a trabajar, podrán lograr sus metas. Entonces les ayuda a desarrollar su motivación, uno de los aspectos más estudiados en el dominio afectivo de la adquisición de segundas lenguas. Ahora bien, el interés en la motivación no es nuevo. Kelly (1976: 324) resume la visión de Comenio en el siglo XVII así: “both intellectual and emotional factors come under his consideration; he is insistent that it is the responsibility of the teacher both to create and preserve the pupil’s eagerness to learn”, es decir, su motivación. Y Chomsky (1988:181) apoya esta idea al afirmar que más o menos el 99% de la enseñanza es lograr que los alumnos tengan interés en lo que están aprendiendo.

En el siglo pasado se hizo mucho trabajo sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas. El conocido modelo socio-educativo de Gardner (1985) presentaba dos orientaciones: la motivación integradora (deseo de relacionarse de algún modo con la cultura de la lengua meta) y la motivación instrumental (querer saber la lengua para lograr algo, como un trabajo). También se hablaba de la motivación extrínseca, que tiene que ver con algo externo a la experiencia del aprendizaje de la lengua, y la intrínseca, que viene cuando el alumno disfruta con el proceso del aprendizaje.

En la actualidad algunos de estos conceptos no se consideran siempre tan útiles, sobre todo en un mundo global donde ya no es tan común el motivo de aprender una lengua para formar parte de la comunidad de la lengua meta. Se ha orientado el trabajo más hacia cómo fomentar en el aula la motivación del alumno (Dörnyei 2001) y hacia aspectos relacionados con la identidad. Un nuevo enfoque en los estudios sobre la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas viene en el modelo *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2009), basado en el concepto del “yo ideal” que desarrollaron Markus y Ruvolo (1989:213), quienes afirmaron que “imagining one’s own actions through the construction of elaborated possible selves achieving the desired goal may directly facilitate the translation of goals into intentions and instrumental actions”. Si nuestro yo ideal, el yo que queremos ser, habla la segunda lengua, esto nos motiva a esforzarnos para aprenderla a causa del “desire to reduce the discrepancy between our actual and ideal selves” (Dörnyei 2009:29). Dörnyei sugiere que podemos ayudar a los alumnos a imaginarse en el futuro hablando bien la

lengua. En esta línea en el *Plan Curricular* (1.3.2.) del Instituto Cervantes se habla de cómo el alumno puede “visualizarse a sí mismo durante la realización de tareas complejas con éxito: resolver un problema complejo, realizar una actividad difícil, etc.” y también el alumno puede “enviarse comentarios del tipo: ‘Lo conseguiré, tú puedes’, etc.”.

Se está viendo también que conviene considerar la motivación no como algo fijo, sino como parte de un sistema dinámico que cambia y evoluciona. Según Henry (2015: 83), “motivated behaviours do not take place in relative isolation, but are shaped by other ongoing activities in which the learner is engaged”, lo cual puede tener importantes implicaciones para el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Estilos de aprendizaje

Aunque los estilos de aprendizaje no siempre se presentan como un factor afectivo, para el lado afectivo de nuestros alumnos, necesitamos tener en cuenta sus estilos de aprendizaje, sus formas preferidas de procesar lo que están aprendiendo. Reid ha mostrado que hay importantes diferencias en cómo los alumnos aprenden, y menciona algunos beneficios para los alumnos de tener conciencia de sus estilos de aprendizaje: “un mayor interés y motivación respecto al proceso de aprendizaje, un aumento de la responsabilidad del alumno por su propio aprendizaje y una mayor conciencia de comunidad de aula. Estos son cambios afectivos, y los cambios han producido un aprendizaje más eficaz” (Reid 2000:318). Cuando el profesor reconoce estas diferencias individuales, reconoce la individualidad de sus alumnos, y esto puede tener un efecto muy positivo en la motivación.

Hay varias categorías de estilos de aprendizaje. Entre ellos, dos han recibido bastante atención en el campo de la enseñanza de idiomas. La primera es la de modalidades sensoriales, los canales – visual, auditivo y kinestésico - por los cuales tendemos a procesar los estímulos que recibimos y que son la base de todo aprendizaje. Un alumno con preferencia visual puede aprender mejor si ve las instrucciones escritas en la pizarra o si estudia el material lingüístico en tablas. El alumno auditivo querrá oír las explicaciones o escuchar cintas, mientras que el que tiende más a lo kinestésico necesita implicarse físicamente en las actividades de aprendizaje.

Otra categoría importante es la de la teoría de Inteligencias Múltiples creada por el profesor Howard Gardner (1998, 1999) de la Universidad de Harvard. Al estudiar el fenómeno de la inteligencia humana, se dio cuenta de que las dos formas de inteligencia que se suelen medir más en los tests de inteligencia – la lingüística y la lógica-matemática (con algo de la espacial) – no pueden explicar los logros de muchas personas con éxito en la vida profesional y personal. Así él desarrolló una teoría en la cual no hay dos sino múltiples inteligencias – cinética-corporal, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial, además de lingüística y lógica-matemática. Se ha aplicado la teoría a muchas áreas curriculares, incluyendo la enseñanza de segunda lenguas (Fonseca 2002; Arnold y Fonseca 2004).

La teoría de Gardner de la inteligencia tiene una orientación mucho más positiva que algunas opciones tradicionales. Como dicen Arnold y Fonseca (2004:122), “Gardner’s model of multiple intelligences is a reaction against a conservative and totally biologically driven view which would encourage students to see intelligence as fixed and which could therefore make putting out special effort to achieve academic goals seem not worthwhile”. Se ha dicho que en la teoría de Gardner, lo que importa no es cuán inteligente es un alumno sino cómo es inteligente.

Evidentemente, en el aula no podemos atender a la vez a todos los estilos de aprendizaje de todos los alumnos. Tal vez lo más importante sea simplemente concienciarnos que, puesto que los alumnos aprenden de formas muy diferentes, tenemos que variar nuestra forma de enseñar para poder usar en algún momento actividades que responden a las preferencias y capacidades de todos. En el aula de ELE si incluimos actividades para varias inteligencias en diferentes momentos, les damos a los alumnos más oportunidades de trabajar de la manera que es más cómoda y eficaz para

cada uno. A la vez, al variar las opciones, les damos la posibilidad de abrirse y de conocer y desarrollar otras maneras de aprender.

Por otro lado, la investigación de la neurociencia indica que el aprendizaje se potencia cuando tiene significado personal para el alumno. Cuando se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje en el aula, “teachers are better able to tap into the areas of personal meaningfulness of their students since they are recognizing the differences inherent in the students and putting individuals with their different ways of learning where they belong, back at the centre of the learning process” (Arnold y Fonseca, 2004: 125). Una ventaja adicional es que la variedad que se experimentará en el aula al estructurar las actividades con este marco puede reducir la monotonía y el aburrimiento y motivar más a los alumnos.

Autonomía

Si los alumnos están motivados para aprender el español, esto les puede llevar a buscar más autonomía; por otro lado, la motivación de los alumnos puede verse fortalecida si sienten que van teniendo más control sobre su aprendizaje. Así hay una importante relación entre la motivación y la autonomía.

En el proceso de desarrollo de la autonomía del alumno influirían ciertos factores, según Benson (2011): que hay un contexto educativo que permite que el alumno desarrolle el control de su aprendizaje, que el alumno tenga la capacidad de tomar más control de su aprendizaje y que quiera tener control. Implica por un lado tener una actitud hacia el aprendizaje que incluye un deseo de autoregularse, y por otro lado saber cómo proceder para aprender de manera más independiente. Un cambio importante en los modelos actuales de la autonomía es que plantean que lo central no es solo hablar de las acciones que un alumno debería hacer para trabajar de forma más autónoma a fin de llegar a una meta en el aprendizaje. También es esencial como primer paso promover una actitud de interés por parte del alumno en ser más autónomo. En su trabajo sobre la educación autodirigida, Kohonen (2001) enfatiza que un aspecto esencial del aprendizaje de una L2 consiste en que los aprendices trabajen para tener más autonomía, que tengan metas y que se impliquen en el aprendizaje, tomando iniciativa y responsabilidad. En otras palabras, deben tomar parte activa en su aprendizaje de la lengua.

Hoy en muchos contextos docentes se considera que la tecnología puede favorecer el aprendizaje autónomo. Evidentemente puede ayudar, pero depende de cómo se usa. Herrera considera que no servirá ese fin si solo se dirige “la utilización de los espacios digitales hacia la actuación docente y no permite mover el foco, como sería deseable, hacia la interacción y la acción de los aprendices” y que hay que buscar buenos criterios para el uso de las redes sociales como cuando estas redes “son interacción, por lo que promueven la colaboración, el intercambio y la creación” y cuando “son horizontales, lo que impulsa la autonomía del aprendizaje y la implicación del aprendiente” (Herrera 2015:139-140)

Fomentar la autonomía no significa que el alumno vaya a tener que trabajar solo, de forma individualista. Esto podría crear como resultado ansiedad. Es importante tener en cuenta que los alumnos no suelen aprender a dirigir su propio aprendizaje solos. Arnold y Fonseca (2015) señalan que, aun cuando los aprendientes están estudiando en un contexto de L2 con mucho contacto a diario con la lengua en el entorno, les puede resultar útil tener orientación pedagógica para aprovechar mejor las oportunidades de aprender fuera del aula. Así, cuando se busca desarrollar la autonomía de los alumnos, el papel del profesor es todavía central, aunque habrá una nueva relación entre los miembros de la comunidad de aprendizaje en el aula, donde los alumnos reciben ayuda e información del profesor y de otros alumnos, y también donde se les da libertad para ir tomando cada vez más control de su aprendizaje. En la perspectiva que presenta Aoki (2000: 170), “la autonomía del alumno solo se desarrolla en la práctica, lo que conlleva el reconocimiento de los alumnos como miembros legítimos de un organismo de toma de decisiones respecto a su

aprendizaje”, y entonces, en este contexto, “profesores y alumnos trabajando juntos de forma creativa y con un espíritu de colaboración mutua pueden hallar formas de practicar su autonomía en casi todas las situaciones”.

Conclusión

A la vez que trabajemos en el aula con nuestras metas lingüísticas, podemos también tener muy en cuenta lo que pasa entre las personas en el grupo/aula porque esto puede llevarnos a poder lograr esas metas lingüísticas, a fomentar en nuestros alumnos entusiasmo e interés, lo cual puede ayudarles a superar las dificultades que encuentren en el proceso de aprendizaje de la lengua. Y no solo se beneficiarán los alumnos. Si nosotros como profesores creamos una buena comunidad de aprendizaje, también aprenderemos más cuando estemos enseñando. Un factor importante en la motivación de los alumnos es la motivación del profesor. Existe una relación directa entre los dos; al trabajar para motivar a mis alumnos, disfrutaré de más satisfacción en mi trabajo.

Hay muchas indicaciones, tanto de nuestra experiencia enseñando como en estudios empíricos sobre clases de segundas lenguas/lenguas extranjeras, que la atención a los factores afectivos puede traer cambios positivos al aula y que el proceso de enseñanza/aprendizaje será más efectivo si es afectivo.

Bibliografía

- ALCÓN, E. (2000). Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación. En C. Muñoz (ed.) *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 259-276.
- AOKI, N. (2000). La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno. En J. Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 159-171.
- ARNOLD, J. (2001). Exploring aspects of group dynamics in holistic language learning. En A. Bruton y B. Ramírez (eds.) *Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés*. Sevilla: Grupo de Investigación Humanidades 125, 113-126.
- ARNOLD, J. y H.D. BROWN. (2002) Mapa del terreno. En J. Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. y M. C. FONSECA. (2003). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En Lorenzo, F (ed.). *El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como L2*. Madrid: Edinumen, 45-60.
- ARNOLD, J. y M. C. FONSECA. (2004). "Multiple intelligence theory and foreign language learning: A Brain-Based Perspective." *IJES, International Journal of English Studies*, 4, 1, 119-136.
- ARNOLD, J. y M. C. FONSECA. (2015). Language and cultural encounters: Opportunities for interaction with native speakers. En D. Nunan y J. Richards (eds.) *Language Learning Beyond the Language Classroom*. New York: Routledge, 225-234.
- ARNOLD, J., H. PUCHTA y M. RINVOLUCRI. (2012). *¡Imagínate...! Imágenes mentales en la clase de español*. Madrid: SGEL.
- BENSON, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy*. London: Routledge.
- BROWN, H.D. (1991). *Breaking the Language Barrier*. Yarmouth: Intercultural Press.
- CANALE, M. y M. SWAIN. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- CASAL, S. (2002). El desarrollo de la inteligencia interpersonal mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo. En M: C. Fonseca (ed.). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum, 157-176.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES *Plan Curricular*. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_inventario.htm
- CHOMSKY, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- COOPERSMITH, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman & Co.
- CRANDALL, J. (2000). El aprendizaje cooperativo y los factores afectivos. En J. Arnold, (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 243-261.
- DE ANDRÉS, V. (2000). "La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas". En J. Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 105-120.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- DÖRNYEI, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42.

- DÖRNYEI, Z. y M. KUBANYIOVA. (2014). *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. y A MALDEREZ (2000). El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. En J. Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 173-187.
- ELLIS, K. (2000). "Perceived teacher confirmation. The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning". *Human Communication Research* 26, 264-291.
- ELLIS, K (2004). "The importance of perceived teacher confirmation". *Communication Education*, 53, 1-20.
- FONSECA, M.C. (2002) (ed.). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum.
- FONSECA, M.C. (2005). Individual characteristics of secondary school students. En N. McLaren, D Madrid y A. Bueno (eds.). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 79-110.
- GARCIA SANTA-CECILIA, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edesla.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Iberica.
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- GARDNER, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- HENRY, A. (2015) . "The Dynamics of Possible Selves". En *Motivational Dynamics in Language Learning*, En Z. Dörnyei, P. MacIntyre y A. Henry (eds.). Bristol: Multilingual Matters, 83-94.
- HERRERA, F. (2015). "El papel de la tecnología en el aula: sobre la interacción y la acción digital". En *La formación del profesorado del español: Innovación y reto*, En F. Herrera (ed.). Barcelona: Difusión, 136-145.
- HORWITZ, E. K., M. B. HORWITZ y J. A. COPE. (1986). "Foreign language classroom anxiety". *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- KAGAN, S (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- KELLY, L.G. (1976) *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- KOHONEN, V. (2001). Towards experiential foreign language education, En: *Experiential Learning in Foreign Language Education*. En V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen y J. Lehtovaara (eds). London: Taylor & Francis, 8-60.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LEÓN, I. (2005). *La Confirmación del Profesor de Inglés percibido por el Alumno en Educación Secundaria*. Tesina sin publicar. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- LORENZO, F. (2004). "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE", en Sánchez Lobato, J. y I. Santos Gargallo (eds.). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua /lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 305-328.
- MACINTYRE, P. y C. CHAROS. (1996). "Personality, attitudes and affect as predictors of second language communication". *Journal of Language and Social Psychology*, 15/1, 3-26.
- MACINTYRE, P., R. CLEMENT, Z. DÖRNYEI y K.A. NOELS.1998. "Conceptualizing willingness to communicate in L2: A situational model of L2 confidence and affiliation". *The Modern Language Journal*, 82/4, 545-562.
- MCCROSKEY, J. y V.P. RICHMOND. 1990. "Willingness to communicate: A cognitive view". *Journal of Social Behavior and Personality*, 5/2, 19-37.

- MARKUS, H. Y A. RUVOLO. 1989. Possible Selves: Personalized representations of Goals. En L.A. Pervin (ed.) *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 211-241.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORA, F. (2016). *Cuando el cerebro juega con las ideas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MURPHEY, T. (1989). "Friends and classroom identity formation", *IATEFL Issues*, 145, 15-16.
- OATLEY, K. Y J. JENKINS. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.
- OXFORD, R. L. (2000). "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas". En J. Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 77-86.
- OXFORD, R. L. y M. EHRMAN. (1993). "Second language research on individual differences". *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- REASONER, R. (1982). *Building Self-esteem: A Comprehensive Program for Schools*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- REID, J. (2000). "La afectividad en el aula: problems, política y pragmática". En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 315-323.
- RICHARDS, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRIGUEZ, J. T. PLAX Y P. KEARNEY. 1996. "Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator". *Communication Education*, 45, 294-305.
- RUBIO, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- RUHSTALLER, S. Y F. LORENZO. (2004) *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- SCHARLE, A Y A. SZABÓ. (2000). *Learner Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHUMANN, J. (1994). "Where is cognition?" *Studies in Second Language Acquisition* 16, 231-42.
- SECORD, P.F. Y C.W. BACKMAN. (1964). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- STERN, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STEVICK, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- SWAIN, M. (1995). "Three functions of output in second language learning". En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- UNDERHILL, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold, (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*: Madrid: Cambridge University Press, 143-158.
- WILLIAMS, M Y R. BURDEN. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Comunicaciones

La aparición de errores y el aprendizaje de una lengua extranjera

Gabriel Iglesias Morales
Colegio Miguel de Cervantes de Sao Paulo

Introducción

En el momento que alguien se refiere a un error, de manera implícita se está refiriendo también a un ser humano, porque solo las personas son capaces de error. No existe error en los animales, cuyas acciones provienen de sus instintos y no les permite aprender de los fallos que cometan. Tampoco existe error en las máquinas o en los procesos automáticos, que fracasan debido al material que se utiliza en sus componentes o tal vez debido a un cambio en la naturaleza de sus objetivos primarios, pero al igual que ocurre con los animales, las máquinas no aprenden de esos fallos sino que se limitan a una repetición constante de patrones y algoritmos para las que fueron creadas.

A diferencia de los que ocurre con los animales o con las máquinas, la idea de error en el ser humano aparece subrayada por una doble perspectiva indisociable: por un lado, el error parece una consecuencia nacida de cada una de nuestras acciones. En el momento que tomamos cualquier decisión, somos conscientes de que existe un porcentaje, aunque sea mínimo, en el que el error se encuentra presente: comprar una casa, casarse, tener hijos, realizar un viaje, ponerse una ropa antes de salir a la calle... A veces, el porcentaje de error es tan pequeño que no nos damos cuenta de que puede suceder una catástrofe detrás de cualquier acción o palabra: una conversación con un amigo, una comida de empresa o un paseo al lado del mar con nuestra pareja. En este sentido, muchas veces es el tiempo el que define si algo fue un error o no.

Por otro lado, dentro de esta doble perspectiva, el error constituye una de las bases para la aparición de nuevos conocimientos. No parece que tenga mucho sentido para el ser humano cometer un error y no aprender nada de él. Esto no quiere decir, sin embargo, que el aprendizaje sea inmediato. La persona puede cometer un error continuado y no darse cuenta hasta mucho tiempo después. También puede ser consciente de su error y aplicar una solución que no es la más conveniente. Incluso puede darse cuenta de su error y no hacer nada. En cualquier caso, parece que el aprendizaje real a partir de cualquier error no se realiza instantáneamente, sino que depende de muchos factores, tanto internos como externos a la propia persona: su edad, su experiencia del mundo, su nivel cultural, social o económico... esto será importante a la hora de enseñar español a nuestros alumnos, porque no podremos contar que explicando algo, cualquier error que ellos cometan, apliquen la solución de manera inmediata y para siempre. Al contrario, el error continuará durante un tiempo indeterminado hasta que finalmente sea asimilado.

Así pues, el error forma parte de nosotros, nos define como personas y se manifiesta en nuestras acciones, en nuestras emociones, en las formas de pensar y de sentir. Existe una intencionalidad en evitarlo y, al mismo tiempo, se nos hace imposible no encontrarnos un error a cada paso que damos. Pensemos en los errores que cometemos a diario, desde que nos levantamos hasta que nos acostamos: al elegir la ropa, al conducir, al hablar con las personas... intentamos evitar los

errores y al mismo tiempo les sacamos partido, porque a cada error que cometemos durante el día nos aproximamos más a lo que pensamos que debemos hacer o a lo que pensamos que debemos ser. Esto, siempre y cuando exista una actitud de aprendizaje frente a nuestra realidad. Lo mismo ocurre con el aprendizaje de lenguas, resulta difícil aprender una lengua y dejar de cometer los mismos errores de manera continuada si no existe una actitud de aprendizaje frente a ella.

Cometer errores y saber cuáles son no significa llegar al final de algún proceso. No se trata de buscar un culpable, porque esto no elimina las probabilidades de que el error se vuelva a repetir. Al contrario, en el momento en el que estamos seguros de los errores que cometen nuestros alumnos, es el comienzo del trabajo: es un fallo suponer que encontrar la causa del error agota al error en sí mismo. Es como suponer que una vez descubierta la curva de la carretera en donde hay una media de accidentes de tráfico mayor, es suficiente con saberlo, sin realizar ninguna acción para evitar más accidentes.

En general, también aprendemos de los errores de los demás. Nuestro aprendizaje no se basa únicamente en aprender lo que alguien nos enseña, sino que, en gran medida, aprendemos por imitación al fijarnos en lo que hacen las personas que nos rodean. En este sentido, los errores de los demás nos enseñan a no cometerlos. Con el aprendizaje de lenguas ocurre igual: es necesario que los alumnos caigan en la cuenta de que su error, con grandes probabilidades, es el error de muchos o de todos los que aprenden en su misma aula o en su mismo nivel.

Desde este punto de vista, el error siempre es una referencia de algo mayor. Si la curva falla, no es únicamente fallo de esa curva, sino que es bastante posible que el error parta del sistema mayor en el que está involucrado: señales, luces, pavimento, mantenimiento, inspección... Lo mismo ocurre en el aprendizaje de lenguas. Las condiciones en las que se está aprendiendo una lengua extranjera influyen directamente en el número y la recurrencia de los errores: edad y sexo de los alumnos, motivación de los alumnos y del profesorado, materiales, coordinación del departamento, metodología... Todos los elementos que rodean el acto educativo en sí mismo ayudan o entorpecen el tratamiento de los errores.

Como la perspectiva del error se va ampliando cada vez más y no ocupa únicamente una perspectiva educativa, puede resultar eficaz observar el tratamiento del error desde otros puntos de vista. En este sentido, nos hemos detenido en las resoluciones más destacadas de la Filosofía, la Psicología y la Economía, antes de entrar en la Lingüística.

El error en la filosofía

Quizás la base para entender el error la proporcione Immanuel Kant, considerado el iniciador de la filosofía contemporánea. Kant diferencia entre entendimiento (la razón pura) y voluntad (la razón práctica). El entendimiento nos ayuda a ver el mundo como una unidad y a comprender lo que está ocurriendo. La voluntad determina nuestro comportamiento ante la realidad. Tanto el entendimiento como la voluntad son los elementos que coordinan las capacidades de la persona y, por lo tanto, debe ser en ellas en donde también se encuentra el error. Kant aporta una solución que viene desde Santo Tomás de Aquino: Dios nos ha dado la razón, con lo cual esta ha de ser perfecta porque no existe error en el conocimiento de la verdad que nos lleva hacia Dios. Sin embargo, en nuestra experiencia cotidiana somos conscientes de la aparición continua del error. Esto sucede porque, aunque el entendimiento no se equivoca, la voluntad puede ir en contra de él, incluso eligiendo aquello que no es lo mejor según el entendimiento. Así, en esta relación entre entendimiento y voluntad, tanto Santo Tomás como Kant subrayan la importancia de la voluntad.

Descartes, antes que Kant, también relaciona el error con la voluntad. En la Cuarta Meditación quiere llegar al principio de sus errores y, tras preguntarse de dónde nacen sus errores, él mismo responde que “siendo la voluntad mucho más amplia y extensa que el entendimiento, no la contengo en los mismos límites, sino que la extiendo a las cosas que no entiendo, se extravía fácilmente y elige

lo falso por lo verdadero y el mal por el bien; todo esto hace que yo me equivoque y peque” (Descartes, 1997: 74-75).

El entendimiento no proporciona ningún error porque es la proyección que nos aproxima a Dios y el que nos aporta el conocimiento de las cosas. Es la voluntad la que falla, con unos límites ambiguos que nos hacen elegir mal. Desde esta perspectiva, Descartes añade un punto de vista teológico al error, que se asocia con el pecado y cuyas consecuencias trascienden hasta nuestros días: no se trata del error entendido como una ocasión para mejorar, sino el error que solo se puede evitar mediante un castigo.

Spinoza también se interesa por el tema del error, solo para negarlo, al explicar el error como la falta de conocimiento. Según Spinoza, si tuviéramos absolutamente toda la información sobre algo, no cometeríamos errores en ese asunto. De hecho, para él, “cuando lo verdadero aparece y se muestra, el error carece de realidad” (Spinoza, 1971:57). La práctica desdice esta teoría, ya que cualquiera puede cometer muchos tipos de errores aun controlando sobre el tema.

Leibniz aporta un punto de vista complementario sobre el error: a partir de la importancia de las sensaciones, Leibniz piensa que el error proviene de la interpretación que nuestro entendimiento realiza a partir de lo que nuestros sentidos perciben. Esta interpretación será recogida y aprovechada posteriormente, como veremos, por la Psicología incipiente.

El error en la psicología

Freud aborda el error por medio del habla o de la escritura. Sin embargo, su interpretación no es lingüística. Freud utiliza este tipo de errores para explicar la relación del subconsciente. En ocasiones, estos errores serían un síntoma o manifestación de un deseo reprimido y de contenidos inconscientes (Hernández Fernández, 2002: 25). En este sentido, la interpretación del error se modifica, porque este ya no es únicamente la negación de una verdad, sino que también es una estructura mental de algo escondido sobre la personalidad que se proyecta de manera indirecta. El error, pues, tiene un significado, y revela una operación mental en el individuo, un proceso de adquisición de conocimiento en el que se encuentran involucrados muchos elementos. Esta idea será retomada más tarde por la psicología cognitiva.

Ivan Paulov parte de una base conductista para demostrar que es posible que cualquier individuo cree una respuesta automática después de pasar por un cierto entrenamiento. Si bien Paulov estaba pensando en fisiología, su teoría se extrapola con claridad al mundo de la enseñanza de lenguas, sobre todo desde una perspectiva estructuralista.

James Sully se centra en el tema de los errores desde la perspectiva de la percepción. El error surge de nuestra percepción sobre las cosas, creando ilusiones y falacias. En ambos casos, se trata del hecho de alcanzar la realidad por medio de una percepción parcial, lo que lleva inevitablemente al error por falta de información. En este sentido, el error no está siquiera asociado a una acción, sino que este existe en el momento en el que la percepción o la reflexión sobre lo que nos llega fallan. Pese a esta aproximación, Sully continuará creyendo que, con el tiempo, la mayoría de los errores humanos sería superado hasta alcanzar niveles infinitesimales (Schulz, 2015: 24-25)

William James investiga el error desde el punto de vista del hábito. Un porcentaje de nuestra vida diaria está compuesta por nuestra rutina. En ese momento, nuestra atención y nuestra reflexión sobre lo que hacemos se encuentran ligeramente apagadas. La conciencia no se para a pensar sobre aquello que realiza de una manera automática, y solo entra en acción si añadimos alguna modificación a nuestras rutinas (Putnan, 1997: 185). A partir de esta idea surge un experimento en los años 90 con programadores informáticos. Normalmente, hasta un 50% del tiempo los programadores están trabajando en la recuperación de errores. Se podría deducir entonces que a mayor experiencia de un programador, menos errores se van a cometer; sin embargo, el experimento no dio ese resultado. En realidad, los programadores de menos experiencia cometían más errores debido a su falta de

conocimiento que a su pericia en acciones concretas. Los más avanzados cometían más errores primarios, llamados errores de hábito. Lo lógico sería pensar en lo contrario, esto es, cuanto más conocimiento y habilidad, los errores más básicos no deberían aparecer. Pero no es así. A partir de William James sabemos que, cuando ya controlamos algo, el hábito aparece y la atención disminuye. De esta manera, los programadores más experimentados cometerán errores en los que un iniciante no puede caer porque mantiene toda su atención en la tarea que está realizando. A su vez, en los más experimentados, los errores que tienen que ver con la comprensión de la tarea van a ser muy pocos debido a la cantidad de recursos que poseen para tomar decisiones mientras su porcentaje de cometer errores básicos aumenta. Con estos datos, la psicología nos enseña que, al menos, existen dos tipos de errores: aquellos que provienen de un funcionamiento automático y aquellos que se basan en ciertas operaciones complejas del entendimiento.

Estas ideas explicarían, en el aprendizaje de lenguas, por qué los estudiantes más avanzados pueden cometer errores de lengua muy sencillos, mientras son capaces de expresarse con niveles de lengua complicados. Y al revés, por qué estudiantes de nivel inicial no cometen ciertos errores en los que sí pueden caer estudiantes de más nivel. Avanzar en nivel no significa cometer menos errores básicos.

El error en la economía

Hasta mediados del siglo XX en economía se defendió un modelo en el que el error también solo podía provenir de la voluntad o de una mala acción. Ante una situación económica, la persona va a actuar de la manera más racional posible, con un mínimo de costo y un máximo de ganancia a partir de todos los elementos involucrados en el proceso de decisión final. Una de las consecuencias que surgen de esta propuesta es que el individuo siempre tomará la decisión que le produzca más beneficio económico. Todo es completamente racional.

Frente a este modelo, Simon propone la teoría de la racionalidad limitada, basada en una premisa que se aparta del modelo anterior: en el momento de tomar decisiones sobre el dinero, nunca contamos con toda la información (Simon, 2003: 97). Existen condicionantes de muchos tipos, tanto externos (por ejemplo, las diferentes alternativas de que disponemos en un determinado momento) como internos (por ejemplo, la percepción del nivel de riesgo que queremos enfrentar con nuestro dinero). La diferencia de esta visión económica sobre el error frente a las anteriores parece manifiesta: el error no es un punto en el camino o uno de los resultados en caso de fracaso, en realidad, el error se encuentra presente desde el principio hasta el fin. El error es el camino mismo, porque el error se convierte no solo en una cuestión de cálculo (ejemplo: ¿He ganado lo que debía? ¿Podía haber ganado más?) sino en una cuestión de diseño que nos hace pensar incluso si nuestras propias preguntas son las adecuadas (ejemplo: ¿Esos objetivos que me he propuesto son los que debería tener o son solo producto de la estructura en la que me encuentro?).

Así, el error es algo que pertenece y define al ser humano, y se encuentra unido a él en el proceso de toma de decisiones. Si esto es cierto, habremos de tener en cuenta también las limitaciones de nuestro entendimiento para entender el mundo. Esto afectará a la metodología que utilicemos a la hora de aprender lenguas. El profesor debería saber los límites de sus alumnos y tenerlos en cuenta en los objetivos que se persiguen: ¿cuál es nuestra capacidad de memoria a corto plazo? ¿Cuáles son nuestras estrategias cognitivas para el largo plazo? ¿El mero hecho de que exista comunicación ya es suficiente para una lengua tan cercana como el español? Porque si es suficiente, tal vez no haya que estudiar tanto... Preguntas cuyas respuestas llevarán al profesor a una toma de decisiones pedagógicas con implicaciones a largo plazo.

Emociones, prejuicios, limitaciones cognitivas, inclinaciones personales, educación, capacidades, falta de información, información parcial... son datos que nos va proporcionando la idea de que el error no es únicamente una relación entre el entendimiento y la voluntad, sino que parece estar involucrado en el propio proceso de decisiones. Si esto es así, el alumno debería estar

involucrado en su propio proceso de aprendizaje de una lengua. Le sería más fácil aceptar sus errores y aprender de ellos como parte del proceso de aprendizaje. El error no sería un resultado del aprendizaje, sino un elemento más, y por lo tanto siempre en una consideración de poder perfeccionarse y mejorar.

En general, desde el punto de vista clásico, el error es un resultado de malas decisiones personales: si el alumno no habla español (o cualquier lengua extranjera), es culpa del propio alumno por una falta de capacidades hacia las lenguas, por falta de atención en lo que se le explica, o por otros errores achacables a los estudiantes. Si aplicamos el error desde una perspectiva económica, nos damos cuenta de que, siendo así, el error no solo depende del individuo, sino también de un conjunto de factores que sobrepasa a la persona: es posible prestar atención al elemento que nos interesa, tomar la decisión correcta a partir de la información de que disponemos y obtener un resultado diferente al que buscamos. En este concepto, decidir algo no está vinculado elegir entre dos o más opciones dadas, ya que existen unas consecuencias que se escapan a estas variables.

Las planificaciones, y junto con ellas los objetivos, habrán de modificarse conforme se vayan exigiendo unas especificaciones más elaboradas. En ese proceso aparecerá el error, que servirá de incitación para continuar mejorando el propio proceso. Con esto, una evaluación continua del proceso será la clave para aprovecharnos de nuestros errores.

El error en la lingüística

A la hora de aprender una segunda lengua los estudiantes han de construir un sistema lingüístico a partir de su propia lengua y de una exposición limitada con aquella lengua que quieren aprender. En este recorrido, parece que hay aspectos de la segunda lengua que se aprenden y otros no. Esto depende, en gran manera, del contexto en el que se realice el aprendizaje, ya sea, por ejemplo, en el propio país en donde se habla la lengua o en un contexto más formal y académico, como una escuela. En el momento de hablar una lengua extranjera, los aprendices cometen errores constantemente. Este concepto de error ha ido variando a lo largo del tiempo hasta considerarse como algo positivo, ya que el tipo de errores de los alumnos nos proporciona información sobre su estado en el proceso de aprendizaje.

1. De manera general existen dos actitudes ante el error lingüístico: una que lo acepta y otra que lo rechaza. El que lo rechaza siente el error como un obstáculo, un impedimento en el proceso de aprendizaje y algo que dificulta la obtención de un cierto nivel de lengua. El que lo acepta interpreta el error como una parte del proceso de aprendizaje que necesita de un transcurso más largo en el tiempo, como una información de la etapa en la que se encuentra el estudiante y una indicación de lo que ese estudiante va a necesitar en su futuro lingüístico más próximo.

2. Para Corder (1981) es importante distinguir entre error y equivocación: si el propio estudiante es capaz de darse cuenta de su fallo y de dar una respuesta correcta, se trata de una equivocación. Si el alumno no es capaz de autocorregirse, se consideran errores. Es más fácil enmendar una equivocación en la lengua oral que en la lengua escrita, por lo que las equivocaciones en los textos escritos se suelen interpretar como errores, y a lo mejor no lo son. Imaginemos un texto en el que aparece un error (*Voy trabajar mucho), pero en los siguientes párrafos el alumno utiliza bien la perífrasis verbal ir a + infinitivo en otras expresiones. ¿El primer error debería ser considerado una equivocación? Imaginemos otro caso: el mismo alumno utiliza esa perífrasis cuatro veces en un texto, dos bien y dos mal, sin la preposición, ¿se trata de un error o de una equivocación?

3. Siguiendo la línea de Corder, James (1998) sugiere la existencia de cuatro tipos de desviaciones de la norma:

- a) Lapsos: el estudiante se autocorrigió sin necesitar más ayuda.
- b) Equivocaciones: el estudiante es capaz de corregirlo sin alguien se lo señala. James interpreta que si alguien señala la equivocación y el estudiante se da cuenta, sería de primer orden, pero si alguien la señala y el estudiante todavía necesita de más informaciones, ya sería una equivocación de segundo orden.
- c) Errores: el estudiante, pese a ciertas explicaciones, no es capaz de realizar bien su aproximación a la lengua que está estudiando ya que necesita más información lingüística.
- d) Solecismos: se trataría de un error más grave ya que entra en conflicto con el punto de vista de un hablante nativo, por lo que suele llevar a confusiones y malos entendidos.

4. Uno de los errores más difíciles de detectar es el de la omisión. Sobre todo un cierto tipo de omisión llamado evitación. En este tipo de error, el estudiante evita utilizar aquellas estructuras que le parecen más complicadas y crea una expresión alternativa que, en realidad, es una manera de escape.

Pensemos un caso práctico: un estudiante escribe un texto de 20 líneas sin apenas errores significativos. Lo lógico es que se le felicite por un texto bien realizado. Sin embargo, si analizamos el trabajo con más detenimiento, nos damos cuenta de que todos los verbos están escritos en presente de indicativo, cuando el estudiante lleva seis meses estudiando el presente de subjuntivo, y no aparece ninguno en el texto. Desde esta perspectiva, ¿se debería considerar que el texto es correcto aunque no presente ningún error?

Algunos lingüistas (Faerch y Kasper, 1983) sugieren que, además de prestar atención a los errores que cometen nuestros alumnos, es necesario tener en cuenta también lo que se ha dejado de producir, porque en ocasiones lo que falta es lo que indica que el estudiante no ha asimilado los nuevos conocimientos que llevan a niveles superiores de lengua y que, en lenguas afines, cuestan más asimilar. Algunos autores destacan que la evitación puede darse por encontrar una dificultad entre L1 y L2, pero también porque puede existir un parecido muy grande entre L1 y L2, con lo que los alumnos no lo ven factible y tratan de alejarse de la L1 evitando algunas palabras o estructuras.

5. A la hora de clasificar errores lingüísticos, existen muchos tipos de clasificaciones, pero una de las más usadas acepta que los errores pueden ser formales o semánticos, esto es, aquellos que afectan al significante o al significado. Los que atienden al significante se suelen interpretar como menos graves porque permiten que continúe la comunicación. Son errores en los que la forma varía por alguna razón pero el oyente entiende el mensaje. Al contrario, los errores semánticos afectan al significado de la palabra y, por lo tanto, tiene más opciones de interrumpir el mensaje. Si esto es así, deberíamos ser coherentes con este pensamiento y utilizarlo en nuestra metodología. Por ejemplo: si uno cree que lo importante es la comunicación, ¿por qué emplea tanto tiempo en explicar los verbos? Al fin y al cabo, las conjugaciones verbales son forma y no suelen afectar a la comunicación. *Ayer voy al cine; *Hoy fui al cine.

De esta manera, el tipo de errores que nos encontremos en un aula puede afectar a la metodología a seguir. La metodología comunicativa busca que el estudiante domine una lengua extranjera con el fin de poder usarla en cualquier situación comunicativa. En este sentido, parece que sería un buen enfoque metodológico para los cursos iniciales, en los cuales el alumnado necesita alcanzar un buen nivel de fluidez con el fin de expresarse en la lengua que está aprendiendo. Sin embargo, una vez que ya se ha obtenido una fluidez suficiente que garantice una buena comunicación, cabría preguntarse si vale la pena continuar con ese mismo enfoque o modificarlo con el fin de continuar con la misma fluidez pero prevenir los posibles errores que vayan apareciendo.

6. El concepto de fosilización resulta fundamental a la hora de comprender lo que ocurre con los errores lingüísticos. La idea parte de Selinker (1972) para intentar justificar por qué muchos aprendices de una lengua extranjera no llegan a dominar la lengua como un hablante materno. Se han detectado diferentes elementos que pueden ayudar a la aparición de la fosilización: el nivel de

motivación real para hablar una lengua y entrar en una cultura diferente, el número de ocasiones de aprendizaje, el material, la edad, la metodología... En general, los niños tienen más posibilidades que los adultos de evitar la fosilización si son capaces de lograr una exposición lo suficientemente amplia con la lengua que tratan de aprender, aunque también es posible que un adulto logre evitar la fosilización.

7. La apreciación del error ha cambiado a lo largo del tiempo y en este sentido podemos distinguir, al menos, tres etapas diferentes con respecto a la visión del error.

7.1. El análisis contrastivo

Se considera la mejor aproximación del estudio de las lenguas en los años 50 y 60. Parte de la idea de que el error existe porque hay una transferencia de los hábitos desde la L1 hacia la lengua que se trata de aprender. Según el AC, esta transferencia podría ser positiva o negativa: positiva, el alumno usa una estructura o un significado de su lengua que se corresponde con lo que ocurre en la lengua que se aprende. Negativa, cuando el alumno usa esa misma estructura o significado, pero estos no se corresponden con la lengua que está hablando. Desde este punto de vista, este análisis trata de estudiar el sistema de la L1, el sistema de la L2, y contrastar ambos sistemas, ya que se piensa que, en ese contraste, se puede predecir cuáles serían las transferencias negativas hacia la lengua meta y, a partir de aquí, desarrollar una enseñanza para evitar esas transferencias negativas o errores.

Para este análisis, lo importante es describir ambas lenguas y predecir los errores que puedan existir. De hecho, el error se interpreta como algo que va en contra del sistema lingüístico de la L2, y por lo tanto es algo que hay que evitar.

Desde el punto de vista metodológico se utiliza el estructuralismo y el conductismo y se intenta inculcar los hábitos de la lengua que se quiere aprender. Así, se pretende que los alumnos aprendan por medio de conductas automáticas, que no haya que pensar a la hora de hablar para que, de esta manera, el estudiante no acuda a su lengua materna y utilice estructuras y significados que se transformarán en errores.

Una crítica: el estudiante no es protagonista de su aprendizaje, solo responde a estímulos que se le van ofreciendo, sin llegar a reflexionar sobre los contenidos que utiliza.

Pese a las limitaciones, algunos autores defienden el AC cuando se trata de estudiar lenguas cercanas a la lengua materna del alumno, como podría suceder con el portugués y el español.

7.2. El análisis de errores

Con el tiempo, los lingüistas se dieron cuenta de que el AC no era capaz de explicar totalmente el proceso de la creación de errores; sobre todo, porque solo una parte de los errores que se producen surgen por medio de una transferencia negativa de la lengua materna. De esta manera, el AC dio lugar al análisis de errores.

El AE parte de los estudios de la lingüística generativo-transformacional y de la psicología cognitiva. En lugar de tener en cuenta la comparación de dos sistemas lingüísticos, el AE localiza los errores producidos por los estudiantes cuando tratan de expresarse en la lengua que están aprendiendo y los compara con dicha lengua. Así, a partir de los errores, se quieren conocer los mecanismos psicolingüísticos que el cerebro de los estudiantes utiliza para intentar controlar la lengua que está aprendiendo.

En el AE, la lengua de la que parte el alumno no es tan importante, ya que teóricamente son los errores que se producen los que señalan el estadio de lengua en el que se encuentra el aprendiente. Lo que quiere destacar el análisis del error es la competencia del alumno y, al mismo tiempo, intenta responder a cómo ese alumno está aprendiendo la lengua.

Una crítica al AE: no tiene en cuenta la versatilidad de la propia lengua y la inconsistencia de la lengua del estudiante. Así, es probable que el estudiante cree una palabra o una estructura correcta en un determinado contexto y que esa misma palabra o estructura falle en un contexto diferente. De esta manera, resulta complicado saber si el alumno conoce o no la palabra y si esta ha de considerarse como error. En cualquier caso, esta ambigüedad también proporciona información sobre el nivel de conocimientos que posee el aprendiente.

El AE crea un contexto para vislumbrar el error desde un punto de vista positivo. En el momento en que el error no produce desasosiego ni da aprensión o inseguridad, los alumnos se sienten con más confianza para producir más textos, tanto hablados como escritos, lo que proporciona un aumento de las posibilidades de aprendizaje.

Tres críticas más: 1) Al centrarnos en los errores, no se tiene en cuenta todo lo que el alumno hace bien. 2) El análisis del error es algo demasiado fotográfico: se centra en el error en el momento que se produce, pero no tiene en cuenta el desarrollo del alumno a lo largo del tiempo. 3) No dispone de mecanismos para resaltar el fenómeno de la evitación.

7.3. La interlengua

Es la siguiente etapa al AE. En lugar de centrarse solo en los errores del alumno, la IL quiere abarcar la producción total del alumno, tanto lo que hace bien como lo que hace mal.

La interlengua es un sistema lingüístico intermediario y a la vez en desarrollo entre la L1 y la L2. Se trataría de una lengua diferente para cada alumno, pero con unas características comunes para aquellos estudiantes con una educación lingüística parecida o igual.

La interlengua tendría elementos de la L1 y de la L2, a los que el estudiante va añadiendo otras formas, que son soluciones que el estudiante va adoptando conforme le van surgiendo sus necesidades lingüísticas. La interlengua, pues, es un sistema lingüístico en sí mismo, con sus propias reglas: el error solo existe si se compara con la lengua meta que se quiere alcanzar. (De aquí la importancia de la actuación del profesor: un grupo de alumnos que comparte interlengua tendrá más o menos los mismos errores. Ejemplo: Abre la *janela. Si alguien dice eso y se realiza, es evidente que *janela es una palabra admitida en la interlengua de esos estudiantes. Solo el profesor puede explicar que el sistema de la L2 no lo admite).

Así pues, el origen del error puede ser múltiple y el estudio de la interlengua quiere recogerlos todos: hay errores que surgen de la L1 y son llamados errores interlingüísticos. También hay errores intralingüísticos, que parten del proceso de aprendizaje de la lengua que se estudia y del control de ese sistema lingüístico. Sin embargo, no siempre queda claro de dónde proviene el error, por lo que algunos investigadores asumen una tercera categoría de errores a la que denominan de errores ambiguos, con un origen que puede tener características tanto de la L1 como de la L2.

Bibliografía

- CORDER, S. P., *Error analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, 1981
- DESCARTES R., *Meditaciones Metafísicas*, trad. Machado, Méjico, Editorial Porrúa, 1997
- FAERCH C. y KASPER G., “Plans and Strategies in Foreign Language communication”, en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman, 1983, 20-60.
- Fernández López, S., *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 1997
- JAMES, C., *Errors in Language Learning and Use*, London, Longman, 1998
- KANT I., *Crítica de la Razón Práctica*, trad. Rovira Armengol, Buenos Aires, Losada, 2003
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Antonio, *Los errores lingüísticos*, Valencia, Nau Llibres, 2002
- PUTNAM, Ruth Anna (ed.), *The Cambridge Companion to William James*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997
- SANTOS GARGALLO, I., *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis, 1993
- SCHULZ, Kathryn, *En defensa del error*, trad. María Cándor, Madrid, Siruela, 2015
- SELINKER, L. “Interlanguage”, en *International Review of Applied Linguistics*, 10.3, 1972, 209-31. (Traducción al español: “La interlengua”, en J. Muñoz Licerias (comp.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjera*, Madrid, Visor, 79-101).
- SIMON, Herbert A., “La racionalidad limitada en ciencias sociales. Hoy y mañana”, en *Racionalidad, historicidad y predicción en Herbert A. Simon*, A Coruña, Netbiblo, 2003, 96-110
- SPINOZA, Baruch, *Obras completas*, Traducción, estudios preliminares y notas Juan B. Bergua, Madrid, Clásicos Bergua, 1971
- VÁZQUEZ, G., “Hacia una valoración positiva del concepto del error”, en *Actas de las Jornadas Internacionales del E-LE*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1987, 151-162

Análisis y tratamiento de los errores de español en el CMC. Actividades, materiales y recursos

Jorge Pedrosa Rúa
Colegio Miguel de Cervantes

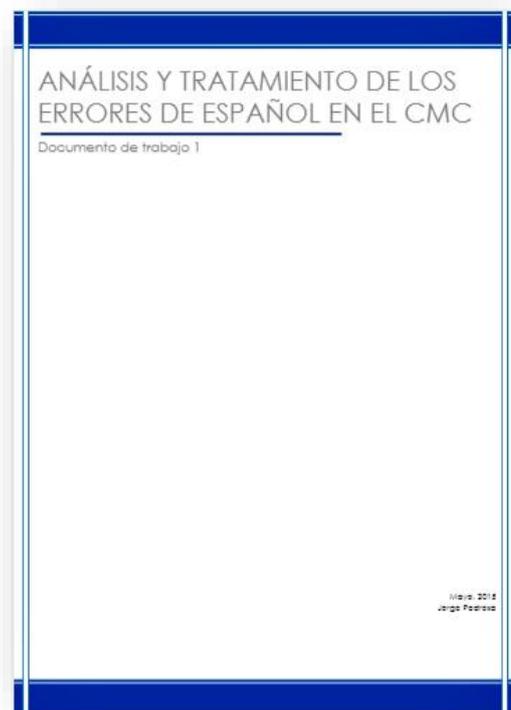
Todavía se recuerda, como estímulo creador del proyecto, a aquel antiguo alumno de Bachillerato que, en los primeros días del nuevo curso y después de varios años estudiando español, preguntó: *¿puedo pedir para ligarem el aire?* Superada la inicial frustración docente (¿cuántas veces habría sido corregido?), la actuación debía ser, además de urgente, tan persistente y sistemática como el error.

Surgieron, entonces, las inevitables preguntas: ¿cómo enfrentarse a los errores? ¿a cuáles? ¿cuándo? ¿qué hacer con ellos? ¿cómo corregirlos? ¿por qué se fosilizan algunos? ¿por qué desaparecen otros? etc. Después de la amplia literatura consultada, las preguntas seguían intactas y las respuestas dudosas; aún así, y ante la grave situación, había que proponer una actuación urgente. Nació, de este modo, el proyecto “Análisis y tratamiento de los errores en el alumnado del Colegio Miguel de Cervantes de São Paulo” que se estructuró en 3 fases:

La primera, la constituyó la presentación del proyecto al departamento de español, compuesto por un profesorado de 24 miembros que imparten clases desde Educación Infantil hasta Enseñanza Media.

Como muchos de los errores eran persistentes en todas las etapas, la actuación tenía que ser integral y coordinada, desde Fundamental I hasta el Bachillerato. Nos planteamos, entonces, mapear los más frecuentes en nuestro alumnado recogidos de múltiples pruebas y actividades, escritas y orales, realizadas en las clases de lengua y cultura españolas.

Utilizamos la herramienta de *Google Forms* para hacer un cuestionario *on line*⁽¹⁾ que registrara un inventario de los errores del alumnado en los diferentes



¹ Disponible en: <https://goo.gl/h2HqN7> [Consultado el 19/05/017]

niveles lingüísticos (fonético, morfosintáctico y léxico-semántico), además de los ortográficos, y recogiera información sobre su tratamiento en el aula por parte del profesorado (metodología de corrección, evaluación, tipología de actividades y número de errores por curso para su eliminación).

Con los datos recogidos en dicho cuestionario⁽²⁾, se elaboró el documento de trabajo 1⁽³⁾ donde se sistematiza la información de 339 registros, de los que la mayoría, un 39,23%, son léxico-semánticos, seguidos por un 26,54% de morfosintácticos, un 17,40% de ortográficos y un 15,92% de fonéticos.

Además del inventario de errores, la información más destacada sobre su tratamiento en el aula es la siguiente:

Corrección del error ⁽⁴⁾:

Soy flexible, adecuándome al nivel del alumnado y a la importancia del error	92,9%
Favorezco la autocorrección	85,7%
Favorezco que el alumnado reflexione sobre sus errores	64,2%
Favorezco la corrección entre iguales	51,7%
Detecto fácilmente los errores fosilizados y los trabajamos en clase	35,7%
Interrumpo la comunicación para señalar los errores importantes	35,7%

Metodología:

Repetición de producciones correctas para fijar su uso y desfosilizar el error (metodología inductiva)	14,3%
Sobre la reflexión de varios ejemplos, deducir y aplicar la regla para corregir el error (metodología deductiva)	28,6%
Trabajo periódico y sistemático del alumnado sobre sus errores, reconvirtiendo estos en producciones correctas	28,6%
Creación de un portafolio individual de errores en el que se registran todas las actividades realizadas para eliminar dichos errores	7,1%

Evaluación del error:

No evaluó los errores	7,1%
Descuento puntos por los errores significativos	57,1%
Subo la calificación por la progresiva eliminación de errores:	21,4%
Evaluó los errores con pruebas específicas sobre ellos:	7,1%
Creo que los errores deberían bajar la calificación trimestral:	28,6%
Favorezco la autoevaluación	71,4%
Favorezco la coevaluación:	35,7%
Evaluó negativamente la falta de progresión en la corrección de errores:	21,4%
Me coordino con mis compañeros sobre los procedimientos y criterios de evaluación y calificación:	78,5%

² Disponible en: <https://goo.gl/aCzfBr> [Idem]

³ Disponible en: <https://goo.gl/Xe9keM> [Idem]

⁴ El profesorado podía elegir más de una opción.

Número de errores:

La opción mayoritariamente elegida por el profesorado, en cuanto al número adecuado de errores para ser eliminados a lo largo de un curso, fue el rango de 10 a 20, con un 42,8%. La cantidad elegida finalmente fue el promedio de 15.

Llegados a este punto, y viendo el importante empeño que le supondría al departamento comprometerse a enfrentar el desafío de nuestro proyecto (creación de materiales didácticos, actualización de las programaciones, aumento de pruebas específicas al alumnado, repositorio de contenidos, documentos de trabajo, etc.) se consideró conveniente consultar al profesorado con otro formulario⁽⁵⁾, de carácter anónimo, en el que se preguntaba por la necesidad de corregir la situación y por el interés de la participación en el proyecto, al que se respondió⁽⁶⁾ con un motivador 95% a la primera cuestión y un 80% a la segunda. Así, con este resultado, quedaba claro que había que continuar con el trabajo.

La segunda fase tenía como objetivo la formalización lingüística del inventario de errores registrados y la posterior selección y distribución de estos por cursos, atendiendo a los siguientes criterios:

- La gravedad (entendiendo por ella aquellos errores que dificultan más la comunicación)
- La frecuencia (fosilización o persistencia de aquellos errores que se mantienen a lo largo de 3 o más cursos).
- La dificultad de su corrección (adecuada a la etapa educativa y nivel del alumnado).

Una vez distribuidos los errores para su tratamiento y corrección por cursos, se realizó el documento de trabajo 2⁽⁷⁾, “Interferencias español-portugués en estudiantes brasileños” donde se formalizó lingüísticamente un inventario de unos 170 errores frecuentes en los estudiantes brasileños de español.

Ante la inexistencia en Internet de recursos y actividades en línea para tratar el error, frente a la abundante literatura existente sobre el tema, la tercera fase consistió en la creación de un repositorio de contenidos digitales⁽⁸⁾ para tratar los errores en el aula. Se trataba de poner a disposición del alumnado y profesorado un material libre y abierto para ser utilizado en todo momento y lugar por el mundo lusófono que está aprendiendo español.

Después de haber seleccionado los 15 errores para tratar en cada curso a lo largo del año, les añadimos otros 15 seleccionados de algunos focos de dificultad que detectamos en el alumnado y que no estaban suficientemente representados en nuestro inventario, tales como las interferencias más frecuentes en el régimen preposicional de los verbos, el uso de las preposiciones, los conectores y las expresiones idiomáticas. En cada curso, además, se retoman los errores trabajados en los años anteriores.



⁵ Disponible en: <https://goo.gl/6cayGT> [Consultado el 19/05/2017]

⁶ Disponible en: <https://goo.gl/QwazyZ> [Idem]

⁷ Disponible en: <https://goo.gl/WJZSsA> [Idem]

⁸ “Mis errores de español” [Disponible en: <http://erroresdeespanol.blogspot.com.br/>] [Consultado el 09/05/2017]

Como no descubrimos ninguna metodología incuestionable para el tratamiento de los errores, decidimos que, mientras no tuviéramos la certeza de haberla encontrado, deberíamos actuar con libertad en este aspecto para experimentar diferentes enfoques y actividades que nos permitieran una posterior evaluación de las más positivas. Las diferentes etapas, edades y niveles del alumnado parecían aconsejar dicho enfoque. En ello estamos todavía, pero una buena muestra de aquella variedad se puede ver en el blog de “Mis errores de español” anteriormente citado.

Este es el segundo año de nuestro proyecto y los resultados parecen esperanzadores. Sabemos que se trata de un trabajo a largo plazo, un trabajo que debe ser tan persistente como los errores, pero estamos convencidos de que merece la pena recorrerlo.

El primer aspecto positivo de nuestra experiencia en curso tal vez sea la de inculcar en el alumnado la conciencia de tener que mejorar su interlengua saliendo de la zona de confort en la que estaban instalados. Ahora su foco de atención también se centra en corregir sus errores, sin perder por ello la fluidez ni aumentar el miedo a la producción oral o escrita. Después de una quizás excesiva preponderancia del enfoque único, el comunicativo, se retoma la atención en la forma⁽⁹⁾ (*focus on form*). El hecho de no perder por ello la naturalidad en el uso de la lengua, se debe sin duda a la adecuada intervención en la corrección de los errores, sobre la que ya hay abundante literatura específica.⁽¹⁰⁾

Esa conciencia está potenciada por el hecho de darle la importancia que le corresponde a la corrección y al enfoque positivo del error, como un estímulo de aprendizaje y un orientador de nuestra competencia lingüística. A ello contribuye, concretamente, el registro personalizado de errores que cada alumno alimenta, a lo largo de los cursos, con las correcciones de las actividades y pruebas realizadas. Esos son los suyos; esos son los que debe trabajar todos los años. También contribuye a potenciar dicha conciencia lingüística el hecho de incorporar los errores a las preguntas de todas las pruebas trimestrales o proponer actividades lúdicas con ellos, como los juegos que se apuntan en el blog “Mis errores de español” anteriormente citado.

El segundo aspecto positivo es que el aprendizaje de los errores está convirtiendo los más persistentes (o fosilizados) en “faltas” o “equivocaciones”, de acuerdo con la terminología de Corder (1967)⁽¹¹⁾. Según este autor, los errores se cometen cuando no se sabe la forma correcta y las faltas cuando, a pesar de saberla, nos equivocamos. En este aspecto, nuestro alumnado reacciona rápidamente autocorrigiéndose cuando le señalamos alguna “equivocación”. Tal vez estemos en el primer paso de una corrección definitiva que todavía necesita su tiempo de maduración para ser

⁹ Diccionario de término clave de ELE: “Atención a la forma”. CVC. Disponible en: <https://goo.gl/yTNYib> [Consultado el 19/05/2017].

¹⁰ ¿Qué hacemos con los errores? Disponible en: <https://goo.gl/od1kH3> [Consultado el 19/05/2017]

¹¹ Corder, S. P. (1967).

asimilada e incorporada siempre que se persista en su eliminación. Una de las estrategias que merece la pena explorar para fijar dicho proceso es someter el aprendizaje a una cierta presión o estrés como, después de revisar el guion con los previsible errores subrayados, hacer una traducción simultánea (de un vídeo subtulado, por ejemplo).⁽¹²⁾

La coordinación del profesorado, sin la cual sería inviable este proyecto, y la secuenciación de la corrección de los errores son otros factores positivos que debemos destacar en la implementación de nuestro proyecto. El enfoque cíclico que supone retomar constantemente los errores trabajados en los cursos anteriores está ofreciendo unos resultados esperanzadores a juzgar por las evaluaciones de todas las pruebas.

Hasta ahora estamos trabajando 15 errores, de diferentes niveles lingüísticos, incluyendo los ortográficos, y otros tantos casos correspondientes a los focos de dificultad detectados, con una metodología fundamentalmente lúdica para evitar el desánimo de la persistencia en la corrección. Se ha introducido una pregunta obligatoria en todas las pruebas, de al menos 20 items, 10 correspondientes a los errores del curso y otros 10 para repasar los del año pasado. Además, a partir de Fundamental II, cada alumno apunta sus errores en su *registro personal*⁽¹³⁾, indicando su nivel lingüístico, su reincidencia, 4 ejemplos de uso correcto y sus observaciones sobre el mismo (explicaciones, regla gramatical, estrategias de corrección, etc.). Este curso tenemos como objetivo inventariar los errores por frecuencia y por etapa, A-B-C, del MCERL, además de preparar sus correspondientes pruebas de evaluación y los materiales didácticos para trabajarlos sistemáticamente.

Sin embargo, hay que reseñar que el trabajo de corregir los errores del alumnado no es tarea fácil ni se deben esperar resultados espectaculares o inmediatos, y menos en la producción espontánea. ¿Cómo pretender eliminarlos con una escasa exposición semanal a la L2, apenas un 2,7%, frente a una exposición diaria y constante a la lengua materna? Optimicemos, pues, el uso de la L2 trabajando las formas más frecuentes. Trabajemos persistentemente los errores más habituales, así como el vocabulario y las estructuras más comunes⁽¹⁴⁾, porque, en el aprendizaje de una lengua extranjera, todo lo que no se usa se olvida.

¹² Vid. "Traducción simultánea" de "Mis errores de español". Disponible en: <https://goo.gl/Zqta3P> [Consultado el 19/05/2017]

¹³ Disponible en: <https://goo.gl/jC6fTo> [Consultado el 21/05/017].

¹⁴ La lingüística de corpus y la estadística lingüística nos ofrecen estudios de frecuencia muy útiles. Vid. ÁVILA MARTÍN, M^a del Carmen (2010). Un inventario de errores frecuentes en el alumnado de E. Media, en el ámbito de la historia y literatura españolas, se encuentra en el siguiente enlace: <https://goo.gl/ULPwaK>

Bibliografía

ÁVILA MARTÍN, M^a del Carmen (2010): “Estadística y lingüística de corpus: implicaciones pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje del léxico”. Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas. Número 32 (2010). Disponible en: <https://goo.gl/KZh3Ho> [Consultado el 19/05/2017].

CORDER, S. P. (1967): «The significance of learners' errors». En IRAL, 5, 161-170, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Diccionario de términos clave de ELE: “Atención a la forma”. CVC. Disponible en: <https://goo.gl/yTNYib> [Consultado el 19/05/2017].

PEDROSA RÚA, Jorge (2015): Análisis y tratamiento de los errores en el CMC. Documento de trabajo 1. Disponible en: <https://goo.gl/Xe9keM>. [Consultado el 19/05/2017]

PEDROSA RÚA, Jorge (2015): Interferencias español-portugués en estudiantes brasileños. Disponible en: <https://goo.gl/WJZSsA> [Consultado el 19/05/2017]

VV.AA: *¿Qué hacemos con los errores?* “Mis errores de español. Disponible en:

<https://goo.gl/od1kH3> [Consultado el 19/05/2017]

“Traducción simultánea”. “Mis errores de español”. Disponible en:

<https://goo.gl/Zqta3P> [Consultado el 19/05/2017]

Aspectos (inter)culturales y expresiones idiomáticas en la enseñanza de español como lengua extranjera/adicional para no caer en las garras de la comodidad

Ana Paula Mantovani Vieira
Claudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina

A modo de introducción

Hablar de temas que pueden ser abarcados en las clases de lenguas, de nuevas metodologías o de innovaciones en el campo pedagógico siempre es bienvenido, por eso, proponemos incluir la fraseología (Dante Hernández, 2003; Leontaridi; Ruiz Morales; Peramos Soler, 2008; Navarro, 2004; Ortíz Alvarez, 2012, Ortiz Alvarez; Unternbäumen, 2011; Penadés Martínez, 1999; Pisot García, 2003; Rios, 2004, 2009, 2010, 2013; Ruiz Gurillo, 2000, Silva, 2014; Tagnin, 1989; Tristán, 1988; Xatara, 1994, 1998a, 1998b, 1998c, 2001; Zuluaga, 1980) a la hora de enseñar español a brasileños, dada su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa. En ese sentido, empezamos nuestra labor por algunas definiciones del área de nuestro estudio: la *ciencia* o, como postula Szyndler (2015:198), *disciplina lingüística*, denominada *Fraseología*.

Según Scandola (2006: 359 apud Ferreira et al., 2015: 125)

[...] empezó a utilizarse en Rusia hace más de medio siglo para denominar aquella rama de la lexicografía que tiene como objeto la elaboración de principios y métodos para la preparación de diccionarios fraseológicos. Sin embargo, los intereses por las recopilaciones paremiológicas en España se remontan a finales del siglo XV, alcanzando su auge entre los siglos XVI y XVII, convirtiéndose en una pieza de erudición en el siglo XVIII.

En Brasil y en toda América Latina, la fraseología destacó considerablemente a partir de los años 80, en las manos del colombiano Augusto Zuluaga(1980), y de las cubanas Zoila Vitória Carneado Moré y Antonia Maria Tristán Perez (1985). (Monteiro-Plantin, 2012: 31)

La fraseología tiene como objeto de estudio las unidades fraseológicas (UF), o como señala Ferreira et. Al (2015, p. 125), es la ciencia que se ocupa del “[...] estudio de un conjunto de signos o frases imbuidas de una gran carga cultural, palabras estas que exigen un amplio conocimiento cultural por parte de sus hablantes y que si son estudiadas por separado no tiene el mismo sentido para aquellos interlocutores que no presentan tal capacidad discursiva [...]”.

Hay varias categorizaciones para los grupos de palabras que las UF abarcan, esto es: dichos, modismos, locuciones, frases hechas, aforismos y otros. En nuestro artículo nos detenemos a utilizar expresiones idiomáticas (EI), así abarcamos de manera general todas estas clasificaciones.

Las EI están compuestas por un grupo de palabras más o menos fijas. La expresión “Me importa un *pepino*”, sugiere que a lo que nos referimos (algo o alguien), nos importa muy poco o nada. En esta EI la última palabra del grupo *pepino*, clasificado como una hortaliza, podrá ser reemplazada por otra palabra de la misma categoría, o sea, podríamos sustituirla por otros vegetales como rábano, bledo, comino o aún por otras palabras que tienen el mismo valor de significado, como por ejemplo *huevo*.

Conforme consta en el diccionario de dichos y frases hechas de Buitrago (2012: 361), en la lengua española coloquial es muy frecuente el uso de los nombres de los vegetales (que están fácilmente disponibles en todas partes) para referirse a asuntos de poco interés. Esta EI compondría el grupo de las EI más o menos fijas, pero existen otras que son fijas, o sea, uno no puede sustituir ninguna de las palabras del grupo, puesto que si lo hiciera les quitaría su sentido. Por ejemplo: *estar alguien verde*, no podemos reemplazarlo por otros colores, puesto que varias EI están compuestas por colores y presentan distintos significados. Esta última EI que utilizamos como ejemplo, *estar alguien verde*, es utilizada en contextos donde la persona a que nos referimos no tiene experiencia, no está capacitado para cierta tarea y, según expone Buitrago (2012: 287), el origen de su significado está relacionado con las frutas que no están maduras, que no están preparadas para el consumo.

Las informaciones sobre el origen de las EI que presenta Buitrago (2012) en su diccionario de dichos y frases hechas, no siempre compone los libros o materiales didácticos, otros no presentan las UF de manera contextualizada; creemos que cuando nos encontremos con esta situación, lo aconsejable es investigar las EI más utilizadas, conocer sus valores y sus usos en los contextos posibles y, posteriormente, introducirlas en las clases.

Hoy en día, hay un sinfín de herramientas, como diccionarios, artículos, revistas, periódicos, películas, telenovelas, etc., que pueden ser consultados a cualquier momento y, todo eso, en línea, o sea, hay opciones para que el profesor no necesite importar materiales didácticos o auténticos, como revistas, periódicos impresos, o incluso viajar hasta el país de la lengua objeto para conocer su idioma y su cultura. El escenario actual es favorable en comparación con lo que vivieron los docentes antes del *boom* tecnológico.

Consideramos que el que *caiga en las garras* de la *comodidad* y no investigue la fraseología de la lengua meta, sea profesor o estudiante, enfrentará dificultades en descodificar el significado metafórico de muchas de las EI e, inevitablemente, resultará en equívocos en la comunicación o interpretación. Los equívocos más frecuentes en estos casos ocurren en la descodificación que se da desde el significado literal e individual de las palabras. Como, por ejemplo, *matar moscas a cañonazos*, no quiere decir que vayamos a matar a las moscas con el auxilio de un cañón, lo que sí quiere decir es: emplear remedios muy drásticos y desproporcionados para el fin que se persigue. (Buitrago, 2012: 446)

Conviene mencionar que hay algunas EI que son consideradas *opacas* y otras *transparentes*, y eso en comparación con la lengua materna del aprendiente. Las del primer grupo son las que no poseen equivalencia en la estructura (sí las puede tener en el significado) y, aunque en la estructura se parezcan a las expresiones utilizadas en la lengua materna, poseen un significado distinto. Ya las del segundo grupo son las que coinciden en su forma y en su significado con las EI de la lengua materna.

A modo de ejemplo, citamos *matar el tiempo*, expresión que encuentra equivalencia tanto en España como en Brasil.

Todo esto es importante tenerlo en cuenta a la hora de introducirlas en nuestras clases. Sugerimos presentar las expresiones consideradas *transparentes*, a los grupos de alumnos iniciales, y a continuación las *opacas*, que podrían ser estudiadas gradual y progresivamente en el transcurso de los niveles.

Entendemos que es necesario reflexionar sobre la dificultad que es para el alumno comprender que algunas palabras toman otro significado, esto es, el metafórico. De acuerdo con Timofeev (2013: 327), hay un “[...] puente cognitivo que fundamenta el salto entre la lectura primaria y el significado convencionalizado de la expresión.” Así, cabe a los profesores mediar en este proceso.

Los hablantes nativos utilizan las expresiones para dinamizar sus diálogos, o sea, es una estrategia para que se consiga comunicar de manera más breve pero, con el mismo efecto, llevar el mensaje a sus interlocutores.

Con relación a la dinámica en la comunicación ofrecida por las UF, Levinson (1995; 2004 apud Timofeev, 2013: 322), nos explica que “[...] el proceso de transmisión de datos que constituye la comunicación se ve considerablemente lentificado por las características de nuestro aparato articulatorio, lo cual produce un desfase entre la celeridad del pensamiento y la lentitud de la pronunciación.” Levinson denomina este proceso como “cuello de botella”. De esta manera entendemos que el uso de las UF atiende a una necesidad tanto física como lingüística.

Además, hay que *tener claro* que al estudiar un idioma y sus UF se aprende sobre la cultura de dicha comunidad lingüístico-cultural. Es significativo mostrarles a los alumnos que las expresiones idiomáticas de cualquier comunidad lingüística están cargadas de influencias (inter)culturales; es por ello que insistimos que el aprendiz no llegará a ser competente en un idioma extranjero o adicional si sus estudios aíslan los conocimientos lingüísticos de los (inter)culturales de la lengua.

Llegados hasta aquí conviene aclarar nuestra comprensión de (inter)culturalidad o aspecto (inter)cultural, es decir, creemos que refleja todo lo relativo a los aspectos sociales y culturales de una determinada comunidad lingüístico-cultural en toda su diversidad y peculiaridad, abarcando tanto lo verbal como lo no-verbal, lingüístico y extra lingüístico, o sea, aspectos como ideología, costumbres, tradiciones y paradigmas impuestos y/o transmitidos a generaciones posteriores a lo largo de los años, interacción interpersonal, paralenguaje, cronémica, kinésica y proxémica (Abdallah-Preteuille, 2005; Almeida, 2008; Benítez Pérez y Durão, 2001; Crozet y Liddicoat, 1999; 2000; Ferreira, 2012; Ferreira, Durão y Benítez Pérez, 2006; Gimenez, 2002; Kramsch, 1993; 2001; Liddicoat y Crozet, 2000; Lo Bianco; Liddicoat y Crozet, 1999; Matos, 2005; Miquel, 1999; Oliveras Vilaseca, 2000; Paraquett, 2010; Porcher, 2004) que forman parte del caudal de la identidad lingüístico-cultural de una nación o un pueblo. En otras palabras, todo lo que le define e identifica como perteneciente a determinada comunidad.

Por su parte, podemos observar que Unternbäumen (2015: 8) explica el cómo los aspectos (inter)culturales se (inter)relacionan con e influyen en un determinado idioma:

[...] El uso de expresiones idiomáticas es un ejemplo paradigmático de cómo hacemos referencia a aspectos culturales de una determinada comunidad de habla en nuestras prácticas comunicativas. Cuando un español, por ejemplo, utiliza expresiones idiomáticas como “echar un capote a alguien”, “dar la puntilla a alguien o a algo”, “estar para el arrastre”, etc. o cuando un venezolano hace lo propio con expresiones como “ser un cuatro bate” o “dar base por bola” hacen referencia a través del uso de la lengua (¡de la misma lengua!) a elementos culturales fuertemente arraigados, respectivamente, en la comunidad de habla española y en la comunidad de habla venezolana. En el caso de las expresiones españolas, se hace referencias al mundo de la tauromaquia, de las corridas de toros, mientras que en el de las expresiones venezolanas al mundo del béisbol. Cuando un hablante español o venezolano utiliza una de estas expresiones para expresar una determinada intención comunicativa introduce en el discurso aspectos del conocimiento cultural compartido por los miembros de su respectiva comunidad de habla. Lengua y cultura convergen en las actividades comunicativas.

Desde nuestro punto de vista, creemos ser válido y pertinente investigar y enseñar/aprender expresiones idiomáticas y matices (inter)culturales, además de aspectos pragmáticos a fin de saber no solo lo relacionado a los significados (literales o connotativos y metafóricos), pero saber el cómo, el cuándo y en cuáles contextos utilizar determinadas UF y gestualidades o cómo actuar según el contexto de comunicación puesto que, además de introducirnos, aunque indirectamente, en la cultura de la comunidad de la lengua estudiada, nos beneficiamos de la celeridad que las UF en general, no sólo las EI, nos proporcionan en la comunicación.

A su vez, acerca del asunto en cuestión, Timofeev (2013: 327), considera que

[...] para los hablantes el significado de una UF incluye una gama de sentimientos-actitudes concretos, por lo que su uso permite transmitir de una forma ‘compacta’ un conjunto muy rico de informaciones de tal índole. Por otro lado, el hablante pretende que su oyente experimente los mismos sentimientos-actitudes y actúe en consecuencia.

Expresarse correctamente en respuesta a las EI escuchadas puede ser un reto para el aprendiz, o *ser su talón de Aquiles*, pero es posible, así como cuando aprendimos en Brasil que *esquentar a cabeça* significa *no preocuparse*, con esta misma naturalidad en la cual aprendemos las UF de nuestra lengua materna. Dicho de otro modo, a partir de su uso en varios contextos, el alumno encuentra los significados. Por ello, es necesario aprender las EI de determinada comunidad, para que la comunicación, sea en un diálogo o en una lectura, suceda de manera fluida y espontánea, sin tropiezos o titubeos.

Por todo lo expuesto, creemos que el profesor debe proponer a los alumnos actividades en las que se presenten los contextos posibles del uso de las EI, como nos orienta Ortiz Alvarez (2015: 281)

[...] Es responsabilidad del profesor a través de metodologías y estrategias poner a los estudiantes en contacto con las EI, para que puedan desarrollar la competencia fraseológica y, en consecuencia, la competencia comunicativa, de la cual la competencia fraseológica forma parte, de manera que se facilite el (re) conocimiento, la descodificación, la interpretación y el uso adecuado de este tipo de unidades.¹

La competencia fraseológica como parte integrante de la competencia comunicativa

Percibimos la *competencia fraseológica* como parte integrante de la competencia comunicativa. Para aclarar lo que viene a ser la competencia fraseológica utilizamos la definición de Ortiz Alvarez, (2015: 280)

[...] Entendemos como competencia fraseológica la capacidad de movilizar los conocimientos y habilidades adquiridos y experimentados para ser capaz de identificar, comprender, reconocer, interpretar y descifrar una unidad fraseológica dentro de un determinado contexto, es saber la forma de procesar la información y la carga cultural registradas en estas expresiones, características de las personas y de la comunidad que las creó y las reglamentó y así poder reutilizarla en otras situaciones de comunicación de acuerdo con los objetivos de los sujetos agentes de la interacción y del contexto en el que se introducen.²

Al buscar la fluidez en la lengua meta (LM), uno tiene que saber hacer uso de algunas habilidades que denominamos como *competencia comunicativa* que, a nuestro modo de ver, es la competencia del aprendiente en hacer un uso correcto de la LE que se está estudiando en todos los contextos. Para complementar lo que viene a ser *competencia comunicativa* nos valemos de la

¹ En el original: [...] Compete ao professor através de metodologias e estratégias colocar os alunos em contato com as EIs para que assim possam desenvolver a competência fraseológica e, conseqüentemente, a competência comunicativa da qual a competência fraseológica faz parte, de forma a facilitar o (re)conhecimento, decodificação, interpretação e uso adequado dessa unidades. (Ortiz Alvarez, 2015: 281).

² En el original: [...] Entendemos por competência fraseológica a capacidade de mobilizar saberes e conhecimentos adquiridos e experienciados para conseguir identificar, compreender, reconhecer, interpretar e decifrar uma unidade fraseológica dentro de um determinado contexto, é saber processar a informação e carga cultural registrada nessas expressões, características do povo e comunidade que as criou e institucionalizou e assim poder reutilizá-la em outras situações comunicativas de acordo com os objetivos dos sujeitos agentes da interação e do contexto em que se inserem. (Ortiz Alvarez, 2015: 280; 2014 no prelo)

definición de Hymes (1971, apud Vargas y Rios 2013: 94) que dice “[...] la competencia comunicativa es la capacidad de un hablante para comportarse de manera eficaz y adecuada en distintos momentos de interacción social en una comunidad de habla”. Está formada por otras (sub)competencias, presentadas a continuación, por Canale y Swain (1980 apud Ferreira 2013: 69). La que subrayamos aquí es la (inter)cultural, conocida por sociolingüística, sociocultural (Ferreira, 2007; Ferreira; Durão; Benítez Pérez, 2006), intercultural (Crozet; Liddicoat, 1999; 2000; Ferreira, 2012; Kramsch, 1993; 2001; Lo Bianco; Liddicoat; Crozet, 1999; Miquel, 1999; Oliveras Vilaseca, 2000 y otros) o transcultural, término este más utilizado en el área de los estudios literarios.

[...] Para ser considerado un hablante competente comunicativamente, el alumno debe poseer conocimientos que se refieren a cuatro tipos de (sub) competencia, a saber: la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Es en la *competencia sociolingüística* donde se enmarcan las expresiones idiomáticas.³

De acuerdo también con Canale y Swain (1980 apud Ferreira 2013: 70-71), acerca de la comprensión y definición de la competencia (inter)cultural, la que los teóricos denominan *competencia sociolingüística*, podemos verificar que

La competencia sociolingüística [...] cubre normas socioculturales de uso y normas de discurso. O, como sugiere el Marco Común Europeo de Referencia, la competencia sociolingüística incluye los conocimientos y habilidades necesarias que se refieren a la dimensión social del uso del lenguaje, que implica el uso de marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, dialecto y acento. De esta manera, conlleva la producción de expresiones y comprensión en diferentes contextos sociales como factores contextuales.⁴

Ya Solano (2004, apud Timofeev 2013: 324) coincide con lo expuesto cuando subraya la relevancia y presencia de la fraseología desde el primer contacto con la lengua, es decir,

[...] Los contenidos fraseológicos están presentes en clase de LE desde los niveles iniciales y su uso activo y coherente constituye uno de los criterios (auto)evaluativos del nivel C2 (cfr. MCER, 2002: 30-31). Tal situación ha propiciado que se hable de competencia fraseológica como parte integrante de la competencia comunicativa y que generalmente se conciba como “el hecho de conocer las diferentes UF de una lengua, y saber interpretarlas e integrarlas en un discurso propio, oral, o escrito, adecuado según el contexto, la relación con el interlocutor, las normas sociales y nuestros propósitos de interacción.”

Las UF están presentes en todas las lenguas; al aspirar a tener la misma fluidez que un hablante natural, es fundamental aprenderlas, como hicimos en nuestra lengua materna. “La fraseología en sentido amplio es inherente y natural a cualquier lengua, por lo que cabe plantearse su ‘desmitificación’ y asumir su aprendizaje desde esa naturalidad.”(Timofeev, 2013: 324). De este modo, no hay cómo excluirlas del aprendizaje, ya que son parte integrante de las lenguas.

El que domina las UF, así como las demás (sub)competencias de la *competencia comunicativa*, puede comunicarse de manera satisfactoria, de acuerdo con el contexto, tanto en la

³ En el original: [...] para ser considerado um falante competente comunicativamente, esse aprendiz deve possuir conhecimentos que se referem aos quatro tipos de (sub) competência, quais sejam: competência gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica. Canale e Swain (1980 apud Ferreira, 2013: 69)

⁴ En el original: Por sua vez, a competência sociolingüística, ainda de acordo com Canale (op.cit.), abrange regras socioculturais de uso e regras de discurso³. Ou, como sugere o Marco Común Europeo de Referencia, a competência sociolingüística engloba o conhecimento e as destrezas necessárias referidas à dimensão social do uso da língua, englobando o uso dos marcadores linguísticos de relações sociais, as normas de cortesia, as expressões da sabedoria popular, as diferenças de registro, o dialeto e o sotaque. Sendo assim, contempla a produção das expressões e seu entendimento em diferentes contextos sociais conforme os fatores contextuais.

lengua escrita como en la oral, y de esta manera puede lograr lo que se busca al aprender un nuevo idioma: comprender y ser comprendido, o como postula Ferreira (2013: 68)

[...] Comprender y hacerse comprender, esa es la clave del éxito de cualquier comunicación. Esa doble vía que transcurre entre el mensaje del emisor al receptor y viceversa, es un camino que implica el área de estructuras lingüísticas, discursivas, pragmáticas, (inter)culturales o socioculturales y estratégicas, tratando siempre de adaptarse a la situación comunicativa.⁵

En suma, el que se plantee aprender un nuevo idioma debe ser consciente de que su aprendizaje conlleva mucho más que aprender su léxico o estudiar su gramática, hay que entrar a fondo con los estudios de la lengua meta, pasando por todas las esferas de esta nueva lengua y esto incluye el estudio de las unidades fraseológicas de esta comunidad.

A lo que venimos

Después de aclarar algunas definiciones y resoluciones teóricas, discutimos el actual contexto de la enseñanza y del aprendizaje de la fraseología.

Teóricos y docentes defienden que la introducción de las UF en las clases de lengua extranjera (LE) resulta complicada. Los motivos son de lo más variados, uno de ellos sería la falta de material que abarque de manera satisfactoria los contenidos fraseológicos. Pues bien, buscamos desmitificar esta idea de que enseñar las UF en la actualidad es tan complejo como para no estudiarlas y no introducirlas en las clases, y que la falta de material didáctico que las contemple tampoco es motivo para no insertarlas en las clases; probablemente no será *un mar de rosas* pero, seguro que, al final, valdrá la pena.

Al aspirar a introducir las EI en las clases de Español como Lengua Extranjera o Adicional (ELEA), en primer lugar debemos concienciarnos de que si los alumnos solo van a ser competentes en una lengua cuando adquieran la *competencia fraseológica*, desde luego, nosotros como docentes, somos los responsables por investigar y por conocer el mayor número de EI posibles y, de esta manera, enseñárselas a los alumnos. Este es uno de los caminos para que nuestro trabajo docente se vea optimizado.

En segundo lugar, si a los docentes el tema les parece espinoso y hace con que muchos *hagan oídos sordos* al tema, imagínense los alumnos. Al mantener una postura negativa hacia el tema, los alumnos se verán motivados a hacer lo mismo, rechazando el estudio de las EI por considerarlas difíciles o inalcanzables. Siendo así, además de investigar las EI, tenemos que buscar métodos de enseñarlas, como ya mencionamos, de manera contextualizada y lo menos aburrida posible, todo esto teniendo en cuenta el perfil y el nivel de aprendizaje de los aprendices.

En tercer y último lugar, insistimos: hay que dejar atrás la *comodidad*, hay que salir de nuestra zona de confort, pues solo así descubriremos los inmensurables y ricos aspectos, sean ellos lingüísticos o socioculturales, de la LE, en nuestro caso, del ELEA.

Con la intención de motivar a otros docentes a introducir las EI en sus clases, presentamos al final de este artículo algunas propuestas de actividades. Esperamos con ello motivar a los profesores, tanto a enseñarlas como a investigar sobre ellas, pues así no caeremos en las garras de la comodidad y, sobre todo, desmitificaremos esta idea equivocada de que enseñar las UF en las clases de ELEA es tarea imposible.

⁵ En el original: Compreender e ser compreendido, eis a chave do êxito de qualquer comunicação. Essa via dupla que percorre a mensagem do emissor ao destinatário e vice-versa é um trajeto que implica domínio das estruturas linguísticas, discursivas, pragmáticas, (inter)culturais ou socioculturais e estratégicas, atentando sempre para a adequação à situação comunicativa. (Ferreira, 2013: 68).

Propuestas de actividades

Proponemos tres actividades utilizando las EI. El docente deberá adecuarlas al contexto, al perfil, al nivel y a los objetivos estipulados por el profesor, por los alumnos o por el curso.

Actividad 1

- **Nivel:** inicial (6° y 7° año de la Enseñanza Obligatoria o nivel inicial en las escuelas privadas)
- **Edad/perfil:** jóvenes entre 11 y 13 años / jóvenes y adultos
- **Actividad:** individual
- **Duración:** Mínimo de una clase de 50 minutos.
- **Tema/asunto:** Elementos de la naturaleza
- **Material(es)/recurso(s) necesario(s).**
Para el precalentamiento: No es necesario ningún material, porque el profesor usará la mímica.
Para la actividad principal: cuaderno, lápiz, goma y material elaborado previamente por el profesor donde consten las actividades relacionadas al uso de las expresiones idiomáticas.
Para la tarea: Ordenador, conexión con internet, cuaderno, lápiz y goma. (Certificarse de que todos tienen acceso a internet).
- **Competencia(s) que va(n) a ser desarrollada(s) en esta actividad.**
Competencia lexical: Palabras y expresiones idiomáticas relacionadas a la naturaleza. Ejemplo: pez, agua, nadar, empapado.
Competencia cultural/fraseológica: *Como pez en el agua.*
Competencia gramatical: el verbo “sentir”
- **Precalentamiento:** “Jugando a la mímica.”
Introducción del tema “Expresiones Idiomáticas” con mímica. El profesor hará la mímica y los alumnos intentarán descubrir cuál es la expresión correspondiente.
- **Actividad principal: actividades de respuesta múltiple relacionadas con el significado de las expresiones idiomáticas.** (En esta actividad se supone que los alumnos ya habrán aprendido las referidas expresiones).
- **Tarea:** El profesor podrá pedir a los alumnos buscar nuevas expresiones idiomáticas relacionadas con la naturaleza. Los alumnos compartirán el resultado en la próxima clase.

Desarrollo de la actividad principal: Es importante que al inicio o al final de la clase el profesor presente a los alumnos el origen de la expresión idiomática que se relaciona con su significado.

En el caso de la expresión “**Como pez en el agua**” encontramos lo relacionado a su significado: dice que cuando uno está como pez en el agua, está en las mejores condiciones, ya que fuera del agua, el animal referido muere, o sea, “cuando alguien está en un sitio como pez en el agua es que está en su hábitat natural, que se encuentra supercómodo, que no podría estar mejor.”

Disponible en: <<https://expresionesyrefranes.com/2007/04/27/estar-como-pez-en-el-agua/>>. Acceso el 29 ene 2016.

1. Señala el significado adecuado para la expresión: “Como pez en el agua”

- a (X) Sentirse cómodo
b () Sentirse nadando
c () Sentirse empapado

1.1 Elige la imagen que corresponde a un posible contexto de la EI: “como pez en el agua”.
(En nuestro caso elegimos tres imágenes en Google del jugador de fútbol Ronaldinho: a) jugando a fútbol, b) cantando, c) firmando papeles. La imagen A sería en la que Ronaldinho está “como pez en el agua”.)

Actividad 2

- **Nivel:** intermedio (8° y 9° año de la Enseñanza Obligatoria o nivel inicial en las escuelas privadas)
- **Edad/perfil:** jóvenes entre 13 y 15 años / jóvenes y adultos
- **Actividad:** individual y en parejas
- **Duración:** Mínimo de una clase de 50 minutos.
- **Tema/asunto:** Elementos de la naturaleza
- **Material(es)/recurso(s) necesario(s).**
Para el precalentamiento: pizarra y tiza
Para la actividad principal: cuaderno, lápiz, goma y, si es el caso, hojas con las actividades provistas por la profesora.
Para la tarea: Móvil o una camera fotográfica para grabar una escena. Instrucciones en la actividad “1.2”
- **Competencia(s) que va(n) a ser desarrollada(s) en esta actividad:** producción oral y escrita y comprensión lectora.
Competencia lexical: Palabras y expresiones idiomáticas relacionadas a elementos de la naturaleza, como: bacalao, mar, pez, y otras palabras que no pertenecen a los elementos de la naturaleza pero que fueron utilizadas para contextualizar las expresiones idiomáticas.
Competencia cultural/fraseológica: *Como pez en el agua; Cortar el bacalao*
Competencia gramatical: verbos *sentirse, estar, ser, parecerse.*
- **Precalentamiento:** El profesor podrá dibujar en la pizarra uno o dos elementos que componen la expresión elegida, en seguida y entre todos jugarán al “ahorcado” hasta que adivinen la EI.
- **Actividad Principal:** Elaboración de frases que contextualicen las EI (En esta actividad se supone que los alumnos ya habrán aprendido las referidas expresiones).

Desarrollo de la actividad principal: Recuerda que el profesor podrá escribir las actividades en la pizarra o proveer las fotocopias para cada uno de los alumnos. Cuando sea necesario el profesor podrá dar algunas pistas para los alumnos así como en la actividad “1”

1. Elabora una frase que contextualice a la “EI” “**como pez en el agua**”

Tip

Verbos que podrán ser utilizados: *Estar; sentirse, ser; parecerse*

Respuesta posible:

Ayer en la playa Ronaldinho “Gaúcho” estuvo como pez en el agua jugando al fútbol junto a sus amigos.

1.2 Fíjate en la expresión idiomática y marca la opción que presenta su significado.

Expresión idiomática: “Cortar el bacalao”

Ejemplo de uso: En la oficina donde trabajo, quien corta el bacalao es la esposa de mi jefe.

- a) Se utiliza para designar a las personas especialistas en el corte de pescados variados.
- b) Se utiliza para designar a las personas que son responsables por cortar este tipo de pescado.
- c) Se utiliza esta expresión para designar a la persona más importante o la que tiene más autoridad en algún lugar.

1.3 Elaboración de una escena teatral.

- a) En parejas, elaboren un pequeño dialogo donde utilicen la expresión “Cortar el bacalao”.
- b) En la próxima clase, utilizando el laboratorio de informática, o en el caso de que no dispongan de computadoras en la escuela en casa, las parejas deberán grabar los diálogos, será como una especie de teatro, aunque la escena será muy corta.

c) Por último, ellos deberán traer las grabaciones en un lápiz de memoria para que todos compartan sus diálogos con el grupo. El profesor elige si va a corregir los diálogos antes de grabarlos o después de la presentación.

Actividad 3

- **Nivel:** avanzado (Enseñanza secundaria en las escuelas privadas o primer año de la carrera de Letras Español)
- **Edad/perfil:** jóvenes entre 15 y 17 años / adultos
- **Actividad:** individual y en parejas
- **Duración:** Mínimo de una clase de 50 minutos.
- **Tema/asunto:** animales y su significado
- **Material(es)/recurso(s) necesario(s):**
Para el precalentamiento: fotocopias, figuras, pizarra y tiza o cañón de luz y computadora
Para la actividad principal: cuaderno, lápiz, goma y, si es el caso, hojas con las actividades provistas por la profesora.
Para la tarea: computadora y hoja para hacer la búsqueda/investigación e imprimir palabras e imágenes.
- **Competencia(s) que va(n) a ser desarrollada(s) en esta actividad:** producción y expresión oral y escrita.
Competencia lexical/fraseológica: Expresiones idiomáticas relacionadas a animales, como por ejemplo: *Hacer el ganso; Ser un pez gordo; Ser una lagarta; Estar/Ponerse como una foca; Ser (un) gallina.*
Competencia gramatical: Verbos de cambio y otros, como: ser, estar, hacer, parecerse, ponerse, quedar, volver, sentirse.
- **Precalentamiento:** El profesor podrá dibujar en la pizarra un animal, o proyectar la imagen en el cañón de luz, y, a continuación, preguntarles a los alumnos con cuál más se identifican y cuál es el significado que dicho animal posee en nuestro país y si ellos conocen alguna expresión (en lengua materna o extranjera) con determinado animal. Después el profesor puede solicitar voluntarios para decir las expresiones que conocen (en portugués o español) y explicar su significado a los colegas. Tras hacerlo, el profesor les entrega una hoja con una sopa de letras para que busquen el animal que rellena los huecos adecuadamente. El profesor puede hacer esta actividad como un sondeo para verificar cuál expresión ya conocen en español. Después de eso, el profesor puede solicitar que todos elaboren oraciones con las cinco expresiones y solicitar voluntarios para leerlas.

Busca el animal en la sopa de letras y relaciónalo con las expresiones idiomáticas que aparecen a continuación.

P	O	L	L	I	T	O	P	S	A	C	A	S	A	P	O	A
A	E	F	H	O	R	M	I	G	A	C	O	N	E	J	O	R
M	L	Z	A	B	I	B	N	T	O	R	T	U	F	P	R	O
O	E	O	M	O	A	R	R	G	A	L	L	O	R	O	E	P
S	F	R	A	S	T	A	A	N	T	I	C	E	A	D	O	E
C	A	R	S	N	G	C	U	B	R	A	X	I	P	A	U	C
R	N	A	E	A	L	A	S	U	E	G	A	L	L	I	N	A
O	U	L	L	G	O	I	A	S	N	U	R	O	E	U	A	I

1. ¿Por qué tu amigo hizo el ganso durante la fiesta de Ricardo el sábado pasado?
2. - ¿Quién era aquel pez gordo que llegó a la boda de Cristina en un Mercedes blanco?
- No lo sé. Pero me imagino que es alguien muy importante y rico.
3. Tu madrastra no es una lagarta, así que tu papá puede confiar plenamente en ella.
4. El médico me dijo que tengo que adelgazar 10 kilos, pues estoy como una foca.
5. Mi primo es un gallina, o sea, tiene miedo de todo, por eso no le gusta estar solo en la casa.

- *Hacer el ganso*: hacer el tonto.
- *Ser un pez gordo*: ser una persona importante e influyente.
- *Ser una lagarta*: engañar o traicionar, principalmente al marido.
- *Estar / ponerse como una foca*: estar muy gordo.
- *Ser (un) gallina*: ser cobarde.

- **Actividad Principal:** Elaboración de frases que contextualicen las EI (En esta actividad se supone que los alumnos ya habrán aprendido las referidas expresiones).

Desarrollo de la actividad principal: El profesor divide a los alumnos en dos grupos y les entrega figuras en formato de baraja. Cada grupo va a jugar una vez. Un integrante va a sacar una imagen y tiene que elaborar una oración, utilizando una expresión idiomática con el animal de la figura. El reloj de arena establece el tiempo disponible. Si el alumno no logra hacerlo, no ganará puntos. Vence el grupo con más puntos. Ejemplos: expresiones con gallina, gallo, gatos, perros, pulgas, moscas, pez, pájaros, ganso (*Ponersele a alguien la carne/la piel de gallina; En menos que canta un gallo; Haber gato encerrado; Haber cuatro gatos en determinado lugar; Buscarle tres pies al gato; Pasar una noche de perros; Tener malas pulgas; Por si las moscas; ser un pez gordo; Tener la cabeza llena de pájaros; Hacer el ganso*). Variación: El profesor puede hacer un juego de memoria con imágenes y expresiones. Cada asociación correcta debe ser seguida de una oración, referente a la expresión, elaborada por el grupo.

			
<i>Ponersele a alguien la carne/la piel de gallina</i>	<i>Haber gato encerrado</i>	<i>Pasar una noche de perros</i>	<i>Tener malas pulgas</i>

Como actividad final, el profesor puede solicitar que los alumnos elaboren un texto (diálogo, poema, verso, letra de música etc.) con el máximo de expresiones aprendidas y, también, que busquen más expresiones zoonímicas en libros e internet y las traigan en la próxima clase para compartirlas con los colegas. Detalle: El alumno deberá buscar una imagen que represente la expresión en español y mencionar el equivalente en portugués. Al final de la tercera clase, el profesor puede sugerir la elaboración de un glosario ilustrado de las expresiones aprendidas por el grupo o que hagan carteles y divulguen en la escuela.

Esperamos que las actividades puedan ser útiles y eficaces a alumnos, profesores e interesados en la temática y que a partir de ahí puedan adaptarlas y elaborar otras propuestas pedagógicas más ajustadas al perfil de cada contexto de enseñanza/aprendizaje.

A modo de cierre

Esta investigación tuvo como objetivo principal conjugar teoría y práctica en beneficio de la enseñanza de matices culturales desde la perspectiva de las UF, en especial, las EI. La intención fue traer a la luz el pensamiento de teóricos que fundamentan la temática. Dicho de otro modo, razonamos y presentamos teorías que evidencian las reales contribuciones de la inserción de UF en la enseñanza del español a brasileños.

Conviene señalar que creemos que el profesor puede y debería contemplar las UF, sobre todo las EI, desde las clases iniciales. Por supuesto que este trabajo debe ser gradual y lúdico, para que no ahuyente o traumatice a los aprendices. Lo lúdico puede ser un aliado eficaz en la labor docente, siempre que sea en dosis “homeopáticas” para que las clases no se conviertan en un espacio de tortura, en el que los alumnos sean obligados a memorizar un listado de expresiones que no utilizarán, descontextualizadas y sin razón de ser.

Finalizamos este artículo con la intención de haber despertado la curiosidad y el gusto de los interesados en saber más allá de lo presentado, puesto que la cantidad del caudal lexical o fraseológico, con la simple traducción de determinadas expresiones no es motivo suficiente para aprender la temática aquí explotada y desarrollada. Nuestro deseo es provocar y despertar las ganas por conocer, pues además de agregar nuevas palabras y expresiones, se aprenderá también de lo pragmático y lo cultural y se acercará al aprendiz a la lengua meta, capacitándole para ser más espontáneo, tener un habla más fluida y natural y evitar posibles choques culturales y ruidos en la interacción, consiguiendo de ese modo una comunicación auténtica.

Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 2005, *L'éducation interculturelle*, 2.ed., Paris, PUF.
- ALESSANDRO, Arianna, "Didáctica de la fraseología: una experiencia desde el marco de la investigación en la acción educativa", 2015. Disponible en: <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6065/7743>>. [28 ene. 2017].
- ALMEIDA, Alcineia Emmerick de, "Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira", *Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa), Universidade de São Paulo*, 2008. Disponible en: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjb94m7nezRAhXGk5AKHbW1D9AQFgghMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.teses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F8%2F8146%2Fde-08012009-142542%2Fpublico%2FALCINEIA_EMMERICK_DE_ALMEIDA.pdf&usq=AFQjCNGsFlgBsVjexJ7DFZcgTV_0MIFROA> [31 ene. 2017].
- BUITRAGO JIMÉNEZ, Alberto, 2012, *Diccionario de dichos y frases hechas*, Barcelona, Espasa.
- CROZET, Chantal; LIDDICOAT, Anthony J., 1999, "The challenge of intercultural language teaching: engaging with culture in the classroom", en: LO BIANCO, Joseph; LIDDICOAT, Anthony J.; CROZET, Chantal, *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*, Australia: Language Australia, pp.113-125.
- _____, 2000, "Teaching culture as an integrated part of language: implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching", en: LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C (ed.). *Teaching languages, teaching cultures*, Australia: Applied Linguistics Association of Australia, pp. 1-18.
- DANTE HERNÁNDEZ, Ana Belén, 2003, "El componente fraseológico en la enseñanza de ELE", en: GÓMEZ ASENCIO, José; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (Dir.). *FORMA Formación de Formadores: léxico fraseología y falsos amigos*, Madrid, SGEL, n. 6. pp. 65-92.
- FERREIRA, Cláudia Cristina, 2013, "É possível ser competente em língua estrangeira?", ZORZO-VELOSO, Valdirene F.; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe. *El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos*, Londrina, UEL, pp. 67-83.
- _____, 2012, "(Inter)Culturalidade em prol da competência Comunicativa na Aula de línguas Estrangeiras ou Línguas Adicionais", en: FERREIRA, Cláudia Cristina et al. (Org.). *Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: Conjugação entre saberes e fazeres*. Londrina: UEL, pp. 49-78.
- _____, 2007, *O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros*, 3t, Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- _____; DURÃO, A. B. de A. B.; BENÍTEZ PÉREZ, P., "¿Por qué trabajar con la competencia sociocultural en clase de E/LE?", en *Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 2006. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/17_ferreira-amorim-benitez.pdf>. [29 ene. 2017]
- GIMENEZ, Telma, 2002, Eles comem *cornflakes*, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira, *Anais do IX EPLE – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras*, Londrina: Betel Gráfica e Editora Ltda, pp. 107-114.
- GOOGLE IMÁGENES. Disponible en <https://www.google.de/imghp?hl=pt-br&gws_rd=ssl > [29 ene. 2017]
- IGLESIAS CASAL, Isabel, 1999, "Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo", *Boletín de ASELE*, Málaga, n. 21, pp. 13-23.
- KRAMSCH, Claire, 1993, *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

- _____, 2001, “El privilegio del hablante intercultural”, en: BYRAM, Michael; FLEMING, Michael, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*, trad. José Ramón Larrondo y Maureen Dolan, Madrid: Cambridge University Press.
- LEONTARIDI, E.; RUIZ MORALES, M.; PERAMOS SOLER, N., 2008, Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE, *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*, pp. 187-206.
- LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C (ed.), 2000, *Teaching languages, teaching cultures*, Australia: Applied Linguistics Association of Australia.
- LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A.; CROZET, C, 1999, *Striving for the third place – intercultural competence through language education*, Melbourne: Language Australia.
- MATOS, Monica Lemos de, 2005, La Interculturalidad: actividades en clase, *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*, pp. 423-429.
- MIQUEL, Lourdes, 1999, “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula”, *Carabela – Lengua y cultura*, n.45. Madrid: SGEL, Febrero, pp. 27-46.
- MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma, 2012, “Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna”, v.1, Fortaleza, Edições UFC, pp. 309.
- NAVARRO, Carmen, “Didáctica de las unidades fraseológicas”, *Cultura e intercultura en la enseñanza de español como lengua extranjera*, 2004. Disponible en: <<http://www.ub.es/filhis/culturele/cnavarro.html>> [31 ene. 2017].
- OLIVEIRA, Luciano Amaral, 2007, “O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras”, *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 37, pp. 61-74.
- OLIVERAS VILASECA, Àngels, 2000, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Editorial Edinumen.
- ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa, 2015, “Competência Fraseológica no Aprendizado das Expressões Idiomáticas”, MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma (org.). *Certas palavras o vento não leva. Homenagem ao professor Antonio Pamies Bertrán*, Fortaleza: Parole, pp. 432.
- _____, (org.), 2012, *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*, v.1, Campinas, São Paulo, Pontes Editores.
- _____. _____, 2012, v.2, Campinas, São Paulo, Pontes Editores.
- _____; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva (orgs.), 2011, *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*, Campinas, São Paulo, Pontes Editores.
- PARAQUETT, M., 2010, “Multiculturalismo, interculturalismo e ensino-aprendizagem de espanhol para brasileiros”, en BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Coord.), *Espanhol: ensino médio*, Brasília, MEC, pp. 137-292.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada et al., 1999, *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco/Libros.
- PISOT GARCÍA, Rafael Elías, 2003, Fraseología en el aula de español, Aplicación didáctica de un glosario, en: GÓMEZ ASECIO, José; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (Dir.), *FORMA Formación de Formadores: léxico fraseología y falsos amigos*, Madrid, SGEL, n. 6. pp. 29-64.
- PORCHER, L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Education.
- RIOS, Tatiana Helena Carvalho, 2013, Propostas didáticas com expressões idiomáticas para as aulas de espanhol com língua estrangeira, en: NADIN, Odair Luiz; LUGLI, Viviane C, Poletto (orgs), *Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas*, Campinas, SP, Mercado de Letras, pp. 151-163.
- _____, “A descrição de idiomatismos nominais: proposta fraseográfica português-espanhol”. *Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos Linguísticos, área de Análise Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho*,

2010. Disponible en:

<http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/100099/rios_thc_dr_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [29 ene. 2017].

_____, “As expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira”. *Linguagem & Ensino*, 2009. Disponible en: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwjVurnYmezRAhUDj5AKHXEiB1cQFgg9MAM&url=http%3A%2F%2Fwww.rle.ucpel.tche.br%2Findex.php%2Frlr%2Farticle%2Fview%2F81%2F53&usq=AFQjCNEmuHI0GvqKHY8X2hQhLpyARI5JA>> [30 ene. 2017].

_____, 2004, *Idiomatismos com nomes de partes do corpo humano*, Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

RUIZ GURILLO, Leonor , “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros”, 2000. Disponible en: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>> [30 ene. 2017].

SANTOS, Percilia y ORTÍZ ÁLVAREZ, Maria Luiza, 2010, *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*, Campinas, SP, Pontes Editores.

SILVA, Suzete (org.), 2014, *Faseologia & Cia*, Entabulando diálogos reflexivos, 2.ed. Campinas, São Paulo, Pontes Editores.

Szyndler, Agnieszka, “La Fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica”, 2015. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/50867/47203>> [28 ene. 2017]

TAGNIN, Stella Esther Ortweiler, 1989, *Expressões idiomáticas e convencionais*, São Paulo, Ática.

TIMOFEEV, Larissa Timofeeva, “La fraseología en a clase de lengua extranjera: ¿misión imposible?”, 2013. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734813>> [29 ene. 2017].

TRISTÁ, María Antonia, 1988, *Fraseología y contexto*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva, “Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, 2015. Disponible en:

<<http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2015/publicaciones/culturaycsc.pdf>> [29 ene. 2017].

VARGAS, Mariana Daré y RIOS, Tatiana Helena Carvalho, 2013, “Por un Abordaje Lexical para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera”, ZORZO-VELOSO, Valdirene F.; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe. *El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos*, Londrina, UEL, pp. 93-108.

VIEIRA, Ana Paula Mantovani; FERREIRA, Claudia Cristina; MIGUEL, Thalita Aguiar Molin, “Matices culturales en la enseñanza de español a brasileños desde la perspectiva de las expresiones idiomáticas: observaciones teóricas y planteamientos prácticos”. *Actas del XXIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: La cultura en la enseñanza del español a brasileños*, 2015. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5350604>> [29 ene. 2017].

XATARA, Cláudia Maria, 2001, O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n.37, pp. 49-59, jan/jun.

_____, 1998a, *A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês*, Tese (Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____, “O campo minado das expressões idiomáticas”, 1998b. Disponible en: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fseer.fclar.unesp.br%2Falfa%2Farticle%2Fdownload%2F4048%2F3712&ei="](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fseer.fclar.unesp.br%2Falfa%2Farticle%2Fdownload%2F4048%2F3712&ei=)>

2Ht1Ven1OoSmNqSUg5AI&usg=AFQjCNGoc49zYjv68wu-
wCkUYc8hgYBGyw&bvm=bv.95039771,d.eXY> [27 ene. 2017].

_____, “Tipologia das expressões idiomáticas”, 1998c. Disponible en:

<<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4274/3863>> [27 ene. 2017].

_____, 1994, *As expressões idiomáticas de matriz comparativa*, Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

ZULUAGA, Alberto, 1980, *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt: Peter D. Lang.

Dando en el clavo con la fraseología en la enseñanza del español como lengua extranjera/adicional

Thalita Aguiar Molin Miguel
Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina

Por algo se empieza...

Desde una perspectiva pragmática, sabemos y defendemos la importancia de las Unidades Fraseológicas en el lenguaje coloquial, y de su relevancia en ser concebida como un componente integrante de las clases de Español Lengua Extranjera (ELE), sin excluir los demás elementos teóricos. Por lo tanto, iniciamos el presente trabajo apropiándonos de lo que dijo Ruiz Gurillo (1997: 11), la fraseología, según la teórica mencionada, siempre ha sido una tierra sin dueño, ya que teóricos de diferentes escuelas que se dedican a un sinfín de temas solían acudir a la fraseología debido al interés que demostraban por las combinaciones fijas de palabras; eso para los fraseógrafos durante un período de tiempo resultó en un impar teórico, ya que en años los únicos materiales encontrados eran compendios de autores, en específico paremiólogos, o pertenecientes a áreas de estudio de temáticas respectivamente lingüísticas.

Frente a lo mencionado, señalamos que hoy el panorama de las búsquedas fraseológicas enfrenta grandes cambios; son muchos teóricos brasileños, españoles, entre tantas otras nacionalidades, que dedican tiempo de sus búsquedas a dicho tema. Por supuesto que no podemos olvidarnos de los rusos, lugar este en el que empezaron los estudios fraseológicos cambiando toda la historia de las investigaciones acerca del tema.

Expertos que, así como nosotros, dedican su tiempo al estudio y desarrollo de proyectos de investigación sobre el punto de vista de las unidades fraseológicas. Tenemos, por ejemplo, dos proyectos desarrollados en la Universidad Estadual de Londrina: uno dirigido por la profesora Doctora Tatiana Helena Carvalho Rios Ferreira, titulado “O dicionário bilíngue pedagógico como ferramenta para o ensino de idiomatismos”, con duración de dos años. Anualmente este proyecto organiza eventos direccionados a estudios fraseológicos, en los que ha recibido grandes nombres del área, como Rosemeire Selma Monteiro-Plantin y Paula Falcão Pastore. En la misma universidad, bajo la coordinación de la profesora Doctora Cláudia Cristina Ferreira, tenemos el proyecto “(Dis)Simetrias linguístico-culturais no ensino de espanhol sob a égide das unidades fraseológicas: investigação e propostas pedagógicas”, con cierre en agosto de 2018, totalizando tres años.

En este punto corroboramos lo que postula Ferreira (2013), que se ha dedicado a investigaciones acerca de cultura y literatura en las clases de ELE, y que recientemente ha descubierto los estudios de las Unidades Fraseológicas. Considerando todo, ilustramos nuestro parecer con lo que ha mencionado Ferreira (2013) acerca de la integración de varias habilidades con vistas al desarrollo comunicativo de los hablantes. Esto se hace evidente con la metáfora del rompecabezas y también del engranaje de un reloj, utilizado para ejemplificar la importancia de

todas las habilidades y que ninguna sobresale ante las otras, es decir, anhelando un aprendizaje igualitario, los aprendices deben ser expuestos, no a un componente sino a una variedad de ellos, incluso el componente fraseológico, ya que este se hace presente en el lenguaje hablado y escrito de hablantes

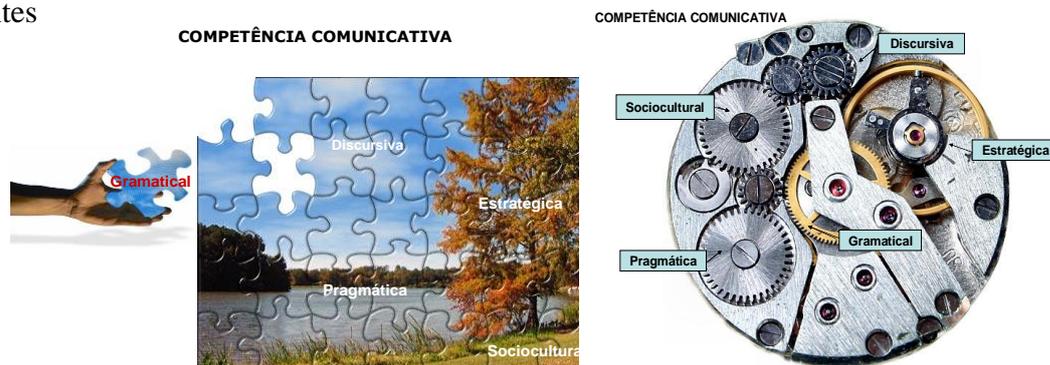


Figura 1 – Las (sub)competencias comunicativas (Ferreira, 2007)

En este punto nos surgen algunas inquietudes que traemos como profesores no nativos de la lengua extranjera, en nuestro caso ELE, es decir, brasileños que imparten clase de ELE a otros brasileños pese a todas las dificultades enfrentadas por la docencia, teniendo en cuenta el panorama educacional actual en el que nuestro país se encuentra, pero lo hacemos con mucho esmero, hecho importante que nos lleva a una indagación: ¿por qué las unidades fraseológicas y todo lo que ellas abarcan no forman parte de las clases de ELE?

Para hacerse una idea acerca de la situación enfrentada por profesores y profesores en formación de ELE, presentaremos algunas ideas que fueron expuestas, como una carta de repudio ante todo lo que viene ocurriendo con la educación en nuestro país, la carta abierta de repudio a la Medida Provisoria 746, escrita por la Universidad Estadual de Londrina, en la cual se ubican las dos investigadoras en cuestión; y un manifiesto publicado por la Asociación de profesores de Español del Estado de Paraná.

El manifiesto de los profesores del estado del Paraná defiende el carácter multilingüe, ya que la historia del estado está marcada por la influencia de muchas culturas, como la alemana, japonesa, italiana, española, entre otras, es decir, que sea ofrecida para las comunidades escolares no solamente la lengua inglesa, que es lo que propone la revocación de la Ley Federal nº11.161/2005.

Ante todo lo expuesto, el manifiesto señala además la regresión que esta revocación acarrea, poniéndonos en contra de los avances, tomando por base la ubicación geográfica de nuestro país.

A proposição de um monolinguísmo linguístico assegurado pela MP 746/2016 vai na contramão da maioria dos países que acertadamente planejaram “incentivar a aprendizagem de línguas e promover a diversidade linguística na sociedade (2016: 9)

Mencionaremos también la postura de la Universidad Estadual de Londrina, así como de otras universidades. El departamento de Letras Estrangeiras Modernas de la mencionada universidad publicó una carta abierta exponiendo su indignación frente a la Medida Provisória 746/2016, así como la asociación de profesores de español del mismo estado. Creen que esta imposición va en dirección contraria a los avances logrados hasta hoy, a parte de despreciar la diversidad cultural y lingüística. En la carta también subrayan el carácter optativo relegado a algunas lenguas extranjeras, y aclaran que la opción, en muchos casos, no es beneficiosa como hemos visto en la Ley Federal nº11.161/2005, sino la obligatoriedad como en el caso de la MP 746/2016. Como ya estamos presenciando, de la noche a la mañana muchas escuelas retirarán la ELE de sus proyectos curriculares.

Respaldándonos en lo mencionado, este trabajo expone la importancia de la competencia fraseológica en las clases de ELE. Posteriormente pone atención en algunas terminologías para una buena comprensión del lector, presentamos algunas definiciones de cultura, apropiándonos una vez

más de lo dicho por Ferreira (2013) y por grandes nombres de la lingüística y de la enseñanza de la Lengua (Taylor, 1832-1917; Ribeiro, 1981; Agar, 1994; Almeida Filho, 2010; Santos, Alvarez, 2010, entre otros), y finalmente, presentaremos algunas propuestas pedagógicas con las cuales creemos que es posible la inserción y utilización de las UF en clase, con el objetivo de ayudar el trabajo docente, fomentar futuras búsquedas y hacer con que los alumnos comprendan las UF, utilizadas en lengua materna (portugués) y extranjera (español).

Incluso con el aumento de investigaciones en fraseología, creemos que todavía queda mucho por buscar, proponer y enseñar/aprender.

Colores y sabores peculiares: matices culturales en las clases de español

Sobre la definición de cultura, Mead (1973 apud OLIVEIRA, 2012) cree ser importante para el transcurso de enseñanza y aprendizaje de lenguas la interpretación que se tiene de cultura a mediados del siglo XX, en especial entre los decenios de 50 y 60. Hay dos tipos de cultura: Cultura con “C” mayúscula abarca la extensión idiosincrática ancestral que es compartida, comprendida entre los descendientes. En contrapartida, cultura con “c” minúscula es concebida como el procedimiento comportamental de una comunidad específica de seres humanos durante determinado tiempo, facilitando el reconocimiento de las particularidades de dicho grupo (MIGUEL, 2015).

Siendo así, Miquel y Sans (1992 apud MIQUEL LÓPEZ, 2004: 515) y Tilio (2009) presentan algunas consideraciones en cuanto a la cultura en las clases de ELE mediante el concepto y la distinción de los distintos tipos de cultura (Cultura, cultura y Kultura).

Cultura con C mayúscula (Cultura del Olimpo) se refiere a productos consagrados por una sociedad. Para Tilio (2009) este término hace mención a un patrón referente al conocimiento. Ejemplos: literatura, pintura, música, escultura. Es decir, esta concepción está relacionada con los clásicos del área del conocimiento, como Historia, Artes, Literatura, Política y Religión, o sea, conocimiento al que solamente una parte de la población tiene acceso.

Conviene destacar aquí la relevancia de la popularización del arte por medio del muralismo y del grafiti. Éste, infelizmente con sus días contados en São Paulo, debido a la gestión gubernamental actual, que desde el 14 de enero estableció que los muros fueran pintados y el arte grafiti borrado de la memoria de muchos por ir en contra de este tipo de manifestación artística, marca histórica y cultural de la ciudad desde la década de los 70, cuyo objetivo principal es socializar el arte, además de mantener la identidad nacional y dar voz a artistas que reflejan posicionamientos políticos, estéticos y culturales y, consecuentemente, conciencian a la población y colorean un paisaje gris rodeado por rascacielos en una selva de piedras.

Cultura con c minúscula (cultura a secas, cultura epidérmica) se refiere a la cultura de las costumbres de pueblos o naciones distintos. Relatamos, como ejemplo, la forma cómo actuamos, sentimos y procedemos ante eventos o situaciones comunicativas de contacto. La ideología, gastronomía, proxémica, cronémica, kinésica y el paralenguaje (Benítez Pérez y Durão, 2001) son aspectos que elucidan la cultura con c minúscula, puesto que reflejan la identidad, la manera de ser, sentir y actuar, peculiar y compartida por cada pueblo.

Creemos en la importancia del contacto con las culturas extranjeras/adicionales, ya que mediante la exposición a otras culturas los aprendices tendrán la oportunidad de conocer y aprender con la cultura ajena, mirando y respetando las diferencias entre ambas.

Cultura con K se refiere a la cultura que pertenece a una limitada comunidad lingüística, que es compartida por un grupo relativamente pequeño de personas. Por ejemplo: los *amish* – grupo que vive bajo la fe cristiana, que lleva indumentaria distinta a las demás personas, tomando por base el tiempo en que nos encontramos. Además, este grupo no suele utilizar electricidad, a parte buscan vivir como sus antecesores, utilizando una lengua que sería una mezcla del alemán con el sueco.

En este punto de nuestro trabajo, nos apoyamos en lo que postula Tilio (2009), es un equívoco pensar en cultura incomparable, ya que personas que comparten la misma lengua comparten trazos de una misma cultura, pero no son semejantes como un todo. Como ejemplo de

esto, tenemos nuestro Brasil, que con un gran extensión territorial, es rico culturalmente y, por eso, de acuerdo con el estado o la región, se puede observar la diversidad presente en aspectos fonéticos (pronunciación de la /s/ en Rio de Janeiro, Mato Grosso del Sur y São Paulo), lexicales (variación lingüística: *moleque, menino, guri, piá*), gramaticales (uso del pronombre tú en Rio Grande del Sur) y, sobre todo, culturales (como la importancia del carnaval y de la fiestas de junio en distintas regiones de Brasil, así se pueden constatar ejemplos culturales en fiestas, gastronomía, gestualidad, costumbres, tradiciones y otros).

Conviene aclarar que la definición que permea nuestro estudio es la presentada por Miquel López (2004: 515) y Ferreira (2007, 2012, 2013) que comprende la cultura como la de lo cotidiano, la manera en la que actuamos, comprendemos y sentimos en nuestras relaciones personales de cada día, cómo miramos e interpretamos la realidad al nuestro alrededor.

Tener en cuenta el componente sociocultural conlleva un cambio en la visión de la cultura. La cultura como hemos visto, no se entiende sólo como una serie de productos que en un momento determinado la sociedad legitima, sanciona, refrenda y honra –a la que hemos llamado cultura del Olimpo o Cultura con mayúscula– sino, y sobre todo, como una visión del mundo, adquirida en parte junto con la lengua, que determina creencias, presuposiciones y comportamientos lingüísticos de los hablantes (MIQUEL LÓPEZ, 2004: 515).

La autora señala que ya no existe distinción entre culturas, o sea, una cultura para una fracción de la población. Pensamos que esta sería una concepción estereotipada que ya no se adecuaba al panorama actual; con base en lo expuesto, defendemos la enseñanza y aprendizaje de ELE bajo el prisma intercultural. Solamente así esperamos que poco a poco disminuyan, o incluso se eliminen, los juicios de valor hechos en un primer contacto con la nueva cultura y los estereotipos acaben disminuyendo o quizá desaparezcan.

La cultura aquí mencionada sería la que se hace presente en nuestras acciones cotidianas, que aclaran perfectamente nuestros valores, ideologías, tradiciones y nuestro modo de actuar.

[...] conjunto de conocimientos, costumbres, tradiciones, creencias, leyes, manifestaciones artísticas, estilos de vida, manera de vestirse, modos de pensar, sentir, actuar e interpretar la realidad, “repasados” en el transcurso del período histórico a través de las generaciones y por sus miembros aprendidos. Así, observemos que los elementos (inter)culturales y los pueblos son integrados por una especie de interacción simbiótica, puesto que la cultura revela quiénes somos, nos constituye y, simultáneamente, nosotros la constituimos. (Ferreira, 2012: 55)¹

Con base en lo mencionado, concebimos que elementos lingüísticos y extralingüísticos son relevantes en el momento del desarrollo y de la comprensión de las habilidades discursivas entre hablantes de culturas extranjeras/adicionales. Como ejemplo tenemos: el tono de voz, las fórmulas de cortesía, el paralenguaje, la kinestesia, la cronémica y la proxémica (Benítez Pérez y Durão, 2001).

Conviene señalar que nuestras interpretaciones del mundo, la manera como nos comunicamos y actuamos, revelan nuestra identidad nacional, regional, individual e histórico-cultural. (Ferreira, 2007, 2012, 2013; Benítez Pérez y Durão, 2001).

Santos y Ortiz Alvarez (2010) aclaran que la cultura es cómo interpretamos todo a nuestro alrededor y cómo interpretamos al otro. Ella está presente en las acciones habituales, por eso deberíamos proceder con cuidado en las actitudes corrientes en nuestras rutinas que, muchas veces, no son consideradas por ser automáticas, esto es, por formar parte de convenciones sociales, un

¹ Del original: “[...] conjunto de conhecimentos, costumes, tradições, crenças, leis, manifestações artísticas, estilos de vida, maneira de vestir, modos de pensar, sentir, agir e interpretar a realidade, “repasados” no transcurso do período histórico através das gerações e por seus membros aprendidos. Assim, observemos que os elementos (inter)culturais e os povos são integrados por uma espécie de interação simbiótica, visto que a cultura revela quem somos, constitui-nos e, simultaneamente, nos a constituímos.” (Ferreira, 2012: 55)

patrón socialmente construido y compartido por determinada comunidad lingüística y, así, en el primer contacto no nos damos cuenta de que puede ser distinto en otra(s) cultura(s) y, consecuentemente, causar interferencia en la comunicación.

La cultura también se encuentra en los pequeños detalles como cuando una persona nos ofrece un regalo y no lo abrimos de inmediato frente a la persona, acto común en algunos países de habla hispánica, pero que para los japoneses resultaría descortés.

En este sentido resaltamos la relevancia de exponer a los alumnos a contenidos culturales en las clases de ELE, para contrastar patrones compartidos o distintos entre las culturas (materna y extranjera/adicional). La exposición del aprendiz frente a nuevas culturas es la clave para el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, puesto que una está asociada a la otra, esto es, son indisolubles, no hay cómo enseñar lengua sin cultura. (Benítez Pérez; Durão, 2001; Díaz Guillén, 2004; Durão, 1999, 2002, 2004; Ferreira, 2005, 2006, 2007, 2012, 2013; Iglesias Casal, 1999; Miquel López, 2004; Oliveira, 2012; Santos; Ortiz Alvarez, 2010; Sánchez Lobato, 2002a, 2002b; Tilio, 2009; Santos y Ortiz Alvarez, 2010).

Ferreira (2012) sostiene que la cultura rompe con las barreras entre culturas distintas y personas; incluso con un dominio de las reglas que rigen la lengua culta, si los aprendices no tienen dominio de los aspectos culturales de la lengua estudiada, no lograrán comunicarse de manera eficiente.

[...] como profesores, no debemos limitarnos a enseñar los componentes fonético/fonológico, léxico-semántico y morfosintáctico. Para que los aprendices de LE puedan expresarse y actuar de manera competente en la lengua objeto de estudio, en distintos contextos y necesidades, debemos exponerles al máximo de informaciones sobre los componentes pragmático y sociolingüístico, realizando un trabajo intercultural y direccionando al aprendiz con relación a la nueva lengua/cultura sin hacer juicio de valor, o sea, debemos combatir visiones fragmentadas y distorsionadas que generan prejuicios y estereotipos (FERREIRA, 2012: 72).²

Ferreira (2012) postula la importancia de presentar aspectos culturales en las clases de ELE. Para la autora, trabajar dichos contenidos en ambiente de estudios ayuda a combatir los estereotipos, siempre y cuando el profesor dirija a los alumnos a mirar la(s) nueva(s) cultura(s) con ojos abiertos a lo nuevo y no como conciben la propia cultura. Es importante también que al elegir materiales los profesores tomen cuidado al escoger aquellos que no presenten la cultura extranjera estereotipada, o sea, que no pongan los rasgos culturales del idioma estudiado en un molde, puesto que no todos compartimos la misma lengua y cultura pues no somos todos iguales, física y psicológicamente. (Durão, 1999, 2002a, 2002b).

A modo de cierre, reiteramos que en este apartado hemos intentado mencionar la importancia de las UF y de la cultura para las clases de ELE, pero aún queda mucho por hablar y por conocer en lo que nos remite a la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Pasamos al tópico siguiente en el cual nos acercamos un poco más a las UF y al final presentamos algunas propuestas de trabajo, para que el profesor que, como nosotras, desee y crea en la importancia de desarrollar en los alumnos la capacidad de utilizar las UF, así lo haga y no se sienta solo al hacerlo.

Quemándose las cejas para no poner los pelos de punta: las contribuciones de la fraseología en el aprendizaje del ELE

² Del original: [...] como professores, não devemos nos limitar a ensinar os componentes fonético/fonológico, léxico-semântico e morfosintáctico. Para que o aprendiz de LE possa expressar-se e atuar de maneira competente na língua objeto de estudo, em diferentes contextos e necessidades, devemos expô-lo ao máximo de informações sobre os componentes pragmático e sociolingüístico, realizando um trabalho intercultural e orientando o aprendiz com relação à nova língua/ cultura sem fazer juízo de valor, ou seja, devemos combater visões fragmentadas e distorcidas que geram preconceitos e estereótipos (Ferreira, 2012: 72).

En este momento de nuestra búsqueda coincidimos con lo que menciona Navarro (2005) cuando ratifica que la mayoría de los estudios que se dedican al área aplicado de la fraseología son resultado de experiencias de los mismos investigadores, en otras palabras, resultando en la dificultad de relacionar la norma culta con los enunciados fraseológicos. Consecuentemente, estas expresiones tienen un grado elevado de “idomaticidad”, hecho este que lleva a la equivocación de estudiantes y profesores en un primero contacto con los idiomas.

Además de lo mencionado, Navarro (2005) todavía sugiere que hay carencia de estudios relacionados al ambiente práctico de esta asignatura, y los profesores, así como nosotras optamos por un abordaje fraseológico en clase, se depararán con la dificultad de decidir qué unidades trabajar y cómo hacerlo, es decir, para todos los estudiosos aquí tenemos un área que está en constante evolución, agregando investigadores dispuestos a estudiar y proponer trabajos para los que, como nosotros, defienden la enseñanza de las UF en la clase de ELE.

Ortiz Alvarez (200:126) comenta que

las Unidades Fraseológicas reflexionan, especialmente, por su naturaleza metafórica, sobre la historia, la cultura y la forma de pensar de determinada comunidad; ellas constituyen la síntesis de los valores espirituales, de las costumbres y de la idiosincrasia de un pueblo³.

La autora también ratifica la relevancia que es atribuida a las UF y, pese a lo mencionado por ella y por otros estudiosos, como Penadés Martínez (1999), Rios (2010), Monteiro-Plantin (2012) Ortigoza y Durão (2014), es importante además que los aprendices conozcan y sepan emplear, de manera natural y espontánea, las UF en lengua extranjera, en especial ELE. De igual modo, deberían hacer lo mismo en la primera lengua, que para nuestros alumnos es el portugués.

Resaltamos el comentario de Bevilacqua (1996 apud Ortiz Alvarez, 2014: 12) que ratifica la divergencia entre teóricos al elencar los términos que son abarcados en los estudios fraseológicos

[...] para algunos autores la fraseología se limita a las expresiones idiomáticas propias de una lengua; otros consideran que ella incluye los proverbios, los dichos, las locuciones y las lexías compuestas. Hay todavía quien considera que tales unidades poseen tamaños extremadamente variables, pudiendo incluir palabras, grupos de palabras, de términos, locuciones, expresiones, ... etc. etc.⁴

Contrastando con lo propuesto por Bevilacqua (1996) y con el objetivo de que los lectores tengan una buena comprensión de los estudios abarcados por las UF, presentamos lo dicho por Ortiz Alvarez (2010) en su tesis doctoral. La autora hace un eximio trabajo al describir las UF. Dicha investigación es destacable, ya que en nuestras búsquedas hemos percibido que no existe unanimidad entre estudiosos del tema, y para eso presentamos una recopilación de Ortiz Alvarez (2010: 124-126). Por tanto, presentamos las definiciones que permean nuestro estudio:

Frases hechas: combinaciones fijas con rasgos que no pueden ser explicados por las reglas que nortean las combinaciones libres, ya que presentan distinciones de significado, léxico y gramaticales particulares. Uno de los rasgos importantes de las frases hechas es la estabilidad.

³ Del original: “As unidades fraseológicas refletem, especialmente, por sua natureza metafórica, a história, acultura e a forma de pensar de determinada comunidade, elas constituem a síntese dos valores espirituais, dos costumes e da idiosincrasia de um povo” (Ortiz Alvarez, 2000:126). (Traducción al español de las autoras)

⁴ Del original: “[...] para alguns autores a fraseologia limita-se às expressões idiomáticas próprias de uma língua; outros consideram que ela inclui os provérbios, os ditos, as locuções e as lexias compostas. Há ainda quem considere que tais unidades possuam tamanhos extremadamente variáveis, podendo incluir palavras, grupos de palavras, de termos, locuções, expressões, orações, segmentos de frases, frases, conjunto de frases e assim por diante. (Bevilacqua, 1996 apud Ortiz Alvarez, 2014:12). (Traducción al español de las autoras)

Jerga: lengua en constante cambio, específica de determinada parcela de la población. Para ejemplificar menciona: estudiantes, ladrones, entre otros. Esta unidad tiene un carácter transitorio, ya que en determinados periodos de tiempo pueden ser olvidadas por la población que hasta cierto tiempo las utilizaba constantemente.

Colocaciones: son combinaciones recurrentes, pero no con sentido connotativo, sus componentes son restrictos y su empleo es facultativo.

Locuciones: combinación lexical que la suma de sus términos abarca un único componente, pero los términos que la componen mantienen sus características fonéticas y mórficas.

Cliché: Repetición excesiva que se vulgarizó al apartarse de la norma culta de la lengua, por demasiada repetición, en su gran mayoría proveniente de obras literarias, periodísticas o de carácter publicitario.

Frase proverbial: textos o frases dichas por personajes de determinado tiempo y que adquirieron notoriedad debido a esta relación del tiempo en el que fueron mencionadas y el tiempo presente.

Modismos: la teórica define como siendo la misma del idiomatismo.

Idiomatismo: Manera de hablar de una lengua que se distingue de la gramática que rige la lengua en cuestión.

Refrán: puede asemejarse a los proverbios, pero los refranes son más cortos y los hablantes que los utilizan se apropian de “muletillas” para así desvincularse de la culpabilidad de lo que fue mencionado.

Expresiones idiomáticas: aquí nos detenemos un poco más, ya que el objetivo de nuestro trabajo es la enseñanza y aprendizaje de las UF desde la óptica de las Expresiones Idiomáticas.

Éstas resultan de la suma de dos términos que presentan un significado global, pero que no pueden ser interpretados separadamente. Su sentido es metafórico.

En un discurso pueden asumir distintos papeles, otorgando a los sujetos discursivos la capacidad de expresar lo que se desea en las conversaciones sin involucrarse directamente en lo dicho.

Tienen relación con determinadas situaciones del habla e integran el discurso. Resaltamos que el uso metafórico puede estar implícito o explícito.

Proverbios: estos tienen, en determinados momentos, características del lenguaje poético, incluso en algunos casos presentan rima, asonancia, equilibrio y concisión. A parte presentan una existencia particular, resultan de un largo tiempo de contacto y de una observación adecuada. Tienen como idea central avisar o llamar la atención del hablante para un desvío del patrón.

Delante del punto con el cual nos deparamos, nos detenemos en los estudios de las expresiones idiomáticas, ya que los estudios fraseológicos también las contemplan.

Las expresiones idiomáticas se dedican a lo relacionado a la adquisición y formación de los vocabularios, encargándose de los estudios de carácter lexical, mientras los estudios fraseológicos se dedican a las combinaciones entre si.

Monteiro-Plantín (2012) ubica la fraseología como una parte libre, que abarca los aspectos del lenguaje coloquial y de la lengua culta, que presentan como objetivo el estudio de las expresiones idiomáticas, o sea, el estudio de un conjunto de señales o frases dotadas de un bagaje cultural, palabras que requieren un amplio conocimiento extralingüístico por parte de los hablantes. Si se estudian aisladamente, no denotan el mismo significado para aquellos hablantes que no presentan capacidad discursiva y comparten la misma lengua y cultura(s).

Lapa (1998 apud Rocha, 2008) reitera lo dicho por Monteiro-Plantín (2012) siendo

categorico al mencionar que los componentes nos norlean a una única interpretación, es decir, sus componentes no son relevantes aisladamente, puesto que, lo fundamental en este caso sería la interpretación global de la expresión.

En este punto de nuestro estudio, coincidimos con Rocha (2008); Yagüe Gutiérrez (2003) y Penadés Martínez (1999) sobre la significación de la enseñanza y del aprendizaje de las expresiones idiomáticas en las clases de ELE. De igual modo, Xatara (1998) entiende que las expresiones idiomáticas transcurren por las esferas informales del lenguaje, constantemente exponiendo sus usuarios a distintos vocablos. La estudiosa afirma que el buen empleo de dichas expresiones revela una familiaridad por parte de sus hablantes con relación a la lengua utilizada.

Reiteramos lo que dicen Penadés Martínez (1999) y Xatara (1998) en cuanto al reconocimiento de la necesidad de que los estudiantes de ELE mantengan contacto con las expresiones idiomáticas desde el primer momento con la ELE, y no que ocurra solamente en niveles avanzados de competencia.

Queda claro el beneficio que este contenido puede proporcionar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues dichas expresiones forman parte, en su mayoría, del lenguaje coloquial (XATARA, 1998), y no siempre en el momento de planificar nuestras clases tenemos acceso a recursos que aborden la temática discutida en este trabajo de manera clara y apropiada a nuestros alumnos. De la misma forma, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (1994 apud Penadés Martínez, 1999: 24)

Se mencionan explícitamente las fórmulas fijas al ocuparse de la competencia comunicativa, al desarrollar los objetivos específicos que el alumno debe alcanzar y al seleccionar los contenidos que se han de presentar en los programas. (*Plan curricular del Instituto Cervantes*, 1994 apud Penadés Martínez, 1999: 24).

En contrapartida, de los teóricos mencionados, Abreu (2010) cree que los alumnos pueden valerse de los significados literales y figurados que presentan esas expresiones para crear estrategias para una comprensión de las expresiones. Aunque, según señalan Xatara y Oliveira (2008 apud Ortiz Alvarez, 2014), las unidades fraseológicas son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, puesto que

[...] por representar expresiones lingüísticas culturalmente construídas, o sea, típicas de una determinada cultura y propias de una determinada lengua son consideradas, por muchos, intraducibles. En realidad, retratan uno de los indicios de una mentalidad nacional, puesto que si la cultura viene del pueblo, la lengua expresa y moldea el espíritu del pueblo y el alma de la nación, en aquello que él tiene de más específico, como dijo Humboldt (Xatara y Oliveira, 2008 apud Ortiz Alvarez, 2014).

Las especialistas enfatizan los posibles impedimentos en transponer expresiones de un idioma hacia el otro y son enfáticas al afirmar que esas expresiones representan lo actual y el pensamiento de un grupo específico.

Al mantener un diálogo con un hablante natural, pocas veces será posible recurrir a traducciones, ya que desmembradas y traducidas aisladamente las expresiones idiomáticas no preservan el sentido que asumen en el lenguaje cotidiano, de acuerdo con lo que puntúa Sfar (2007 apud Monteiro-Plantín, 2012: 75): “[...] finalmente, el último punto, que nos parece lo más importante, es que la especificidad de esas expresiones presenta un obstáculo real para la traducción”⁵.

Corroboramos lo que señala Miguel (2015) cuando nos explica que

Muchas de las UF presentes en la lengua española y en cualquiera que sea la lengua foco de estudio, exige considerable dedicación de profesores y alumnos, ya que muchos de los profesores de Español Lengua Extranjera no son hablantes naturales y tal vez puedan llegar a encontrarse con expresiones

⁵ Del original: “[...] enfim, último ponto, que nos parece o mais importante, é que a especificidade dessas expressões apresenta um obstáculo real para a tradução”.

ajenas a su día a día y a su formación docente; no obstante, son muchas las herramientas que el profesor puede usar, como blogs de enseñanza y educación y vídeos en páginas de internet (Miguel, 2015: 27).⁶

Nos fundamentamos en Baptista (2014), Timofeev (2013), Rios e Riva (2002) que creen en el carácter vivo y transformador del idioma, sosteniendo que las dificultades encontradas en el uso de las expresiones idiomáticas se basan en la gravedad de equiparar las expresiones estudiadas en la lengua meta con expresiones compatibles en la lengua materna de los aprendices. Rios y Riva (2002), además, señalan que incluso ni los diccionarios pueden agotar todas las posibles dudas de los aprendices en relación a las expresiones estudiadas en la lengua extranjera y ese hecho está relacionado a los constantes cambios que un idioma puede sufrir.

Sabemos que son innumerables los retos en la rutina docente, uno de ellos que merece atención especial es la definición del contenido lexical que puede ser impartido en la clase de ELE (Durão y Vargas, 2011) y cuántas expresiones idiomáticas los alumnos conseguirían asimilar sin que se sientan presionados a memorizar un sinnúmero de expresiones en la lengua objeto de estudio (Timofeev, 2013).

Igualmente, Rodríguez-Piñero Alcalá (2006 apud Durão y Vargas, 2011) destaca la importancia del léxico en las clases de ELE, puesto que, mediante el conocimiento lexical y fraseológico, los estudiantes logran expresarse oralmente de manera fluida y comprensible.

Reconocemos, con todo, que las dificultades inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje de las unidades fraseológicas se deben, como se ha mencionado, no solamente a la composición de esas unidades, sino también a aspectos de naturaleza pragmática y cultural. En lo que atañe al ámbito cultural, advertimos que la noción de *culturema* puede ser útil, en el sentido de orientar a la comprensión de los fondos culturales comunes o no y posibilitar una mejor comprensión de algunas expresiones idiomáticas, consideradas más opacas (BAPTISTA, 2014: 76).⁷

Reiteramos, conforme Miguel (2015), que las expresiones idiomáticas dotadas de contenido cultural deberían ser contempladas en las clases de español desde el primer momento en el que los aprendices son expuestos al nuevo idioma y concierne al profesor la tarea de presentárselas a los estudiantes de manera gradual, para que logren apropiarse de los contenidos impartidos de manera efectiva y contextualizada.

¡A trabajar! Propuesta pedagógica

Idea

Juego de tablero que deberá ser confeccionado por los profesores. Cada “casa” abarcará una expresión y durante el juego los alumnos deberán intentar descubrir qué quieren decir las unidades fraseológicas, emplearlas en oraciones y así lograrán ir saltando de una a otra hasta el final. Ganará el equipo o el alumno que logre pasar por todas las “casas” en un menor tiempo.

⁶ Del original: “Muitas das UFs presentes na língua espanhola e em qualquer que seja a língua foco de estudos, exige considerável dedicação de professores e alunos, já que muitos dos professores de Espanhol Língua Estrangeira não são falantes naturais e talvez possam vir a deparar-se com expressões alheias ao seu cotidiano e a sua formação docente; no entanto, são muitas as ferramentas que o professor pode fazer uso, como blogs de ensino e educação e vídeos em sites da internet” (Miguel, 2015: 27).

⁷ Del original: “Reconhecemos, contudo, que as dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem das unidades fraseológicas se devem, como mencionado, não somente à composição dessas unidades, mas também a aspectos de natureza pragmática e cultural. No que tange ao âmbito cultural, advertimos que a noção de *culturema* pode ser útil, no sentido de orientar a compreensão dos fundos culturais comuns ou não e possibilitar uma melhor compreensão de algumas expressões idiomáticas, consideradas mais opacas.” (Baptista, 2014: 76).

¡Y sanseacabó!

Creemos que nuestros estudios podrán auxiliar a profesores y alumnos en la comprensión y en el uso de algunas expresiones idiomáticas de la lengua española. Nuestro objetivo no es agotar las expresiones que pueden ser abordadas en la clase de ELE por los docentes, pero sí, presentar las que creemos más relevantes desde el punto de vista cultural, para que los aprendices puedan emplearlas de manera efectiva en el idioma estudiado.

Bibliografía

- ABREU, Débora Taís Batista, “Expressões idiomáticas: um estudo sob a perspectiva da linguística cognitiva”, *Signo*, 2010. Disponible en:
<<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1456/1260>>. [21 jul. 2016.]
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis, 2014, “Fraseología: discurso interculturalidade e tradução”. en Suzete Silva (dir.) *Fraseologia & Cia: entabulando diálogos reflexivos*, 2ª ed., Campinas, Pontes, pp. 61-78.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, 2001, “Lengua, Cultura y Enseñanza de ELE” en: M. Guberman (dir.), *Revista 20 años de APEERJ El español: un idioma universal*, pp. 43-53.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; VARGAS, Mariana Daré, 2011, “um olhar sobre o uso do dicionário na sala de aula de língua estrangeira: pensando no ensino do léxico”, em: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão; MOTA, Mailce Borges (dirs.), *Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e uso de dicionário como ferramentas didáticas*, Londrina, UEL, pp. 135-147
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, 2004, *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, 2ª ed., Londrina, Eduel.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim, 2002, “Língua e cultura: uma relação em espelho”, *Folha Nossa*, ano 2, n. 13, pp. 6-7.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim, 2002, “É preciso conhecer hábitos culturais para falar bem uma língua estrangeira?”, *Folha Nossa*, ano 2, n. 12, pp. 6..
- FERREIRA, Cláudia Cristina, 2013, “é possível ser competente em língua estrangeira?” en: Valdirene F. Zorzo-Veloso; Cláudia Cristina Ferreira; Arelis Felipe Ortigoza (dirs.), *El español en línea de mira: enlaces lingüísticos y metodológicos*, Londrina, UEL, pp. 67-83.
- FERREIRA, Cláudia Cristina, 2012, “(Inter)Culturalidade em prol da Competência Comunicativa na Aula de línguas Estrangeiras ou Línguas Adicionais”, em: Cláudia Cristina Ferreira (dir.), *Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: Conjugação entre saberes e fazeres*, Londrina, UEL, pp.49-78.
- FERREIRA, Cláudia Cristina, 2007, *O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros*, Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina
- GARCÍA-PAGE, Mario, 2011, “la Fraseología en España: de Casares (1950) a la Nueva Gramática de la Real Academia (2009)”, en: María Luísa Ortíz Álvarez Enrique Huelva Unternbäumen (dirs.), *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*, Campinas, Pontes Editores, pp. 207-230.
- GARCÍA-PAGE, Mario, 2007, “Las apariencias engañan. Notas sobre el léxico fraseológico”, *Revista de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas*, n. 10, pp. 169-186.
- IGLESIAS CASAL, Isabel, 1999, “Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo”. *Boletín de ASELE*, n. 21, pp. 13-23.
- MIGUEL, Thalita Aguiar Molin, 2015, *Aspectos culturais do espanhol sob a ótica das unidades fraseológicas no eixo contrastivo português língua materna e espanhol língua estrangeira*, 50 h., Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- MIQUEL LÓPEZ, Lourdes, 2004, “La subcompetencia sociocultural”. En Jesús Sánchez Lobato; Isabel Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 511-530.
- MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma, 2012, *Fraseologia - era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna*, v. 1, Fortaleza, Edições UFC.
- OLIVEIRA, Caroline Bárbara, “Uma perspectiva histórica do construto “cultura” no ensino de línguas”, *Revista Helb*, 2012. Disponible en:

- <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=197:uma-perspectiva-historica-do-construto-cultura-no-ensino-de-linguas&catid=1112:ano-6-no-6-12012&Itemid=17> [19 abr. 2015].
- ORTIGOZA, Arelis Felipe; DURÃO Adja Balbino de Amorim Barbieri, 2014, “O registro de somatismos em dicionários monolíngues do português e dicionários bilíngues português-espanhol”, em Cláudia Cristina Ferreira (dir.), *Conjecturas, diálogos e perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais*, Londrina, UEL, pp. 197-214.
- ORTÍZ ALVAREZ, M. L, 2000, *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira*, Tese (doutorado em Lingüística Aplicada: Ensino / Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa, 2007, “As Expressões Idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças?” en Isabel González Rey (dir.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*, 1ª ed., Paris, Proximités E.M.E., pp. 159-179.
- ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa, 2014, “Entabulando a conversação”, en: Suzete Silva (dir.). *Fraseologia & Cia: entabulando diálogos reflexivos*, 2ª ed, Campinas, Pontes, pp. 11-18.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada et al. 2008, *70 refranes para la enseñanza del español*. Madrid, Arco/Libros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada , 1999, *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco/Libros.
- RIOS, Tatiana Helena Carvalho; RIVA, Huéinton Cassiano, “Correspondência Idiomática Intra e Interlínguas”, *Revista Brasileira Linguística Aplicada*, 2002. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v2n2/06.pdf>> [21 jul. 2016].
- ROCHA, Camila Maria Côrrea, 2008, *As Expressões idiomáticas da língua portuguesa resultantes da relação estabelecida pelo português-espanhol e a moticação metafórica que as subjaz*, 141 h, Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- ROCHA, Camila Maria Côrrea, 2005, *O ensino das expressões idiomáticas do espanhol para estudantes brasileiros*, 65 h., Monografia (Especialização em Ensino de Línguas estrangeiras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, 2002, “Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica”, en Isabel Santos Gargalho; Raquel Gómez Pinilla; Jesús Sánchez Lobato (dirs.), *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 7-28.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, 2002, “La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera”, en Isabel Santos Gargalho; Raquel Gómez Pinilla; Jesús Sánchez Lobato, *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua(L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp.73-84.
- SANTOS, Percilia; ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa (dirs.), 2010, *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*, Campinas, Pontes.
- TILIO, Rogério, “Reflexões acerca do conceito de cultura”, *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, 2009. Disponible en: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/213/50>> [17 ago. 2015].
- TIMOFEEV, Larissa Timofeeva, “La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible?”, *ONOMÁZEIN, Revista Semestral de Lingüística, filología e traducción* 2013. Disponible en: <http://www.onomazein.net/Articulos/N28/28-24_Timofeeva_FINAL.pdf> [13 ago. 2015].
- YAGÜE GUTIÉRREZ, Pilar. 2003, “Las “formas rutinarias” en la enseñanza de ELE teoría y práctica”, en José Gómez Asencio; Jesús Sánchez Lobato (Dirs.). *FORMA Formación de Formadores: léxico fraseología y falsos amigos*, n. 6, Madrid, SGEL, pp. 9-28.
- XATARA, Claudia Maria. 1998, “O Campo Minado das Expressões Idiomáticas”, *Alfa*, n 42 (número especial), pp. 147-159.
- RUIZ GURRILLO, Leonor. 1997, “Aspectos de fraseología teórica española”, Anejo XXIV, *Cuaderno de filología*, pp.11.

SANTOS, Percilia; ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa (dirs.), 2010, *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*, Campinas, Pontes.

TILIO, Rogério, 2009, *Reflexões acerca do conceito de cultura*. Disponible en:

<<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/213/502>> [17 ago. 2015].

La cultura digital en la práctica docente: una mirada más allá de lo usual

Jackson Bentes
Centro Universitário La Salle - RJ

Michelle Azambuja
Instituto Abel La Salle- RJ

Rosane Paiva
The British School- RJ

La cultura digital y sus implicaciones

En la modernidad no hay cómo huir de lo digital. Estamos sumergidos en pantallas, luces, aplicativos, tabletas, imágenes y aparatos tecnológicos que auxilian a la ciencia, la medicina, el aprendizaje y las relaciones humanas como un todo. Ya estamos conectados “hasta arriba” y es tarde para volver a conceptos y teorías que no dan cuenta de los éxitos de nuestra contemporaneidad. Nos convertimos en seres cibernéticos, virtuales, digitales. Creamos perfiles en las redes sociales, empezamos charlas en vídeos con gente de todas las partes de mundo, cargamos móviles y tomamos fotos a todo instante. No permanecemos pasivos a los aparatos y medios electrónicos. El hombre introdujo en su cultura nuevas posibilidades de comunicación e interacción con el otro. No somos los mismos del siglo pasado y tampoco queremos volver a este contexto; mientras tanto, nuestra evolución se ocupa de lo aprendido y lo conecta a nuestro tiempo. Pasado, presente y futuro caminan lado a lado.

Es sabido que en la actualidad, la sociedad contemporánea usa conceptos diversos para revelar lo que se puede designar como cultura digital. Algunos teóricos se apropian del término *cibercultura*, otros de cultura digital y otros todavía dicen que no hay un concepto definido o específico, pues no hay una idea de lo que viene a ser cibercultura.

Tomamos en nuestro estudio la mirada de Bragança de Miranda (2010 apud DOMINGUES, 2010, p.17), cuando expresa que “[...] não é preciso explicar que a cultura é o reflexo do universo de possibilidade da ação humana”. De esa manera, empezamos el análisis con lo que es cultura y encontramos la acción humana como la que da significados a todo lo que está alrededor. Siendo así, si es el hombre el responsable por este significado, fue su acción la que le permitió el uso de los ordenadores y, por consiguiente, instauró una cultura llamada digital, un concepto usado para explicar fenómenos de la tecnología digital en las más diversas áreas de la cultura y tendencias contemporáneas. Con ese movimiento se capacitaron estructuras evolutivas en la vida humana con los cambios provenientes de la acción del hombre, que con su infinita capacidad de transformación y análisis, busca adaptarse a un nuevo concepto creado por su percepción del mundo exterior y herramientas digitales ofrecidas en la sociedad. Lo que tenemos es un cambio de comportamiento de individuos que a lo largo de la evolución humana, sufren con los cambios culturales y sociales de su tiempo.

Ahora, lo que se configura es un escenario específicamente digital y virtual que a la vez introduce prácticas diferentes y una necesidad de actualización docente.

A la vez, con todos los cambios generados por la cultura, tenemos la sociedad como el banco directo de los movimientos personales, ya que los sujetos se trasladan de maneras distintas y usan las tecnologías que les son ofrecidas en las más diversas situaciones. Un buen ejemplo es la manera cómo el dinero es usado para los pagos diarios, pues es posible pagar con una tarjeta “objeto de plástico” que es introducido en una maquinilla que está conectada vía internet al banco. Y no nos olvidemos del acceso a los datos bancarios que se pueden consultar desde un móvil u ordenador en cualquier lugar o fecha.

Los hechos presentados revelan la dinámica de hoy, pues la inserción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) trajo nuevos conceptos a muchos de los segmentos sociales y áreas del conocimiento. Lo colectivo se sobrepuso a lo individual y los sujetos fueron adquiriendo habilidades frente a los códigos, símbolos, estructuras propias de la informática, como nos expone Martins:

“Sujeitos e objetos, autores e destinatários foram perdendo suas identidades individuais em proveito de redes contínuas de informações que existem a cada momento e ao mesmo tempo, adquirindo habilidades no manuseio de códigos e ideografias artificiais, componentes essenciais da nova cultura informática.” (MARTINS, 2008, p. 362).

En esa perspectiva social, hace años que las escuelas se adaptaron a nuevos patrones de comportamiento, y principalmente tecnológicos. Si en el siglo pasado, a la hora del recreo, los alumnos jugaban a la rayuela o a otros juegos, hoy llevan en sus bolsillos móviles y juegos de última generación, los cuales les conectan con el mundo en cuestión de segundos, lo que les permite comunicarse simultáneamente con un sinfín de personas, al paso que manejan informaciones a tiempo real. No podemos negar el poder de la tecnología que entra sin pedir permiso en nuestras escuelas, convirtiéndonos a los profesores, muchas veces, en meros pioneros en la búsqueda por condiciones adecuadas para la enseñanza, sea de cultura general, asignaturas básicas curriculares o de lengua extranjera. No podemos quedarnos lejos del lenguaje del alumno y tampoco de los atractivos modernos, pues recibimos la carga social en nuestras aulas. Somos receptores directos de los cambios que se establecen más allá de las paredes de la escuela.

Actualmente el alumno no es más un repetidor de informaciones de sus profesores, los maestros sentimos la necesidad de añadir recursos en nuestras clases para darles a los estudiantes instrumentos facilitadores acerca de su día a día, de esa manera se crea en el docente una urgencia a lo que dice respecto a nuevas tecnologías y herramientas digitales, lo que impacta directamente en la escuela, que ya no puede mantenerse estática, uniforme y necesita adaptarse al proceso de transformación por la cual pasa la sociedad en general, así como en los alumnos y docentes. A eso se debe también el carácter creativo, abierto y desafiador que los profesores del siglo XXI necesitan ofrecer en sus clases, ya que es el aula el lugar donde los estudiantes desarrollan sus competencias y habilidades, mediados por un adulto que evidentemente debe adelantarse a las circunstancias, proponiendo actividades creativas y efectivas en el proceso de enseñanza.

En este sentido, la discusión es esencial pues promueve un diálogo interdisciplinar sobre el uso de las tecnologías en las clases de lengua española y, principalmente, de la cultura digital que auxilia a los estudiantes en el aprendizaje del idioma y su interacción con los recursos ofrecidos por los aparatos en la escuela, todo con el reto de que se logre además del aprendizaje, momentos placenteros y divertidos entre compañeros de clase y profesor.

La propuesta para este trabajo es presentar elementos y sugerencias que puedan auxiliar al docente en el aula, además de participar en la discusión que naturalmente no acaba aquí, ya que es permanente en un medio como los estudios académicos y pedagógicos. Para ello, tomamos además de referencias bibliográficas, ejemplos concretos del uso de recursos tecnológicos utilizados por alumnos en las clases de español. Las sugerencias aquí presentadas fueron utilizadas en nuestras clases de español a lo largo de nuestra carrera docente y ahora queremos compartirlas con los colegas de profesión, como forma de estimularlos a pensar en otras posibilidades que ayuden en el desarrollo y difusión de la lengua española en las escuelas de Brasil.

En relación a nuestro análisis, hay que resaltar que es un hecho visible que escuelas y universidades ya se adecuaron a las modificaciones impuestas por los aparatos modernos y recursos digitales propios de nuestro siglo: computadoras de última generación, aulas con audiovisual y pantallas interactivas, “wireless”, “webcams”, sensores de lámparas, cámaras de seguridad, alarmas, aulas con “ipads”, recursos de “Google Classroom”, laboratorios de informática, bibliotecas digitales, etc. Estos y tantos otros aparatos facilitan la interactividad escolar con el mundo a su alrededor, hecho que estimula a padres y estudiantes a buscar una educación diferenciada, pues una escuela que se ocupa de recursos modernos demuestra su preocupación con lo nuevo de nuestro tiempo, y eso propicia la información e interacción permanente con las nuevas teorías y avances frente a una cultura digital, que marcha hacia todos los rincones del mundo.

Ofrecerles a los estudiantes un aprendizaje basado en lo digital e interactivo, es el objetivo de una escuela comprometida con “nuevos conocimientos” y educación. Lo que se busca con la comunicación digital interactiva es compartir, reflexionar, envolver y principalmente desafiar a los estudiantes para que vayan más allá de lo que se ofrece con los recursos utilizados en el aula. Usar las TIC (Tecnologías de información y comunicación) añade al proceso pedagógico ventajas y desarrolla en los estudiantes métodos y técnicas diferenciadas en el sistema comunicativo y en su gestión del conocimiento en general:

“El uso de las TIC implica “conocerlas y usarlas para diversas tareas, pero sin un propósito curricular claro. Las tecnologías se usan, pero el propósito para qué se usan no está claro, no penetran la construcción del aprender, más bien cumplen un papel periférico en el aprendizaje y la cognición”. (Sánchez 2012).

Vivimos en una realidad basada en tecnologías digitales y éstas se convirtieron en el medio para los intercambios de información, conocimiento y principalmente de la vinculación de datos en la comunicación y aprendizaje como un todo. Hay de manera general un nuevo estilo de vida, de valores que provienen justo de las conexiones establecidas por los usuarios de internet y otros medios. Se aprende de manera distinta a los siglos pasados y un buen ejemplo pueden ser las universidades EAD con sus plataformas que se extienden por el mundo y crecen debido a las nuevas disposiciones sociales, como el tiempo que no se dispone para una clase presencial.

Nosotros, como educadores y principalmente profesores de lengua extranjera, no podemos alejarnos de la cultura digital que llegó a nuestras escuelas y universidades. No se admite que seamos pasivos ante los métodos y estímulos que la tecnología nos ofrece a tiempo real y simultáneo, pues los alumnos están conectados a las más diferentes sensaciones y reproducciones tecnológicas, ya que han nacido en este tiempo y usan los aparatos electrónicos de las más diversas formas en sus relaciones sociales, académicas y familiares.

Al estudiante del siglo XXI le gustan las pantallas interactivas, las tabletas, las computadoras y “*smartphones*”, usan estos aparatos y hasta crean aplicativos volviéndose creativos, capaces de convertirse en buscadores para sus propias investigaciones escolares, además de servir como herramientas para el entretenimiento y las relaciones personales. El joven, así como los niños, adquiere una autonomía propia del universo digital, hecho que los convierte en detentores de un saber muy particular, pues en ciertas ocasiones se transforman en maestros de una generación anterior a la suya. Además de eso, es notable que lleguen a la escuela dominando herramientas electrónicas y aparatos digitales, así como software y programas de vídeo, audio e imágenes.

Las pantallas y aparatos digitales están por todos lados, los cargamos en nuestros bolsos y llevamos en las manos. No se vive más sin una pantalla o un recurso audiovisual, ya que los recursos analógicos hoy sólo dan un soporte a lo que se configuró como digital en las escuelas. Si no recurrimos a estos, no conseguimos tener éxito en las clases, pues se presupone que en un profesor lo más imprescindible es la información y actualización de su práctica pedagógica. También no podemos establecer méritos solamente a las pantallas o recursos tecnológicos, hay que usarlos como parte de un soporte pedagógico, técnico y bibliográfico. Hay momentos en clase que lo tradicional funciona y logra un buen resultado, pues a los estudiantes es necesario que se les ofrezca de todo,

para que así puedan transformar, aprender y crear algo nuevo en sus estudios. Las prácticas tradicionales de enseñanza son importantes, no es necesario rechazarlas del escenario escolar, pero defendemos que es imprescindible usar metodologías modernas y tecnológicas, ya que dialogan con todo lo que hay en el aprendizaje.

En este contexto escolar se resalta el papel y la importancia del alumno en el proceso de la enseñanza cuando se utiliza la tecnología como un recurso educacional y esencial para los días de hoy, ya que es él la mayor preocupación, pues la tecnología, si está bien aprovechada, logra éxitos importantes y relevantes en la vida del estudiante, lo que le convierte en un sujeto creativo y capacitado para compartir con los demás en el medio social. Según Bruno Mazzoco (2015, p.22): “A tecnologia leva o aluno a aprender coisas que sem ela não aprenderia. Ela deve contribuir para um estudante ativo, criativo e que trabalhe em equipe”.

Lo que se propone con este discurso es una discusión provechosa, en la cual se priorice la dinámica de la interactividad y comunicación eficaz, que se puede añadir con el pensamiento de BENTES (2017, p.96) al explicitar que *“resta ao educador contemporâneo a imprescindível tarefa de manter o olhar fixo em seu tempo, por uma pedagogia que inclua o fazer à experiência.”* De esa forma, cabe al profesor comprender que las nuevas tecnologías están ahí para auxiliarlo y no para sustituirlo. Es por excelencia el profesor el mayor responsable por estimular a sus alumnos y sacar de ellos lo máximo de desarrollo en sus habilidades, introduciéndoles en la práctica de un pensamiento crítico y analítico de las situaciones vividas. Se toma nuevamente el pensamiento de Bruno Mazzoco (2015, p.22) en este sentido: *“A tecnologia não substitui o professor. Ela o coloca em outro patamar. Ele tem que ser mais reflexivo e consciente dos processos de pesquisa e investigação para ensinar”*. Eso también es una afirmación de Augusto Cury que nos hace reflexionar sobre lo que es lógico, ser profesor es saber que debemos acompañar los cambios de la educación y principalmente tener la sensibilidad para aprender lo nuevo: *“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem a serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.”*(CURY, 2003)

En la afirmación de Mazzoco centramos la importancia de lo que discutimos anteriormente. Un buen profesor, sea de lengua extranjera o de otra asignatura, buscará los medios adecuados para que su práctica pedagógica asuma directrices relevantes en el proceso de enseñanza. Somos responsables por todo lo que sucede en nuestras clases y nuestro mayor reto es el éxito de nuestros alumnos. Ahora en este contexto tenemos un profesor que es mediador, que se pone delante de recursos esenciales para el aprendizaje de una lengua extranjera en la modernidad pues, además de los recursos básicos, puede también adoptar *“softwares”* desarrollados por editoras que facilitan el proceso en la adquisición del lenguaje al ofrecer materiales didácticos creativos, actuales y digitales, lo cual pone al alumno frente al más variado universo interactivo y mediático. Hoy tenemos algunos que pueden auxiliar y están accesibles a todos: WIDA Authoring Suite (www.filmo.com/wida.htm), Clic (<http://clic.xtec.net/>), Hot Potatoes (www.halfbakesoftware.com), Quandary (<http://hotpot.uvic.ca/>), TexToys (www.cict.co.uk/software/textoys/), TodoEle (www.todoele.net), DidactiRed (<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>), Plataforma QUIA (<http://www.quia.com>) y algunos recursos de WEB 2.0.

Buenas prácticas

Si estamos en una era de innovaciones, el profesor tiene que buscar y utilizar en sus clases todos los recursos posibles, ya que los estudiantes viven en un tiempo dinámico, simultáneo y extremadamente virtual, sin contar con los innumerables tutoriales que enseñan de todo un poco.

No obstante, no podemos olvidarnos de un aparato fundamental en las clases: el ordenador, pieza básica en las escuelas, que si es bien utilizado en las actividades propuestas, genera estímulos a los estudiantes, ya que podrán presentar y preparar trabajos, mostrándolos a sus compañeros. Bien preparada la clase, el alumno puede utilizar desde Facebook, YouTube, Blogs, hasta programas como Power Point, Word, Wordpress, además de sus iphones, ipads para sacar fotografías, crear

vídeos o dibujos y desarrollar trabajos autorales que contribuyan a aumentar su competencia lectora, escritora, auditiva y oral.

No podemos admitir que la gramática, con sus verbos y flexiones, sea impartida de manera tradicional. Hay que reinventar la manera cómo se aprende un verbo irregular y eso puede ser hecho utilizando una herramienta tecnológica, mucho más dinámica que como aprendimos nosotros; claro que antes debe haber una planificación, un estudio de la canción, etc. Un ejemplo práctico y posible de realizar en el aula es usar una canción popular, de acuerdo con la edad del alumno, y pedirles que la escuchen desde sus móviles, o si el profesor lo prefiere, puede llevar a los alumnos al laboratorio de idiomas. El profesor debe disponer de la canción en su propio móvil y conectarla para sus alumnos por bluetooth o un aplicativo común a todos en la web. Debe pedirles con antelación que lleven sus auriculares a clase, pero si van al laboratorio usarán los auriculares del ordenador, así todos tendrán acceso a la actividad. Después de compartir la canción, el profesor pedirá que la escuchen y que apunten verbos aprendidos en clase. Los verbos pueden ser los irregulares, la temática de la clase, la gramática o el vocabulario aprendido en clase. Esta actividad parte de lo individual a lo colectivo. Después de escuchar la canción y apuntar los verbos o el vocabulario, el profesor con el recurso audiovisual en su aula escuchará la canción y todo el grupo así podrá corregir la actividad propuesta.

Lo que se busca en la actividad descrita es la interacción con el móvil principalmente, tan utilizado por el alumno y extremadamente rechazado dentro de las aulas. Esta es una actividad en que el alumno deberá utilizar su aparato con responsabilidad. Cabe al docente también educar para el uso consciente de los medios digitales, además de promover una clase divertida, musical y gramatical.

También con el uso del móvil en clase, podrá el profesor pedirles una actividad placentera a sus alumnos, ya que fotografiar es un hábito que se creó en esta generación que expone imágenes a todo instante en las redes sociales. Aquí, el profesor les pedirá que tomen una fotografía de un punto turístico o lugar especial en su barrio, ciudad o escuela. Esta fotografía deberá ser llevada a la clase antes de ser impresa, pues la intención es convertir esa actividad en una exposición fotográfica en la escuela, además podrá el profesor aprovechar la foto para trabajar la comunicación en clase, preguntándoles lo que se puede ver en la foto, cómo es el lugar, quién puede conocerlo, etc. Pasada por la evaluación del profesor, el alumno además de imprimir la foto en un tamaño designado, deberá subirla en una red social previamente acordada: blog de la escuela, facebook, instagram u otra cualquiera. Cabe resaltar que el profesor deberá supervisar cada etapa solicitada, para que al final pueda emitir la nota de evaluación. Hay un recurso bien interesante y que a los alumnos les gusta mucho, el Google Classroom. Aquí se pueden subir los trabajos, incluso recibir comentarios y correcciones del profesor.

Las posibilidades de recursos y herramientas para las clases de español son variadas. Se puede pedir también que los alumnos produzcan un vídeo y la temática la propone el profesor.

En el ejemplo vamos a describir una actividad solicitada para alumnos de la enseñanza media realizada por la profesora Michelle Azambuja en una escuela de Niterói, en Río de Janeiro. La profesora trabajaba sobre el tema: América Latina - Su gente, sus lugares y colores. Además de textos motivadores, llevó a la clase una canción del grupo Calle 13, "Latinoamérica", juntamente con imágenes de países de América Latina presentadas simultáneamente. Después de explotar el vocabulario y expresiones de la canción, se promovió un debate con elementos estudiados sobre la temática y propuso a los alumnos una actividad de video. A cada grupo le tocó un país de América Latina y a partir de ahí deberían crear un vídeo creativo, dónde necesitarían hablar en español y presentar informaciones sobre el país: su historia, costumbres y algunas curiosidades, así como imágenes relacionadas. La presentación sería en clase para los demás colegas y para las producciones se necesitaría un sitio de almacenamiento: ordenador del aula, pen drive, YouTube, Facebook, Instagram o Smartphone.

Según la profesora, después de realizado el trabajo los alumnos eligieron los más variados sitios de almacenamiento para el día de la entrega, algunos prefirieron YouTube, otros el pendrive y otros e-mail.

De esta actividad interactiva hay una excelente evaluación, pues los estudiantes produjeron desde parodias hasta vídeos con ediciones casi profesionales. Hubo una interacción con programas, sitios virtuales y medios digitales, todo muy propio de la edad, lo que se convirtió en algo placentero para los alumnos que participaron. Como ejemplificación la profesora eligió el trabajo: https://www.youtube.com/results?search_query=ragatanga+supimpa, pues además de observar el talento de las chicas, propuso una oportunidad para que ellas desarrollasen una canción autoral y llena de cultura sobre el país que les tocó: Cuba. Lo que se observó en este trabajo fue, además del recurso utilizado, la indagación histórica de las autoras. Eso configura el potencial que tienen los adolescentes cuando se trata de trabajos placenteros, en los que pueden crear dentro de algunos patrones establecidos en clase.

Sigue la transcripción de la música:

HISTORIA DE CUBA

(Autoría de: Beatriz Almeida Brandão, Anna Luiza Santiago Garrido, Luiza Oliveira, Mariana Magalhães)

Mil cuatrocientos noventa y dos	Vinieron los estadounidenses
Cristóbal Colon en la búsqueda por ascensión	Con sus tropas libertadoras
Tropezó en mi isla	En el discurso de ayudar a la gente
Y esclavizó mi población	Mil ochocientos noventa y ocho
En la costa de África	Tratado de París
Barcos fueron llenados	McKinley era su nombre
Con negros inocentes removidos de sus madres	Azul, rojo y blanca su bandera
Yo los avisté llegando y desembarcando en mi costa	Corrupción e interés
Sus miradas eran tristes	No atendiendo a la población
Y los trataban como nada	¿Qué gobierno era ese
Llenaron mis campos	que no me daba amparación?
Con semilla de tabaco	Fulgencio Batista, marioneta de la América
Azúcar para hacer melado	Gobierno desigual, pobreza era normal
Extranjeros azotados	Surge Fidel Castro, con un discurso no banal
Con las manos los cosecharon	Quería eliminar aquel bien falsificado
Me convertí en exportador	Forma un grupo de guerrilla parcialmente organizado
Explotado y trabajaba como un condenado	Mil novecientos cincuenta y siete
Mi jefe era España	Varios muertos y encarcelados
Y su jefe, un retrasado	Ninguno de ellos era Fidel
Siglo dieciocho	Mucho menos Che Guevara
Metrópoli española	Tejieron un plan
Instaló monopolio	Plan este que llamara
Sobre nuestro tabaco	Mi gente para las calles
Los señores de ingenio	Jugada de maestro, pues el golpe fue sagaz
Insatisfechos con el modelo	Consiguieron más apoyo
Liberaron el movimiento	Para la militancia aumentar
Insurrección de los Vegueros	Año nuevo de cincuenta y nueve
En el siglo siguiente	Fue un día a celebrar
Bolívar con todo gas	Fulgencio salió corriendo
Fue libertando América	Y los revolucionarios ocuparon su lugar
Y me motivó a luchar	Medidas socialistas implantadas desde ya
Queríamos mi autonomía	Guerra Fría ocurriendo
Pero fuimos detenidos	Unión Soviética decidió apoyar
Por las autoridades agresivas.	A Estados Unidos no le gustó
Ahora mil ochocientos sesenta y ocho	Y el embargo instaló
Carlos Manuel de Céspedes	Con o sin presión
Abogado bien formado, bajó sus cartas	Mi ideal no cambió
Organizó en su mente	Pobre, pero rica
A la República de las Armas	Soy fuerte y desteñida
Consiguió apoyo de los países del continente	Creo firmemente y permanezco
Pero de la corona española	Cuidando de mi familia
No ha conseguido independencia	Dos mil catorce
En el lado positivo, ha disminuido su potencia	Obama decidió
José Martí, un líder influyente	Cancelar esta exclusión
Conductor del proletariado	Nuestra relación regresó
En guerrillas más frecuentes	Y aquí para luchar
Sangre inocente derramado	En un mundo desigual
En mis calles antes gris	Capital de animal
Era España demostrando	Me centro en mis creencias
Su poder bélico inminente	Y me posiciono de modo igual
Aprovechadores como siempre	

Al analizar la letra de la canción, se puede observar que el grupo de alumnas hizo un recorrido por la historia del país. En este trabajo hubo un estudio histórico con datos muy precisos. Además de subir el video al YouTube, las chicas crearon algo distinto de los trabajos usuales: la creatividad musical fue añadida a una propuesta tecnológica y actual. De esa manera, el éxito fue alcanzado.

La profesora Rosane Paiva que trabaja en The British School también utiliza muchos recursos tecnológicos y afirma que los resultados son sorprendentes. Para cada bimestre se aplica un proyecto de evaluación y se exige dos destrezas por lo menos, como sus alumnos sólo pueden hablar en español en sus clases, todos los proyectos deben ser presentados oralmente, aunque se entregue un resumen por escrito de la idea inicial. Eso se aplica desde el nivel A1, que de ejemplo tenemos de primero el trabajo “La identidad”, donde ellos tienen que entrar en el blog creado en Google Classroom y hacer una supuesta inscripción de curso de intercambio de idiomas y para ello deben escribir un texto de presentación personal y decir lo que esperan del curso, como mínimo de 80 palabras. También tienen que rellenar una ficha. Aunque se puede evaluar el vocabulario básico y la gramática que aprendieron, el objetivo principal es buscar informaciones del público con el que estamos trabajando, qué esperan aprender con el idioma y cómo podemos abordarlas para que tengamos éxito a lo largo del curso.

También tenemos la descripción de la casa, aquí se trabaja la gramática del verbo tener, haber y estar. Siempre se da dos opciones de presentación a la clase: hacer una maqueta o planta de la casa para describirla o hacerlo por video o diapositivas, lo interesante es que el medio tecnológico es elegido por los estudiantes en un 99%. Se puede pensar en principio que sería lo más fácil, pero la profesora tiene los criterios para la evaluación, que son, por ejemplo, un mínimo de palabras, fotos, tiempo de presentación, video, etc. La profesora destaca que las presentaciones resultan buenísimas y completas. Al mismo tiempo los alumnos disputan por presentar la más creativa.

Son muchas las ideas y sugerencias de actividades, una de las más graciosas es “Mi rutina diaria”, donde ellos tienen que grabar un video o usar fotos presentándose en su rutina diaria, esto es, explotar el vocabulario relacionado al tema, horas y la gramática más difícil en opinión del grupo A1: Verbos reflexivos regulares e irregulares. La profesora afirma que en consecuencia es mucho más fácil aprender una vez que la coloquen en práctica.

Para el nivel A2/B1 se eligió la tarea “Cuando era niño”, es decir, hacer una entrevista con sus abuelos y después caracterizarse para comentarla como si fueran los propios, todo en español, abordando los verbos regulares e irregulares de los pretéritos. Además, se puede aprovechar la gramática para escribir un diario personal de viaje con fotos personales o sacadas de internet.

Para abordar la forma verbal en futuro, se propone “El inventor del futuro”, o sea, el alumno tiene que crear un objeto o producto inédito, poner fotos, descripción, decir la finalidad, el impacto que causará en el mundo, el precio y el público al que se destinará. La presentación deberá ser impartida con soporte de los recursos tecnológicos.

Con el nivel B1/B2, la profesora propuso un análisis tras ver la película “La zona”. Los alumnos tuvieron que escribir un texto argumentativo sobre la temática de la película y preguntas sobre la misma, y después subirlo a Google Classroom.

En suma, la maestra explica que utiliza mucho ese apoyo de Google Classroom porque es mucho más fácil controlar la entrega de trabajos, archivarlos y es un soporte excelente para los alumnos, además de ser muy simple usarlo.

Para concluir

Ya es un hecho: no podemos volver atrás. Lo que antes se pensaba ser solamente diversión con móviles o tabletas se convirtió en herramienta fundamental para entender al contexto de la enseñanza en la actualidad. La cultura digital invadió todos los lugares y estamos cada día buscando novedades en el campo tecnológico. En esta perspectiva, es esencial en los docentes reconocerla como parte del proceso educativo.

El proceso de enseñanza requiere conocimiento, participación activa de los docentes de las instituciones escolares y, principalmente, la conciencia de que los artefactos digitales y nuevas tecnologías son imprescindibles para el desarrollo de los jóvenes y niños del siglo XXI.

Nosotros como educadores queremos contribuir de manera efectiva para que la cultura digital haga parte de las clases no como un complemento, y sí como un instrumento facilitador de los procesos creativos en el aula, pues creemos que para este territorio no hay fronteras, lo que hay es un universo de posibilidades y diferentes accesos a la cultura y conocimiento en general, ya que la educación puede y debe ser global, interactiva y principalmente efectiva.

Nuestra experiencia en clase revela lo creativo que puede ser el alumno cuando hace actividades digitales. Además de aprender, también nos enseña mucho y así logramos el mayor éxito que se quiere en la educación: el cambio, la transformación del sujeto que comparte sus saberes. Lo que viene al encuentro de las palabras de Paulo Freire: *“a educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando.* (FREIRE, 1998, p. 96).

Resaltamos que incorporar tecnologías de información y comunicación en las clases va más allá de solamente usarlas con los alumnos, pues éstas deben proporcionar reflexiones y acciones prácticas en el acto pedagógico, pues el docente deberá prepararse para la elaboración de las actividades y complementar sus discusiones con lecturas, cursos, talleres y actualización permanente dentro de las nuevas tendencias pedagógicas de enseñanza.

Por lo tanto, las TIC cada día contribuyen a la transformación del aprendizaje como un todo y posibilita la motivación de nuestros estudiantes, ya que los diferentes modos de aprendizaje son relevantes en un docente que busca atender en su práctica con responsabilidad y profesionalidad. De esa manera, el profesor conseguirá abrir espacios para la construcción de ambientes desafiantes e interactivos en sus aulas.

Bibliografía

- BENTES, Jackson. Infância e cultura digital: Diálogo com gerações. Curitiba, Appris.
- CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. 200, La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del español como lengua extranjera (ELE). Revista electrónica de la universidad de Jaén, Jaén-España, ed.3, p.1-7.
- CURY, Augusto, 2003. Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante.
- DOMINGUES, José António, 2010, O paradigma mediológico. Debray depois de McLuhan. Covilhã: LabCom. Disponível em: < http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110817-domingues_paradigma_2010.pdf
- FREIRE, Paulo, 1998, Pedagogia da autonomia. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MARTINS, Onilza Borges. 2008, Os caminhos da EAD no Brasil. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, p. 357-371, maio/ago.
- MAZZOCO, Bruno; CAMILO, Camila, 2015, Um guia para escolher bem: analisamos o potencial didático de 13 recursos digitais. Saiba quando e como levá-los à sala de aula. Revista nova escola, São Paulo, nº 280, p.22-29.
- POZO, Juan Ignacio. A Sociedade da Aprendizagem e o Desafio de Converter Informação e Conhecimento, 2004, Pátio: Revista Pedagógica, n.31, p.8-11.
- SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (orgs), 2009, Cultura Digital.br. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda,

El tratamiento de la cultura en materiales didácticos: el caso de *Gente Hoy 1*

Miriam Soares¹

Minaestrada Idiomas – São Paulo

Introducción

Gente Hoy es un manual de español basado en el enfoque por tareas. Es editado en Barcelona por Difusión. Posee tres niveles, desde A1 hasta B2, según el Marco Común Europeo para las Lenguas. Este trabajo analiza el libro del alumno de nivel 1 (A1-A2).

Debido a su gran número de alumnos de español como lengua extranjera, Brasil es un país estratégico para las editoriales de material didáctico. La interculturalidad se discute cada vez más, tanto en ámbitos académicos como en las políticas públicas en muchas sociedades.

Verificamos que *Gente Hoy 1* (en adelante GH1) es un material didáctico que construye sus discursos culturales principalmente sobre España y desde un punto de vista español sobre otras culturas.

El objetivo general de este trabajo fue analizar el manual GH1 para verificar si hay algún país o región que sobresalga en el material y de qué maneras ocurre. Estudiamos el tratamiento de la cultura tanto con respecto a alumnos y profesores como a los países hispanohablantes. Como objetivo secundario se busca colaborar con los estudios (inter)culturales de la enseñanza de español en Brasil.

La colección GH es editada en España por Difusión y cada nivel presenta un libro del alumno (con un CD de audio), libro del profesor, libro de ejercicios (con CD de audio), además de un vídeo por unidad disponible en YouTube y una gran cantidad de material adicional en la plataforma electrónica de la editorial, accesible mediante registro gratis. GH1 también posee un complemento de gramática y vocabulario para brasileños, que no se contemplará en este trabajo por razones de recorte.

El material en cuestión se adopta en diversas instituciones de enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil y en otras partes del globo, entre los que se encuentra el Instituto Cervantes de Sao Paulo, que es el tercero más grande de mundo en número de alumnos (Hudson, 2013), además de Brasilia, Porto Alegre y Río de Janeiro. No se encontraron datos sobre su uso en las unidades de Recife, Salvador y Belo Horizonte.

Cuanto al número de alumnos, de los 21 millones de estudiantes de español lengua extranjera (ELE), la mayoría se encuentra en los Estados Unidos, con casi 8 millones de alumnos (38%) y en Brasil, con aproximadamente 6 millones (28%). Según las estimativas del gobierno brasileño, dentro de una década, tendremos 30 millones de hablantes de español como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2016). Actualmente, los EEUU y Brasil sumados llegan al 66% de los estudiantes de español en el mundo. De acuerdo con un estudio del Instituto Cervantes elaborado en 2016, entre los 31 países con mayor número de estudiantes de ELE, los de países europeos suman 4,5 millones, un

¹ Especialista en Enseñanza de Lengua Española por la Universidad Estácio de Sá São Paulo – Brasil.

número claramente inferior al de brasileños y estadounidenses. Los últimos se relacionan mucho más con las variantes hispanoamericanas que con la peninsular debido a cuestiones económicas, de inmigración entre otras.

Por ese motivo, se llega a la conclusión de que Brasil es un mercado imprescindible para las editoriales de materiales de ELE, y, por lo tanto, debe tener su realidad y punto de vista contemplados tanto con respecto al tratamiento de la cultura cuando a los aspectos de la lengua. También por ese motivo, las variantes lingüísticas y los aspectos culturales de los países vecinos de Brasil también deben estar contemplados en el material. Sin embargo, «en América Latina, en general, se nota una presencia predominante de las editoriales españolas comprobada por el hecho de que 17 de las 33 empresas más importantes del sector editorial (detentoras de la mayor cuota de mercado) tienen origen en ese país. (Vazquez, 2014, p. 16)²

Paraquett (2005) nos alerta de que compramos manuales españoles y que comprendimos muy tarde que aprender español en Brasil significa posibilitar la proximidad entre los pueblos de nuestro continente. Ese acercamiento se manifiesta no solo en la raíz latina compartida por los dos idiomas, pero también en la interacción y en la proximidad ideológica, política y geográfica (Paraquett, 2005).³

La diversidad cultural es una realidad en todas las sociedades y en todas las épocas de la historia, pero solamente en las últimas décadas la estudian de manera más profundizada. Su enseñanza tanto en la educación escolar como extraescolar debe ser tomada en serio, contemplando los conflictos, matices, fenómenos de hibridación y pensamiento crítico, evitando cualquier forma de racismo, etnocentrismo o colonialismo.

En resumen, este trabajo se hace relevante debido a la posición privilegiada de Brasil con sus 6 millones de estudiantes de ELE y al gran tamaño de su mercado editorial, además del hecho que el aprendizaje de una lengua es indisociable de la cultura.

El tratamiento de la cultura y los desafíos de la interculturalidad

A pesar de que a lo largo de la Historia el movimiento de personas de su lugar de origen ha sido más la norma que la excepción, la investigación sobre cultura se hizo más relevante solo en las últimas décadas. Los estudios de la interculturalidad por un lado surgieron de la necesidad de comprender los flujos y conflictos entre diferentes culturas y nos llevan a darnos cuenta de que ninguna de ellas fue o algún día será pura, libre de hibridización o de procesos conflictivos y que tales características son inherentes a la humanidad.

Para analizar los aspectos culturales de un manual de ELE, entendemos que es necesario problematizar conceptos relacionados a la cultura, a una perspectiva intercultural (y sus derivaciones/variaciones), además de hacer algunas consideraciones teóricas sobre el libro didáctico y sus implicaciones en la enseñanza de LE.

El término cultura puede entenderse como «un comportamiento aprendido, que no depende de una transmisión genética» (Roque Laraia, 2004)⁴. Para Tylor (apud Paraquett, 2010), la cultura se relaciona con la capacidad humana de adquirir y transmitir hábitos en el grupo social al que se pertenece.

Por su parte, la UNESCO, en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, define

que la cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (2002, p.1).

Canen y Moreira (2001, p.19) afirman que “cuando un grupo comparte una cultura, comparte un conjunto de significados, construidos, enseñados y aprendidos en las prácticas de utilización del lenguaje”.

² Traducción propia.

³ Traducción propia.

⁴ Traducción propia.

Sin embargo, la cultura no es uniforme dentro de un mismo grupo social. Hay que tener en cuenta los procesos de hibridismo cultural. Peruchi & Coracini describen ese fenómeno con precisión:

Definir el concepto de identidad como referentes del individuo en el grupo social en el que vive, pensándolo como características que le garantizan seguridad psicológica, no es una tarea sencilla, como tampoco es fácil definir la cultura de una nación, de un grupo social (...), considerando la heterogeneidad constitutiva de todos los grupos sociales, de todas las sociedades y de todos los individuos que, equivocadamente, creemos internamente unificada. Basta con considerar que el individuo moderno no posee una sola cultura, un solo referente o referentes fijos con los que se identifica. Hay todo un conjunto de pertenencias sociales que caracterizan su existencia: pertenencia a una clase, sexo, edad, nación, lengua, religión, etnia... Esa crítica a la visión de una identidad y, por lo tanto, de una cultura fija y objetiva, (fundada en el origen del individuo, en su raíz étnica o en la herencia cultural de su medio, que es preexistente a él e innata) está conectada a dos tendencias de la posmodernidad: la debilitación del modelo de Estado-nación y la globalización (2005, p.365).⁵

Paraquett resalta que la comprensión del concepto de hibridismo en las clases de LE puede deshacer equívocos históricos que, por ejemplo, mostraron las poblaciones indígenas como inferiores a las europeas:

(...) no hay que comprender hibridismo como fusión racial de una determinada población, sino como un proceso inacabado y lento de traducción cultural, y que existe en todos los pueblos. Esa hibridización no se debe entender como una pérdida de identidad, sino todo lo contrario. Es lo que permite fortalecer las identidades que ya existen, a partir de la creación de nuevas posibilidades (...) (2010, p. 142).⁶

Para que se tenga una idea de la importancia de las relaciones entre culturas en el mundo contemporáneo, Paraquett (2010, p.140) afirma que «... Para [Stuart] Hall, lejos de ser una doctrina establecida, el multiculturalismo es una idea profundamente cuestionada, tanto por la derecha conservadora como por los liberales y por los modernizadores de diferentes convicciones políticas».

Si partimos del principio de que «la modernidad trató la diversidad de dos formas básicas: asimilando todo lo que es diferente de padrones unitarios o ‘segregándolo’ en categorías fuera de la ‘normalidad’ dominante» (Gimeno Sacristán, 2001 apud Candau, 2010, p. 15), ordenamos los conceptos según el nivel de segregación cultural, desde la mayor hacia la menor.

El primer concepto del que hablaremos, tomando en cuenta a Moita Lopes (2006), se llama monoculturalismo/dad. Se trata de un mundo que existe exclusivamente en tiendas de recuerdos de viajes, en aeropuertos y en algunos libros de lenguas extranjeras, que borran el hecho de que la cultura es un constructo social. Se basa en la construcción de una cultura como esencia (la cultura de una región, de un país y de una LE, por ejemplo).

En un segundo enfoque, diversos autores como García Martínez et alii (2007) y Candau (2010) establecen un concepto en el que las culturas diferentes ocupan el mismo espacio, se reconocen en su diferencia, pero no conviven, formando un apartheid cultural. Se considera la cultura como siendo pura, estática y con sus raíces congeladas en el pasado. Hay una simple tolerancia de las diferencias. Según esos autores, eso se debe a factores como la globalización, el crecimiento del turismo, el desequilibrio en la distribución de la riqueza en el mundo, etc. Esta idea la llamaremos pluriculturalismo o pluriculturalidad.

En el siguiente rango, lo diferente se incluye en una cultura hegemónica, pero se exige el borramiento de las diferencias de la parte minoritaria para que pueda ser asimilada por la parte dominante. Con respecto a ese concepto, Walsh (2012, p.64) afirma que el modelo hegemónico no es cuestionado y que hay «una gestión de la diversidad para que no sea fuente de amenaza y seguridad». Esa idea la llamaremos multiculturalismo o multiculturalidad.

En la siguiente etapa se encuentra el concepto de interculturalidad, que reconoce y valora la diferencia. Las culturas pueden y deben ser híbridas, hay interdependencia, llevan a una mejor comprensión de uno mismo y del otro, «se trata de un movimiento de una cultura hacia la otra, que

⁵ Traducción propia.

⁶ Traducción propia.

sugiere aceptar al otro con sus referentes culturales, sin discriminación, sin prejuicios (GARCÍA MARTÍNEZ et alii, 2007, p. 86)”.⁷

Existe una paradoja del borramiento y destaque de la diferencia que utilizan frecuentemente los grupos hegemónicos para primero justificar la dominación del otro para luego negarle sus derechos bajo el pretexto de la igualdad, afirmando que esos derechos se serían un privilegio. Aquí, utilizamos esa misma paradoja de minimización versus destaque de la diversidad, pero desde un enfoque distinto. Sostenemos que, por una parte, las diferencias deben ser resaltadas, considerando que el borramiento de una cultura en función de otra no es deseable en ningún contexto. Por otro lado, se hace necesario relativizar las distancias culturales para posibilitar el sentimiento de empatía, ya que el otro no es necesariamente un ser tan lejano o imposible de ser comprendido en su diferencia. Es decir, «marcar la diferencia en la igualdad» (Paraquett, 2005, p. 3).

Tanto Walsh (2012) como Candau (2010) alertan que el interculturalismo en la sociedad brasileña es diferente del que existe en las sociedades europeas o en los EEUU.

Walsh defiende la interculturalidad desde un punto de vista político y latinoamericano:

(...) la interculturalidad es algo que siempre ha existido en este continente porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla, evidencia de la cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana-caribeña, historia y “naturaleza” que siguen negando el racismo y las prácticas de la racialización, como también la diferencia vivida tanto por los pueblos indígenas como por los hijos de la diáspora africana. El hecho de que la “identidad nacional” se ha construido sobre esta dominación racial-relacional, complejiza más aún el asunto (2012, p. 63).

Otra forma de colonialidad es la del ser, ejercida por medio de interiorización y deshumanización. Desde esa perspectiva se pone en duda el valor humano de los sujetos debido a su color u origen ancestral, por ejemplo. Es frecuente en esa visión la idea de que algunos «son buenos, verdaderos, auténticos, civilizados, cultos, defensores de la libertad y de la paz. Los ‘otros’ son malos, falsos, bárbaros, ignorantes y terroristas. Si nos identificamos con los primeros, lo que tenemos que hacer es eliminar, neutralizar, silenciar, dominar o someter a los ‘otros’. Si nos sentimos representados como integrantes del polo opuesto, podemos internalizar nuestra maldad, dejándonos salvar para juntarnos al lado de los buenos, o confrontarlos violentamente» (Candau, 2010, p. 29)⁸

La interculturalidad y la decolonialidad, por lo tanto, son proyectos que caminan juntos y que «no tendrán mayor impacto sin el proyecto y el esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado y multiplicador...» que apunte hacia la convivencia basada en la complementariedad de la diversidad cultural (Walsh, 2012, p. 69).

Consideraciones sobre el libro didáctico

Aunque Lajolo elabora consideraciones sobre el libro didáctico (en adelante LD) en el contexto de la Educación Básica, entendemos que sus reflexiones también son pertinentes para problematizar el LD usado en el ámbito de los cursos libres. La autora expone a continuación el carácter instrumental que el LD debe poseer en las prácticas docentes:

Como sugiere en adjetivo didáctico, que describe y define un cierto tipo de obra, el libro didáctico es un instrumento específico y de gran importancia para la enseñanza y el aprendizaje formal. Aunque no sea el único material que utilizan profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puede ser decisivo para la calidad del aprendizaje resultante de las actividades escolares (1996, p.4).⁹

⁷ Traducción propia.

⁸ El resaltado y la traducción son nuestros.

⁹ Traducción propia.

La elección de ese material debe estar fundamentada en la competencia y necesidades de profesores y alumnos, que son sus destinatarios (Lajolo, 1996)¹⁰. De esa manera, consideramos que profesores de todos los orígenes enseñando alumnos a los que les interesen variantes y aspectos culturales diversos deben tener acceso a un LD que sea culturalmente diverso:

El libro didáctico de lengua extranjera posee un papel relevante en la constitución de la identidad de profesores y estudiantes, en la formación de su imaginario a respecto de la cultura del otro, del extranjero, sobretudo si consideramos que los medios, grandes formadores de opinión, están frecuentemente enfocados en la realidad de algunos pocos países, especialmente los que detienen el poder económico mundial (...) (PERUCHI e CORACINI, 2005, p. 364).¹¹

Tomando en cuenta la visión sociointeraccional del lenguaje, el LD debe trabajar con textos de circulación social y que no sean artificialmente producidos para fines didácticos (FALE, 2009).¹²

Asimismo, no es deseable que los aspectos culturales se presenten como un paquete monolítico y uniforme que debe ser adquirido por el estudiante, neutralizando los embates y conflictos culturales existentes en los diferentes contextos donde se habla esa lengua (Moita Lopes, 2006).¹³

Específicamente en el caso del español, Moita Lopes afirma que es posible notar

(...) la preocupación por enfocar la variación lingüística Pero esa se aborda como sucediendo entre países diferentes. Por ejemplo, el español hablado en Argentina se construye como diferente del de España. No obstante, no se enfocan las variedades del español dentro de un mismo país y las cuestiones sociales derivadas (2006, p.55).¹⁴

Asimismo es importante recordar que el LD, por mejor que sea, no puede competir con el profesor, porque es él quien sabe/puede adaptar el conocimiento a los intereses y necesidades de los alumnos. Sin embargo, el conflicto entre la voz del profesor y la del libro es muy común. Debido a diversas razones, la segunda frecuentemente termina por suplantar la primera, determinando contenidos y condicionando las estrategias de enseñanza (Lajolo, 1996; Vazquez, 2014).¹⁵

Para concluir este apartado, podemos afirmar que el LD ejerce un papel fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero no debe sobreponerse a la voz del profesor.

Análisis del libro didáctico *Gente Hoy 1*

Para empezar el análisis, se realizó una búsqueda de datos técnicos de GH1. La información disponible es escasa y poco detallada. Lo que presentamos a continuación proviene de la presentación del libro *Gente Hoy* en el mismo manual, en el catálogo en línea de la editorial Difusión y, principalmente, de una entrevista a los autores que se encuentra disponible en el canal de YouTube de la editorial.¹⁶

Se resalta la idea de que el manual GH en su primera edición representó una ruptura en la metodología de enseñanza de ELE por haber sido la primera plasmación del enfoque por tareas, que según los autores, sigue siendo actual, ya que actualmente todos los manuales incluyen alguna tarea comunicativa en su proceso de unidad.

Con respecto a los aspectos culturales, una de las apuestas de GH, desde la perspectiva del alumno, es que este se involucre y quiera participar de las actividades comunicativas desde su personalidad. Para eso, es necesario que el estudiante encuentre ganchos y motivos para identificarse.

A partir de la perspectiva del universo hispanohablante, los cambios en la última edición de GH1 aportaron nuevos personajes famosos, porque que los de las ediciones anteriores ya no juegan un papel de tanta relevancia. Los autores afirman que «para bien o para mal, España es un país que

¹⁰ Traducción propia.

¹¹ Traducción propia.

¹² Traducción propia.

¹³ Traducción propia.

¹⁴ Traducción propia.

¹⁵ Traducción propia.

¹⁶ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=kjwHFdCycUY>. Accedido el jueves, 27 de octubre de 2016.

ha cambiado tremendamente. Latinoamérica ha cambiado mucho. La sensibilidad es distinta en muchos temas, en la vida cotidiana de los españoles, y eso, quizá era lo que había que cambiar».

Es importante observar que, durante toda la entrevista, los autores nombran a España primero y Latinoamérica después, construyendo un sentido segregador, como si América Latina fuera secundaria con relación a España. Se puede observar ese discurso plasmado a lo largo de todo el libro conforme analizaremos posteriormente.

Otro punto resaltado por la autora para la nueva edición es la ayuda de doce asesores internacionales, es decir, profesores que son usuarios del manual desde hace muchos años. En efecto, en la página de créditos al final del material consta el nombre de los asesores, siendo que apenas dos actúan fuera del continente europeo: una persona en las Naciones Unidas, en los EEUU y una persona del Instituto Cervantes de São Paulo, en Brasil.

GH1 pasó, según su autora, por una «gran intervención en todos los aspectos culturales, es decir, los textos de la última sección de la unidad son culturales (...) Hemos intentado también que en secciones no dedicadas a la cultura haya actividades relacionadas a aspectos relevantes en cuanto a la cultura de España y Latinoamérica, no solamente en cuanto a referencias, sino reflejar una manera de hacer determinada y hacer con que el estudiante reflexione.»

Asimismo, es necesario tener en cuenta que GH1 abarca los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo. Es natural que un estudiante en ese nivel todavía no tenga las herramientas lingüísticas necesarias para debatir temas complejos, pero eso no significa que el tratamiento de la cultura y los conflictos deban ser excluidos del contenido de un manual de nivel básico.

Los textos de GH1 no tienen circulación social. Se han escrito o adaptado específicamente con fines didácticos. La cuestión de la cultura se aborda a lo largo de todo el material, además de haber una sección denominada Mundos en Contacto, completamente volcada sobre el tema.

Immich (2015) alerta para la temática cultural centrada en España en el GH1. La investigadora ha analizado los apartados Mundos en Contacto y ha elaborado el cuadro a continuación donde se comparan España x Hispanoamérica:

Tabla: El apartado Mundos en contacto: el componente cultural en Gente Hoy 1 (A1-A2)

UNIDAD	ESPAÑA	HISPANOAMÉRICA
1	X	X
2	X	
3	X	
4	X	X
5	X	
6		X
7	X	X
8	X	
9		X
10	X	
11	X	
12		X

La autora explica:

En primer lugar, se recuerda que el Plan Curricular Cervantes presenta un enfoque exclusivamente español para el inventario de saberes y conocimientos socioculturales y que además de este inventario, referentes culturales y habilidades y actitudes interculturales forman parte del componente cultural. En segundo lugar, se observa que el cuadro arriba demuestra un abordaje significativo en cuanto a temáticas culturales hispanoamericanas, pero numéricamente inferior al número de temáticas culturales españolas que, aunque representen un solo país, cuantitativamente representan la mayoría de las propuestas del apartado a lo largo de las 12 unidades. Otro dato importante que se extrae del cuadro arriba es que en solamente tres oportunidades se propone alguna comparación entre los contextos de España e Hispanoamericana, aunque en la mayoría de los apartados mundos en contacto se proponen reflexiones

acerca de las semejanzas entre los aspectos estudiados sobre las culturas ajenas y la cultura de los alumnos (Immich, 2015, p.69).

En nuestro análisis pudimos comprobar que no solo el apartado Mundos en Contacto, pero también a lo largo de todo el manual y también en los audios y vídeos, que la cultura abordada es fundamentalmente española, aunque no esté explicitado en cualquier información técnica o presentación del LD.

Cuestionamos también cómo es posible que los autores puedan hacer que los estudiantes de orígenes, identidades y lenguas maternas diferentes encuentren «enganches y motivos para identificarse.» Pese a los efectos de la globalización, los referentes culturales no necesariamente son compartidos por todas las sociedades, clases sociales, edades, etc.

Con respecto a la variación lingüística, en los créditos de las grabaciones se nombran más de 20 locutores españoles, pero apenas un total de 7 locutores de otros países (Argentina, Uruguay, Cuba y México). En la mayoría de las veces, el origen de esos locutores no estaba explicitado, pero en el caso de Hispanoamérica se nota un predominio del habla hegemónica de las capitales de sus respectivos países.

Se observa que la ausencia de detalles técnicos del LD puede dificultar una elección consciente del material. Si el público objetivo y la variante del español estuvieran descritas en la contraportada y en el material promocional de GH1, profesores y alumnos tendrían mayor transparencia en lo que están adquiriendo y qué punto de vista está favorecido.

Desde una perspectiva más amplia, podemos afirmar que GH1 busca una comprensión entre las diversas culturas y no propone ninguna actividad excesivamente competitiva o que sugiera que los estudiantes se reúnan en grupos de una misma nacionalidad. Tampoco promociona la discriminación u otros comportamientos no deseables. La mayoría de los aspectos criticables de ese material reside en sus ausencias, silenciamientos y omisiones, mucho más que en lo explícito.

Imágenes de profesores y alumnos

Debido al gran enfoque dado a España en sus aspectos culturales y a la variación lingüística, es posible inferir que idealmente el profesor presumido en GH1 es español o debe haber vivido muchos años en España. Por su parte, un profesor con orígenes o referentes culturales diferentes apenas se identificará con la mayoría de las variantes y referentes presentados.

Por otro lado, la imagen de estudiante construida apunta hacia un perfil adulto, de clase media, europeo, urbano, que esté estudiando en la universidad o que trabaje, que tenga un buen nivel de conocimientos generales de historia, geografía y actualidades tanto mundiales como específicos del contexto español.

Uno de sus indicios es que en la U3 se habla mucho sobre turismo de sol y playa en España (que es una referencia europea en ese tema), se menciona viajar en cuatro estaciones diferentes, invierno siendo representado por la nieve, con opciones de viajar en coche, avión, bicicleta o tren, siendo las dos últimas muy poco usuales para los brasileños, por ejemplo.

Además, la U8, ex.12 se menciona un conflicto cultural en una situación de trabajo entre un español, el Sr. Blanco, que tiene la piel blanca, ojos y pelo negro y el Sr. Wais, un hombre blanco, rubio, con los ojos azules de un país no intentificado en el Norte de Europa. En el texto, el Sr. Wais cree que los españoles son desordenados y pasionales y el Sr. Blanco cree que las personas del país del Sr. Wais responsables, serias, anodinas y que solo piensan en trabajar. Se trata de un conflicto bastante común entre el Sur y el Norte de Europa con el que una persona no europea difícilmente lograría identificarse. El desenlace del texto es conciliador y dice que ambos lados tienen la razón y que cada cultura se organiza de una forma ni mejor, ni peor. Simplemente de manera diferente.

La U11 trata de temas relativos a la elección de un lugar para vivir. Se nombran casas unifamiliares, residencia estudiantil, piso compartido, todos típicos de una clase media. No se problematizan los conflictos. En ningún momento se habla de chabolas, casas multifamiliares, okupas, para nombrar algunos ejemplos muy comunes en Latinoamérica y en las periferias de los centros urbanos europeos.

Imágenes de Brasil

Observaremos aquí cómo se construyen los discursos sobre Brasil en GH1. El país aparece en distintos momentos. El primero es en la U2, ejercicio 7, en la que se pide que el alumno nombre íconos culturales de diversos países, entre ellos un jugador de fútbol brasileño. En la misma unidad, ej. 9, una brasileña que se llama Larissa, separada, 34 años, publicista que habla portugués y español, la única persona negra en todo el libro, es invitada de una boda y el alumno debe ayudar a los novios a distribuir a los demás invitados en las mesas.

El tercer momento es en la U3 con un hombre que (aunque no esté explícitamente identificado, se supone ser español debido a sus realizaciones fonético-fonológicas en la pista de audio del material) aparece en una foto con el cerro Pan de Azúcar de Río de Janeiro al fondo y dice que Brasil es un país exótico:

Entrevistadora: - ¿Y adónde sueles ir de viaje?

Edu: Pues la verdad es que siempre voy lo más lejos posible. Me encanta ir a sitios exóticos.

Entrevistadora: ¿Pero dentro de España? ¿O te gusta salir a otros países?

Edu: Pues la verdad es que mis últimos viajes han sido muy, muy lejos. He estado últimamente en Brasil, en Australia y en Camboya.

Entrevistadora: ¿Y qué sueles hacer en tus viajes?

Edu: Bueno, pues, sobre todo intento conocer gente; es lo que más me interesa. Pero también depende del país. Por ejemplo, en... en Brasil una de las cosas más interesantes ha sido... visitar sitios fantásticos como las cataratas o ir a la selva o, o... conocer las playas del Nordeste, que son alucinantes (...).¹⁷

La cuarta ocasión es en la U8, ej. 4, en la que Flavio Guimarães es un brasileño que se matriculó en un curso de español en España. Llama al instituto de idiomas, a una aerolínea y a un hotel para pedir información. Creemos que se trata de un locutor español pasándose por brasileño ya que no se nombra ningún brasileño en los créditos de locutores.

El quinto momento es en la U10, ej. 5. En esa actividad, Pepe es un español (este dato está implícito cuando dice que volvió a España en un momento) que se casó con una brasileña, Larissa, y su hija nació en Brasil. En la foto, él sale en Río de Janeiro, con el cerro Pan de Azúcar al fondo en una foto idéntica a la del hombre de la U3.

La última referencia a Brasil se encuentra en el ej. 7, U12, en la que se cuenta la historia de un ladrón de bancos que al final huye con el dinero a Río de Janeiro.

Si reunimos esas informaciones, una de las posibles interpretaciones de los sentidos construidos en el LD es que Brasil es un lugar distante y exótico, reducido a destinos turísticos y un sitio al que un ladrón de bancos podría huir, quizás con la esperanza de que no lo encuentren.

Los individuos

Se nota que la presencia de mujeres está bastante equilibrada con la de hombres a lo largo de todo el libro. En varios momentos, el tema de la igualdad de géneros se menciona y se discute implícita o explícitamente.

Por lo general, los personajes tienen edades variadas, desde niños hasta las personas mayores. No hay cualquier mención a orientación sexual o de género diferente de la heterosexual. Se mencionan casamientos entre hombre y mujer, por ejemplo, en las unidades 2 y 10. Es posible ver una presencia mayoritaria de personas blancas tanto en las fotos como en las ilustraciones. Únicamente en la situación de la boda en la U2 hay una invitada brasileña negra y una china. No se hablan de personas discapacitadas física ni mentalmente

¹⁷ Transcripción del audio disponible en <http://campus.difusion.com>. Accedido el jueves, 27 de octubre de 2016.

Variación lingüística

En las pocas veces donde son identificadas, de forma explícita o implícita, las variantes del español y los referentes culturales se muestran según su nacionalidad. Hay una sola excepción, en el caso del ej. 14 de la U1, que pide al estudiante distinguir «español de España» del «español de América». El libro del profesor explicita que en la primera pista hablan dos argentinos, luego dos canarios y después un castellano y un vasco. No lleva en cuenta ningún tipo de variación regional más allá del estado nacional ni de la edad, clase socioeconómica, género, etc

Los pronombres personales se enseñan según el uso en la variante peninsular (yo, tú, usted, él/ella, nosotros[as], vosotros[as], ustedes, ellos/ellas). El voseo¹⁸ aparece únicamente en la voz de locutores rioplatenses, aunque tenga amplia presencia con distintos usos a lo largo de casi toda Hispanoamérica.

No se habla de los fenómenos migratorios del siglo XXI ni que el español tiene sus orígenes en el latín. Tampoco se menciona la influencia del árabe en la formación de la lengua española. Igualmente, no se nombran las lenguas que coexisten con el español (ej. catalán, quéchua, náhuatl, etc.) en la comunidad hispanohablante. La influencia contemporánea de palabras de origen inglés en español es ignorada a lo largo del libro, sin embargo, se abordan referencias de cultura bastante variadas y *mainstream*, incluso el cine de Hollywood, la gastronomía francesa, etc.

España x América

GH1 a menudo contrapone España y América / Latinoamérica. Siempre utiliza el paralelo de país / Estado nacional España con el continente americano; o país / Estado nacional España y otro país / Estado nacional. La primera forma de comparación es muy desigual porque pone un país de aproximadamente 46 millones de habitantes¹⁹ al lado de un continente con una población estimada en más de 400 millones de habitantes. La segunda forma es un poco más igualitaria aunque desconsidere que dichos países tienen inmensas diferencias culturales internas y que los aspectos culturales ultrapasan las fronteras nacionales y están presentes en más de un país.

Se construye todo el discurso desde un punto de vista español. El nosotros son los españoles de cualquier parte de España y los otros son todos los demás. A excepción de Brasil, que ocasionalmente recibe una imagen desfavorable, como ya descrito anteriormente, a los demás lugares del mundo no se les atribuye cualquier connotación negativa, aunque frecuentemente estén reducidos a un punto en el mapa o a algún aspecto cultural específico, como en el caso de los países de Centroamérica, Guinea Ecuatorial, Paraguay, Bolivia y Ecuador.

España se muestra como un país que posee tanto rasgos positivos como negativos. Varios de esos problemas se discuten explícitamente por todo el manual (la igualdad de género y el paro juvenil, por ejemplo). Por otro lado, no se problematizan los demás países y pareciera no ser pasibles de una discusión crítica. Se muestran solo sus personajes famosos y algunas imágenes turísticas.

El colonialismo español y las independencias se mencionan brevemente dos veces bajo los términos «fin del Imperio Español» o «descubrimiento de América». No se problematiza el tema. Tampoco se habla de distribución de renta, pobreza, grupos históricamente oprimidos, como es el caso de los gitanos en España o de negros e indígenas en América, para dar algunos ejemplos.

La U10, ej. 1 nombra la llegada de Colón a América y pide que el alumno asocie varios eventos históricos con el año que sucedieron. En el apartado Mundos en Contacto también se menciona en una línea del tiempo el «Descubrimiento de América» el 12 de octubre de 1492. El texto habla de intercambio de productos y nuevos alimentos para el Viejo Mundo. Se menciona que el 3 de julio de 1898 fue el «Fin del Imperio Español en América» con un texto que habla del control de los EEUU sobre Filipinas y la lucha de intelectuales españoles contra la decadencia cultural del país. Esas son las únicas referencias al colonialismo español y en la misma página están rodeadas de otros sucesos

¹⁸ Fuente: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-36928497>. Accedido el viernes, 28 de octubre de 2016.

¹⁹ Según datos del Instituto Nacional de Estadística. Disponible en <http://www.ine.es/prensa/np854.pdf>. Accedido el viernes, 28 de octubre de 2016.

históricos relacionados a España. Es decir, se aborda la cuestión colonial de manera lateral y poco crítica.

América aparece en tres mapas de manera muy poco detallada. En la U1 hay un mapa político de todo el continente donde faltan algunas capitales (especialmente en Centroamérica) y el espacio para escribir el nombre que les corresponde, con un esquema de colores en la región caribeña que puede confundir a los alumnos. Hay también mapas de Bogotá en la U9. Guinea Ecuatorial es sumamente ignorada en todos los mapas.

Por otro lado, hay varios mapas de España, con distintos niveles de detalle como, por ejemplo, un mapa cultural del país, uno de Madrid, otro del metro de Madrid, uno de distancias entre ciudades españolas, de dos ciudades españolas imaginarias, etc.

Resumidamente, se construyen sentidos de que solo España tiene diversidad cultural y que merece ser estudiada cuidadosamente, tanto sus ciudades como las regiones en general.

La interacción entre personas más común es la de un español con otro español o la de un español con o al lado de un hispanoamericano y, de manera menos frecuente, un hispanoamericano que se presenta solo (eso sucede únicamente con personalidades como Pablo Neruda en la U6 y Gabriel García Márquez en la U12). De esa manera se construyen sentidos de que cualquier relación que el estudiante quiera tener con la lengua española siempre deberá pasar por España porque ese país sería el «centro que posee la cultura hispanohablante».

Consideraciones finales

Como pudimos observar en este trabajo, los problemas de tratamiento de los aspectos culturales en GH1 se da más por sus omisiones y silenciamientos que por lo explicitado en el material.

GH1 es un manual de español peninsular que muestra una visión del mundo hegemónica. El libro presenta (y representa), grosso modo, personas blancas, de clase media y heterosexuales de origen europeo. Se muestran las informaciones sobre países hegemónicos con prácticas positivas y negativas, mientras otros países no hegemónicos se presentan con poco nivel de detalle, como si formaran parte de un bloco único y cuyo diálogo es mayoritariamente mediado por España. Si miramos desde ese punto de vista, podemos decir que GH1 es un manual que se ubica entre una perspectiva pluricultural y multicultural, de acuerdo con los conceptos discutidos anteriormente en este trabajo.

Por otro lado, el manual puede ser considerado intercultural por ser frecuentemente conciliador de diferencias culturales y por conducir al estudiante, partiendo de cuestiones propuestas en un universo inicialmente español, a reflexionar sobre su propia realidad.

Sin embargo, la ausencia de una aclaración sobre el enfoque en España del libro nos dan una idea de que es un libro panhispánico²⁰, cuando en verdad no lo es. Si ese dato estuviera disponible en la información técnica del manual, los seleccionadores de material didáctico en cada instituto de idiomas podrían tomar una decisión más consciente.

Es recomendable que el sector editorial perciba la supresión de las voces de América Latina y que cree materiales pensados desde Hispanoamérica.

A los estudiosos, se sugiere que en el futuro se haga un análisis del libro del profesor, del libro de ejercicios, del complemento gramatical para brasileños del GH1, además de los demás libros de la colección Gente Hoy para que se observen otros aspectos, que por una restricción de nuestro recorte, no se pudo abordar en este trabajo.

²⁰ El resaltado y la traducción son nuestros. Fuente de la transcripción del audio: <http://campus.difusion.com/>
Accedido el 27/10/2016

Referencias

- CANEN, A. y A. F. B. MOREIRA., Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente, In: Canen y Moreira (Orgs.), Ênfases e Omissões no Currículo, Campinas, Papirus, 2001, pp.15-43.
- CANEAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANEAU, V. M.; (ORGS.) Multiculturalismo - Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-35.
- DIFUSIÓN. Detalles y Formulario de contacto. Web de la editorial Difusión, 18 Abril 2016. Disponible en: <<http://www.difusion.com/contacto/>>. Accedido el: 2 de marzo de 2016.
- DIFUSIÓN CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y PUBLICACIONES DE IDIOMAS SL. Catálogo - Gente Hoy, 05 septiembre 2016. Disponible en: <<https://www.difusion.com/catalogo/metodos/adultos/gente-hoy>>. Accedido el: 10 de septiembre 2016.
- DIFUSIÓN, CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y PUBLICACIONES DE IDIOMAS. Nuestros libros y recursos Gente Hoy 1. Campus Difusión, 2016. Disponible en: <http://campus.difusion.com/courses/gente-hoy-1/course_modules/recursos>. Accedido el: 17 de septiembre 2016.
- DIFUSIÓN, CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y PUBLICACIONES DE IDIOMAS. Vídeos de nuestros métodos. Campus Difusión, 2016. Disponible en: <http://campus.difusion.com/cdn_proxy/a6beeff8-613a-4002-bc0a-ad7ae18c6858/index?index_file=index.html&agents=
- FALE, R. D. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas. Campinas: Mercado das letras, 2009. p. 199-234.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESCARBARAL DE HARO, A. La interculturalidad. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.
- HUDSON, R. B. El Instituto Cervantes en América: Estados Unidos, Canadá y Brasil. Instituto Cervantes. [S.l.]. 2013.
- IMMICH, M. F. Gente Hoy: su adecuación al Plan Curricular Cervantes y al Marco Común Europeo de Referencia. Porto Alegre: Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.
- INSTITUTO CERVANTES. El español: una lengua viva. Instituto Cervantes. Edición digital, p. 6, 7, 10, 11. 2016.
- LARAIA, R. B. Cultura. Um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- LAJOLO, M. LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário. In: MEC Em aberto: livro didático e qualidade de ensino. Brasília: SEDIAE/INEP, 1996. p. 3-9.
- MOITA LOPES, L. P. D. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. Linguagem & Ensino, jan./jun. 2006. 251-266.
- PARQUETT, M. Multiculturalismo y aprendizaje de lenguas extranjeras. Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera. Río de Janeiro: [s.n.]. 2005.
- PARQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: EDUCAÇÃO, M. D. Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Secretaria da Educação Básica, v. 16 - Espanhol, 2010. p. 137-156.
- PERIS, E. M.; SANS BAULENAS, N. Gente hoy 1. Barcelona: Difusión, v. livro do aluno, 2013.
- PERUCHI, I.; CORACINI, M. J. R. F. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. Campinas: [s.n.], 2005.
- UNESCO. Declaração universal sobre a diversidade cultural. UNESCO. [S.l.], p. 1-7. 2002.
- VAZQUEZ, R. P. PNLD 2011 de Língua Estrangeira: sentidos de docência, ensino e língua. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014. p. 15 - 20.
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, jan/dez 2012. 61-74.

Raza, etnia e identidad: (re)construcción de prácticas pedagógicas para la deconstrucción de estereotipos (inter)culturales e identitarios en las clases de LEM-Español

Gilson Rodrigo Woginski¹
Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)

Cláudia Cristina Ferreira²
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Introducción

El objetivo de este estudio es de informar sobre las cuestiones (inter)culturales “relativas a las relaciones interétnicas” (Fleuri, 2005 *apud* Marcon, 2009: 55. Traducción de los autores.)³ acerca de lo Étnicorracial, bien como exponer la representación y las impresiones de los(as) alumnos(as) matriculados(as) en 2016 en el 3er. año de la Enseñanza Secundaria de un Colegio Público Estatal, ubicado en la ciudad de Curitiba, Estado de Paraná, Brasil.

La asignatura curricular obligatoria en el currículo escolar de este colegio era la de Lengua Extranjera Moderna (LEM-Español), según lo dispuesto en la Ley Federal nº11.161/2005, en Brasil. Sin embargo, la respectiva ley, desafortunadamente, ha sido revocada bajo la *Medida Provisoria* (MP) nº746/2016 de 22/09/2016, que trata de la reforma de la Enseñanza Secundaria, la cual ha impuesto y ha reafirmado la hegemonía lingüística, es decir, manteniendo solo la LEM-Inglés. Aún así, ha recibido 568 enmiendas del Congreso Nacional, de las cuales más de 50 enmiendas eran solo acerca de LEM.

Se puede observar que las impresiones y representaciones de los(as) alumnos(as) están centradas en los aspectos relacionados a raza, etnia y, sobre todo, identidad. De esa manera, proponemos la observación del papel social e (inter)cultural, bien sea de los(as) alumnos(as), bien sea de los(as) profesores(as), en las clases de la asignatura curricular de LEM-Español.

Asimismo, el análisis de las impresiones de los(as) alumnos(as) nos ha mostrado que es imprescindible el (re)pensar de la (re)construcción de prácticas pedagógicas a partir de la temática de las relaciones étnicorraciales para, entonces, despertar la deconstrucción de los estereotipos (inter)culturales que, a su vez, caracterizan y definen especialmente la identidad de un sujeto y, sobre todo, muestran el grupo social al cual pertenece, o sea, “desarrollar una flexibilidad para

¹ Maestrando del “Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas” (MEPLEM), Línea de Investigación en “Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Adicionais”, de la Universidade Estadual de Londrina (UEL), de Londrina/PR y Profesor Concursado de Lengua Española en la Enseñanza Secundaria y en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEM) de la Secretaría del Estado de Educación de Paraná (SEED-PR), de Curitiba/PR. Desde el 2014 es Presidente de la Asociación de Profesores de Español del Estado de Paraná (APEEPR).

² Profesora Doctora Adjunta de Lengua Española de la Universidade Estadual de Londrina (UEL). ViceCoordinadora de la Maestría “Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas” (MEPLEM), de la Especialización en “Ensino de Línguas Estrangeiras” y Coordinadora del Área de Lengua Española, todos de la Universidade Estadual de Londrina (UEL), de Londrina. Dictó en 2016 la Asignatura “Matizes (Interculturais) e Ensino de Línguas Estrangeiras” en el MEPLEM.

³ Texto original: “relativas às relações interétnicas” (Fleuri, 2005 *apud* Marcon, 2009: 55).

establecer y comprender diálogos entre culturas diversas sin crear situaciones que apunten no solo a la observación y a la concienciación, sino ante todo a la tolerancia de la otra forma de ser y actuar” (Dourado; Posnar, 2010: 47. Traducción de los autores.)⁴.

1. ¿Qué se entiende por raza, etnia e identidad?

Con el objetivo de aclarar algunos conceptos e informar cuál es subyacente a este artículo, señalamos que la fundamentación que sostiene las discusiones aquí presentes parte de la idea de que

las cuestiones culturales son importantes para comprender determinado pueblo en el cual la LE [Lengua Extranjera] es hablada y acercarse a él, buscando superar ideas estereotipadas y que puedan ser prejuiciosas [bien como] reflejen sobre los propios aspectos culturales. En ese movimiento de autorreflexión, están insertadas las cuestiones que traspasan las identidades sociales de esos aprendices, las cuales están asociadas a aspectos culturales de lo que aprendemos lo que significa ser de determinado género, pertenecer a determinada clase social, hacer parte de determinado grupo étnicorracial en la sociedad (Couto, 2016: 63. Traducción de los autores.)⁵.

La autora entiende que los aspectos culturales también se relacionan con las nociones identitarias de un sujeto como la raza y/o etnia a la cual pertenece. En este caso, conviene establecer a qué se refieren los conceptos de raza y etnia que fundamentan teóricamente este estudio. A continuación, el siguiente recuadro evidencia esta relación a lo social:

Raza	<p>“1. Casta o calidad del origen o linaje. 2. Cada uno de los grupos en que se subdividen algunas especies biológicas y cuyos caracteres diferenciales se perpetúan por herencia. 3. Calidad de algunas cosas, en relación con ciertas características que las definen” (DRAE, 2017); “generalmente asociada con diferencias físicas (fenotipas), tal como color de la piel” (Ferreira, 2006: 29. Traducción de los autores.)⁶;</p> <p>“1. Grupo de personas, de animales o de pueblos que tienen un origen común y ciertas características físicas que los distinguen de otros. 2. Conjunto de características físicas que distinguen a unas personas, animales o pueblos de otros. 3. Categoría de clasificación inferior a la especie, formada por individuos con caracteres de diferenciación muy secundarios que se transmiten de generación en generación: <i>las razas, humanas son cuatro: blanca, negra, amarilla y cobriza</i>” (Señas, 2001: 1076); “Cada uno de los grupos en que se divide la especie humana. [...] Grupo menor de personas o animales que tiene cualidades o características en común” (Salamanca, 1996: 1333).</p>
Etnia	<p>“Comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc.” (DRAE, 2017); “se refiere a grupos que comparten la misma identidad cultural, como lengua, religión e historia” (Ferreira, 2006: 29. Traducción de los autores.)⁷;</p> <p>“Grupo de personas que pertenecen a la misma raza y que tienen el mismo idioma y la misma cultura” (Señas, 2001: 547); “Comunidad de individuos de una misma raza, que componen un origen, lengua, religión y cultura propios” (Salamanca, 1996: 685).</p>

Recuadro 1 – Definiciones de Raza y Etnia

⁴ Texto original: “desenvolver flexibilidade para estabelecer e compreender diálogos entre culturas diversas sem criar situações que visem não apenas à observação e à conscientização, mas, sobretudo, à tolerância da outra forma de ser e agir” (Dourado; Posnar, 2010: 47).

⁵ Texto original: “as questões culturais são importantes para compreender determinado povo em que a LE [Língua Estrangeira] é falada e se aproximar dele, buscando superar ideias estereotipadas e que possam ser preconceituosas [bem como] refletem sobre os próprios aspectos culturais. Nesse movimento de autorreflexão, estão inseridas as questões que perpassam as identidades sociais desses aprendizes, as quais estão atreladas a aspectos culturais do que aprendemos o que significa ser de determinado gênero, pertencer a determinada classe social, fazer parte de determinado grupo étnico-racial na sociedade” (Couto, 2016: 63).

⁶ Texto original: “geralmente associada com diferenças físicas (fenótipas), tal como cor de pele” (Ferreira, 2006: 29).

⁷ Texto original: “refere-se a grupos que dividem a mesma identidade cultural, como língua, religião e história” (Ferreira, 2006: 29).

Para la mayoría de los(as) investigadores(as), los términos raza y etnia están relacionados a la construcción social. De hecho, en este recuadro las diferentes fuentes sobre la acepción de los dos términos, en especial en los diccionarios como el de la página web de la Real Academia Española (DRAE), nos muestran claramente que si por un lado raza es definida, básicamente y tan sencillamente, por los constructos visibles como las características físicas de un grupo y sus sujetos así como, por ejemplo, el “color de la piel”, por otro lado, etnia es definida de manera más compleja a partir de las características originarias de las prácticas sociales de un mismo grupo de individuos desde su origen y que, a menudo, comparten una misma “lengua, religión y cultura”, aspectos íntimamente entrelazados al concepto de identidad. Esa última es definida como la “conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás” (DRAE, 2017).

2. ¿Cuál ha sido la práctica pedagógica empleada?

En la práctica pedagógica han sido investigados(as) 32 alumnos(as) matriculados(as) en 2016 en el 3er. año de la Enseñanza Secundaria de un Colegio Público Estatal que tenía en su currículo escolar la oferta obligatoria de la LEM-Español. El objetivo ha sido identificar lo que estos(as) alumnos(as) sabían o no sobre aspectos identitarios que definen a un sujeto como raza, etnia e identidad. El análisis también ha posibilitado observar cómo los(as) alumnos(as) negociaban discursivamente las identidades registrando cuáles representaciones las definían.

La práctica pedagógica ha surgido del uso del género textual “historieta”, definido como un “género icónico o icónico-verbal narrativo cuya progresión temporal se organiza cuadro a cuadro. Como elementos típicos, la historieta representa los dibujos, los cuadros y los globos y/o subtítulos, donde es insertado el texto verbal” (Mendonça, 2003: 199-200. Traducción de los autores.)⁸.

En la historieta explotada, los sujetos representados por el personaje Gaturro, del escritor argentino Nik, son estereotipados. Así, “el estereotipo puede servir como punto de partida, como punto de reflexión, como un inicio de conversación” (Santos; Mello, 2010: 187. Traducción de los autores.)⁹. De esa manera, nos ha incitado e invitado a las discusiones sobre los aspectos identitarios y/o culturales partiendo de un diálogo entre diferentes culturas, estableciendo la (inter)culturalidad definida como “parte del reconocimiento de que las sociedades son multiétnicas y plurales” (Marcon, 2009: 54).

En la historieta utilizada, así como en la mayoría, predomina la secuencia narrativa caracterizada por “una situación inicial, una complicación, un conjunto de acciones, la resolución y una situación final, aunque ni todas esas fases estén necesariamente presentes” (Cristovão; Durão *apud* Durão, 2004: 158. Traducción de los autores.)¹⁰, o ni todas las fases estén en este mismo orden, o sea, “relativamente estables” (Bajtín, 2013: 245).

Como recurso didáctico, optamos por ocultar el nombre de los países a los cuales el personaje Gaturro (www.gaturro.com) representaba, pues necesitábamos que los(as) alumnos(as) pudieran expresar sus hipótesis, describir experiencias, comparar impresiones y evaluarlas. En lo que se refiere a las propias representaciones, estas son la “manera o maneras cómo los personajes son ‘figurados’ en cada gesto, en cada posición ‘inmóvil’ en la que el protagonista debe presentarse en la acción/secuencia narrativa. [...] Los lectores lo ‘mueven’ en su imaginación, dándole vida” (Costa, 2008: 112. Traducción de los autores.)¹¹.

⁸ Texto original: “gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. Como elementos típicos, a HQ representa os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal” (Mendonça, 2003: 199-200).

⁹ Texto original: “o estereótipo pode servir como ponto de partida, como ponto de reflexão, como início de conversa” (Santos; Mello, 2010: 187).

¹⁰ Texto original: “uma situação inicial, uma complicação, um conjunto de ações, a resolução e uma situação final, ainda que nem todas essas fases estejam necessariamente presentes” (Cristovão; Durão *apud* Durão, 2004: 158).

¹¹ Texto original: “maneira ou maneiras como os personagens são ‘figurados’ em cada gesto, em cada posição ‘imóvel’ em que o protagonista deve se apresentar na ação/sequência narrativa. [...] Os leitores o ‘movimentam’ em sua imaginação, dando-lhe vida” (Costa, 2008: 112).

Destacamos que la opción por historietas se dio puesto que son una herramienta útil, actual y eficaz. A través de ellas, los(as) alumnos(as) pueden tener acceso a los aspectos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales, de una manera auténtica y placentera, en un contexto diversificado y real de uso, ya que son textos híbridos que motivan, diversifican e innovan las clases, contribuyendo con la labor docente y con el perfeccionamiento y desarrollo del aprendizaje.

Entre los varios géneros de texto existentes, consideramos que las historietas pueden ser extremadamente válidas como instrumento de enseñanza en el sentido de favorecer el desarrollo lingüístico de los aprendices, ayudándoles, como lectores y productores de texto, a tener una mejor relación con lo que leen/escriben (Durão, 2004: 165. Traducción de los autores.)¹²

En lo concerniente a la utilización de historietas en las clases de español, pudimos constatar que ese recurso trae muchos beneficios y es incontestable su real valor pedagógico y lúdico, por eso recomendamos que profesores(as) puedan contar con esa ventaja de diversificar la enseñanza.

3. ¿Cuáles han sido las impresiones de los(as) alumnos(as)?

La tomada de decisiones para introducir y llevar a cabo la temática de las relaciones étnicorraciales en las escuelas y especialmente en las clases de LEM-Español, seguramente debe ampararse en conceptos más allá de lo tradicionalmente curricular, pues es imperativo el “analizar y posicionarse reflexivamente delante de los textos [y sobre todo] concomitantemente los propósitos involucrados en ese proceso de producción como valores políticos económicos, morales, etc., en situaciones socioculturales diversas” (Orlando; Ferreira, 2013: 415. Traducción de los autores.)¹³.

De esa manera, las autoras defienden también la idea de que el uso de los géneros textuales, o sea, el uso de los “textos”, presupone que las actividades sociales requieren el uso del lenguaje y, a su vez, que los géneros textuales hacen interface entre las prácticas sociales y las prácticas escolares. Los(as) alumnos(as) nos han presentado sus impresiones a partir del lanzamiento de variadas hipótesis constituidas desde sus propias experiencias.

3.1 ¿Qué nos han mostrado los resultados?

Cabe señalar, antes de enseñar los resultados, que convergimos acerca de la necesidad de que se diseñen Currículos Escolares a partir de una base intercultural, cuya propuesta y finalidad sean “contribuir para una reflexión y una práctica que trabajen en pro de la deconstrucción de falsas creencias, de estereotipos culturales y de modelos de aprendizaje que sean reductores o simplistas, conforme sugieren los documentos brasileños que norlean nuestra educación” (Paraquett, 2010: 137-138. Traducción de los autores.)¹⁴. Asimismo, los currículos deberían comprender las identidades y la diversidad en general,

para más allá de la comprensión estereotípica, rígida, jerarquizante, disciplinar, normalizadora de la diversidad cultural, emerge el campo híbrido, fluido, polisémico, al mismo tiempo trágico y promisor de la diferencia, que se constituye en los interlugares y en las intermiradas de las enunciaciones de diferentes sujetos e identidades socioculturales (Fleuri, 2006: 512. Traducción de los autores.)¹⁵.

¹² Texto original: “Entre os vários gêneros de texto existentes, consideramos que as HQs podem ser extremamente válidas como instrumento de ensino no sentido de favorecer o desenvolvimento linguístico dos aprendizes, ajudando-os, como leitores e produtores de texto, a terem uma melhor relação com o que lêem/escrevem” (Durão, 2004: 165)

¹³ Texto original: “analisar e se posicionar reflexivamente diante dos textos [e sobretudo] concomitantemente os propósitos envolvidos nesse processo de produção como valores políticos econômicos, morais, etc., em situações socioculturais diversas” (Orlando; Ferreira, 2013: 415).

¹⁴ Texto original: “contribuir para uma reflexão e uma prática que trabalhem em prol da desconstrução de falsas crenças, de estereótipos culturais e de modelos de aprendizagem que sejam reductores ou simplistas, conforme sugerem os documentos brasileiros que norleiam nossa educação” (Paraquett, 2010: 137).

¹⁵ Texto original: “para além de uma compreensão estereotípica, rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença,

A la vista de los datos, puntualizamos las impresiones, creencias e hipótesis en los recuadros a continuación:

3.1.1 Impresiones e hipótesis sobre México

Los(as) 32 alumnos(as) – el 100% – dijeron que el personaje Gaturro representaba a un “mejicano”. ¿Y por qué afirmaban eso? Según los(as) alumnos(as), el personaje llevaba una ropa y un sombrero grande, ambos típicos, y tenía un bigote. Asimismo han dicho que los cactus pertenecían a Méjico. Otra intervención fue la de preguntarles a los(as) alumnos(as) si eso quería decir que todos los “mejicanos” se vestían y tenían bigotes, así como si el territorio del país tenía cactus como en la historieta. Algunos(as) alumnos(as) informaron que sí. Concluimos usando la descripción y comparación de Alberto Granado y Che Guevara, ambos latinoamericanos, que han experimentado diferentes zonas geográficas, históricas, culturales e identitarias, traspasando los límites fronterizos: “creemos, y después de este viaje más firmemente que antes, que la división de América en nacionalidades inciertas e ilusorias es completamente ficticia. Constituimos una sola raza mestiza que desde México hasta el estrecho de Magallanes presenta notables similitudes etnográficas” (Guevara, 2001: 174).

3.1.2 Impresiones e hipótesis sobre Alemania

De los(as) 32 alumnos(as), 14 alumnos(as) dijeron que el personaje Gaturro representaba a un “alemán”. ¿Y por qué afirmaban eso? De acuerdo con los(as) alumnos(as), el personaje llevaba un sombrero típico y porque bebía mucha cerveza. Además, dijeron que el bigote era un rasgo físico característico. Otros(as) 8 alumnos(as) dijeron que el personaje de Gaturro representaba a un “holandés” y 4 alumnos(as) a un “irlandés”. ¿Y por qué afirmaban eso? Para los(as) alumnos(as), el personaje era “holandés” porque se vestía de aquella manera como algo común en Holanda y porque allí tenía montañas, o sea, la idea de que sería una característica geográfica. En el caso del “irlandés”, porque se vestía típicamente de aquella manera. Otra intervención fue la de preguntarles a esos(as) alumnos(as) si eso quería decir que todos los alemanes, holandeses e irlandeses llevaban sombreros y tenían bigotes como en la historieta. Partiendo de estos interrogantes, algunos(as) alumnos(as) comentaron que creían que tal vez, pues tenían pocas informaciones sobre los tres sujetos. Además, 6 alumnos(as) dijeron que no recordaban y/o que simplemente no sabían a quién representaba. Concluimos que “las normas, reglas de comportamiento, los valores de una cultura no pueden y no deben servir como parámetro para juzgar o evaluar otra cultura” (Álvarez; Santos, 2010: 208-209. Traducción de los autores.)¹⁶.

3.1.3 Impresiones e hipótesis sobre el Congo

De los(as) 32 alumnos(as), 16 alumnos(as) – la mitad de ellos(as) – dijeron que el personaje Gaturro representaba a un “africano”. ¿Y por qué afirmaban eso? Según los(as) alumnos(as), porque el personaje era negro, se vestía de aquella manera, incluso en rituales religiosos y vivía en tribus en la selva. Estos han sido los marcadores de raza (rasgo físico: “ser negro”) y etnia (organización social: “vivir en tribus en florestas”). Otros(as) 8 alumnos(as) dijeron que el personaje Gaturro representaba a un “indígena”, 1 alumno ha dicho que el representado era un “inca”, 1 alumna un “brasileño” y 1 alumna un “cavernícola”. ¿Y por qué afirmaban eso? De acuerdo con los(as) alumnos(as), en el caso del “indígena”, porque él tenía estos rasgos físicos y vivía desnudo en la

que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais” (Fleuri, 2006: 512).

¹⁶ Texto original: “as normas, regras de comportamento, os valores de uma cultura não podem e não devem servir como parâmetro para julgar ou avaliar outra cultura” (Álvarez; Santos, 2010: 208-209).

selva. Ya el “inca” porque se parecía a un indígena. En el caso del “brasileño” porque él era negro. Y finalmente el “cavernícola” porque llevaba algunos accesorios y adornos que según ella (la alumna) eran muy raros y que solo se usaban antiguamente, o sea, hacía mucho tiempo. Otra intervención fue la de preguntarles a esos(as) alumnos(as) si todos los “indígenas” e “incas” eran iguales, ya que afirmaron que el “inca” se parecía a un “indígena”. Ellos(as) contestaron que sí, pues según ellos(as) el “inca” era un “indígena”. Hubo una intervención más en la cual se preguntó a los(as) alumnos(as) si todos los “africanos” y “brasileños” eran iguales, pues habían afirmado que ambos eran negros. Los(as) alumnos(as) dijeron que sí, puesto que compartían su origen, o sea, que muchos “brasileños” eran de África, descendientes de “africanos”, a lo que denominaron como “afrobrasileños”. Debido a esta última respuesta, otra intervención fue necesaria, preguntándoles a los(as) alumnos(as) a qué “africanos” y a qué “África” – ya que el término es ambiguo y causa confusión – se referían, o sea, a los “africanos” del país Sudáfrica o del continente africano. Algunos(as) alumnos(as) dijeron que de Sudáfrica y otros(as) que del continente africano, argumentando¹⁷ que fueron muchos los(as) africanos(as) que vinieron a Brasil de muchos países, además de Sudáfrica, países como Nigeria y Angola. Otros 5 alumnos(as) dijeron que no sabían a quién representaba y/o no querían arriesgarse a intentarlo. Concluimos que “la superación de los estereotipos es necesaria, puesto que congelan a las personas en formas únicas, acabadas, lo cual no es verdadero y, peor aún, que no posibilita la crítica” (Couto, 2016: 82. Traducción de los autores.)¹⁸.

3.1.4 Impresiones e hipótesis sobre Rusia

Los(as) 32 alumnos(as) – el 100% – dijeron que el personaje Gaturro representaba a un “ruso”. ¿Y por qué afirmaban eso? Para los(as) alumnos(as), el personaje llevaba ropa de frío y dijeron además que en Rusia el clima era de bajas temperaturas, hacía mucho frío y nevaba. Otra intervención fue la de preguntarles a los(as) alumnos(as) si eso quería decir que todos los “rusos” llevaban aquel tipo de ropa y si en Rusia solo hacía frío. Los(as) alumnos(as) comentaron que el vestuario era de frío, pero no necesariamente como aquel del personaje y que en Rusia solía hacer mucho más frío que en otros países. Concluimos que al conocer “la cultura del otro, se propicia un aumento del nivel de tolerancia ante lo desconocido y, aunque de forma indirecta, se combaten visiones preconcebidas, estereotipadas y prejuiciosas” (Ferreira; Durão; Benítez Pérez, 2006: 153).

3.1.5 Impresiones e hipótesis sobre China

De los(as) 32 alumnos(as), 20 alumnos(as) dijeron que el personaje Gaturro representaba a un “chino” y otros(as) 10 alumnos(as) a un “japonés”. ¿Y por qué afirmaban eso? Según los(as) alumnos(as), en el caso del “chino”, porque él tenía los ojos pequeños, bigote y llevaba un sombrero típico de su país, el cual tenía montañas. Ya el “japonés” porque también tenía los ojos pequeños y llevaba una ropa típica, el kimono. Otra intervención fue la de preguntarles a esos(as) alumnos(as) si todos los “chinos” y “japoneses” eran iguales, ya que habían afirmado que el “japonés” tenía ojos pequeños como el “chino”. Ellos(as) contestaron que los dos eran iguales en la apariencia física.

¹⁷ Creemos que lo que también ha reforzado los argumentos de los(as) alumnos(as) sobre la relación del “africano” y del “brasileño” ha sido el uso de otros géneros textuales como noticias y reportajes discutidos en años anteriores en las asignaturas curriculares de Arte, Filosofía, LEM-Español y Sociología (Asignaturas que han sido también desvalorizadas y rechazadas por la actual MP nº746/2016). Sobre estos textos explotados (véase Woginski, 2014) en la asignatura curricular de LEM-Español, posiblemente uno ha sido “Brasil crea una materia obligatoria de historia de la cultura negra” de 17/03/2003, en el cual destacamos este fragmento que podrá comprobarlo: “la cultura negra ha influido en las señas de identidad de este país [...]. A Brasil llegaron en 1550 unos tres millones de africanos esclavos y fue el último país de América en abolir, en 1888, la esclavitud” (Arias, 2003). El otro texto bajo el título “Los brasileños de color quieren llamarse ‘morenos’” del 30/07/2011 describe el resultado del Censo del IBGE en el que los negros en Brasil “suponen ya más del 51% de la población” (Arias, 2011).

¹⁸ Texto original: “a superação dos estereótipos é necessária, uma vez que congelam as pessoas em formas únicas, conclusas, o que não é verdadeiro e, pior, o que não possibilita crítica” (Couto, 2016: 82).

También se preguntó a los(as) alumnos(as) si en Japón había montañas como en China. Los(as) alumnos(as) dijeron que no estaban tan seguros si en Japón hay, pero que en China sí, porque sabían que allí estaba la conocida “Muralla de China” construida a lo largo de la cumbre de las montañas. Finalmente, 2 alumnos(as) dijeron que no sabían si era un “chino” o un “japonés”, pues los dos eran muy semejantes y no lograron identificarlo para afirmarlo. Concluimos que hay que “posibilitar la constitución de identidades múltiples y no estandarizadas” (Orlando; Ferreira, 2013: 415. Traducción de los autores.)¹⁹.

3.1.6 Impresiones e hipótesis sobre Arabia

De los(as) 32 alumnos(as), 26 alumnos(as) dijeron que el personaje Gaturro representaba a un “árabe”. ¿Y por qué afirmaron eso? Para los(as) alumnos(as), el “árabe” llevaba una ropa típica, la túnica y el turbante, ambos de color blanco. Además, dijeron que en Arabia el clima era seco, que tiene mucha arena, un gran desierto y que hace mucho calor. Otros(as) 2 alumnos(as) dijeron que representaba a un “egipcio”. ¿Y por qué afirmaron eso? Para estos(as) dos alumnos(as), un “egipcio” se viste de acuerdo con la representación del personaje, o sea, lleva túnica blanca y porque en Egipto hay desierto y hace calor. Otra intervención fue la de preguntarles a esos(as) alumnos(as) si todos los “árabes” y “egipcios” eran iguales, ya que habían afirmado que el “árabe” llevaba túnica blanca como el “egipcio”. Ellos(as) contestaron que tal vez sean iguales en el uso del vestuario. También se preguntó a los(as) alumnos(as) si Arabia y Egipto eran iguales, pues habían afirmado que en ambos países hay desierto. Los(as) alumnos(as) dijeron que posiblemente sí, ya que están ubicados en lugares en los que el clima es más seco y hace más calor. Los otros 4 alumnos(as) dijeron que no sabían si era un “árabe” o “egipcio” porque los dos tienen costumbres parecidas y no querían afirmarlo. Concluimos que haciendo intervenciones se puede “ayudar a eliminar estereotipos, desmitificar diferencias de costumbres y reducir choques culturales, al mismo tiempo en que permite al individuo reflexionar sobre su propia cultura” (Álvarez; Santos, 2010: 204. Traducción de los autores.)²⁰.

3.1.7 Impresiones e hipótesis sobre Israel

De los(as) 32 alumnos(as), 16 alumnos(as) dijeron que el personaje Gaturro representaba a un “judío”. ¿Y por qué afirmaron eso? De acuerdo con los(as) alumnos(as), porque llevaba ropa religiosa. Otros(as) 2 alumnos(as) dijeron que el personaje representaba a un “israelí”, 2 alumnos(as) a un “marroquí”, 2 alumnos(as) a un “musulmán”, 2 alumnos(as) a un “palestino” y 1 alumno a un “rabino”. ¿Y por qué afirmaron eso? Según los(as) alumnos(as), el “israelí” llevaba ropa y sombrero típicos, las trenzas en el pelo y la barba grande debido a su religión. En el caso del “marroquí”, porque llevaba una ropa típica y era musulmán. El “musulmán”, según ellos(as), el vestuario era en razón de su religión. Y el “palestino” porque tenía barba por cuestiones de religiosidad. Otra intervención fue la de preguntarles a los(as) alumnos(as) cuál era la religión del “israelí”, del “musulmán” y del “palestino”, ya que han dicho que los tres llevaban ropas relacionadas a la religión. Los(as) alumnos(as) se han limitado a decir que tal vez era islamismo, pues el contexto histórico entre Israel y Palestina los(as) confundía. Otros 7 alumnos(as) no supieron y/o no lo identificaron. Concluimos que la multiculturalidad está presente a partir de la “copresencia de varias culturas en un espacio concreto, pero cada uno con su estilo y modos de vida diferentes” (García Martínez et alii, 2007: 86 *apud* Paraquett, 2010: 144. Traducción de los

¹⁹ Texto original: “oportunizar a constituição de identidades múltiplas e não padronizadas” (Orlando; Ferreira, 2013: 415).

²⁰ Texto original: “ajudar a eliminar estereótipos, desmistificar diferenças de costumes e reduzir choques culturais, ao mesmo tempo em que permite ao individuo refletir sobre a sua própria cultura” (Álvarez; Santos, 2010: 204).

autores.)²¹ y la interculturalidad en la “interrelación activa y la interdependencia de varias culturas que viven en un mismo espacio geográfico” (García Martínez et alii, 2007: 86 *apud* Paraquett, 2010: 144. Traducción de los autores.)²².

3.1.8 Impresiones e hipótesis sobre España

Los(as) 32 alumnos(as) – el 100% – dijeron que el personaje Gaturro representaba a un “español”. ¿Y por qué afirmaron eso? Según los(as) alumnos(as), el personaje se vestía como un torero, o sea, llevaba el traje de luces, sujetaba un capote y porque en España se practicaban las corridas de toros (para los/as alumnos/as brasileños/as, conocidas como “touradas”) y por eso el uso de la expresión “Olé” en la historieta. Otra intervención fue la de preguntarles a los(as) alumnos(as) si todos los “españoles” se visten así y si a todos les gustan esas corridas. Los(as) alumnos(as) dijeron que solo los toreros se visten con este tipo de traje y que no a todos los “españoles” les gustan las corridas, igual que no a todos los “brasileños” les gusta el carnaval. Una nueva oportunidad de intervención apareció en este caso, la de preguntarles a los(as) alumnos(as) a quién le gusta la corrida de toros y a quién le gusta el carnaval. Mayoritariamente los(as) alumnos(as) dijeron que les gusta el carnaval, pero en cuanto a las corridas, a algunos(as) pocos(as) les gustan, a otros(as) no, y la mayoría dijo que no sabían mucho, apenas sobre la idea de que el toro sufría y debía ser muerto por el torero. Sobre las manifestaciones culturales como la corrida de toros, “para un extranjero sería necesario conocer con antelación el tipo de comportamiento que se debe tener o el significado de las manifestaciones populares que ocurren” (Durão, 1999: 151. Traducción de los autores.)²³.

3.1.9 Impresiones e hipótesis sobre Australia

De los(as) 32 alumnos(as), 9 alumnos(as) dijeron que el personaje Gaturro representaba a un “australiano”. ¿Y por qué afirmaron eso? De acuerdo con los(as) alumnos(as), el personaje sujetaba un bumerán y llevaba ropa ligera como pantalones cortos. Otros(as) 8 alumnos(as) dijeron que se trataba de un “texano” en referencia a un sujeto de Texas, un estado de EE.UU. Otros 5 alumnos(as) dijeron que era un “estadounidense”, porque según ellos(as) llevaba una ropa típica de turista perteneciente a aquel país. Y 1 alumno dijo que el representado era un “aventurero” porque parecía que estaba listo para una aventura como el personaje del cine “Indiana Jones”. Pero 9 alumnos(as) no supieron y/o no pudieron identificarlo, diciendo que se podía tratar de alguien de cualquier nacionalidad por el vestuario. Es sabido que “la globalización posibilita el cruce de fronteras nacionales y ocasiona interferencias, influencias, fragmentaciones y suturas de identidades nacionales” (Ferreira; Xavier; Miguel, 2015: 39).

4. ¿Qué reflexiones nos han desvelado?

En el caso de las impresiones de los(as) 32 alumnos(as), se evidencian 4 (cuatro) importantes verbos – (re)interpretar, comprender, atribuir y (re)construir – que conjugan muy bien las acciones basadas en lo que sería lo “verdaderamente real” sobre otra(s) cultura(s) y sus aspectos identitarios. Ese “real verdadero” está justamente asociado a toda una simbología que surge de un plural de la (re)interpretación, comprensión, atribución y (re)construcción a partir del imaginario históricamente construido que concibe, conceptúa, define y caracteriza a un sujeto.

Sugerimos considerar todas las particularidades que envuelven las viñetas de la historieta, pues esta ha sido utilizada como instrumento para la enseñanza de LEM-Español desde la

²¹ Texto original: “co-presença de várias culturas num espaço concreto, mas cada um com seu estilo e modos de vida diferentes” (Paraquett, 2010: 144).

²² Texto original: “inter-relação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico” (Paraquett, 2010: 144).

²³ Texto original: “para um estrangeiro seria necessário conhecer de antemão o tipo de comportamento que se deve ter ou o significado das manifestações populares que ocorrem” (Durão, 1999: 151).

perspectiva de la interculturalidad. En primer lugar, la historieta tiene cierta uniformidad en sus viñetas en lo que se refiere a las representaciones de los sujetos y sus identidades. Además, conviene contemplar la representación a la luz de la concepción o imaginación del autor de la historieta, en este caso, las impresiones que Nik tiene sobre estos sujetos representados por su personaje llamado Gaturro. Es posible que este autor esté apenas reproduciendo y tal vez reafirmando una visión estereotipada (la suya como sujeto constituido como argentino o de un colectivo mayor, en este caso, la sociedad argentina, o simplemente, de su propio estilo humorístico que es lo que caracteriza a su personaje Gaturro) y retratada como resultado de un proceso histórico. Sobre imágenes capturadas y/o producidas, en este caso, sobre las fotos, se entiende que “las fotografías no mienten, pero mentirosos pueden fotografiar” (Burke, 2004: 25 *apud* Muzardo, 2007: 67. Traducción de los autores.)²⁴, y si invirtiéramos y cuestionáramos sobre los textos no verbales como las historietas, ¿será que las historietas no mienten y será que mentirosos(as) podrían escribirlas o simplemente inventarlas para estereotipar identidades? A propósito, ¿cuál sería el estereotipo del sujeto argentino o de la sociedad argentina?

En una investigación sobre dos publicidades que han sido reproducidas en el *Youtube*, Ferreira, Xavier y Miguel (2015), tenían por objetivo mostrar los estereotipos entre brasileños(as) y argentinos(as) con la idea de identidad nacional, siendo posible observar estos registros identitarios.

La construcción de la identidad de un sujeto se da mediante procesos históricamente construidos y constituidos como el hecho de que un periódico y una cerveza pueden representar y al mismo tiempo reafirmar cuáles serían los rasgos característicos del sujeto y/o que pertenecen a aquella sociedad específica. Eso sugiere la idea de que las características físicas (argentinos con “el pelo largo y con flequillo”) y culturales (“el nombre *Zé*” y la comida “*parrillada*”) son esencialmente determinantes de los aspectos identitarios.

El análisis de las autoras comprueba y demuestra una vez más que hay elementos mucho más cristalizados que representan este “ideal” de identidad de un sujeto, pues “esa herencia necesita ser aceptada y cultivada por los sujetos de ese pueblo [donde en *Olé*] los elementos son representados por el padre para que su hijo pueda aceptar su verdadera identidad [ya en *Skol*] ocurre lo contrario [porque] los argentinos empiezan a sustituir algunos signos de su identidad por signos de la identidad brasileña” (Ferreira; Xavier; Miguel, 2015: 38).

Otro autor lo comprueba eso todo al sostener que un sujeto pasa “a desarrollar y comprometerse con la identidad que está construyendo dentro de aquel dominio” (Bazerman, 2006: 102. Traducción de los autores.)²⁵, bien como termina reafirmando al decir que “identidades y formas de vida son construidas dentro de los espacios sociales en desarrollo, identificados por actos comunicativos reconocibles” (Bazerman, 2006: 106. Traducción de los autores.)²⁶.

La pérdida de la identidad es comúnmente observada y aceptada en este juego del proceso de las nuevas experiencias y experimentaciones, pues una identidad “aparentemente fija, rígida, inmutable (ya conocida y definida) o los añadidos de otras identidades, relacionadas a las lenguas extranjeras aprendidas, surgen identidades negociadas. Dinámicas, esas identidades se estabilizan en un momento para luego desestabilizarse, en un diálogo constantemente renovado entre las identidades” (Santos; Mello, 2010: 184. Traducción de los autores.)²⁷, bien como la identidad se constituye “cuando tomamos conciencia de que existe una frontera entre nosotros y el entorno que nos cerca” (Leffa, 2012: 60. Traducción de los autores.)²⁸, o sea, “las identidades sociales no son

²⁴ Texto original: “as fotografias não mentem, mas mentirosos podem fotografar” (Burke, 2004: 25 *apud* Muzardo, 2007: 67).

²⁵ Texto original: “a desenvolver e a se comprometer com a identidade que está construindo dentro daquele domínio” (Bazerman, 2006: 102).

²⁶ Texto original: “identidades e formas de vida são construídas dentro dos espaços sociais em desenvolvimento, identificados por atos comunicativos reconhecíveis” (Bazerman, 2006: 106).

²⁷ Texto original: “aparentemente fixa, rígida, imutável (já conhecida e definida) ou os acréscimos de outras identidades, relacionadas às línguas estrangeiras aprendidas, surgem identidades negociadas. Dinâmicas, essas identidades se estabilizam num momento para, em seguida, se desestabilizarem, num diálogo constantemente renovado entre as identidades” (Santos; Mello, 2010: 184).

²⁸ “quando tomamos consciência de que existe uma fronteira entre nós e o entorno que nos cerca” (Leffa, 2012: 60).

fijas, están siempre construyéndose y reconstruyéndose en los entrecruzamientos discursivos. Ellas son plurales y configuran un verdadero caleidoscopio, son fragmentadas” (Ferreira; Ferreira, 2013: 116-117. Traducción de los autores.)²⁹.

Así, autores(as) como Santos y Mello (2010), Leffa (2012) y Ferreira y Ferreira (2013) entienden que a cada momento estamos construyendo identidades para deconstruirlas en seguida y, a su vez, (re)construirlas como un círculo vicioso, o sea, un proceso cíclico. Antes, sin la movilidad, la identidad era aparentemente estable. En este sentido, “[...] la construcción de las identidades se vale de la materia prima provista por la historia, geografía, biología, instituciones productivas y reproductivas, por la memoria colectiva y por fantasías personales, por los aparatos de poder y revelaciones religiosas” (Castells, 1999: 23 *apud* Franceschi, 2008: s/p. Traducción de los autores.)³⁰, o sea, son justamente las prácticas sociales que construyen y constituyen las identidades así como han constituido las identidades de los(as) “Gaturros” del personaje del escritor Nik.

Consideraciones finales

Si la manera cómo el profesorado enseña influye en el aprendizaje de los(as) alumnos(as), es posible evidenciar que la manera cómo son – o no son – desarrolladas las prácticas pedagógicas a partir de las relaciones étnicorraciales y las nociones de raza, etnia e identidad también influye no solo en el aprendizaje sino directamente en la vida de los(as) alumnos(as), ya que la escuela debe de estar siempre al servicio de la vida, pues “lo que es discutido en el aula y cómo es discutido, posiblemente marcará la diferencia en el comportamiento de los alumnos delante de la sociedad y, en particular, en la visión de los alumnos con relación a la familia, raza, etnia, género, clase, sexualidad y edad” (Ferreira, 2006: 39). Este pensamiento va al encuentro de lo que Couto (2016) discute, ya que “el concepto de cultura se relaciona al de las identidades sociales (raza/etnia, género, sexualidad y clase), lo que amplía los temas para los currículos de las LEs [Lenguas Extranjeras]” (Couto, 2016: 83. Traducción de los autores.)³¹.

El uso didáctico de la historieta como recurso para la lectura y posterior (re)construcción de sentidos acerca de la temática propuesta – étnicorracial – demuestra una acción significativa que estimula el pensamiento crítico además de la interacción que consiste en reflexión y acción (Ferreira, 2006), y desencadena conexiones sociales para desarrollar el “superar los límites de una lectura intuitiva y superficial y obtener el nivel de una lectura consciente y profundizada, con plena conciencia de los dos tipos de lenguaje en juego” (Durão, 2004: 165. Traducción de los autores.)³², en nuestro caso, el lenguaje no verbal responsable por legitimar la representación del estereotipo de algunos sujetos y sus posibles identidades.

Conviene subrayar que “una imagen no es solo un conjunto compuesto por líneas, colores, luces o sombras; una imagen no es solo una cuestión de forma. Así como las formas moldean, ellas son moldeadas por las configuraciones históricas de la cultura, por medio de una compleja red de relaciones” (Meirelles, 1995: 101 *apud* Muzardo, 2007: 65. Traducción de los autores.)³³, o sea, las imágenes se forman a partir de elementos que influyen la lectura y conducen el pensamiento siempre dependiendo de la visión del autor que la produce, del lector que la ve y la interpreta y del

²⁹ Texto original: “as identidades sociais não são fixas, estão sempre se construindo e se reconstruindo nos entrecruzamentos discursivos. Elas são plurais e configuram um verdadeiro caleidoscópio, são fragmentadas” (Ferreira; Ferreira, 2013: 116-117).

³⁰ Texto original: “[...] a construção das identidades vale-se da matéria prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso” (Castells, 1999: 23 *apud* Franceschi, 2008: s/p)

³¹ Texto original: “o conceito de cultura relaciona-se ao das identidades sociais (raça/etnia, gênero, sexualidade e classe), o que amplia os temas para os currículos das LEs [Línguas Estrangeiras]” (Couto, 2016: 83).

³² Texto original: “ultrapassar os limites de uma leitura intuitiva e superficial e atingir o nível de uma leitura consciente e aprofundada, com plena consciência dos dois tipos de linguagem em jogo” (Durão, 2004: 165).

³³ Texto original: “uma imagem não é apenas um conjunto composto por linhas, cores, luz ou sombras; uma imagem não é apenas uma questão de forma. Assim como as formas moldam, elas são moldadas pelas configurações históricas da cultura, através de uma complexa rede de relações” (Meirelles, 1995: 101 *apud* MUZARDO, 2007: 65).

medio que la influencia y podrá influenciar su última impresión, muchas veces, estereotipada o la construcción de conceptos e ideologías distorsionados o impuestos socialmente.

Los sujetos reales y sus identidades representadas en la historieta son mucho más que clichés generados por los medios de comunicación de masas como la televisión (telenovelas, programas y dibujos animados), el cine (películas y documentales), la publicidad (anuncios, propagandas y campañas) e Internet (redes sociales). Los(as) alumnos(as) dijeron que la mayoría de sus impresiones e hipótesis estaban basadas en lo que estos medios les presentaban. Siendo así, constatamos que “las identidades son también autoconstruidas en vez de solo construidas, teniendo como parámetro para esa autoconstrucción hablas y actitudes de otro” (Orlando; Ferreira, 2013: 416)³⁴, y en el caso de los(as) alumnos(as), desafortunadamente sus discursos sobre raza, etnia e identidad no traspasan mucho los límites impuestos por los medios de comunicación de masas, pues ellos han influenciado el modo de pensar y ver la historieta.

Concluimos, en parte, que hay mucho por hacer dentro de los espacios escolares de Brasil, sobre todo la realización de otros estudios buscando estrategias que refuercen las discusiones (inter)culturales y el rescate de lo que es pertenecer a una raza, a una etnia y a una identidad, bien como el rescate y la resignificación de la propia identidad brasileña y la propia identidad de nuestros(as) alumnos(as), pues hay que desmitificar la postura eurocéntrica de una raza única, por ejemplo, lo que muchas veces ha sido negado que el negro africano “vino sin embargo a formar parte de nuestro tronco étnico en intensidad no despreciable, prestándole las valiosas características de su raza y recreándose a su vez en él, contribuyendo a constituir nuestro sujeto histórico-cultural mestizo” (Picotti de Camara, 1998: 43-44).

En el caso de lo racial, hay que llevar a cabo, especialmente, los estudios del Letramento Racial Crítico, es decir, capacitarse para las cuestiones étnicorraciales abordando “un conjunto de herramientas pedagógicas para la práctica del *letramento* racial en el ambiente escolar con niños, sus pares, colegas y demás” (Mosley, 2010: 452 *apud* Ferreira, 2014: 250. Traducción de los autores.)³⁵, y además, “nos obliga a repensar la raza como instrumento de control social, geográfico y económico de ambos blancos y negros” (Skerrett, 2011: 314 *apud* Ferreira, 2014: 250. Traducción de los autores.)³⁶.

Las prácticas pedagógicas que tienen como objetivo simplemente los contenidos gramaticales y lexicales presuponiendo que enseñar una lengua es solo enseñar esas categorías, “cristalizan situaciones comunicativas estereotipadas, sin el objetivo de desarrollar actitudes de observación y tolerancia de diferencias culturales” (Dourado; Poshar, 2010: 46. Traducción de los autores.)³⁷. En este sentido, las prácticas pedagógicas que explotan lo cultural muestran cómo “los elementos lingüísticos y los elementos pragmáticos (sensibles a aspectos culturales) interactúan para producir discurso” (Busnardo, 2010: 136)³⁸, siendo la pragmática igualmente necesaria para la concretización de la comunicación y, a su vez, la (re)construcción de nuevos discursos y posibles “contra-discursos [interculturales] analizados paralelamente” (Busnardo, 2010: 136)³⁹.

Para algunos(as) autores(as), los sujetos construyen y asumen múltiples identidades para establecer una relación y realizar sus prácticas sociales con otros sujetos. Esta relación e interacción social “exige esa capacidad de adaptación en relación al otro, no solo asumiendo diferentes identidades, sino también cambiando la percepción del otro. Muchas veces por causa de estereotipos que oímos, o por rasgos físicos y psicológicos percibidos erróneamente, creamos para

³⁴ Texto original: “as identidades são também autoconstruídas ao invés de somente construídas, tendo como parâmetros para essa autoconstrução falas e atitudes de outrem” (Orlando; Ferreira, 2013: 416).

³⁵ Texto original: “um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial no ambiente escolar com crianças, seus pares, colegas e assim por diante” (Mosley, 2010: 452 *apud* Ferreira, 2014: 250).

³⁶ “briga-nos a repensar raça como instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos brancos e negros” (Skerrett, 2011: 314 *apud* Ferreira, 2014: 250).

³⁷ Texto original: “cristalizam situações comunicativas estereotipadas, que não objetivam desenvolver atitudes de observação e tolerância de diferenças culturais” (Dourado; Poshar, 2010: 46).

³⁸ Texto original: “os elementos linguísticos e os elementos pragmáticos (sensíveis a aspectos culturais) interagem para produzir discurso” (Busnardo, 2010: 136).

³⁹ Texto original: “contra-discursos [interculturais] analisados paralelamente” (Busnardo, 2010: 136).

nuestro interlocutor una identidad que él absolutamente no tiene” (Leffa, 2012: 77. Traducción de los autores.)⁴⁰.

Los(as) alumnos(as) ya no son más los mismos, pues “a veces también imaginamos identidades que no existen y que necesitan ser cambiadas cuando entramos en contacto con la realidad” (Leffa, 2012: 77. Traducción de los autores.)⁴¹. La misma percepción a la que ha llegado Ernesto “Che” Guevara al considerar que “yo, ya no soy yo; por lo menos no soy el mismo yo interior [...] me ha cambiado más de lo que creí” (Guevara, 2001: 20), reproducido también al final de la provocativa película titulada “Diarios de motocicleta” dirigida por el brasileño Walter Salles. ¿Cuáles han sido las impresiones del Che al recorrer diferentes países de Latinoamérica? ¿Qué razas y etnias ha encontrado? ¿Qué concepción de identidad ha tenido? ¿Y nuestros(as) alumnos(as)? ¿Y nosotros(as), los(as) profesores(as) de LEM-Español? ¿Qué nos define como profesores(as)? ¿Cuál es nuestra identidad colectiva e individual?

Además, si enseñar LEM-Español presupone enseñar (inter)cultura, ¿qué contenidos (inter)culturales enseñar? ¡Cuántas preguntas! Esperamos que otros(as) investigadores(as) puedan discutirlos en nuevos estudios, pues “es cierto que hablando de esta realidad se reduce considerablemente el nivel de intolerancia, de discriminación y, por supuesto, de racismo, o sea, explotando la diversidad de género textual para discutir la relación étnicorracial también en las clases de Español como Lengua Extranjera” (Woginski, 2014: 33). Además, esas clases “se configuran en espacios privilegiados para el ensayo de nuevas formas de ‘con-vivencia’” (Santos; Mello, 2010: 190. Traducción de los autores.)⁴². Por lo tanto, luchemos para “romper con prácticas lingüísticas [e interculturales] hegemónicas y monolingües, considerando que hay espacio para todas las LEM propiciando la valoración y visibilidad de la diversidad lingüística [y cultural] de/en Brasil” (APEEPR, 2016: 01. Traducción de los autores.)⁴³, y eso “corresponderá a todos los profesores de LEM-Español de manera colectiva ser los protagonistas de los cambios necesarios en el planeamiento y consecución de acciones” (Woginski; Costa, 2016: 465)⁴⁴. De este modo, esperamos contribuir con reflexiones y nuevos estudios sobre la temática en discusión, con el fin de posibilitar la (in/trans)formación de los(as) alumnos(as), para que puedan participar como agentes de cambios en la sociedad en la que se encuentran, combatiendo visiones prejuiciosas y estereotipadas y promulgando o diseminando el respeto hacia todo y cualquier tipo de diversidad.

⁴⁰ Texto original: “exige essa capacidade de adaptação em relação ao outro, não só assumindo diferentes identidades, mas também modificando a percepção de outro. Muitas vezes por causa de estereótipos que ouvimos, ou por traços físicos e psicológicos percebidos erroneamente, criamos para nosso interlocutor uma identidade que ele absolutamente não tem” (Leffa, 2012: 77).

⁴¹ Texto original: “às vezes também imaginamos identidades que não existem e que necessitam ser modificadas quando entramos em contato com a realidade” (Leffa, 2012: 77).

⁴² Texto original: “se configuram em espaços privilegiados para o ensaio de novas formas de ‘com-vivência’” (Santos; Mello, 2010: 190).

⁴³ Texto original: “romper com práticas linguísticas hegemônicas e monolíngues, considerando que há espaço para todas as LEM oportunizando a valorização e visibilidade da Diversidade Linguística do/no Brasil” (APEEPR, 2016: 01).

⁴⁴ Texto original: “cabará a todos os professores de LEM-Espanhol de maneira coletiva serem os protagonistas das mudanças necessárias no planejamento e consecução de ações” (Woginski; Costa, 2016: 465).

Bibliografía

- ÁLVAREZ, M. L. O.; SANTOS, P., 2010, “Aspectos culturais relevantes no ensino de Português para falantes de Espanhol: as expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada”, en SANTOS, P.; ORTIZ, M. L. A. (Orgs.) *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*, Campinas, Pontes, pp. 191-225.
- ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ESTADO DO PARANÁ, 2016, *Manifesto Coletivo dos(as) Professores(as) de Espanhol do Estado do Paraná*. Curitiba, APEEPR, 09 p. Disponible en: <<http://apeeprenlinea.blogspot.com.br/2016/11/manifesto-coletivo-dos-as-professoras.html>>. [05 ene. 2017]
- BAJTÍN, M., 2013, “El problema de los géneros discursivos”, en _____. *Estética de la creación verbal*. 2. ed. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, pp. 245-290.
- BAZERMAN, C., 2006, “Gênero e Identidade: cidadania na era da internet e na era do capitalismo global”, en _____. *Gêneros textuais, tipificação e interação*, 2. ed., São Paulo, Cortez, Cap. 5, pp. 101-129.
- BUSNARDO, J., 2010, “Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras”, en SANTOS, P.; ORTIZ, M. L. A. (Orgs.) *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*, Campinas, Pontes, pp. 123-139.
- COSTA, S. R., 2008, *Dicionário de gêneros textuais*, Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- COUTO, L. P., 2016, “Aspectos culturais como conteúdo nas aulas de LE”, en COUTO, L. P. *Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio*, 1. ed., São Paulo, Cortez, Cap. III, pp. 54-63.
- _____. 2016, “De que Espanhol estamos falando? Identidades e Culturas nas aulas de Língua Espanhola”, en COUTO, L. P. *Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio*, 1. ed., São Paulo, Cortez, Cap. II, pp. 81-91.
- DICCIONARIO REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Disponible en: <www.rae.es>. [03 ene. 2017]
- DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A., 2010, “A cultura na educação linguística no mundo globalizado”, 2010, en SANTOS, P.; ORTIZ, M. L. A. (Orgs.) *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*, Campinas, Pontes, pp. 33-52.
- DURÃO, A. B. de A. B., 2004, “Proposta de uma gramática específica para sistemas verbais-icônicos: o caminho para uma leitura produtiva do gênero textual ‘história em quadrinhos’”, en CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.) *Gêneros textuais: teoria e prática*, Londrina, Moria, pp. 158-166.
- _____, 1999, “A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira”, en *Revista Signum*, n. 2, oct., Londrina, pp. 139-154. Disponible en: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4455/12663>>. [09 sep. 2016]
- FERREIRA, C. C.; XAVIER, D. L. S.; MIGUEL, T. A. M., 2015, “El proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera a la luz de publicidades brasileñas y argentinas: identidad y cultura”, en *Actas del XXIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: la cultura en la enseñanza de español a brasileños*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, pp. 32-41. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17319>. [20 dic. 2016]
- FERREIRA, A. de J., 2014, “Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas”, en *Revista da ABPN*, Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negras, São Paulo, v. 6, n. 14. pp. 236-263. Disponible en: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/477/347>>. [07 jul. 2016]
- _____, 2006, *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês*, Cascavel, Coluna do Saber.
- FERREIRA, S. A.; FERREIRA, A. de J., 2013, “Vozes de aprendizes acerca de identidades sociais de raça/etnia na escola: percepção sobre materiais didáticos”, en *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 12, Brasília, pp. 115-136. Disponible en: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/8630/7903>>. [12 jul. 2016]

- FERREIRA, C. C.; DURÃO, A. B. de A. B.; BENÍTEZ PÉREZ, P., 2006 “¿Por qué trabajar con la competencia sociocultural en clase de E/LE?”, en *Actas. III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Rio de Janeiro, Instituto Cervantes, pp. 153-159. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/17_ferreira-amorim-benitez.pdf>. [16 sep. 2016]
- FLEURI, R. M., 2006, “Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional”, en *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 95, Campinas, pp. 495-520. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>>. [13 ene. 2017]
- FRANCESCHI, V. C. de, 2008, “Aqui tem história: discurso e identidade”, en *Actas. VII Seminário de Pesquisas em Ciências Sociais (SEPECH)*, Londrina, EDUEL, 09 p. Disponible en: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/VanessaCFranceschi.pdf>>. [27 ene. 2017]
- GUEVARA, E. C., 2001, *Mi primer gran viaje: de la Argentina a Venezuela en motocicleta*, 2. ed. Buenos Aires, Editorial Planeta.
- LEFFA, V. J., “Identidade e aprendizagem de línguas”, en SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) *A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares*, v. 2, São Paulo, Pontes, pp. 51-81. Disponible en: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Identidade_LE_Site.pdf>. [02 sep. 2016]
- MARCON, T., 2009, “Multiculturalismo, intercultural e políticas educacionais”, en *Revista Espaço Pedagógico*, v. 16, n. 2, jul./dez., Passo Fundo, pp. 48-61. Disponible en: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/viewFile/2214/1429>>. [13 ene 2017]
- MENDONÇA, M. R. de S., 2003, “Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos”, en DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*, 2. ed., Rio de Janeiro, Lucerna, pp. 194-207.
- MUZARDO, F., 2007, “Fotografia: arte ou ciência?”, en *Domínios da imagem*, ano 1, n. 1, nov., Laboratório de Estudos dos Domínios da Imagem na História, Londrina, UEL, pp. 63-76.
- NIK. *Gaturro*. Disponible en: <www.gaturro.com>. [10 nov. 2016]
- ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. de J., 2013, “Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária”, en *Travessias (UNIOESTE.Online)*, v. 7, Cascavel, p. 414-430. Disponible en: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8360>>. [07 jul. 2016]
- PARAQUETT, M., 2010, “Multiculturalismo, interculturalismo e ensino-aprendizagem de espanhol para brasileiros”, en BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Coord.), *Espanhol: ensino médio*, Brasília, MEC, pp. 137-292.
- PICOTTI DE CAMARA, D., 1998, *La presencia africana en nuestra identidad*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- SALAMANCA, 1996, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Santillana.
- SANTOS, D. T. dos; MELLO, A. C. M. R. N. de, 2010, “Entre a praia e a nau: reflexões em torno dos conceitos de identidade, cultura e competência intercultural em contexto de ensino de PLE”, en SANTOS, P.; ORTIZ, M. L. A. (Orgs.) *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*, Campinas, Pontes, pp. 181-190.
- SEÑAS, 2001, *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños*, 2. ed., São Paulo, Martins Fontes.
- SILVA, M. P. da, 2007, “Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e Cultura afro-brasileira e africana: a lei nº 10.639/2003”, en *Revista EccoS: Revista Científica*, v. 9, n I, ene./jun., São Paulo, pp. 39-52. Disponible en: <http://www.pedagogiagm.unir.br/downloads/5251_novas_diretrizes_curriculares_para_o_estudo_da_historia_e_da_cultura_afro_brasileira_e_africana_lei_10.639_2003.pdf>. [20 ago. 2016]

WOGINSKI, G.; COSTA, L. J. de M. e., 2016, “A situação da oferta (2005-2015) do Ensino de LEM-Espanhol na Rede Pública Estadual/Federal de Educação Básica no Estado do Paraná”, en BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. (Orgs.). *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*, Belo Horizonte: FALE/UFMG, pp. 423-469. Disponible en:

<<http://150.164.100.248/vivavoz/data1/arquivos/Espanhol.pdf>>. [21 ene. 2017]

WOGINSKI, G. R., 2014, “Explotar la diversidad de género textual para discutir la relación étnicorracial también en las clases de Español Lengua Extranjera”, en *Actas. VIII Encuentro de Profesores de Lengua Española del Estado de Paraná (EnPLEE)*, Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, pp. 28-39. Disponible en: <<http://anais.unicentro.br/enplee/viiienplee.pdf>>. [10 nov. 2016]

Práctica obligatoria en Lengua Española I: el alumno sordo (no) aprendiendo español

Flávio Faccioni

Amaya Obata Mouriño de Almeida Prado

Renato Rodrigues Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Introducción

La enseñanza de lenguas es un desafío para el profesor, pues él trabaja con un ambiente heterogéneo, lleno de diversidades y contextos distintos en relación a los alumnos. El docente necesita estar siempre en formación para que su práctica alcance a todos los estudiantes de su aula. En este sentido, las clases se vuelven aún más heterogéneas en situaciones con alumnos sordos¹, ya que el profesor precisa adaptar su práctica para que sea posible la enseñanza de lengua para el alumno sordo.

El estudiante sordo, incluido en la escuela regular, suele tener dificultades en el aprendizaje de lenguas. Generalmente, la escuela se preocupa con el desarrollo de la capacidad comunicativa (habla) de los alumnos, así como con las capacidades de leer, escribir y oír. Lo que ocurre es que el sujeto sordo no oye y, por ello, en la mayoría de los casos, él tampoco habla. Algunos pocos consiguen aprender a hablar con la ayuda de expertos (Gesser, 2009: 56). Por eso, la dificultad de expresarse oralmente en una clase de lengua extranjera se amplía para la mayoría de los alumnos sordos. En este contexto, nos queda trabajar con las capacidades de lectura y escritura del sujeto sordo, posibilitándole abrir las ventanas de sus ojos para ver el mundo de manera amplia y diversa, por intermedio de los distintos textos existentes en la sociedad. El proceso de aprendizaje de las capacidades escritoras y lectoras en los sujetos es importante para la formación del ciudadano. El profesor puede, pues, posibilitar oportunidades y motivar al alumno a hacer nuevas relaciones, contactos que no se limiten a las fronteras. El aprendizaje permite al alumno superar sus barreras y dificultades, alcanzando así sus objetivos de aprendizaje.

Con este texto presentamos un relato de experiencia de análisis de la Práctica Obligatoria de Observación en Lengua Española I, realizada en el segundo semestre de 2016, en la *Escola Estadual Afonso Pena*, de Três Lagoas, ubicada en la provincia de *Mato Grosso do Sul*, región Centro-Oeste de Brasil. El foco del trabajo está en la observación de las clases de la lengua española en alumnos sordos. Con este trabajo se puede comprender las dificultades actuales en relación a la enseñanza del español en el contexto de escuelas secundarias públicas de la provincia de *Mato Grosso do Sul*. El trabajo, aún inicial, fue realizado en el ámbito de la asignatura de Práctica Obligatoria en Lengua Española I, de responsabilidad de la profesora Doctora Amaya Obata Mouriño de Almeida Prado, docente de la *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, de quien

¹ Usamos el término *sordo* de acuerdo con lo publicado en el Decreto 5.626 de diciembre de 2005, del gobierno brasileño.

tuvimos valiosísimas orientaciones y, además, de la colaboración y reflexiones realizadas con el profesor Magíster Renato Rodrigues Pereira, de esa misma universidad.

Los objetivos de nuestra investigación son los siguientes: i) hacer un repaso teórico respecto a la enseñanza del español a alumnos sordos, partiendo de relatos de experiencia; ii) describir y analizar las clases observadas en la Práctica Obligatoria, relacionando las observaciones con las teorías estudiadas en la universidad; iii) reflejar, de forma general, sobre la enseñanza de lengua española a sujetos sordos; y por fin, iv) proponer una secuencia didáctica que posibilite el aprendizaje del Español por el alumno sordo. Para ello, nos orientamos por algunas cuestiones, a saber: ¿los estudiantes sordos tienen muchas dificultades con el aprendizaje de la lengua española?; ¿hay materiales didácticos adecuados y específicos que les permitan el aprendizaje?; ¿hay intérpretes de Libras² suficientes?; ¿Entre las asignaturas de Letras, para formación de profesores, se ofrece el curso de Libras a los estudiantes de grado?

Fundamentación teórica

Para fundamentar este trabajo fue necesario leer textos que hablaban de experiencias ya realizadas con alumnos sordos en contextos de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera, específicamente de lengua española. Además de la teoría fue importante leer las leyes que aseguran la inclusión de los alumnos sordos en escuelas regulares, con acompañamiento de intérpretes con formación en Libras para profesores y los demás derechos que garantizan la Ley decreto número 5.626, de 22 de diciembre de 2005 y la Ley número 13.146, de 6 de julio de 2015, publicados por el gobierno brasileño.

Sanches (2005: 28) discursa sobre la inclusión del sujeto sordo en la sociedad; o sea, la inserción del alumno sordo en los diferentes espacios y situaciones en que la interacción con sus semejantes se hace necesaria e importante para que todos vivan dentro de la diversidad y respetando las diferencias. También, la inclusión proporciona el progreso de todos los involucrados con la iniciativa (profesor y alumnos), visto que estarán en contacto con un ambiente totalmente heterogéneo y lleno de diferencias. La inclusión suele ser una acción positiva, ya que prepara los alumnos y profesores para que vivan en un contexto poseedor de numerosas diversidades, lo que posibilita al alumno formarse con un pensamiento autónomo, crítico y sociable.

Los textos de la *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2016) y el *Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul* (Mato Grosso do Sul, 2008) dan referencias para la enseñanza de lenguas en Brasil. Más que dar informes alrededor de la educación brasileña, los documentos oficiales sirven para ofrecer bases de cómo enseñar lengua extranjera a los sujetos sordos. Además, estos escritos garantizan la permanencia de los alumnos en la escuela, garantizando la presencia de intérpretes o instructores mediadores, como afirma el documento: “El alumno sordo deberá ser acompañado por intérprete de Libras o instructor mediador, si él, aún, no hubiera adquirido la lengua de señas”³ (Mato Grosso do Sul, 2008: 29). Por tanto, los sujetos sordos, dependiendo de su realidad, deben ser acompañados por intérpretes o instructores mediadores, lo que colabora con su interacción social con toda la escuela y con su aprendizaje.

Uba et all (2008), a su vez, traen un relato de experiencia de enseñanza de lengua inglesa a alumnos sordos. Es posible, después de la lectura, observar que los estudios centrados en la enseñanza de lenguas extranjeras a sordos están todavía en proceso de consolidación y que necesitan más investigaciones que ofrezcan metodologías eficientes a los aprendices. Además, con la lectura del texto, fue posible pensar este trabajo, conocer el contexto de alumnos de grado en aprendizaje de lengua extranjera. En relación al plan de clases fue necesario buscar un texto que hablara de la adaptación de metodologías para la enseñanza de lengua extranjera a alumnos sordos. En este sentido fue realizada la lectura del texto de Silva; Menezes; Souza (2016) que permite

² En Brasil, *Língua brasileira de sinais*, oficializada como Lengua de Sordos Brasileños por la ley nº 10.436/2002. En Español, Lengua de señas o lengua de signos.

³ En el original: “O estudante surdo deverá ser atendido por intérprete de Libras ou pelo instrutor mediador, caso ele ainda não tenha adquirido a língua de sinais” (Nuestra traducción).

reflejar y planificar una clase pensando en los alumnos oyentes y en los sordos, una clase que colabore con el aprendizaje de todos los alumnos del aula, considerando las diversidades.

En la búsqueda por nuevas propuestas de enseñanza, Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), proponen una red de procedimientos que los autores denominan de secuencia didáctica (SD); es decir, “un conjunto de actividades escolares organizadas, de manera sistemática, alrededor de un género textual oral o escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004: 82). La enseñanza por medio de una secuencia didáctica permite la apropiación de las nociones que el profesor plantea en el plan de clase, de las técnicas e instrumentos que favorecen el desarrollo de la capacidad de expresión oral o escrita de los estudiantes en distintas situaciones de interacción. De esta forma, el trabajo con la secuencia didáctica tiene el objetivo de posibilitar al alumno dominar el género de texto que él desconoce o cuyo dominio aún es inicial, proporcionándole escribir o hablar de manera más adecuada a la situación.

A partir de la lectura del *Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul* se comprende que el alumno puede comunicarse, expresándose por intermedio de su capacidad visual, y que Libras es un código fundamental a ese fin. De pronto, se entiende que es necesario trabajar con los alumnos sordos textos escritos o imágenes, para que ellos puedan aprender de la mejor manera, que en este caso es un aprendizaje visual. Esta afirmación es posible observar en el texto, conforme dice Lacerda:

De verdad, con la Lengua de Señales partimos de lo que es positivo en el niño; su capacidad de “hablar” por medio de una manera visual; es por el reconocimiento de esta capacidad que él aprenderá el habla vocal. Aunque esta habla esté ausente, no será nuestro punto de partida para nuestra acción educativa. Vemos al niño sordo dentro de lo que él es: un individuo lingüístico completo y que puede satisfacer todos sus deseos de sujeto hablante por medio de una manera visual. (Lacerda, apud Mato Grosso do Sul, 2008: 29)⁴

En este sentido, se comprende que el sujeto sordo puede, por medio de la capacidad visual, tener contacto con el mundo. Este es el fundamento de nuestra propuesta de secuencia didáctica.

Los textos leídos fueron de suma importancia para que fuera posible hacer la reflexión pretendida en este trabajo. Conciliar las lecturas teóricas con la práctica docente hace con que la actividad de enseñanza y aprendizaje sea más efectiva, pues el profesor ya obtuvo esta experiencia y puede, en la rutina escolar, aplicar o adaptar sus metodologías para los diferentes tipos de alumnos.

Relato de la experiencia

La carrera de grado en Letras en la *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul* (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL), está dividida en tres ramas de estudios: el de Lengua y Literatura Portuguesa; de Lengua y Literatura Inglesa y Portuguesa; Lengua y Literatura Española y Portuguesa. El alumno puede elegir una de las carreras y dedicarse a los estudios durante cuatro años. La formación pedagógica incluye asignaturas obligatorias y optativas, que suman como mínimo 3.192 horas. Es necesario, también, que el aprendiz haga las prácticas obligatorias, que dan bagaje teórico y experiencia práctica de la enseñanza de lenguas y literaturas, conocimiento que él adquiere con la relación entre teoría, presentada en la universidad, y práctica, con la observación o docencia de clases.

En el plan de estudios de la carrera de Letras en la UFMS/CPTL hay la asignatura de Libras, que recibe el nombre de *Língua Brasileira de Sinais: Noções Básicas* (Lengua Brasileña de Señales: nociones básicas), con una carga horaria de 68 horas, cuyo objetivo es posibilitar una inserción del estudiante de grado en el contexto de la lengua. En resumen, la asignatura ofrecida introduce los

⁴ En el original: “Em verdade, com a Língua de Sinais partimos daquilo que é positivo na criança: sua capacidade de “falar” por meio de um modo visual; é pelo reconhecimento desta capacidade que lhe será dada a fala vocal. Porém, esta fala está ausente, não será nosso ponto de partida para nossa ação educativa. Vemos a criança surda dentro daquilo que ela é: um ser linguístico inteiramente e que pode satisfazer todos os seus desejos de sujeito falante por intermédio de um modo visual”.

conceptos básicos de Libras y posibilita al futuro profesional interactuar, de forma básica, con los sujetos alumnos sordos.

Al final de la formación, el estudiante podrá ejercer la función de profesor u otros trabajos que estén relacionados con la carrera elegida por el profesional. Además del grado en la UFMS son ofrecidos estudios de postgrado a nivel de Máster y Doctorado en Lingüística y Literatura, lo que permite realizar trabajos más específicos e investigaciones que contribuyan con la enseñanza de lenguas y literaturas.

En este trabajo nos centramos en cuestiones relacionadas con la carrera de Letras, con las ramas de Lengua y Literatura Española y Portuguesa, como ya mencionamos al principio del texto, específicamente con la enseñanza de español a alumnos sordos de la escuela secundaria pública, en observaciones hechas en la Práctica Obligatoria de Observación en Lengua Española I. En la secuencia, describimos las clases observadas.

Clase del 27 de julio de 2016 – 1º A

La profesora en esta clase utiliza el libro de texto: “Cercanía Joven 1”, de Coimbra; Chaves e Barcia (2013), en la página 141. El contenido trabajado es: la familia. En concreto la actividad proponía la producción de un árbol genealógico. Los alumnos debían escribir los nombres de sus parientes, mientras la profesora decía las palabras en portugués. El vocabulario de la familia (ejemplos: *abuelo, abuela, padre, madre, tío, tía, hermano e hermana*) era pronunciado por la profesora y los alumnos repetían los contenidos de tal manera que la variante española tradicional era la enfatizada. La profesora explicó también que existen otras variantes lingüísticas del español, principalmente la latinoamericana. Hubo una pausa entre los ejercicios para que la profesora pasara la lista de presencia, después la profesora propuso una actividad evaluadora.

En el aula había dos alumnos sordos matriculados y que suelen tener acompañamiento de un profesor intérprete de Portugués-Libras y Libras-Portugués. Pero en esa clase el profesional responsable por la traducción no pudo comparecer, lo que dio lugar a una falta de comunicación total entre los alumnos y la profesora de español. La profesora, por gestos, intentó comunicarse con los alumnos y les solicitó que hicieran la actividad normalmente, pero eso no ocurrió.

Después de completar el grupo la actividad, la profesora hizo preguntas en español a los alumnos. Cada vez que los estudiantes no sabían contestar, ella misma contestaba y pedía que el alumno repitiera. Por ejemplo, ¿Cuál es el nombre de su madre/padre/hermano [...]?. Todas las actividades fueron registradas usando un móvil y utilizando la cámara de fotos, pues así la profesora sabía quién había participado y más tarde podría atribuir notas.

La enseñanza de lenguas se basa, por lo general, según Leffa (1988), en un método muy conocido, el Método directo o Abordaje directo. En esta clase se observó que la profesora utilizó los principios del método directo para enseñar los contenidos propuestos.

La gramática, e incluso los aspectos culturales de la L2⁵, son enseñados inductivamente. El alumno es el primero a ser expuesto a los “hechos” de la lengua para más adelante llegar a su sistematización. El ejercicio oral debe preceder al ejercicio escrito. La técnica de repetición es utilizada para el aprendizaje automático de lenguas. (Leffa, 1988: 06)⁶

Se percibe que el objetivo del método directo en esta clase era que el estudiante memorizase el sustantivo para que él después pudiese usarlo regularmente en la lengua hablada. Se observa que el alumno es introducido en un espacio en el que no tiene otro camino que no sea aprender repitiendo las palabras, como dice Leffa. En el caso del sujeto sordo el método directo necesita ser

⁵ Utilizamos el concepto de segunda lengua para el aprendizaje de una segunda lengua, de acuerdo con Sánchez Lobato y Gargallo (2004).

⁶ En el original: “A gramática, e mesmo os aspectos culturais da L2, são ensinados indutivamente. O aluno é primeiro exposto aos “fatos” da língua para mais tarde chegar a sua sistematização. O exercício oral deve preceder o exercício escrito. A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua”.

adaptado y haciendo con que él repita la palabra escribiendo hasta que ella sea fijada en su memoria. Pero para eso, el intérprete también debe estar presente para la explicación de los significados que el alumno no sepa.

Con relación al momento de la clase en el que hubo la evaluación, resaltamos que los momentos evaluadores no sirven solo para comprobar si de hecho el alumno aprendió, sino también para que el profesor pueda reflejar su propia práctica docente y adaptar lo que sea necesario para que el alumno consiga aprender los contenidos propuestos.

Según el *Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul*, las actividades evaluadoras son instrumentos, a través de los cuales los profesores obtienen resultados alrededor del aprendizaje de los alumnos y son un reflejo de su didáctica en clase.

La evaluación del rendimiento de los alumnos es una parte del proceso de aprendizaje, pues presenta los puntos que necesitan más atención en la asistencia a cada estudiante para el replanteamiento de los contenidos trabajados por el profesor y, finalmente, posibilitar a los profesores tener conciencia de sus límites o errores, reflejar su docencia, con la intención de superar las dificultades detectadas. (Mato Grosso do Sul, 2008: 45)⁷

Las evaluaciones posibilitan, pues, observar si el alumno, de hecho, comprendió y adquirió los contenidos estudiados y si la práctica docente del profesor fue suficiente para enseñar a los alumnos lo programado. Si los resultados no expresan lo que el profesor programó, él deberá reflejar sus planes, didácticas, prácticas y buscar maneras de adaptar la clase para que el alumno pueda aprender de la mejor forma. La docencia es un acto que se hace con la reflexión y la búsqueda por mejoras en la enseñanza. En especial, con el alumno sordo, el profesor debe hacer una reflexión más cuidada, para que sus prácticas puedan colaborar con el aprendizaje de estos alumnos de igual manera.

Clase del 05 de agosto de 2016 - 1º B

La actividad hecha en esta clase fue la misma de la anterior, el objetivo era producir un árbol genealógico. Los alumnos sordos no consiguieron realizar la actividad con facilidad. La problematización está en distintos factores. El principal de ellos es que el alumno sordo, en este análisis, no reconoce su pariente por el nombre, así como los otros estudiantes, sino por la señal de padre y madre. Por eso, el intérprete utilizó el documento de identificación, *Registro Geral (RG)*, del alumno para explicarle cuál es el nombre de sus padres y relacionarlo con los signos de padre y madre. Por último, se percibió que el alumno “A” escribió los nombres de sus parientes, pero el alumno “B” no logró escribir el nombre de su papá, incluso después de la explicación con el RG. El nombre de su padre, para él, es la señal de “padre” en Libras. Aquí es posible ver la actividad hecha por el alumno B:

⁷ En el original: “A Avaliação de Desempenho de Alunos é parte integrante do processo de aprendizagem, pois sinaliza os pontos que devem merecer mais atenção na assistência a cada estudante para o replanejamento dos conteúdos trabalhados pelo professor e possibilita aos docentes tomar consciência de seus limites ou erros, refletir sobre sua prática pedagógica, a fim de superar as fragilidades detectadas”.

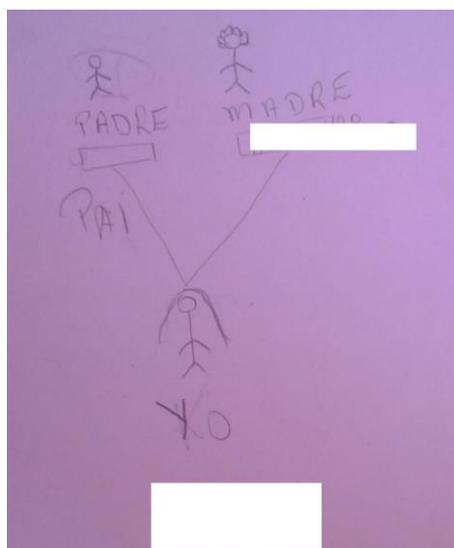


Imagen 1: Árbol genealógico – Alumno “B”. (Imagen del archivo de los autores).

La comunicación, cuando se preguntó a los alumnos sordos, fue hecha según la siguiente secuencia: 1 – La profesora le preguntó al intérprete en español; 2 – La pregunta fue traducida por la profesora al portugués para el intérprete; 3 – El intérprete tradujo del portugués a Libras e hizo la pregunta al alumno sordo; 4 – El alumno le contestó al intérprete en Libras; 5 – El intérprete recibió la respuesta en Libras y la tradujo al portugués a la profesora; 6 - La profesora recibió la respuesta y la tradujo al español.

Para facilitar la comprensión se expone abajo la estructura comunicativa que fue necesaria para que el alumno sordo pudiera contestar la pregunta hecha por la profesora.



Imagen 2: Comunicación entre Profesor, intérprete y alumno sordo. (Producción de los Autores)

Como ya hemos explicitado, el análisis de estas clases focaliza en la enseñanza de lenguas a alumnos sordos. Estos alumnos hacen parte de una proporción muy grande de alumnos que fueron incluidos en escuelas no especiales para que tuvieran una inserción en la sociedad, y que tuvieran la misma formación crítica que los otros amigos del aula. Según Sanches (2005), la acción de

incluirlos es positiva en los alumnos sordos. La ley 5.626 los incluye en una sociedad, en la que el objetivo es la educación en la diversidad:

[el] cambio generador de una educación inclusiva es uno de los grandes desafíos de la educación actual, pues imputa a la escuela la responsabilidad de dejar de excluir para incluir y de enseñar la diversidad de sus alumnos, en una perspectiva de éxito de todos y de cada uno, independientemente de su color, raza [etnia], cultura, religión, discapacidades mentales, psicológicas o físicas. (Sanches 2005: 128)⁸

Así, la educación integradora coopera con el desarrollo del alumno sordo y del oyente, pues ella promueve la interrelación social entre los dos sujetos, el sordo y el oyente. Esa relación colabora con el desarrollo de todos los alumnos que hacen parte de este proceso de inclusión, porque (re)crean la posibilidad de comunicación e interrelación entre todos los alumnos, haciendo de la heterogeneidad una característica esencial para la realización de este proceso.

La comunicación entre el profesor y el alumno fue hecha por medio de un intérprete, garantizado por la Ley 5.626. La participación del intérprete en clase es de suma importancia para que haya una interacción entre profesor y alumno sordo, y para que incluso no utilizando la oralidad, el profesor pueda trabajar la escritura con el alumno. Según la *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (2016), el alumno puede/debe comunicarse por medio de la Libras, si él fuera sordo, o utilizar la Libras como L1⁹.

El eje de la oralidad/señalización comprende las prácticas del lenguaje que ocurren en situación oral o de señalización – en el caso de los alumnos y alumnas sordos/as, hablantes o no, que tienen Libras como primera lengua – con o sin contacto cara a cara como, por ejemplo, clase dialogada, mensajes grabados, seminarios, discusiones, presentación de programas de radio, entrevista, declamación de poesías, narración de historias, y otras más. Todas estas prácticas pueden suceder por medio de la oralidad o de la señalización en Libras. (Brasil, 2016: 214)¹⁰

Siguiendo los escritos de los documentos oficiales, en concreto la BNCC (2016), se percibe que el profesor debe observar la clase de manera heterogénea. Tratar las diferencias de manera igual colabora para que el sujeto sordo pueda ser insertado en la sociedad y realice acciones como cualquier alumno. La inclusión es necesaria para que haya la formación de todos los alumnos, incluso los oyentes, pues así ellos estarán viviendo en un contexto lleno de diferencias y heterogeneidades. Este proceso de inclusión (re)crea posibilidades para que esta relación sea fructífera y produzca buenos resultados.

El intérprete, en este caso, es el instrumento mediador entre el profesor y el alumno. Pensando así, es de gran importancia que el alumno sea acompañado por el intérprete, y que los profesionales de la educación busquen capacitaciones que puedan colaborar con las necesidades que están presentes en la clase.

Después de haber analizado las clases de Práctica Obligatoria en Lengua Española I y haber leído los textos teóricos, percibimos que el alumno sordo necesita de un plan de clase adaptado para él, un plan que propicie al estudiante practicar sus habilidades. Para ello, en esta secuencia didáctica, proponemos una clase que pueda acoger al sujeto sordo y ofrecerle una enseñanza que trabaje específicamente con sus capacidades.

⁸ En el original: “[a] mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física”.

⁹ Utilizamos el concepto de lengua primera para la adquisición de lengua materna.

¹⁰ En el original: “O eixo da oralidade/sinalização compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização - no caso dos estudantes e das estudantes surdos/as, oralizados/as ou não, que têm na Libras sua primeira língua - com ou sem contato face a face como, por exemplo, aula dialogada, recados gravados, seminário, debate, apresentação de programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, contação de histórias, dentre outras. Todas essas práticas podem se dar por meio da oralidade ou da sinalização em Libras”.

Propuesta de secuencia didáctica

La secuencia didáctica que proponemos fue pensada para el alumno sordo iniciante en el aprendizaje de lengua española. La secuencia fue producida siguiendo los moldes de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) y está dividida en cinco partes para que el profesor pueda alcanzar los dominios que él pretende proporcionar al alumno. Abajo podemos ver el esquema de secuencia didáctica propuesto por los teóricos:

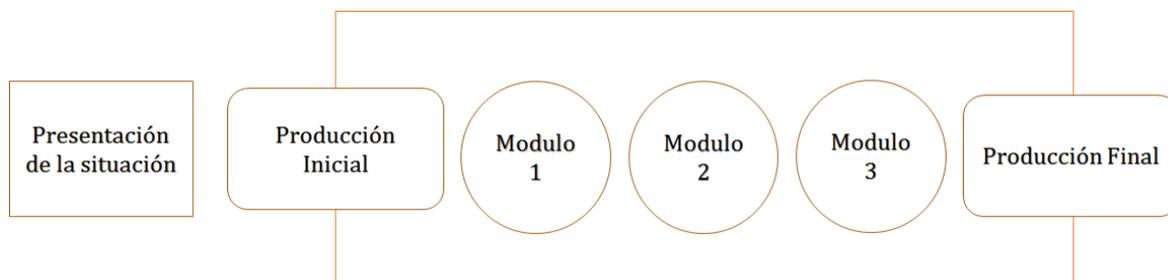


Imagen 3: Esquema de la secuencia didáctica. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004: 98)

El alumno sordo, aprendiz de una lengua extranjera, puede aprender a leer y a escribir en lengua extranjera en clases regulares. En este caso, esta secuencia didáctica tiene como objetivo posibilitar el desarrollo de las capacidades escritoras y lectoras del alumno sordo, para que haya una mejor interacción con el mundo hispano (lengua y cultura), ya que el estado donde vivimos es limítrofe y hace fronteras con países de habla española, con Bolivia y Paraguay, y también los demás países de América del Sur, así como con sus otros colegas de clase y la sociedad en general en que está insertado.

Es de suma importancia que el intérprete esté en la clase, para que se garantice, así, la comunicación entre el profesor y el alumno, y los contenidos puedan ser enseñados de la mejor manera. El intérprete es tan necesario como el profesor, sin su participación y colaboración en este proceso de enseñanza e interpretación de los contenidos no hay posibilidades de que haya enseñanza. El intérprete es el puente entre el profesor y el alumno, el conocimiento y el aprendiz, por eso su valor en este proceso.

La secuencia didáctica que presentamos se titula: Diversidad hispánica e inclusiva: el alumno sordo en situación de inserción en lengua española.

Presentación de la situación: En esta clase se pretende trabajar con la pluralidad cultural y las dimensiones políticas geográficas de la lengua española, presentando al alumno los países que hablan español y la extensa pluriculturalidad presente en estos países.

Producción Inicial: En la producción inicial, el alumno deberá localizar en el mapamundi los países que él cree que hablan español. Después, tendrá que decir la nacionalidad de cada uno. Será a partir de esta actividad que el profesor sabrá cuáles son las dificultades que los alumnos tienen en relación a la dimensión geográfica de la lengua española en el mundo y lo que ya saben del contenido solicitado.

Módulo I: Se pretende presentar a los alumnos la gran diversidad geográfica y cultural que tiene la lengua española. En esta clase se utilizará el mapamundi para exhibir a los alumnos la ubicación de los países que son hablantes del español, relacionando la imagen de la bandera del país con la ubicación en el mapa. Además de eso, se estudiarán nombres de países, nacionalidades y el contenido gramatical del verbo “ser”, por ejemplo: “¿De dónde eres? Soy de Uruguay [...]”, “¿Cuál es su nacionalidad? Soy chileno [...]”

Módulo II: Pensando en la diversidad cultural que hay en la lengua española se pretende conciliar lengua y cultura, y para eso se hace necesario que el profesor traiga textos y/o imágenes que hablan de la cultura hispanoamericana. En este trabajo se pueden presentar algunas fechas

festivas, como por ejemplo: Día de Reyes; Día de la Hispanidad; Día de los Muertos; Carnaval de Oruro; Fiesta de la Vendimia; Inti Raymi, entre otras festividades más que hay en el mundo hispano. Con el aporte del texto, el profesor trabajará la comprensión de imágenes y la asociación entre texto escrito e imagen. De tarea, el profesor solicitará que los alumnos busquen informaciones de sus orígenes, o sea, ellos deberán descubrir de dónde vinieron sus tatarabuelos, bisabuelos, o abuelos. Si quisieran podrán traer fotos. Esta búsqueda de informaciones será importante para la discusión de la próxima clase.

Módulo III: En el inicio de la clase el profesor preguntará a los alumnos cuáles son los orígenes de sus familiares, indicándolos en el mapamundi, y a partir de eso el profesor puede hablar de la grande diversidad cultural que hay en nuestro continente. Además de esta discusión el profesor deberá presentar a los alumnos el alfabeto español, mostrando las diferencias con el alfabeto portugués. Es interesante que el profesor presente las letras para que el alumno al hacer la actividad evaluadora no se quede confundido con las letras que (aún) él, quizá, no conozca.

Producción final: El profesor, en esta producción final, aplicará una actividad evaluadora (diagnóstico de aprendizaje), para saber si de hecho el alumno sordo aprendió el contenido programado. La actividad evaluadora presentada por el profesor al alumno consistirá en una actividad escrita y visual, ya que las capacidades trabajadas con el alumno sordo son estas. Esta evaluación es necesaria para que el profesor haga una reflexión para saber si, de hecho, su plan, metodología o didáctica son adecuados para este público específico, los sordos.

Todas las instrucciones en la actividad evaluadora están en portugués para que el alumno, iniciante en la enseñanza de español, pueda comprender lo que pide el ejercicio.

Actividad de Evaluación

Escuela:

Alumno:

Profesor:

Fecha: ____/____/____

Instruções: A partir dos conteúdos estudados em sala de aula, responda as questões a seguir.

¡Buena Suerte!

I – Durante as aulas anteriores estudamos o espanhol no mundo, observando os países que falam espanhol e suas respectivas nacionalidades.

a) *Nesta questão você deverá ligar as bandeiras com o nome dos respectivos países.*

Sugerencia: Seleccionar una imagen de la bandera de España
Sugerencia: Seleccionar una imagen de la bandera de Chile
Sugerencia: Seleccionar una imagen de la bandera de Honduras
Sugerencia: Seleccionar una imagen de la bandera de Ecuador
Sugerencia: Seleccionar una imagen de la bandera de Bolivia
Sugerencia: Seleccionar una imagen de la bandera de México
Sugerencia: Seleccionar una imagen de la bandera de Uruguay
Sugerencia: Seleccionar una imagen de la bandera de Cuba
Sugerencia: Seleccionar una imagen de la bandera de El Salvador

Bolivia
Ecuador
México
Chile
Cuba
El Salvador
Honduras
Uruguay
España

b) Complete as frases abaixo com as nacionalidades equivalentes aos países em parêntesis.

I – Dos chicos están hablando por un chat en línea.

Carlos: ¡Hola, buenas tardes! ¿De dónde eres?

Juan: Soy de México. ¿Y tú?

Carlos: ¡Eres _____! (México) Yo soy _____. (Paraguay)

Juan: Entonces, somos hijos de la América.

Carlos: ¡Sí! Somos todos americanos.

II – Unos niños hablan sobre el origen de sus familiares.

Bruno: [...] Creo que mis familiares vinieron de Francia, pero hay algunos que vinieron de Turquía.

José: No lo creo, mis parientes también vinieron de Chile, son _____. (Chile)

Bruno: ¡Qué bien! Pero nosotros somos _____. (Argentina)

José: ¿Por qué? Creo que somos _____. (Bolivia) ¿No? ¡Vivimos en Bolivia!

Bruno: ¡No! Nosotros nacimos en Venezuela, por eso somos _____. (Venezuela)

José: Es verdad. [...].

2 – Complete as frases com a conjugação correta do verbo ser.

- Yo _____ argentino, pero vivo en Paraguay. (1ª Persona de Singular)
- Nacimos en Málaga, España, _____ españoles. (1ª Persona de Plural)
- México, España, Colombia, Argentina _____ los países que más hablan español en el mundo. (3ª Persona de Plural)
- ¿De dónde _____? Soy de China. (2ª Persona de Singular)
- La profesora de mi hermano es de Japón, _____ japonesa. (3ª Persona de Singular)
- Las fiestas ocurridas en España _____ muy divertidas, quiero participar otra vez de las festividades. (3ª Persona de Plural)

3 – Você se lembra que durante as aulas estudamos um pouco da cultura do mundo hispânico? Pois então, agora, a partir da leitura dos textos ou imagens a seguir, você deverá identificar o nome das manifestações culturais. Não se esqueça de colocar o nome das festas em espanhol.

- El _____ tiene lugar siempre el día 6 de enero de cada año. Es una fecha muy esperada por los niños, pues ellos reciben regalos. La fiesta se celebra en España y en algunos países de América Latina. (Sugerencia: utilizar una imagen que esté relacionada con el Día de Reyes)
- Considerada Patrimonio Inmaterial y Cultural Español, la _____ es realizada en España y en otros países de Latinoamérica. Esta manifestación cultural es muy antigua y apreciada por el pueblo. Para llevar a cabo la fiesta se necesita la participación de un torero y un toro. (Sugerencia: utilizar una imagen que esté relacionada con las corridas de toros)
- El _____ es una manifestación cultural que integra el cante, el baile, y la música de guitarra. El _____ es un arte andaluz conocido por su gran intensidad de movimientos, sentimientos, lamentos y por el fuerte sonido de la guitarra.

Además, en 2010 fue reconocido por la Unesco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. (Sugerencia: utilizar una imagen que esté relacionada con el flamenco)

Consideraciones

Es posible observar que la enseñanza de lenguas a sordos aún es poco estudiada en Brasil, y que muchos profesores no tienen materiales o/ni intérpretes para realizar un acompañamiento del alumno. Se hace necesario estudiar esta temática y proponer investigaciones en las escuelas, universidades que puedan resultar en consideraciones que colaboren con la enseñanza de lenguas a los sordos y que además de esto, los alumnos tengan una enseñanza igualitaria.

En relación a la formación de profesores, la asignatura de Libras tiene un espacio pequeño en la formación de los futuros profesores, lo que no posibilita que el profesor tenga un dominio del lenguaje y pueda tener un contacto directo con el alumno. Lo que se hace necesario es que sea ofrecido a los estudiantes de grado una formación que abarque todas las necesidades que él pueda encontrar en el ambiente escolar y a partir de una amplia formación pueda manejar las dificultades con efectividad.

Y, ¿cómo contestar la afirmación del título de este artículo? De hecho, creemos que es plenamente posible que el alumno sordo, aprendiente de lengua española, adquiera los contenidos de lengua española, pero se hace necesario que el profesor adapte su plan de clase para él, o sea, las metodologías y materiales disponibles para el profesor y alumno deben ser adaptados para trabajar y desarrollar las capacidades del alumno sordo, la lectora y escritora. El alumno sordo aprende lengua española, pero el profesor y el intérprete son piezas fundamentales en este proceso, y sin estas piezas se queda más costoso tanto para el alumno, aprender, cuanto para el profesor, enseñar. Para que de manera efectiva el alumno sordo avance en los estudios de lengua extranjera española el profesor necesita reflejar su práctica pedagógica y adaptarla a las necesidades del sujeto.

Con la secuencia didáctica que propusimos, tuvimos la intención de presentar el mundo hispánico al sujeto sordo iniciado en el estudio de la lengua española como lengua extranjera. En los relatos leídos se percibió que la enseñanza de lenguas por medio de textos e imágenes posibilita el desarrollo del pensamiento y del raciocinio, como afirma Reily (apud Nery; Batista, 2004: 290):

[...] el proceso de enseñanza del alumno sordo se beneficia del uso de imágenes y que los educadores deben comprender más alrededor de su poder constructivo para los utilizar correctamente; la formación de conceptos sería facilitada utilizando imágenes, y su adopción, en las actividades educacionales, colaboraría con el proceso de desarrollo del pensamiento conceptual, porque el imagen está en los campos del saber, aporta una estructura y potencial que pueden ser aprovechados para transmitir conocimientos y desarrollar el raciocinio. (Reily apud Nery; Batista, 2004: 290)¹¹

La secuencia fue pensada y reflejada para el alumno sordo, por eso se utiliza textos e imágenes, para que el alumno sordo pueda aprender la lengua y pueda desarrollar sus capacidades de lectura, escritura e interpretación. En este sentido, creemos que la enseñanza de lenguas extranjera es posible y necesaria para los alumnos sordos, lo que es preciso es utilizar materiales con los cuales ellos puedan aprender de la mejor manera. Por eso, en este trabajo se utilizamos en la secuencia didáctica materiales escritos y visuales, para que el alumno sordo consiga adquirir la lengua a partir de sus propias capacidades. Dar autonomía al alumno y proporcionarle un aprendizaje igual a sus amigos de aula es motivarlo a seguir estudiando el lenguaje y a abrir sus ojos para el mundo.

¹¹ En el original: “o processo de ensino do aluno surdo se beneficia do uso das imagens visuais e que os educadores devem compreender mais sobre seu poder construtivo para utilizá-las adequadamente; a formação de conceitos seria facilitada utilizando representações visuais, e a sua adoção, nas atividades educacionais, auxiliaria no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, porque a imagem permeia os campos do saber, traz uma estrutura e potencial que podem ser aproveitados para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio”.

La práctica obligatoria es una asignatura necesaria para que el profesor en proceso de formación observe lo que necesita hacer para que su práctica alcance las necesidades existentes en la escuela. Es un momento en que el estudiante refleja si, de hecho, las teorías estudiadas en la universidad contemplan a la realidad de la escuela y si los caminos trazados tienen valor en aquella situación.

Reflejar y adaptar son actitudes necesarias cuando lo que está planeado no pasa bien, por eso el profesor debe hacer siempre una autoevaluación de su propia didáctica, para que, así, el proceso de aprendizaje sea efectivo y la enseñanza ocurra de hecho. El principal objetivo es que el alumno aprenda, y para eso es necesario reflejar y adaptar los materiales, los planes de clases y nuestras propias prácticas pedagógicas.

Bibliografía

- BRASIL, “Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005”, 2005. Disponible en:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> [04 ene. 2017].
- BRASIL, “Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002”, 2002. Disponible en:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> [04 ene. 2017].
- BRASIL, “Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015”, 2015. Disponible en:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> [04 ene. 2017].
- BRASIL, 2016, *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação.
- COIMBRA, Ludimila; CHAVES, Luiza Santana; BARCÍA, Pedro Luís, 2013, *Cercanía Joven 1*. São Paulo, Edições SM.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B, 2004, “Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (ed.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, pp. 95-128.
- FACCIONI, Flávio, 2016, *Relatório do Estágio Obrigatório em Língua Espanhola I*. Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. (Documento impresso)
- GESSER, Audrei, 2009, *Libras? Que língua é essa?*, São Paulo: Parábola.
- LEFFA, Vilson J, 1988, “Metodologia do ensino de línguas” BOHN, H. I.; VANDRESEN, P, (ed.) *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, Editora da UFSC. pp. 211-236.
- MATRO GROSSO DO SUL, 2008, *Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, Secretaria estadual de educação.
- NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri, 2004, “Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso”, *Paidéia* (USP. Ribeirao Preto. Impresso), Ribeirão Preto, SP, v. 14, n.29, pp. 287-299.
- SANCHES, Isabel, 2005, “Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção e educação inclusiva”, *Revista Lusófona de Educação*, V, pp. 127-142.
- SÁNCHEZ LOBATO, J.; GARGALLO, I. (dir.), 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid, SGEL.
- SILVA, Ana Caroline Pereira da; MENEZES, Ronny Diogenes de; SOUZA, Fábio Marques de, “Adaptações metodológicas de pequeno porte no ensino de língua espanhola para surdos”, 2016. Disponible en:
<http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID1842_27082016181402.pdf> [10 ene. 2017].
- UBA, Rossana Círio; ROSA, Letícia Vieira da; SANCHES, Cleidimara Pereira; FARIAS, Mayla Eloize de; FIGLIE, Vanessa Cabral; VOLTOLINI, Viviane Fernanda, “Aprendizagem de Língua Estrangeira: um direito do aluno surdo”, 2008. Disponible en:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/720_827.pdf> [10 ene. 2017].

Procedimientos sintácticos de realce lingüístico oral en estudiantes de Educación Secundaria

José Muñoz Cabrera
Colegio Miguel de Cervantes de São Paulo

Introducción

¿Cómo surgió la idea de realizar un estudio sobre la Sintaxis Oral en la Educación Secundaria Obligatoria? El punto de partida hay que buscarlo en el curso académico 1998/99, y más en concreto en uno de los cursos del Programa de Doctorado del Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura, de la Universidad de Sevilla, de aquel año: *Metodología de la Investigación en Sintaxis de los Textos Orales*, impartido por el profesor D. Pedro Carbonero Cano.

De las distintas actividades que realizamos para este curso, el profesor Carbonero nos propuso que elaboráramos algún trabajo, bien oral o por escrito, donde se reflejara alguno de los aspectos de la Sintaxis Oral. A modo de ejemplo, nos sugirió que podíamos hacerlo sobre los mensajes que se dejan en el contestador automático, sobre los recados que plasmamos en la puerta de la nevera, sobre entrevistas orales a personas de nuestro pueblo o ciudad, etc.

A este respecto, y teniendo en cuenta que enseñaba Lengua castellana y Literatura en un Instituto de Enseñanza Secundaria, se me ocurrió realizarlo sobre los alumnos de la ESO, aún a sabiendas que sobre este tramo de la enseñanza lo estudiado es aún poco.

Objetivos

Los objetivos que pretendemos alcanzar tienen una doble vertiente: objetivos generales y objetivos específicos.

Como objetivos generales nos proponemos los siguientes:

- Mostrar los principales rasgos de realce o énfasis lingüístico que se producen en alumnos que estudian la Educación Secundaria Obligatoria o equivalente.
- Comparar estos rasgos entre alumnos que tienen el español como lengua materna y otros estudiantes que la estudian como L2.
- Resaltar estos rasgos en comparación con lo que sería una sintaxis normativa escrita.

En cuanto a los objetivos específicos, nuestra intención es:

- Ver la evolución de los rasgos de realce o énfasis lingüístico dentro de una línea del tiempo que abarcaría entre 10 y 15 años.
- Comparar estos rasgos por sexo y edad.
- Hacer una comparación de estos rasgos entre alumnos que estudian en Centros privados y otros que lo hacen en Centros públicos.

- Hacer un estudio por nacionalidades: españoles, norteamericanos, brasileños, etc.
- Dar cuenta de la importancia de los rasgos de realce o énfasis lingüístico dentro de la sintaxis oral.
- Mostrar qué rasgos son los más relevantes dentro del realce o énfasis lingüístico: índice de frecuencia, etc.

Los informantes

- Los informantes son alumnos de una edad aproximada entre 12 y 16 años, que realizan estudios en Educación Secundaria Obligatoria o equivalente.
- Los alumnos estudian tanto en Centros privados como públicos.
- Los alumnos van a ser estudiantes no solo de España, sino también de Estados Unidos y Brasil.

El material

- El material fundamental son las transcripciones orales realizadas a alumnos de la ESO de distintos lugares. Por un lado, tenemos las que ya fueron transcritas en el periodo 1998- 2002 en el IE “Europa” de Arahal, en la provincia de Sevilla.
- Por otro lado, en el periodo 2002–2004, realizamos también grabaciones orales (aún no transcritas) a alumnos de la ESO del IES “Lope de Arenas” de Marchena (Sevilla).
- En 2005-2006, realizamos grabaciones orales a alumnos que estudiaban en UNIS (United Nations International School), escuela ubicada en Nueva York y perteneciente a la ONU. Están sin transcribir. El nivel de estos alumnos se corresponde más o menos al cuarto de la ESO de España.
- Nuestra intención es completar estas transcripciones por dos motivos: el primero, es actualizar la lengua de los alumnos. Como estas transcripciones son un poco antiguas, vamos a realizar algunas grabaciones nuevas en centros públicos y privados de España, con el objetivo de comparar cómo ha evolucionado la sintaxis oral (en concreto, el realce lingüístico) en este trecho educacional: ver semejanzas y diferencias.
- El segundo, queremos realizar grabaciones orales a alumnos brasileños y de otras nacionalidades que estudian en el Colegio “Miguel de Cervantes” de São Paulo, en Brasil (argentinos, mejicanos, venezolanos, colombianos, etc.). Con ello pretendemos hacer una comparación de cómo se manifiesta el realce lingüístico entre alumnos que tienen el español como lengua materna y los que estudian nuestra lengua como L2.

Creemos que estas muestras pueden ser suficientes e idóneas para reconocer las configuraciones discursivas, en cuanto a sintaxis oral se refiere, de los alumnos y alumnas escolarizados en estos centros: los de Arahal, Marchena, Nueva York y São Paulo, con sus entornos y en las edades ya señaladas.

Según José Manuel Trigo Cutiño (1990:41-42), M. Alvar se vale de setenta y tres encuestas en el estudio que hace de los niveles socioculturales en el habla de Las Palmas de Gran Canaria, con sus casi 350.000 habitantes. Y él mismo señala que la limitación es siempre obligada, que Martinet estudió 66 personas para obtener ciertos datos sobre el habla de París; Labov, 81 para Nueva York y cree que hubiera sido suficiente con 25 informantes bien escogidos.

En la investigación que realizan V. Lamíquiz y P. Carbonero para conformar el “perfil sociolingüístico del sevillano culto” eligieron solamente veinticuatro encuestas en una selección de mayor representatividad, lo que supone el “uno por mil” de la población culta estudiada y eso, como afirman, es una proporción de gran garantía.

Asimismo, L. Cortés Rodríguez lleva a cabo una investigación de textos hablados bajo el título “Hacia unas posibles variantes sintácticas en el campo sociolingüístico”, y se vale únicamente de 36 informantes.

En la revista *Infancia y aprendizaje*, 1981, aparecen dos publicaciones sobre el lenguaje infantil. Una de María Eugenia Sebastián, sobre la adquisición de las formas de posesión por parte del niño; trabaja con entrevistas grabadas de 37 niños; y otra de J. P. Bronckart, de la Universidad de

Ginebra, investiga en textos emitidos en directo o “discurso en situación” los procesos y estructuras del desarrollo del lenguaje, valiéndose de entrevistas realizadas a 98 sujetos.”

El propio José Manuel Trigo Cutiño en su estudio en los colegios sevillanos hizo 360 encuestas, cuando, como él mismo señala, los niños escolarizados en el municipio de Sevilla, según datos que le ofreció la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, eran aproximadamente unos 106.000.

Una recopilación muy interesante de materiales fue la elaborada por el Instituto de Filología “Andrés Bello”. Nos referimos a la primera recopilación de los materiales recogidos para el estudio del habla culta de la ciudad de Caracas, dentro del proyecto auspiciado por el Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas (PILEI) para el estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y la Península Ibérica. Sobre la historia de este proyecto, J. M. Lope Blanch (1986:135-136) nos dice al respecto:

Tampoco es igual el habla culta de una generación a la de otras. Por eso se tomaron en cuenta los hablantes de tres generaciones: a) hablantes de 25 a 35 años (30% del total); b) de 36 a 55 años (45%); c) de más de 55 años (25%). Así, aunque el estudio proyectado es por naturaleza sincrónico (el habla del período 1968 a 1977), los usos que se cumplen en una o en otra generación permiten observar tendencias que se borran o que se manifiestan con carácter cada vez más intensivo, lo cual hace entrar en el trabajo cierta diacronía, realmente inevitable. Ello refuerza un principio fundamental de nuestra disciplina: la lengua está en continuo movimiento y cambia constantemente.

Así como no es exactamente igual el habla de dos generaciones dentro de una misma ciudad, tampoco es totalmente igual el habla de los hombres y las mujeres, y también en ese caso se manifiestan las diferencias entre las generaciones. Los encuestadores han procurado, en todos los casos, una distribución del 50% entre hombres y mujeres.

De acuerdo con las diferentes situaciones en que se han realizado las entrevistas, este volumen está distribuido en las siguientes partes:

1. Primera parte: Entrevistas con un solo informante.
2. Segunda Parte: Diálogos entre dos informantes.
3. Tercera Parte: Conferencias.
4. Cuarta Parte: Encuestas secretas.

Las grabaciones magnetofónicas que hasta entonces hemos realizado son de tres tipos: entrevistas sobre un cuestionario general de temas que incumben al alumnado (estudios, aficiones, tiempo libre, familia, trabajo, etc.); exposiciones sobre algún tema planteado (contar un chiste, hablar de una película, etc.) y debates sobre temas de interés general (igualdad hombre/mujer, tabaco, ley del menor, etc.).

El acceso a los textos orales no siempre resulta fácil, ya que los interlocutores no están disponibles en todo momento. L. Cortés y A. Bañón (1997:16-17) comentan lo siguiente sobre este tema:

Desgraciadamente, la oferta de materiales para la enseñanza del español como lengua materna no tiene la costumbre, frente a lo que sucede cada vez más en el terreno de la enseñanza del español como lengua extranjera, de incluir grabaciones en casete o vídeo. ¿Qué hacer y qué puede hacer el profesor de lengua para disponer con amplitud de textos hablados a partir de los cuales diseñar sus estrategias didácticas? Normalmente, suele realizar grabaciones, aunque sin un criterio muy definido, de programas de radio o de televisión, a partir de las cuales intenta llevar a cabo los objetivos propuestos por los distintos Diseños Curriculares de Lengua en lo que atañe al citado bloque de comunicación oral.

No siempre, a lo largo de la historia, el trabajo de investigación realizado sobre grabaciones magnetofónicas (sobre todo en sus inicios) ha gozado de buen predicamento por parte de la crítica. Muestra de esta aseveración es lo que nos comenta G. Salvador (1977:61):

Cuando, en 1953, el sueco Göran Hammarström publicó su tesis sobre las hablas portuguesas del Algarve, realizada sobre un hábeas de grabaciones magnetofónicas, que luego transcribió y analizó sosegadamente, introduciendo el método que llamó de transcripción fonética indirecta, si bien tuvo pronto continuadores y defensores, provocó no pocas críticas negativas, o cuando menos reticentes, de

acreditados dialectólogos tradicionales más dispuestos a confiar en la agudeza de su oído que en novedosos artilugios mecánicos.

Y tal vez no les faltaba razón, porque hace un cuarto de siglo los tales artilugios dejaban aún mucho que desear en cuanto a fidelidad y nitidez en la reproducción del sonido y, por otra parte, resultaban lo suficientemente extraños y sospechosos a cualquier informante como para coartar grandemente su posible espontaneidad. Y en este punto insistían las críticas negativas y han insistido hasta hace poco y, quizás por inercia, todavía.

Porque debemos afirmar sin más que hoy ya tales reparos carecen de sentido. El vertiginoso perfeccionamiento de las técnicas de grabación y reproducción, durante esos veintitantos años transcurridos, no es preciso que yo lo analice aquí.

De la escasez de trabajos sobre sintaxis oral en España, también se hace eco L. Cortés (1982:85):

Hasta ahora las observaciones sobre sintaxis hablada han sido siempre en nuestro país, tal y como ha señalado G. Salvador, “mínimas y accidentales, de escaso relieve en el conjunto total de la disciplina”. Si bien hoy el magnetofón nos ofrece la posibilidad de un corpus hablado en el que indagar determinadas variables sintácticas cuyo análisis hubiera sido imposible hace tan sólo unos cuarenta años, nuestra intención de estudiar la segmentación sintáctica de la lengua hablada desde una perspectiva sociolingüística encontró en primer lugar, y como más grave obstáculo, la falta de algún trabajo previo y no digamos de un método más o menos riguroso.

La idea original era basar el trabajo de investigación exclusivamente sobre las entrevistas de temas generales, pero al ir transcribiendo las cintas nos fuimos percatando de que en muchos casos las respuestas eran muy lacónicas y no aportaban toda la realidad de lo que significa la sintaxis oral en alumnos de estas características. En vista de esto, optamos por plantear a los alumnos que se atrevieran a exponer algún tema. Aquí los resultados, en general, han sido más satisfactorios porque el contenido se ha enriquecido sobremanera. No obstante, quisimos dar un paso más al frente y decidimos también enfrentarlos a través del debate. Y el resultado final ha sido el más gratificador de todos, porque en muchos de ellos se percibe una clara conciencia de que el alumno se ha olvidado completamente de que está ante un micrófono y la naturalidad de sus opiniones refleja con más exactitud las características de la oralidad.

Sobre el tema de los textos orales en el aula, L. Cortés y A. Bañón (1997:10-11) hacen la siguiente matización:

Parece claro que la selección de textos, siempre textos reales, se ha de hacer en relación a lo que queremos enseñar y al destinatario de dicha enseñanza. Sin embargo, hasta ahora, el papel de los referidos textos en el aula ha sido imperceptible, lo que ha llevado a que el docente, en general, se sienta un poco perdido en el tratamiento de fragmentos de esta modalidad, en su selección, incluso en el acceso a ellos.

Metodología

El primer paso a seguir ha sido buscar informantes, tanto alumnos como alumnas, en los cuatro niveles que se imparten en Educación Secundaria Obligatoria. La tarea no es siempre fácil porque la colaboración de los mismos no es en todas las ocasiones la adecuada. Como normalmente impartía clase en 3º y en 4º de la ESO, en estos cursos son mis propios alumnos y alumnas los que se prestaban a colaborar; sin embargo, en 1º y 2º el compromiso es mayor al ser estudiantes que ni siquiera conocía. Por ejemplo, en 1º de ESO los alumnos y alumnas suelen ser muy espontáneos, pero cuando se les pone el micrófono por delante más de uno desiste de ser entrevistado o de exponer algún tema. Se me ha dado el caso, en concreto con una alumna, que tras realizar la entrevista se ha venido hacia mí y me ha dicho que creía que no lo había hecho bien, como si de un examen se tratara.

Y es que la casete impone. Además, el lugar en que podemos realizar las grabaciones casi nunca es el adecuado. Si éstas tienen lugar en la propia aula de los alumnos, los que no participan suelen interrumpir el normal desarrollo de la actividad haciendo ruido y molestando; por el contrario, si las hacemos en el Departamento de Lengua castellana y Literatura, el aula es pequeña y las

interferencias del exterior son constantes, como puede ser el sonido del timbre del Centro. Hay incluso una grabación donde éste queda registrado.

Una vez obtenidos informantes, cogemos un radiocasete con micrófono (las nuevas serán registradas en una grabadora digital) y procedemos a las grabaciones. Posteriormente, éstas se transcriben, normalmente en sucio y a bolígrafo sobre el papel. Después, las pasamos al ordenador y, una vez escritas en la pantalla, volvemos a escuchar las cassetes (o la grabadora) para comprobar que no hemos omitido nada. Luego, imprimimos las encuestas y, con éstas a nuestra vista, vamos entresacando todos aquellos rasgos sintácticos que nos parecen relevantes, en este caso los atinentes al realce lingüístico.

En un estudio posterior, haremos un análisis contrastado por edades (curso que estudian los alumnos y alumnas), por sexo, tipo de centro donde estudian, países, etc., para finalizar con unas conclusiones generales sobre los resultados obtenidos.

En las nuevas transcripciones utilizaremos medios más modernos para llevarlas a cabo: móvil, programas de ordenador, etc.

Muchos de nuestros informantes se expresan en andaluz, teniendo como algunos rasgos básicos el ceceo, el yeísmo, la aspiración de la “s”, la no pronunciación de las consonantes finales, etc. No obstante, nosotros no hemos hecho una transcripción fonética de las cassetes, sino sintáctica. Por ello, encontraremos *nada* en lugar de *ná*, *pues* en lugar de *po*, *casa* en lugar de *ca'*, etc. Estos rasgos motivan que los estudiantes tengan la idea de que hablan un español incorrecto. Palabras de este tipo deben ser desterradas desde temprana edad, y de ahí que J. de las Heras (1997:569), al hablar del contexto socioeducativo y didáctico adecuado, lance algunas de estas ideas:

- Enseñanza de la lengua/comunicación oral dentro de un enfoque comunicativo, donde se sustituya el binomio correcto/incorrecto vigente en el modelo de enseñanza tradicional por el de adecuado/inadecuado propuesto por el método dialectal, teniéndose en cuenta así el contexto lingüístico en que se utiliza la lengua.
- Tratamiento de la realidad dialectal de la lengua dentro de un modelo lingüístico descriptivo, no prescriptivo.

Sobre los problemas metodológicos que plantea la sintaxis coloquial, A. Narbona (1989:160) señala que siempre hemos partido del prisma gramatical:

Ya se ha dicho que las escasas consideraciones que se han hecho acerca de la sintaxis coloquial se sirven del prisma gramatical elaborado desde y para la lengua literaria, lo que constituye un importante obstáculo, dado que nos enfrentamos con un nivel de uso notablemente distanciado. El tratamiento de la sintaxis coloquial se halla fuertemente condicionado por este hecho, pues buena parte del bagaje terminológico y nocional de que se dispone resulta inservible o inapropiado, por lo que se hace preciso a cada paso acuñar conceptos que puedan ser válidos para la caracterización de fenómenos y relaciones sintácticos no tomados en consideración hasta ahora.

Nosotros nos hemos movido hasta ahora dentro de una población que tiene, aproximadamente, unos veinte mil habitantes. No se trata ni de una gran ciudad ni tampoco podemos adscribirla al medio rural, aunque tiene unas connotaciones más parecidas a éste que a aquélla. Sobre este tema de la metodología, J. M. Camacho Cintado (2002:22) nos hace la siguiente puntualización:

Finalmente destacaré cómo en nuestro medio rural el fenómeno de la comunicación oral se abrevia muy singularmente usando vías expresivas apoyadas principalmente en comparaciones y reforzar fonéticamente determinados vocablos. Según este procedimiento, -en que la conjugación verbal no sale muy buen parada-, se llega a construir un buen número de palabras compuestas, que no pueden subsistir si no se auxilian en el infinitivo y en el determinante que les preceden, caso mucho más relevante cuando se trata de incorporar estas mismas palabras a determinados giros y expresiones, usadas principalmente en las tareas propias del campo.

El realce lingüístico

En todo acto comunicativo, hay ocasiones en que a los interlocutores les interesa resaltar una parte del discurso, bien sea un enunciado completo, un sintagma nominal, un sintagma verbal, un sujeto, un objeto, etc., o bien su propia actitud de comunicación. Se dice en estos casos que uno de los interlocutores pone énfasis en lo que quiere destacar o, como nos dice A. M^a. Vigara (1992:131), realzar: “Poner de relieve”, “reforzar”, “enfaticar”, “intensificar”... y ahora –rebautizamos nosotros– *realzar*.

Sobre este tema nos dice A. Briz (1998a:43):

La tendencia a la intensificación, a la hipérbole, manifestada a través de numerosos recursos: morfológicos, sintácticos, léxicos y fonéticos, y con frecuencia combinando varios. Cualquier categoría léxica puede verse afectada por lo que es, sin duda un realce pragmático de lo dicho y del decir.

Los lingüistas franceses utilizan la expresión *mise en relief* para caracterizar este fenómeno, que según Lázaro Carreter (1998:350) expresa nuestro término “relevación”):

Con este término puede expresarse la noción de *mise en relief* (A. *Hervorhebung*) con que los lingüistas franceses designan el medio de que se sirven el hablante o el escritor para fijar la atención del oyente o lector sobre algún pasaje de su discurso. Designa, pues, multitud de nociones: tonales, fónicas, gráficas, etc.

Cuando ponemos algo de relieve, la reflexión tiene poca cabida. Por eso, estamos de acuerdo con A. M^a. Vigara (1992:131) al reivindicar para los medios de realce de la lengua coloquial una función fundamentalmente expresiva, pues hay que tener en cuenta que esta función está presente o domina cuando el lenguaje que se emplea en la comunicación se centra en el *emisor*, funcionando como síntoma de la actitud e intención de éste.

El tema de la **intensificación** (“realce lingüístico” en nuestro caso) es un fenómeno que de un tiempo a esta parte ha sido objeto de atención de algunos lingüistas. Sin embargo, no hay acuerdo entre los diversos autores a la hora de definir este término. Como señala Albelda Marco, Marta (2002:506-513):

Bajo esta categoría se han recogido numerosas formas y fenómenos, a la vez muy heterogéneos. Se han considerado sinónimos de **intensificación** distintos términos que no siempre aluden al mismo fenómeno: énfasis, expresividad, expresión afectiva, realce lingüístico, relativización, reforzamiento, encarecimiento, puesta en relieve (“mise en relief”), aumento, fortalecimiento, etc.

Antonio Briz (1997) afirma que la intensificación es un concepto pragmático, o que por lo menos es en la pragmática donde presenta una mayor rentabilidad y donde se le da una mejor explicación. Como todos los fenómenos de uso, la intensificación está empleada con un determinado propósito.

Para caracterizar los procedimientos de realce que hemos encontrado en las encuestas de nuestros alumnos de la ESO, vamos a seguir la clasificación que propone A. M^a. Vigara (1992:134). Esta autora divide en dos grupos los procedimientos más usuales del español coloquial:

1. Procedimientos de realce de la actitud global del hablante en el momento de la actualización.
2. Procedimientos de realce de una parte (funcional) del enunciado (el sujeto, el verbo, el adverbio, el adjetivo...).

1. Procedimientos de realce de la actitud global del hablante

En este apartado vamos a incluir los siguientes fenómenos:

1.1. Egocentrismo o presencia del yo-hablante

Consideramos oportuno incluir aquí este fenómeno porque creemos que la presencia del yo-hablante afecta a todo el enunciado, aunque a primera vista parecería que se centra solo en el sujeto. En español la inclusión de la persona gramatical en el enunciado no es obligatoria, pero sí relevante, pues su presencia (en este caso de la primera persona del singular) hace que irradie una especie de luz que afecta al conjunto del enunciado. Con respecto al pronombre personal sujeto, nos dicen V. Lamíquiz y P. Carbonero (1987:79):

Sabemos que en la lengua española el uso del pronombre personal sujeto es bastante opcional, frente a su obligatoriedad en otras lenguas. Es posible decir *no lo creo* o *yo no lo creo*, *has llegado tarde* o *tú has llegado tarde*, etc. El hecho de que podamos prescindir de dicho pronombre se debe a que los valores de número y persona suelen estar claramente diferenciados en la propia forma verbal. En lenguas como el francés o el inglés, en que fonéticamente son iguales muchas de las terminaciones del verbo, se hace necesaria la presencia del pronombre.

De hecho, el español coloquial tiene un carácter bastante egocéntrico, hecho que A. Briz (1998b:84) resalta de la siguiente forma:

Con frecuencia se ha aludido al carácter egocéntrico del español coloquial (especialmente, M. Criado, M. Seco, A. M. Vigara). En efecto, la estricta actualización en la conversación coloquial hace del YO-AQUÍ-AHORA el centro déictico personal, espacial y temporal; ésta es la orientación subjetiva a partir de la cual se organizan las expresiones déicticas. La presencia del yo hablante se manifiesta de forma constante, explícita o latente. Pero, además de ser una de las voces principales del diálogo, es preciso destacar los valores pragmáticos que su empleo añade al discurso, por ejemplo, como estrategia retórica de intensificación o atenuación. El hablante ... maximiza su papel en la conversación de acuerdo a sus objetivos.

Sin duda, la aparición constante del pronombre de primera persona no es sino una manifestación de la construcción de la autoimagen o de la protección de la misma en la conversación coloquial. "Yo soy yo y mis circunstancias" y tú has de conocerlas y tenerlas presentes antes y durante nuestra interacción.

Sobre la presencia/ausencia del pronombre personal sujeto, Ramona Miró Vera y M. Ángel de Pineda (1990:38-39) establecen dos niveles: el fáctico y el subjetivo, caracterizándolos así:

De esta forma se pueden distinguir, al menos en principio, dos ámbitos (si se quiere niveles) en el fenómeno lingüístico: uno que es la lengua, al que podremos denominar **nivel fáctico**, y otro, en el que se incluyen hablante y oyente que denominaremos **nivel subjetivo**.

Continuando esta interpretación los dos pronombres personales de primera y segunda persona, **yo** y **tú** responden a la inclusión del nivel subjetivo en el nivel fáctico (...). Pero, al mismo tiempo, también se hace evidente el distinto carácter de los pronombres personales: consideremos que **yo** y **tú** son categorías que no admiten combinarse con otras, como las de género y número.

He aquí unas muestras de este fenómeno tomado de nuestras encuestas:

- /1/ pero no pudo pegarme porque le iba a pegar yo a ella (EN2H).
- /2/ . Pues las que no me gustan tanto son Física y Química, porque es una asignatura que no entiendo yo por las fórmulas, ... (EN4H).
- /3/ porque cuando se murió mi abuelo me quedé yo con ella para que no se quedara sola, ... (EN4M).
- /4/ . Como..., yo cuando venga aquí y vea un negro o huela a negro... (EX1H).
- /5/ . Yo según las circunstancias porque, por ejemplo, yo tengo un perro en el limbo, ése lo salvaría yo mejor que tener... (DE1H).
- /6/ . Yo creo que las mujeres pueden tener el mismo derecho... (DE1M).
- /7/ . Yo creo que deben morir porque ellos con qué derecho tienen... (DE1H).
- /8/ . Que yo creo que tienen que tener derecho los niños, ... (DE1M).

- /9/ . No, no, a mí no me gusta esta ley porque, por ejemplo, yo si a lo mejor mato a mi padre o a mi madre... (DE1H).
- /10/ . Pues yo creo que no (DE3M).
- /11/ . Yo soy una persona que me controlo, ¿eh? (DE3M).
- /12/ . Yo... yo qué tengo que ver con mi... con la ley esa que también dicen que se va a poner otra ley para no fumar; mientras que mi madre me deje yo no tengo nada que ver con nadie (DE3M).
- /13/ . Mi madre ni siquiera se mete en eso aunque yo no fumo, pero yo para defender a mis amigas... (DE3M).
- /14/ . Yo no fumo pero yo creo que si no fuman los alumnos dentro del colegio los maestros tampoco deberían de... fumar dentro del colegio (DE3H).
- /15/ . Yo, yo sí haría la huelga porque si el día que no estuviera trabajando estaría parado dos o tres meses, esos dos o tres meses si no estuviera trabajando, ¿cómo iba a comer yo y mis hijos? (DE3H).
- /16/ . Yo creo que... que deberían y no deberían de quitarla, porque los muchachos nos divertimos ahí, pero también nos sale más barata que si no(s) las quitasen, que nos pusieran... nos dejaran beber a más gente y pusieran las bebidas más baratas (DE4M).
- /17/ . Yo si estuviera en esa situación no sé lo que haría, porque... que creo ahora mismo que me iría para el enemigo, pero no lo sé seguro (DE4M).
- /18/ . Yo opino que tiene que haber agua en un colegio por... para hacer la digestión cuando nos comemos el bocadillo (DE2M).

Según vemos en estos ejemplos, y dejando por ahora de lado la posible dislocación sintáctica de su enunciado, el hablante coloca el *yo* donde cree que puede necesitarlo. Así, en el ejemplo /2/ aparece al final del enunciado; en los ejemplos /1/, /3/ y /14/ en medio; y en los ejemplos /5/, /6/, /7/, /11/, /12/, /18/, etc. al comienzo del mismo, que es la tendencia más habitual. Según Hofmann, esto obedece a la espontánea *tendencia egoística* del hablante.

Con respecto a la presencia constante del *yo*, nos dice A. M^a. Vigara (1992:83-84):

En el caso del lenguaje coloquial, si *yo* aparece explícito con tanta frecuencia es, más que por necesidades del idioma, por la necesidad del propio hablante de hacerse constantemente presente en su lenguaje como sujeto proposicional, elemento de contraste con el “tú” y con todo lo demás.

El *egocentrismo* puede producirse también con la primera persona del plural:

- /19/. ... porque si nosotros vemos los maestros fumar, nosotros también tenemos derecho de fumar (DE3H).

Un caso curioso de egocentrismo nos lo hemos encontrado en este ejemplo, donde el “yo” es reforzado “por él propio”, que, en realidad, está sustituyendo al normativo “por sí mismas”.

- /20/ . Yo creo que las personas que toman pastillas es que no saben divertirse por... por él propio y que... (DE4M)

Interpretación: “Yo creo que las personas que toman pastillas es que no saben divertirse por sí mismas”.

1.2. Anteposición de conjunciones (“que”, “porque”...) al principio del discurso.

Estas conjunciones, al ir colocadas al principio, como introductores oracionales, permiten enfatizar todo el enunciado.

- /21/ . Que te pasas a otro olivo, que eso va de... (EN4M).
- /22/ . Esto es un hombre que tiene tres galgos: que uno que se llama... (EX1H).
- /23/ . Que no se puede fumar porque hay gente que... que está así enfermo de los pulmones o algo y le puede dar algo (DE1H).
- /24/ . Porque hay gente que le perjudica el tabaco... (Esta respuesta no lo hace a una pregunta interrogativa, sino que es la opinión del interlocutor. Equivaldría a “Opino que hay gente a la que le perjudica el tabaco...”) (DE1H).

/25/ . Porque contamina la atmósfera y... (“Creo que es malo porque contamina...”) (DE1H).

/26/ . Que yo creo que tienen que tener los mismos derechos las mujeres que los hombres, porque trabajan casi lo mismo o igual (DE1M).

/27/ . Que... nunca los niños cuando hacen un crimen o algo, ... (DE1M).

/28/ . Que yo... que yo creo que lo que Bin Laden ha hecho está muy mal, porque han muerto muchas personas inocentes (EX2H).

1.3. “Interrogativas retóricas”.

/29/ . Eso, ¿qué es, una mierda...?, vamos (DE3M).

/30/ . ¿Por qué, porque ellos tengan un título y yo no tenga nada? (DE3M).

/31/ . Y no te dejan salir del recreo y no fumar, y ¿nosotros qué somos, niños chicos? Esto es un instituto, ¿no? (DE3M).

F. Lázaro y E. Correa (1976:194) definen la interrogativa retórica de la siguiente forma: Figura que consiste en presentar una afirmación vehemente en forma de pregunta: *¿No fue Hernán Cortés un gran caudillo?*

En los tres ejemplos que hemos traído a colación, la afirmación va ínsita en la pregunta. En el ejemplo /29/, el “eso” se refiere a la prohibición de fumar que tienen los alumnos y alumnas en los centros escolares, y la informante se pregunta y responde que es una “mierda”; en el /30/, la referencia al título concierne a los profesores, y la propia alumna responde que si esto les faculta para poder fumar y a ellos no; en el /31/, la misma informante se pregunta que si a ellos los tratan como niños pequeños y de ahí la prohibición de fumar.

1.4. La utilización de “fijo”.

Fijo es un buen ejemplo para mostrar cómo actúan los llamados intensificadores de la actitud. Una de sus peculiaridades más características hace alusión a su ámbito de uso. Se emplea en el registro coloquial y en conversaciones orales coloquiales. Y como dice Albelda Marco, Marta (2002), *tal hecho condiciona en parte su estudio, además de ser el motivo de que no aparezca documentado generalmente en las gramáticas.*

La palabra “fijo” es un vocablo cuyo uso se extiende cada vez más entre nuestros jóvenes. Aunque aquí sólo hemos traído a colación un ejemplo, se oye muchísimo. En este ejemplo equivaldría a “seguro”, “seguramente”.

/32/ pero si nos dijeran a cuidar un niño chico a una persona anciana fijo que nos iríamos con la perso... con la persona... por un niño chico, ... (... seguro que...) (DE4M).

“Fijo” funciona como núcleo no verbal de la oración principal. Es una fórmula que sustituye al núcleo verbal y a partir de él, mediante la conjunción “que”, empieza la subordinada completiva. Una breve descripción gramatical de FIJO nos la ofrece Albelda Marco, Marta (2002): “La intensificación de la actitud: el caso de *fijo*”, en *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, Ed. Gredos, pp. 506-513.

Es una forma invariable morfológicamente. Comparte paradigma con muchos adverbios, por lo que se puede asemejar a ellos: p.e. *quizás, tal vez, a lo mejor, seguro, imposible, sin duda, por supuesto, posiblemente, ciertamente* ocupan generalmente los mismos contextos. Por otro lado, *fijo* posee algunos de los valores de los *adverbios relacionados con la modalidad* (v. Kovacci 1999: 706 y ss.). Kovacci se refiere a adverbios indicadores y reforzadores de actitud y a adverbios reforzadores del valor de verdad de la aserción. En la mayoría de los usos con *fijo* aparecen estos valores, pues se sitúa en el *modus*: modaliza la actitud del hablante frente al *dictum*.

Desde el punto de vista sintagmático, la posición de *fijo* en un enunciado es libre. Posee entonación propia. Puede aparecer en posición inicial (*Fijo que hoy gana el Valencia*), media (*Viene*

fijo esa señora a la una) o final (*Si le das ese pastel, se lo come fijo*). También puede funcionar aisladamente, es decir, no acompañado de verbos. Generalmente aparece aislado en respuestas, p.e.: *¿Estudiarás? –Fijo*. En estos usos aislados en respuestas *fijo* se aproxima a los adverbios de afirmación. Cuando su uso se encuentra en posición inicial, va acompañado de *que*. Se focaliza dicha partícula al inicio del enunciado por razones pragmáticas de efectividad y relevancia. Se ha consolidado la estructura *fijo que {p}*: *Fijo que gana el Valencia, de gran empleo*.

La posición de esta partícula nos da pistas acerca de su incidencia en el enunciado. *Fijo* no modifica al verbo que acompaña, sino a la modalidad. De ahí que se pueda colocar en distintos lugares del enunciado o convertir en estructura *fijo que {p}*: *viene fijo esa señora a la una: fijo que viene esa señora a la una*.

Por su significado, *fijo* se acerca a los adverbios de afirmación; por su incidencia pragmática, es un adverbio oracional.

Fijo es incompatible con enunciados que expresan verdades evidentes, las cuales no admiten una modalización, la expresión de un punto de vista. Esta afirmación, tomada de nuevo de Marcos Albelda, Marta (2002), se completa con los siguientes enunciados:

- I. ¿Quieres que le ayude a coserlo?
- * Fijo que sí
- II. ¿Te gustan los coches de cuatro plazas?
- * Fijo que me gustan
- III. * El triángulo fijo que tiene tres lados
- IV. * Fijo que debes ser obediente
- V. * Fijo que seas bueno

2. Procedimientos de realce de una parte del enunciado

En este otro apartado, los fenómenos más relevantes son:

2.1. Preferencia por las oraciones causales

Este uso de las causales viene muchas veces motivado por el tipo de preguntas que realiza el emisor al receptor. Las respuestas de nuestros alumnos y alumnas que vamos a reseñar responden a estas dos preguntas:

1. ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos del Instituto? ¿Por qué?
2. ¿Cuáles son tus asignaturas favoritas? ¿Y las que menos te gustan? ¿Por qué?

El hecho de que incluyamos en la pregunta la secuencia constituida por la preposición *por* y el interrogativo-exclamativo *qué* parece inducir a nuestros informantes a que deben contestar con la conjunción causal *porque*, y de hecho este es casi el único nexo que utilizan; sin embargo, hay una gama de conjunciones y locuciones conjuntivas que perfectamente podrían haber empleado: *puesto que, ya que, pues, que, como, a causa de que, debido a que, en vista de que* y otras similares, al igual que disponen de la preposición *por* con verbo en infinitivo.

Pregunta 1: ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos del Instituto? ¿Por qué?

He aquí algunas de las respuestas (advirtamos que vamos a unir las respuestas cuando nos veamos impulsado a repetir parte de la pregunta porque el interlocutor no contestó a todo lo que se le requería):

/33/. Lo que más el recreo... *porque* no hago nada. /Lo que menos/ Matemáticas. *Porque* hay que hacer muchas cuentas y yo no entiendo eso (EN1H).

/34/ . Lo que más me gusta es el recreo... *porque* estoy por ahí jugando y lo que menos me gusta es dar clase (EN1M).

/35/ . Lo que más me gusta es el recreo *porque* estoy con mis amigas, y me lo estoy pasando bien, y lo que menos me gusta es Sociales, por el profesor, *porque* hay que dar..., *porque* hay que copiar muchos apuntes (EN2M).

/36/ . Hombre, lo que más me gusta es el recreo *porque* estoy jugando todo el día y lo que menos me gusta es las clases, *porque* no quiero dar apuntes (EN2H).

/37/ . Lo que más me gusta son cuando los maestros se portan bien con nosotros y nos reímos mucho con ellos, y *porque* sí, *porque* me gusta la risa y muchas cosas más (EN3H).

Pregunta 2: ¿Cuáles son tus asignaturas favoritas? ¿Y las que menos te gustan? ¿Por qué?

Éstas son algunas de las respuestas (seguimos la misma metodología de la pregunta 1):

/38/ . Gimnasia, *porque* se hacen juegos... ¡Yo qué sé! Ya está..., eso es (EN1H).

/39/ . Gimnasia. Porque se hacen juegos siempre en el recreo (EN1H).

/40/ . Las que más me gustan es Gimnasia y Religión... *porque* estamos todo el día en el patio, y las que menos me gustan es Matemáticas y Sociales, *porque* el maestro me pone a mí a hablar (EN1M).

/41/ . Las que más me gustan, ia, la Gimnasia, lo que más me gusta es la Gimnasia, el Taller Lingüístico y la Tecnología, *porque* hago menos cosas, *que* no hago nada. /Y las que menos me gustan/ pues Sociales. *Porque*... primero *porque* no me llevo bien con la maestra; segundo, *porque* la tiene tomada conmigo y tercero *porque* hay que hacer muchos deberes, y eso (EN2H).

/42/ . Mis asignaturas favoritas son Educación Física, Ética, Informática, Religión, Matemáticas, *porque* son asignaturas que aprendes y no hay mucho de memorizar, bueno, de memorizar, de estudiar, sino más de memorizar que de otra cosa. Pues las que no me gustan tanto son Física y Química, *porque* es una asignatura que no entiendo yo por las fórmulas, *que* no se me quedan bien en la cabeza (EN4H).

/43/ . Mi favorita es Literatura y Matemáticas, *porque* la Literatura me encanta leer y las Matemáticas *porque* no es tanto de estudiar, es más de contestar, de hacer prácticas y eso; y la que menos Física y Química..., *porque* no me entra, la odio, las fórmulas y eso... (EN4M).

/44/ . ¿Mis favoritas? Biología, *porque* es muy interesante, Historia también. Las que menos me gustan Matemáticas, *porque* hay que hacer muchos problemas y todo eso. Inglés tampoco me gusta mucho (EN3M).

/45/ . /Y las que menos/ Historia y... Lengua. *Porque* hay muchos apuntes, mucho que estudiar, y la mitad de las cosas no se quedan en la cabeza (EN3H).

En estos ejemplos observamos que, salvo en parte de los ejemplos /41/ y /42/, la única conjunción utilizada es *porque*, que, como señala P. Carbonero (2001b:314),

puede ser considerado como el nexo prototípico de las relaciones causales y que de manera evidente es el que predomina cuantitativamente sobre el resto de las conjunciones o locuciones conjuntivas de significado causal.

No obstante, aunque de forma residual, en algunos casos nuestros interlocutores emplean el nexo *que* con valor de conjunción causal. L. Gómez Torrego (1998:355) nos dice a este respecto:

Una oración causal puede estar introducida por la conjunción *que* (sin la preposición *por*). En este caso, se hace una pausa (se pone coma en la escritura) y la oración causal no es sustantiva.

Una muestra de nuestros ejemplos es la siguiente:

/46/ . Pues las que no me gustan tanto son Física y Química, *porque* es una asignatura que no entiendo yo por las fórmulas, ***que*** no se me quedan bien en la cabeza (EN4H).

/47/ . Las que más me gustan, ia, la Gimnasia, lo que más me gusta es la Gimnasia, el Taller Lingüístico y la Tecnología, *porque* hago menos cosas, ***que*** no hago nada (EN2H).

/48/ . Lo que no me gustan son las pistas, ***que*** son pocas (EN4H).

/49/. Lo que más me gusta son las clases y el compañerismo que hay entre la gente, pero lo que menos es la distribución de los alumnos, **que** hay alumnos que no te dejan dar las clases, como por ejemplo Rocío, **que** eso es ya morir allí en clase, y yo pienso que la tenían que distribuir por comportamiento de gente y su manera de expresarse, que no griten tanto como ella (EN4M).

Diversos autores hacen, dentro de las oraciones causales, una división en dos grupos, que P. Carbonero (2001b:314) sintetiza de la siguiente forma:

Una de las distinciones más habituales que podemos encontrar en los estudios sobre las oraciones causales (Lapesa 1978, Santos Ríos 1982, López Blanch 1987, Narbona 1990, Alarcos Llorach 1994, Galán 1999), aunque con diferentes formas de denominación, es la que establece dos tipos de relaciones significativas: 1) las que expresan una causa eficiente o material; 2) las que expresan una causa lógica. Considerando la estructura causal como una relación $A <R> B$, donde $<R>$ representa el nexa (conjunción o locución conjuntiva), A es la oración no introducida por el nexa (habitualmente considerada la oración principal) y B es la oración introducida por el nexa (habitualmente considerada como subordinada).

En las oraciones tipo 1) la forma del significado se entiende como (B es la causa de A) en el sentido de que (B es lo que determina/motiva/permite que ocurra A). Así, en el ejemplo “tiene mala cara porque está enfermo”, el “estar enfermo” es lo que motiva que “tenga mala cara”. Una manera, entre otras, de identificar este tipo de causales, según propone Lapesa (1978), sería comprobar que la oración analizada puede responder a la pregunta: “¿Por qué causa...?”.

En las oraciones tipo 2) la forma del significado se entiende como (B es la causa de que el hablante asevere A) en el sentido de que (B es lo que determina/motiva/permite que el hablante diga/ asegure/ piense/ suponga/ deduzca...A). Así, en el ejemplo “está enfermo, porque tiene mala cara”, el “tener mala cara” determina que el hablante deduzca que “está enfermo”. Estas construcciones podrían identificarse como aquellas que tienen capacidad para responder a la pregunta: “¿Qué fundamento hay para afirmar (pensar, suponer, deducir...) ...?”

Si analizamos nuestros ejemplos, observamos que se encuadrarían dentro de las oraciones de tipo 2). Así, en el ejemplo /35/ el hablante asevera que lo que más le gusta es el recreo porque está con sus amigas; en el ejemplo /45/ afirma que no le gustan ni Historia ni Lengua porque se dan muchos apuntes; o en el ejemplo /48/ sostiene que no le gustan las pistas porque son muy pocas.

En otras ocasiones, se refuerza la oración causal con la expresión “**es que**”. Como podemos observar en estos ejemplos, esta expresión tiene un valor justificativo:

/50/. Sí, porque es que si no los buenos no avanzarían, ... (EN4M).

/51/. Porque es que me molesta la gorra, ... (EN4M).

/52/. Porque es que nos dejen fumar o no nos dejen fumar, digo otra vez que fumamos, porque es que yo fumo, y fumo en el colegio, vamos, me da igual que esté aquí Pepe delante, pero es que fumo en el colegio (DE4M).

Puede ocurrir también que esta expresión no refuerce a una conjunción causal, sino al yo-hablante:

/53/. Yo es que no me acuerdo (DE3M).

También puede reforzarse aunque el “yo” no esté expreso:

/54/. “Anda, ahora es que no tengo dinero para comprarme un traje” (EX1M).

O, simplemente, puede reforzarse a otras personas gramaticales además de la primera persona del singular:

/55/. Yo creo que las personas que toman pastillas es que no saben divertirse por... por él propio y que... (DE4M).

/56/. Es que no saben lo que están tomando, están tomando una sustancia pero no saben lo que es (DE4H).

/57/ . Y es que los maestros saben que nosotros fumamos aquí, lo que pasa es que no se quieren dar cuenta, vamos, es que es así (DE4M).

/58/ . Es que mi abuela es igual que cualquier otra persona (DE4M).

/59/ . Es que hablamos de una persona mayor como si... como si ella no se pudiera valer por sí misma y de que siempre está sentado, siempre tiene... (DE4M).

El refuerzo puede incidir también en el infinitivo:

/60/ . Es que cuidar es hacerle compañía a esa persona, eso no es cuidar (DE4M).

En otras ocasiones “es que” queda reducido a “que”, manteniendo su valor de refuerzo:

/61/ . Yo pienso que las personas que toman pastillas que no saben lo que están haciendo y que más tarde se arrepienten de... se arrepienten de lo que han tomado y han hecho (DE4M).

Dos expresiones curiosas que nos hemos encontrado es “para eso que” y “lo que” con valor causal:

/62/ . Si yo quiero fumar, pues hago lo que me da la gana con mis pulmones, para eso que no son de ellos (DE3H).

Una posible interpretación sería: “Si yo quiero fumar, pues hago lo que me da la gana con mis pulmones, ya que no son de ellos”.

/63/ . Yo creo que se divierten hoy en día mal, porque tomando pastillas uno no se puede divertir, lo que le perjudica (DE4M).

“Lo que” lo podríamos interpretar como “más bien”, “ya que”, “porque”, “puesto que”, etc., quedando el anterior ejemplo en un español más normativo de la siguiente manera: “Yo creo que se divierten hoy en día mal, porque tomando pastillas uno no se puede divertir, ya que le perjudica”.

2.2. Presencia de temporales.

/64/ . Entonces, cuando estábamos solos, después de comer, en el campo, ... (EN4H).

/65/ . ¿Y lo que menos (te gusta)?

. Cuando los maestros se lían a reñir y a.. castigar a los alumnos (EN3H).

La conjunción temporal más utilizada es “cuando”. Tan reiterado es su empleo que a veces los hablantes la repiten continuamente en un mismo enunciado:

/66/ . Cuando iba a coger al otro, lo agarraron cuando los tigres iban a comer al otro, lo agarraron, cuando iba a por... (EX3H).

En otras ocasiones se trata del uso enfático del adverbio temporal “entonces”, cuya continua repetición da lugar a que se refuerce el mismo:

/67/ . Entonces... el día que lo echaron al agua, pues ese día pues... Entonces va haciendo una clase de pruebas a cada uno (EX2H).

/68/ . Entonces el padre se... se hace muy amigo de ella porque... Entonces la mujer es muy mal y mató a... Entonces ese niño pues estaba en un interno metido. Entonces hay... él se casa con la Marisela y... (EX2M).

2.3. Interpolación de conjunciones: “**pues**”, **pero**, “**que**”, **si** ...

Es muy característico de la lengua oral que los hablantes empleen una serie de partículas (en nuestros ejemplos sólo “conjunciones”) delante de sustantivos, verbos, adverbios, etc. que dan un cierto realce al discurso y que tienen una clara entonación expresiva. A. M^a Vigara (1992:166) nos dice al respecto:

Ciertas partículas (preposiciones, adverbios, conjunciones, artículos), precediendo a sustantivo, adjetivo, verbo o adverbio, imponen una cierta entonación especial al discurso, de enunciado inacabado, como si algo de esa ponderación que significan quedara pendiente por decir.

Lo significativo de la intercalación de estas partículas es que perfectamente las podríamos eliminar y el significado del mensaje no sufriría ninguna alteración esencial.

En los usos de la conjunción “**pues**” vemos un valor de reafirmar o enfatizar lo que se quiere decir:

/69/ pues si no pues no tira tiros personales y vale un punto (con reduplicación de la conjunción) (EX3H).

/70/ . Al fallecer pues va el abogado de él y le dice, ... (EX3H).

/71/ . Mi tío pues fue a..., como transporta leña para venderla ... (EX4M).

/72/ . Cuando empiezas en agosto o en septiembre pues empiezas más tarde, porque el día empieza a amanecer más tarde y cuando estás más en invierno pues más temprano (EN4M).

/73/ las ramas de dentro pues cuestan trabajo (EN4M).

/74/ . Que te pasas a otro olivo, que eso va de..., son ‘hilás’, coges la ‘hilá’ y cada banco pues se pone en una ‘hilá’... (EN4M).

/75/ . Um, las mujeres con guantes, por lo menos donde yo estoy, los hombres pues no se ponen guantes ni nada (EN4M).

En este otro ejemplo se riza un poco más el rizo y la conjunción “pues” es reforzada con la conjunción “que”:

/76/ . Las negras, pues que se ponen con palos, porque las negras... (EN4M)

Este ejemplo nos puede servir para comprobar cómo la eliminación de estas partículas no altera el significado del mensaje:

/76a/ . Las negras se ponen con palos, porque las negras...

En estos otros ejemplos, la utilización de “pues” tiene un valor reafirmativo-consecutivo, ya que perfectamente podríamos sustituir la conjunción “pues” por algún enlace consecutivo:

/77/ . Por... dan la palmada que se tiren en el agua y ahora pues saltan todos (EX1H).

/78/ si ellos matan y no le han hecho nada pues ellos también tienen que morir (DE1H).

/77a/ que se tiren en el agua de manera que salten todos.

/78a/ si ellos matan y no le han hecho nada de modo que también ellos tienen que morir.

No obstante, en éstos y en otros ejemplos que vamos a reseñar, podríamos entender que esta conjunción en realidad lo que hace es introducir el 2º término del enunciado. Da la sensación de que la entonación, normalmente enunciativa, presenta una cierta suspensión o titubeo y la conjunción sirve de enlace para retomar el enunciado.

/79/ . Si fuera un enemigo un gran amigo mío, pues lo salvaría y no tengo más que decir (DE3H).

/80/ . Lo del botellón está muy bien porque vas con tus amigos y te pegas la pechada de reír y cuando estás medio borracho, pues te vas a la discoteca y te lías a pegar botes y se te quitan todas las amarguras (DE3H).

- /81/ y los adultos pues como se ponen en las calles, se ponen en su portal, donde quieran pues los molestan, ... (el último “pues” con valor causal). (DE3H).
- /82/ . Si yo quiero fumar, pues hago lo que me da la gana con mis pulmones, para eso que no son de ellos (DE3H).
- /83/ . Pues a los que le guste pues que se vayan a otro colegio, que preparen otra cosa para ellos, pues algo así (DE3H).
- /84/ . Pero si no quiere que uno fume en el Instituto pues que se vaya de mi vera (DE3M).
- /85/ . Pues quien no quiera fumar pues que se quite de la vera y punto (DE3M).
- /86/ . Según lo que me haya hecho el enemigo, pues salvar al enemigo o al perro (DE4M).
- /87/ . Si no toman nada pues mejor (DE4H).
- /88/ . Eso está claro y si fumas fuera y no le molesta a nadie pues nos deberían de dejar (DE4M).
- /89/ . Que son personas, vamos, y si no... y si sus hijos no los quieren, pues alguien tendrá que darle cariño (DE4M).
- /90/ . Pero qué van a hacer mejor que dejarlo en la calle o no echar cuenta de ellos, pues mejor... pagan y están allí, por lo menos al cuidado de alguien, pero... (DE4M).
- /91/ . Yo creo que sí, lo que pasa que como somos muy gamberros pues no podemos ir a ningún lado, porque siempre metemos la pata (DE2H).
- /92/ . Pues se parece al billete de quinientos euros, ¡si nunca sale! (DE2H).

Catalina Fuentes incluye éste y otros elementos dentro de los operadores de función fáctica. Con respecto a él (1990:140-141) nos indica:

El primero de ellos es *pues*, uno de los términos más usados, sin duda, en nuestra lengua. Esta forma presenta un amplio registro no sólo aquí sino en cualquier comunicación, en cualquier texto. Además, tiene muchos valores en nuestro sistema. Es conector causal o consecutivo, en sus variantes tónica y átona. Aparte de eso, ha derivado en un uso continuativo, como enlace fónico, uso en el que puede aparecer con otras conjunciones y ha ido perdiendo contenido hasta quedarse en una simple muletilla.

Por su parte, M. J. Serrano (1999:36) comenta lo siguiente sobre *pues*:

Al igual que *la verdad*, *pues* puede ser definido como marcador de respuesta y de toma de posición, aunque poseen claras diferencias tanto discursivas como significativas. *Pues* no procede de la gramaticalización de una unidad anterior, es una unidad desprovista de significado léxico y su función queda circunscrita a la relación gramatical que establece con los elementos del enunciado. Su significado gramatical es conclusivo, consecutivo y causal, y por ello se adapta perfectamente a los contextos en los que el hablante expone su idea o su posición, ya sea con respecto a algo que se le pregunta, ya sea con respecto a una idea que desea presentar como relevante o propia.

Aparece en dos posiciones sintácticas:

Introducción de respuesta:

A: ¿Y qué opinas del sistema cooperativista de tu profesión?

B: *Pues...* si realmente, si eso fuera real, me parece una iniciativa interesante.

Toma de posición durante el enunciado:

En aquella época la gente podía salir a la calle tranquilamente, *pues...* es que antes había más seguridad.

Otro tanto cabe decir cuando es la conjunción “**que**” la que se interpola.

- /93/ . Y los trajes que llevan que pertenecen a la Edad Media (EX3H).
- /94/ . Y cogió y le dijo que al hijo que el poder... (EX3H).
- /95/ . ¿Tú que le has comprado esto a tu novio? (Esto motiva que se emplee también el “tú” con valor de énfasis) (EX4M).
- /96/ . Sí, que le he comprado esto (EX4M).
- /97/ . ¡Ah sí, que la vi! (EX3M).
- /98/ . Y ella “que sí, que compro la verde” (EX3M).

“Que” también se puede utilizar enfatizando a un enlace adversativo:

/99/ porque es que me molesta la gorra, pero que todo el mundo se lo pone, vamos, sí (EN4M).

En este otro ejemplo el “que” refuerza al “yo-hablante”:

/100/ los Estados Unidos ahora están matando personas inocentes y que yo opino que no, que está muy malamente hecho eso, ... (EX2M).

En definitiva, *que* en estos contextos es un elemento en cierto modo decorativo, y su supresión no haría cambiar, como podemos apreciar en estos nuevos ejemplos, el contenido del enunciado:

/101/ . Y los municipales que quieren quitar eso (DE3H).

/102/ . Yo pienso que igual que mis compañeros, que... que no lo deberían haber quitado, pero poner la bebida más barata (DE4H).

/103/ . Yo pienso que sí, que hay racismo en España, pero que pienso que está mal, porque si nosotros fuéramos al... al país de ellos a nosotros no nos gustaría que nos trataran como nosotros los tratamos a ellos (DE4M).

/104/ . ¿Que cómo es que no lo pueden encontrar y salir en el televisor? (EN2H).

/105/ . Que yo no creo bien que Rosa no haya ganado el premio de Eurovisión, por que ella no sabe expresarse para los medios de comunicación, y además que tendría que haber ganado el David Bisbal, que es el que sabe cantar (DE2M).

De igual modo ocurriría con la conjunción **pero**:

/106/ porque la botellona se haría pero en sitios que no moleste a la gente, ... (DE3H).

/107/ . Yo pienso igual que David, si tiene dieciséis años y el padre... o menores de dieciséis años y el padre lo deja, que fume, que aunque esto es una porquería pero que fume (DE4H).

M^a Vigara (1992:167) nos dice con respecto a esta conjunción: “Con la conjunción *pero* o reforzada *pero que*, la entonación se limita a ser enunciativa y no presenta suspensión alguna”.

Con la conjunción **si** ocurre otro tanto:

/108/ . Yo, yo si haría la huelga porque si el día que no estuviera trabajando estaría parado dos o tres meses, ... (DE3H).

2.4. Empleo reafirmativo del sujeto.

Uno de los casos donde se suele poner mayor énfasis es cuando se trata del sujeto. En el ejemplo que vamos a reseñar el sujeto es reafirmado por partida doble: por una parte, se repite “el que”, y a continuación se destaca el “él”, que sirve para concretar aún más quién es el sujeto.

/109/ y es el que... el que coge aceitunas él también (EN4M).

2.5. Empleo del adverbio “malamente” en lugar de “mal”.

Desde siempre se ha dicho que la utilización del adverbio “malamente” es una incorrección y que es una palabra que no existe, ya que se trataría de una redundancia de “mal” y, por tanto, no aportaría ningún significado. Frente a esta aseveración opondríamos, en primer lugar, el hecho de que “malamente” es una palabra que el DRAE recoge. En su vigésima segunda edición (2001), nos dice:

Malamente. Adv. Masc. **mal** (2).

En segundo lugar, se podría pensar en un uso enfático de *mal*. Cuando el hablante emplea “*malamente*” parece dar a entender que algo no es que esté mal, sino más mal que mal. Éste parece ser el sentido del ejemplo que traemos a colación, extraído de nuestras encuestas:

/110/ que está muy malamente hecho eso, que tienen que pillar... (EX2M).

/111/ pero, por otro lado, es un cabrón hijo puta, que le tienen que dar por culo y estrellarlo, porque está muy malamente porque ha matado a mu... a muchas personas inocentes (DE3M).

/112/ . Yo opino que eso está muy mal, muy malamente, porque el que tenga cagaderas se caga... se cagaleriza todo (DE2H).

Por otro lado, en el caso del andaluz podría darse la siguiente interpretación: como en Andalucía es un hecho generalizado la supresión de las consonantes finales, los hablantes suelen pronunciar la palabra *mal* como “*má*”. Esta forma de pronunciar este adverbio de modo entra en colisión con vocablos tales como “*más*”, “*mar*”, “*mamá*” (a veces pronunciada “*omá*”, “*má*”, según la zona lingüística de que se trate), etc. Esto supondría que el hablante, para evitar la confusión con estas palabras, emplea *malamente* y así evitar el equívoco.

2.6. Refuerzo de un pronombre por otro: “A mí” como refuerzo de “me”...

/113/ . Yo creo que sí porque si mis padres a mí me dejan fumar a mí no me va a prohibir un extraño que yo fume (DE4M).

/114/ . También es la educación que te hayan dado a ti, porque si a ti tu madre nunca te ha dicho, pues, mira, tienes que ayudar a las personas mayores, esto, lo otro, eso tú no lo vas a hacer, eso está claro, pero yo desde que mi abuela... desde hace seis años estoy lavando a mis abuelas... y yo sé que si una persona... a mí me dicen a ayudar a una persona yo la ayudo (DE4M).

/115/ . A mí me parece bien eso de limpiar la ropa (DE4M).

/116/ . Y diciendo eso de que si nos da asco, eso sí es verdad, porque Antonio Campano nos hizo a nosotros una prueba y nos puso que... que si a nosotros nos daría asco de cuidar a una persona que echara babas... (DE4M).

En todos estos ejemplos se podría formar el enunciado con un solo pronombre. Así, en el número /113/, “Yo creo que sí porque si mis padres me dejan fumar no me va a prohibir un extraño que yo fume”; o en el /115/, “Me parece bien eso de limpiar la ropa”.

2.7. Refuerzo de un verbo de pensamiento por otro.

/117/ . Yo pienso que más que racismo... es comparación de... de dinero, creo yo (DE4M).

Entendemos que en este ejemplo el *creo yo* del final del enunciado actúa como una especie de muletilla que explica o refuerza el primer verbo, *yo pienso*. En puridad, no añade nada nuevo, sino que intenta aclarar su opinión utilizando un segundo verbo de pensamiento que refuerza al primero.

Bibliografía

- ABC (1993): *Libro de estilo de ABC*. Ariel, Barcelona, 1994.
- ALBELDA MARCO, M. (2002): “La intensificación de la actitud: el caso de *fijo*”, en *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, Ed. Gredos, pp. 506-513.
- ALCAIDE, E. (1996): “La interjección”, en *La expresión de la modalidad en el habla de Sevilla*. Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla, 261-352.
- BALASCH, M. Y LLOPIS L. I. (1992): *Forum, latín BUP 3º curso*. Vicens Vives, Barcelona.
- BASSOLS DE CLIMENT, M. (1983): *Sintaxis latina*. CSIC, Madrid.
- BEINHAEUER, W. (1978): *El español coloquial*. Gredos, Madrid, 1991.
- BERTUCCELLI, M. (1996): *Qué es la pragmática*. Paidós, Barcelona.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1985): “Las regularidades sintácticas en el discurso del francés hablado: consideraciones lingüísticas y sociolingüísticas”, *Sociolingüística Andaluza*, 3, Universidad de Sevilla, 19-30.
- _____ (1997): *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys, París.
- BROWING, Y YULE G. (1993): *Análisis del discurso*. Visor Libros, Madrid.
- BRIZ, A. (1998 a): *El español coloquial: Situación y uso*. Arco Libros, Madrid.
- _____ (1998 b): *El español coloquial en la conversación*. Ariel, Barcelona.
- _____ y Grupo Val. Es. Co. (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Ariel, Barcelona.
- BRUNER, J. (1986): *El habla del niño*. Paidós, Barcelona, 1995.
- BUITRAGO, A. Y TORRIJANO A. (2001): *Ortografía esencial del español*. Espasa Calpe, Madrid.
- CAMACHO CINTADO J. M. (2002): *Lenguaje popular de Arahal*. Diputación de Sevilla.
- CANO AGUILAR, R. (1995): *Sintaxis histórica de la comparación en español: la historia de “como”*, Universidad de Sevilla.
- CARBONERO, P. (1985): “Sobre ciertas construcciones de relativo en el habla urbana de Sevilla”, *Sociolingüística Andaluza*, 3, Universidad de Sevilla, 65-85.
- _____ (1992a): “Queísmo y dequeísmo en el habla culta de Sevilla: Análisis contrastado con otras hablas peninsulares y americanas”, *Scripta Philologica (In Honorem Juan M. Lope Blanch II)*, Universidad Autónoma de México, 43-63.
- _____ (1992b): “Juventud y lenguaje”, *Anuario del Mediodía. Revista de Filología*, año II, nº 3, 7-9.
- _____ (1996): “Norma sociolingüística, norma académica y norma escolar en Andalucía”, *La modalidad lingüística andaluza en el habla*. Alfar, Sevilla, 53-65.
- _____ (1997a): “Sintaxis y Sociolingüística”, *II Jornadas de Lingüística*, Universidad de Cádiz, 11-30.
- _____ (1997b): “Comentario sintáctico de un texto oral”, *Comentario lingüístico de Textos (Analecta Malacitana, anejo VIII)*, Universidad de Málaga, 211-221.
- _____ (2001a): “Las construcciones con *Lo que* y su uso en el habla de Sevilla”, *Sociolingüística Andaluza*, 12, Universidad de Sevilla, 63-98.
- _____ (2001b): “Cuestiones de sintaxis oral: causales, explicativas y justificativas”, *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de filología y lingüísticas españolas en memoria de Emilio Alarcos*, Universidad de Sevilla, 313-322.
- _____ (2002): *Lengua castellana y Literatura 3º. Monografía Andalucía*, Oxford Educación, Madrid.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, A. (1999): “EL tiempo verbal y la sintaxis oracional. La consecutio temporum”, *Gramática descriptiva de la lengua española*, 2. Espasa, Madrid, 3061-3128.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978 (1986), Civitas, Madrid, 1989.
- CORTÉS, L. (1982): “Hacia unas posibles variantes sintácticas en el campo sociolingüístico”, *Revista Española de Lingüística*, 12, 1. Gredos, Madrid, 85-105.
- _____ (1986): *Sintaxis del coloquio*. Universidad de Salamanca.

- _____ (1991): *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*, Ágora, Málaga.
- _____ (1994): *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*. Universidad de Almería.
- _____ Y BAÑÓN HERNÁNDEZ, A.-M. (1997): *Comentario lingüístico de textos orales. I. Teoría y práctica (La tertulia)*. Arco Libros, Madrid.
- DECRETO 148/2002. BOJA Nº 75 (27-6-2002), Sevilla.
- EDMONSON, W. (1981): *Spoken Discourse. A Model for Analysis*. Longman, Londres.
- ESTATUTO DE AUTONOMÍA PARA ANDALUCÍA DE 1981 (1982). Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado, Madrid, 1986.
- ETXEBARRÍA, M. (2002): *La diversidad de lenguas en España*. Espasa Calpe, Madrid.
- FUENTES, C. (1987): *Enlaces Extraoracionales*. Alfar, Sevilla.
- _____ (1990): “Apéndices con valor apelativo”, *Sociolingüística Andaluza*, 5, Universidad de Sevilla, 171-196.
- _____ (1996): “Los adverbios modales”, en *La expresión de la modalidad en el habla de Sevilla*. Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla, 15-259.
- _____ (1997): “Sintaxis coloquial andaluza: la cortesía en el habla urbana de Sevilla”, *El habla andaluza (Actas del Congreso del Habla Andaluza)*, Seminario Permanente del Habla Andaluza, Universidad de Sevilla, 461-471.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1997): *Gramática didáctica del español*. SM, Madrid, 1998.
- _____ (1999): “La variación en las subordinadas sustantivas: dequeísmo y queísmo”, *Gramática descriptiva de la Lengua Española 2*. Espasa, Madrid, 2105-2148.
- GUÍA PRÁCTICA DE LA SALUD INFANTIL (2001). Círculo de Lectores, Barcelona.
- GUILLÉN SUTIL, R. (1993): “La elipsis y sus repercusiones sintácticas en el discurso”, *Sociolingüística Andaluza*, 8, Universidad de Sevilla, 87-97.
- HERAS, J. DE LAS (1997): “La modalidad lingüística andaluza en el aula: perspectiva diacrónica y sincrónica”, *El habla andaluza (Actas del Congreso del Habla Andaluza)*, Seminario Permanente del Habla Andaluza, Universidad de Sevilla, 563-574.
- KANY, CH. E. (1970): *Sintaxis Hispanoamericana*. Gredos, Madrid, 1994.
- LAMÍQUIZ, V. (1996): “Texto oral y texto coloquial”, *Scripta Philologica in Memoriam Manuel Taboada Cid, tomo I*, Universidad de la Coruña, 123-129.
- _____ Y CARBONERO, P. (1987): *Perfil sociolingüístico del sevillano culto*, Instituto de Desarrollo Regional, Sevilla.
- LÁZARO CARRETER, F. (1968): *Diccionario de términos filológicos*. Gredos, Madrid, 1998.
- _____ Y CORREA E. (1976): *Cómo se comenta un texto literario*. Cátedra, Madrid.
- LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmática*. Teide, Barcelona.
- LÓPEZ BLANCH, J. M. (1986): *El estudio del español hablado culto. Historia de un proyecto*, UNAM, México.
- MASCARÓ FLORIT, J., dir. (1995): *Lengua y Literatura Curso 4º*. Santillana, Madrid.
- MILLÁN, R. (1990): *Desarrollo de las estructuras sintácticas en el lenguaje infantil escrito*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- MIRÓ, R. Y PINEDA, M. A. (1990): “Determinación sociolingüística de la Presencia/Ausencia del pronombre personal sujeto”, *Sociolingüística Andaluza*, 5, Universidad de Sevilla, 37-44.
- MORENO CABRERA, J. C. (1987): *Fundamentos de sintaxis general*. Síntesis, Madrid.
- NARBONA, A. (1989): “Sintaxis coloquial: problemas y métodos” y “Problemas de sintaxis coloquial andaluza”, *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Ariel, Barcelona, 149-203.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1986): “Aproximación al mecanismo de la conversación: Apéndices justificativos”, *Verba*, 13, 269-290.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa, Madrid.
- RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, F. (1985): “Economía y redundancia en el uso de los sustitutos gramaticales”, *Sociolingüística Andaluza*, 1, Universidad de Sevilla, 121-137.
- ROJO, G. Y JIMÉNEZ JULIÁ, T. (1989): *Fundamentos del análisis sintáctico funcional*. Universidad de Santiago de Compostela.

- RUBIO, L. Y SAQUERO, P. (1979): *Latín*. Luis Vives, Zaragoza.
- SALVADOR, G. (1977): “La investigación de textos hablados”, *Revista Española de Lingüística*, 7, 2. Gredos, Madrid, 58-68.
- SÁNCHEZ BENEDITO, F. (1975): *Gramática inglesa*. Alhambra, Madrid, 1980.
- SÁNCHEZ MECA, D. (2001): *Teoría del conocimiento*. Dykinson, Madrid.
- SERRANO, M. J. (1999): *Estudios de variación sintáctica*. Vervuert, Iberoamericana, Madrid.
- THULLER J. Y VALENZUELA M. (1996): “La modalidad lingüística andaluza en los decretos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de Andalucía”, *La modalidad lingüística andaluza en el aula*. Alfar, Sevilla, 43-51.
- TRIGO, J. M. (1990): *El habla de los niños de Sevilla*. Alfar, Sevilla.
- VIGARA, A. M. (1992): *Morfosintaxis del español coloquial*. Gredos, Madrid.
- VV. AA. (1994): *Enciclopedia Larousse L 14*. Larousse Planeta, Barcelona, 1995.

La Lingüística Contrastiva, los Comités de Ética en Investigación en/con seres humanos y la formación de profesores de español como lengua extranjera/adicional en Brasil

Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina

Introducción

En investigaciones enmarcadas por la Lingüística Contrastiva, el “corpus”, por lo general, es recolectado a partir de la producción oral o escrita de estudiantes y usuarios de lenguas naturales. Por tratarse de datos que pertenecen a seres humanos, por ende, hay que seguir los dictámenes acerca de la ética en investigación en/con seres humanos constantes en los documentos internacionales y nacionales que reconocen y afirman la dignidad, la libertad y la autonomía del ser humano. Teniendo en cuenta dicho contexto legal, centraremos nuestra atención en la importancia de la evaluación ética de los protocolos de investigaciones sobre la interlengua de aprendices de lenguas no maternas, la cual es realizada en Brasil por los Comités de Ética, que son los responsables del análisis de los protocolos de investigación en/con seres humanos de todos los campos del saber.

Teniendo como trasfondo la problemática antes referida, aclaramos que este trabajo forma parte de un contexto más amplio de investigación, el cual involucra las actividades didáctico-pedagógico-científicas desarrolladas en la “Universidade Estadual de Londrina” (UEL), en el ámbito del Proyecto de Investigación titulado “Lingüística Contrastiva e formação do professor de línguas estrangeiras / adicionais: soldando os elos da corrente rompida”¹, registrado en la “Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação” (PROPPG) bajo el número 08885. Está también relacionado al “Observatório de Interlíngua”², un Programa de Formación Complementar de la carrera de “Letras-Espanhol”, registrado en la “Pró-Reitoria de Graduação” (PROGRAD) bajo el número 00515.

Tanto el Proyecto de Investigación como el Programa de Formación Complementar se vinculan a las líneas de investigación “Ensino e aprendizagem / avaliação e formação professores de línguas estrangeiras”³ y “Descrição e / ou análise de língua estrangeira”⁴ del “Departamento de Letras

¹ Disponible en: <https://www.sistemasweb.uel.br/system/prj/pes/pdf/pes_pesquisa_08885.pdf> accedido el 08 mayo 2017.

² Disponible en: <https://www.sistemasweb.uel.br/system/prj/ens/pdf/ens_projetoscadastrados_2017-05-08_06-32-57.pdf> accedido el 08 mayo 2017.

³ “Objetivo: Realizar estudos sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação de língua estrangeira em diferentes contextos, presenciais e virtuais, utilizando-se de aportes teóricos multidisciplinares. Investigar os processos de formação de professores de línguas estrangeiras (em nível inicial e continuado), bem como suas inter-relações com fatores contextuais e questões de linguagem”. Disponible en: <<http://www.uel.br/cch/lem/portal/pages/linhas-de-pesquisa.php>> accedido el 08 mayo 2017.

⁴ “Objetivo: Descrever e/ou analisar aspectos lingüísticos de uma língua estrangeira (níveis fonético-fonológico, morfosintático, léxico-semântico, discursivo e pragmático)”. Disponible en: <<http://www.uel.br/cch/lem/portal/pages/linhas-de-pesquisa.php>> accedido el 08 mayo 2017.

Estrangeiras Modernas” (DLEM). El Proyecto de Investigación 08885 está especialmente conectado también a la línea investigación “Ensino / aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira”⁵, del área de concentración de “Linguagem e Educação” del “Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem” (PPGEL), pertenecientes al “Centro de Letras e Ciências Humanas” (CLCH) de la UEL. En todas esas actividades partimos de una propuesta de trabajo con un diseño cualitativo, de naturaleza bibliográfica y documental (MARCONI; LAKATOS, 2011), basada en los supuestos teóricos y metodológicos de la Lingüística Contrastiva centrados en el tema de la formación del profesor de lenguas extranjeras/adicionales.

Para el texto en tela, además de las reflexiones realizadas en dicho contexto de investigación y de formación de profesores, agregamos la discusión del contenido de dos resoluciones del “Conselho Nacional de Saúde” (CNS), las cuales son sumamente importantes para la investigación en/con seres humanos: la Resolución CNS n° 466, de 12 de diciembre de 2012 y la Resolución CNS n° 510, de 07 de abril de 2016. Esos documentos dimensionan en Brasil el trabajo que debe ser realizado por los Comités de Ética, así como detallan el cuidado que se debe tener al proponer y realizar investigaciones en/con seres humanos, en cualquier área del conocimiento.

La Lingüística Contrastiva

Los precursores de la Lingüística Contrastiva son Charles Fries, con la publicación de “Teaching and learning English as a Foreign Language”, en el año de 1945, Uriel Weinreich, con la publicación de “Languages in Contact: findings and problems”, en 1953, y Robert Lado, con la publicación de “Linguistics across cultures. Applied Linguistics for language teachers”, en 1957. Ese último, discípulo del primero, asentó los supuestos teórico-metodológicos del área al defender la necesidad de contrastar sistemáticamente el idioma de estudio con la lengua materna del aprendiente (LADO, 1957).

La referida necesidad de contraste sistemático, por una parte, tenía por reto mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, siempre anclado en la prevención de las potenciales áreas de interferencia de la lengua materna en la lengua extranjera, y, por otra parte, por intermedio de una gramática contrastiva, que se basa en el contraste de la forma, del significado y de la distribución de las estructuras de la lengua materna y de la lengua extranjera, sería posible reunir los elementos más apropiados para el desarrollo de clases y materiales destinados a perfiles específicos de estudiantes de idiomas no maternos.

En el desarrollo de sus características como un área científica, la Lingüística Contrastiva se ha segmentado en dos partes, una teórica y otra práctica. En el primer caso, de acuerdo con Santos Gargallo (1993: 28), se “ofrece un modelo adecuado para establecer la comparación y determina qué elementos son comparables”. En lo referente a la Lingüística Contrastiva en la vertiente práctica, esa misma estudiosa plantea que es un área que “se ocupa de estudiar cómo una categoría universal X se realiza en la lengua A como Y y en la B como algo diferente”.

Actualmente, bajo los supuestos teóricos y el instrumental metodológico de la Lingüística Contrastiva se están llevando a cabo estudios no sólo volcados hacia el análisis de la forma, del significado y de la distribución de las diferentes partes de las estructuras de dos o más idiomas, sino que se están desarrollando también análisis de carácter intralingüístico, es decir, el análisis de la forma, del significado y de la distribución entre variantes de una misma lengua (DURÃO, 2007; ANDRADE, 2011). En la Lingüística Contrastiva se han sucedido a lo largo del tiempo tres modelos de análisis: el Modelo de Análisis Contrastivo, el Modelo de Análisis de Errores y el Modelo de Interlengua. Cada uno de esos modelos ha sido diseñado a partir de conceptos oriundos de diferentes paradigmas lingüísticos y psicológicos.

⁵ “Linha de pesquisa 4: Estudos direcionados às situações de ensino/aprendizagem e de formação do professor de língua estrangeira, objetivando estabelecer relações entre aspectos teóricos e a prática docente”. Disponible en: <<http://www.uel.br/pos/ppgel/pages/pt/areas-e-linhas.php>> accedido el 08 de mayo 2017.

En el caso del modelo de Análisis Contrastivo, sus marcos teóricos son estructurales y conductistas, centrándose en la descripción de lenguas y en la predicción de errores. En esa perspectiva, el error es negativo, ya que se caracteriza como una desviación de la norma de la lengua que se aprende, y la principal fuente de errores durante el aprendizaje de lenguas extranjeras sería la interferencia de la lengua materna. Debido a las críticas hechas a los supuestos teóricos que apoyaron el modelo y también a la debilidad en las predicciones de los estudios desarrollados bajo su instrumental metodológico, el modelo de Análisis Contrastivo cayó en desuso y, a partir de sus fallos, y también de sus avances, se construyeron nuevas formulaciones teóricas y nuevas finalidades que dieron origen a nuevos modelos de análisis.

Partiendo de las proposiciones de Selinker (1972) y de Corder (1967; 1971), entre otros autores que plantearon proposiciones teóricas acerca del constructo lingüístico producido por los aprendices de lenguas no maternas, así como bajo la influencia de la Lingüística Generativo-Transformacional de Noam Chomsky, ve la luz el modelo de Análisis de Errores, que tuvo en su origen fuertes influencias de la corriente lingüística estructuralista y de la corriente psicológica mentalista⁶.

En este nuevo marco teórico, el modelo de Análisis de Errores concibe el error como un fenómeno positivo y procesual, pues cada tipo de error se configura como una indicación de la etapa del desarrollo lingüístico en la que se encuentra el aprendiz. Los errores cometidos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje pasaron a explicarse no sólo por la interferencia de lengua materna del aprendiente, sino, también, por otros factores lingüísticos, extralingüísticos y paralingüísticos, entre los cuales están la propia lengua que se está aprendiendo, las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, así como sus estados físicos y emocionales, los materiales y las técnicas utilizadas por el profesor, entre muchas otras posibilidades (SANTOS GARGALLO, 1993; 1999; ANDRADE, 2011).

Tras el cambio del paradigma psicológico conductista hacia el mentalista, la investigación basada en el modelo de Análisis Contrastivo, que era centrada en el profesor, en la enseñanza y en el lenguaje como un producto de la experiencia, con el advenimiento del modelo de Análisis de Errores, las investigaciones pasaron a estar centradas en el estudiante, en el aprendizaje y en la lengua como el resultado de un complejo proceso mental. Sin embargo, a pesar de las críticas que recibió y su caída en desuso, el modelo de Análisis Contrastivo fue rescatado y ahora se utiliza con nuevos propósitos como, por ejemplo, para subvencionar el Modelo Análisis de Errores con el fin de contribuir a la formación de profesores de lenguas extranjeras/adicionales (DURÃO, 2004; ANDRADE, 2011; 2012).

En una etapa posterior del desarrollo teórico y metodológico en el campo de la Lingüística Contrastiva, lo que se llamó inicialmente como Modelo de Interlengua (DURÃO, 1998, 2004; CRUZ, 2004), hoy se denomina como Análisis de Interlengua (DURÃO, 2007, GIMENEZ, 2017), denominación con la que estamos de acuerdo y que adoptamos en el presente escrito. Durão (2007, p. 23) describe la versatilidad de la expresión creada por Selinker (1972) y señala que el término “interlengua”, que es utilizado para referirse a la producción de los estudiantes de idiomas, es uno entre los muchos conceptos a los que el término puede referirse.

Como se ha afirmado anteriormente, así como ocurre con los modelos de Análisis Contrastivo y de Análisis de Errores, en la investigación sobre la interlengua⁷ de los estudiantes de idiomas no maternos es muy productivo el uso de un enfoque teórico y metodológico que combine

⁶ “[...] Insistimos em particular na natureza ‘mentalista’ da teoria, isto é, na concepção de que o seu objecto de estudo consiste num sistema de regras e princípios radicados em última instância na mente humana, e não em propriedades absolutas das expressões linguísticas consideradas em si mesmas, ou consideradas como um aspecto particular do comportamento humano independente das propriedades mentais subjacentes à sua produção e compreensão (RAPOSO, 1992: 25)”.

⁷ “[...] o modelo de interlíngua reconhece o papel da língua materna, sem preconceitos, e aprendizagem como processo que leva tempo” (MICCOLI, 2013: 59).

los modelos de análisis de la Lingüística Contrastiva, ya que no son excluyentes, sino complementarios (DURÃO, 2004; ANDRADE, 2001, 2004, 2011, 2012).

Partiendo del principio de que los modelos de análisis de la Lingüística Contrastiva demandan la constitución de “corpora” de investigación basados en la producción oral o escrita de estudiantes y usuarios de lenguas naturales, no se puede dejar de atender a los principios teórico-metodológicos que son imprescindibles para que se lleven a cabo investigaciones efectivamente éticas en ese campo del saber, si los datos provienen de participantes humanos.

Los Comités de Ética en Investigación en/con Seres Humanos

Los Comités de Ética en Investigación en/con Seres Humanos (CEISH) son órganos colegiados de composición multidisciplinar, del que participan profesores de diferentes áreas del saber (Ciencias Sociales, Humanidades, Exactas, etc.), investigadores, estudiosos de Bioética, juristas, profesionales de la Salud, además de funcionarios y miembros de la colectividad ciudadana, los cuales son responsables de evaluar y aprobar (o no) los proyectos de investigación en/con seres humanos desarrollados en las universidades a las que se vinculan e, incluso, de otras instituciones universitarias (o no) de las regiones en las que se insertan, como es el caso del CEP-UEL⁸.

Para Patrão Neves (2014), la creación de los CEISH es un hito importante en el proceso de institucionalización de la Bioética. De acuerdo con esa autora, eso ocurre por dos razones: en primer lugar, la creación de los CEISH favorece la estructuración de la Bioética como una expresión del conocimiento, de naturaleza transdisciplinaria, y, en segundo lugar, los CEISH proporcionan la puesta en funcionamiento de la Bioética como una práctica que garantiza el respeto a la dignidad de la persona humana en situación de vulnerabilidad agravada, como se ve en ocasiones de enfermedad o en la participación en ensayos clínicos. Agregamos a lo dicho anteriormente que la vulnerabilidad puede agravarse también en investigaciones en el ámbito de la Lingüística Contrastiva, lo que denominamos como vulnerabilidad lingüística, por tratarse, en muchos casos, del análisis de la interlengua de aprendices de lenguas, cuyos resultados, generalmente, la clasifican como un constructo incompleto y plagado de equivocaciones, nomás, frente a la norma de la lengua de estudios. De esa manera, la vulnerabilidad del participante no se configura como una exclusividad de las investigaciones realizadas en el contexto de las Ciencias Biológicas o de la Salud, sino, también, se configura como una realidad en el área de los estudios del lenguaje.

El principio de la dignidad de la persona humana

La construcción del principio de la dignidad de la persona humana se consolida de manera más evidente a partir de la segunda mitad del siglo XX, con el final de la “era Hitler”, ante la necesidad de ampliarse la discusión sobre la ética en investigación en/con seres humanos, con el fin de determinar los límites de la noción jurídica de ese principio, integrándolo a otros principios jurídicos vigentes para la protección de la persona humana. Entendemos la expresión “era Hitler” (ANDRADE, 2015a, 2017) como el período cubierto por la dotación en el poder de Hitler (01/10/1933) y su suicidio (30/04/1945), durante el cual las investigaciones científicas (en muchos casos, pseudocientíficas) eran realizadas sin ningún cuidado ético con los seres humanos. Los nazis perfeccionaban en los laboratorios de los campos de concentración su más alto grado de perversidad científica, utilizando a los seres humanos en experimentos dolorosos, degradantes, duros y totalmente sin criterios teóricos y metodológicos de naturaleza ético-científica (ANDRADE, 2015a, 2017).

Durante todo el período nazi, se estima que fueron muertas alrededor de 6 millones de personas, entre las cuales están muchas personas sujetas⁹ a la participación en investigaciones. Ese número nazi se constituye como uno de los mayores flagelos de la humanidad. Esta brevísima

⁸ Disponible en: <<http://www.uel.br/comites/cepesh/>> accedido el 08 mayo 2017.

⁹ Teniendo en cuenta el significado de “sujetar” y “participar”, hoy se emplea el término “participante” en lugar de “sujeto” en la investigación.

descripción pone de manifiesto la necesidad de la (re)valorización del ser humano en el contexto de los experimentos científicos (WITTER, 2010: 14)¹⁰. Es de la ausencia de criterios éticos en investigaciones en/con seres humanos que nace la conciencia de la necesidad del reconocimiento del principio jurídico de la dignidad humana como condición “sine qua non” para el desarrollo de la investigación científica en los diferentes campos del saber en cualquier país civilizado.

Documentos internacionales acerca de la dignidad y la ética en investigación

El primer código ético aceptado internacionalmente surgió el año 1947 y recibió el nombre de la ciudad en donde se firmó: el Código de Nuremberg (WITTER, 2010: 11). Desde entonces, se han consolidado otros importantes documentos, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, así como otras declaraciones y pactos de alcance universal, los cuales son considerados como el reflejo de los grandes hallazgos científicos y tecnológicos de los siglos XX e XXI: la Declaración de Helsinki, adoptada en 1964, y sus versiones de 1975, 1983, 1989, 1996 y 2000; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1966; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 1966; la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, de 1997; la Declaración Internacional sobre los Datos Genéticos Humanos, de 2003; y la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, de 2004 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012).

De todos los documentos antes mencionados, se infiere que el principio de la dignidad de la persona humana está presente cuando el individuo se encuentra en el pleno ejercicio de sus derechos y obligaciones; a raíz de este entendimiento, en el caso que nos ocupa, a saber, la investigación en/con seres humanos en la Lingüística Contrastiva, no debe el participante de la investigación dejar de ejercer dichos derechos y deberes, y no puede el investigador limitarlos. La relación que se establece entre el participante y el investigador debe ser de reciprocidad y de cooperación para el progreso de la investigación. En este contexto, surge la figura de los CEISH como un foro esencial para garantizar el respeto a la dignidad de la persona humana en investigaciones relacionadas a los diferentes ámbitos del conocimiento humano.

Documentos brasileños acerca de la dignidad y de la ética en investigación

Hodiernamente, contamos con tres documentos que nos sirven como los cimientos para la realización de investigaciones en/con seres humanos. El más importante entre los tres, y a partir del cual cualquier otro tipo de legislación debe ser concebida, es la “Constituição da República Federativa do Brasil”¹¹, de 1988. La Carta Magna brasileña trata de la dignidad de la persona humana en su título I, como un principio fundamental del artículo primero, en el inciso III. En Brasil, hubo muchos intentos de reglamentar la investigación en/con seres humanos que se sucedieron a lo largo del tiempo, lo que resultó en la Resolución CNS n° 466/2012, que aprueba las directrices y normas reglamentarias para la investigación que implica a seres humanos en la recolección de datos. Uno de sus rasgos más evidentes y el principal punto de críticas es su foco en investigaciones en/con seres humanos relacionadas a las Ciencias de la Salud.

La Resolución CNS n° 466/2012 ha sido aplicada subsidiariamente a las investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, su énfasis en las Ciencias de la Salud fue justamente lo que se convirtió en una de las críticas más contundentes a su contenido, lo que ha conllevado a muchas discusiones sobre la pertinencia de su utilización para evaluar las actividades de investigación en

¹⁰ [...] não é válido, por mais que se acredite no potencial da pesquisa para beneficiar a humanidade, ignorar ou mesmo pisotear a dignidade humana, pois este aspecto negativo será uma carga que acompanhará os possíveis resultados. Assim sendo, o respeito aos princípios éticos está subjacente a todo e qualquer trabalho científico e garantem um progresso digno do saber-fazer Ciência para que ela realmente sirva ao homem (WITTER, 2010: 14).

¹¹ Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> accedido el 08 mayo 2017.

Humanidades y Ciencias Sociales (SANTOS; JEOLÁS, 2015: 13)¹². Muchos debates han sido organizados y realizados por la propia “Comissão Nacional de Ética em Pesquisa” (CONEP)¹³ y también por instituciones universitarias dedicadas a la investigación en Ciencias Humanas y Sociales, lo que resultó en la Resolución CNS n° 510/2016, que se constituye como un marco normativo para todos los que participan en las actividades de investigación en Ciencias Humanas y Sociales en Brasil.

La investigación con seres humanos: vulnerabilidad

Para el tratamiento de la ética en la investigación en/con seres humanos, además del principio de la dignidad humana, es necesario evocar otros principios y conceptos jurídicos a favor de la protección de los participantes. En el contexto de las ciencias jurídicas, el principio de la vulnerabilidad, en toda la amplitud de las dimensiones humanas, como una característica inherente de la parte, y el concepto de hipo-suficiencia, generalmente técnica, como condición de la parte, están estrechamente relacionados con los campos del Derecho Laboral y del Derecho Consumerista, no obstante, los términos vulnerabilidad e hipo-suficiencia son fundamentales también para las relaciones entre los diferentes actores involucrados en una investigación científica. Eso se puede comprobar en el texto de la propia Resolución CNS n° 510/2016 que, entre otras definiciones, aporta la comprensión de vulnerabilidad como la situación en la que hay una persona o grupo de personas que tienen reducida su capacidad de tomar decisiones y de resistir en la situación de investigación, debido a factores individuales, psicológicos, económicos, culturales, sociales y/o políticos.

Como se ha afirmado anteriormente, cualquier investigación que sigue principios éticos desde su concepción debe tener cuidado para no agravar situaciones de vulnerabilidad y, para tanto, el investigador, entre otros detalles, debe aclarar al participante por medio del “Término de Consentimiento Libre e Informado” (TCLI) sobre los riesgos y beneficios de su participación en la investigación, puesto que la participación en una investigación científica puede conllevar a riesgo de lesiones a la integridad física, mental, moral, intelectual, social, lingüística, cultural del ser humano, en cualquier etapa de la investigación, con la posibilidad de ocurrir, incluso, después de la realización de la investigación, en la diseminación de sus resultados.

Los beneficios son las contribuciones actuales y potenciales de la investigación para el participante humano, para la comunidad en la que se inserta, para la sociedad en general o para la ciencia. No obstante, independientemente de su alcance, son los beneficios que permiten la promoción de la calidad de vida digna, el respeto a los derechos civiles, sociales, lingüísticos, culturales y la existencia de un medio ambiente ecológicamente equilibrado.

Partiendo de la comprensión de los riesgos y beneficios de su participación en la investigación, el participante humano puede fornecer su consentimiento libre e informado, que se define como el consentimiento del participante en la investigación o de su representante legal, libre de simulación, fraude, error o intimidación, después de la clarificación de la naturaleza de la investigación, su justificación, los objetivos, métodos, beneficios y riesgos, actuales y potenciales.

¹² “As formulações, bem como todo o sistema de avaliação, tiveram início na área da saúde, inspirados pela bioética com a pretensão de serem aplicados a todas as pesquisas ‘envolvendo seres humanos’ nas diversas áreas do conhecimento. O CNS se outorgou o direito de normatizar e regular ‘toda’ pesquisa, e não apenas as clínicas e médicas, sem ter exercitado a escuta necessária para construir, conjuntamente, um fórum comum de discussão e de regulação diferenciada” (SANTOS; JEOLÁS, 2015: 13).

¹³ “A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP- é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa - CEP- organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam”. Disponible en: < http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/atribuicoes.html> accedido el 06 mayo 2017.

La formación de profesores de español como lengua extranjera/adicional¹⁴ en Brasil

La formación de profesores de español en Brasil tiene ya larga tradición. Si era válido el argumento de que no había profesores profesionales de lengua española suficientes para atender a la demanda de la enseñanza de español a fines de los años 80 e inicio de los años 90 del siglo XX, tras la creación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) por el Decreto nº 350, de 21 de noviembre de 1991¹⁵, y de la sanción de la Ley nº 11.161, el 05 de agosto de 2005¹⁶, la realidad hoy día es otra: hay muchas universidades que forman profesionales de la lengua española, como por ejemplo, la UEL, que ofreció una licenciatura doble portugués-español entre los años 1997-2004 y que, a partir del año 2005, pasó a ofrecer una licenciatura única de ese idioma, partiendo de la creencia de que el español era la lengua del futuro en tierras brasileñas.

En los dos tipos de currículos académicos ofrecidos en esa universidad del norte del Estado de Paraná, a lo largo de las últimas dos décadas, la Lingüística Contrastiva ha tenido un lugar de relieve, primeramente en la formación de los propios profesionales vinculados al DLEM de esa universidad, tras su aprobación en oposiciones, los cuales escribieron sus memorias y tesinas de máster (REIS, 2001; ANDRADE, 2000, 2007; ORTIGOZA, 2007) y sus tesis doctorales (DURÃO, 1998; FERREIRA, 2007; ANDRADE, 2010) teniendo la Lingüística Contrastiva como eje de sus reflexiones y análisis de datos. Algunos de esos estudios han sido publicados en libros (DURÃO, 1999, 2004; ANDRADE, 2002, 2011, 2012) y *e-books* (ANDRADE, 2016a, 2016b).

Además de las referidas contribuciones de mayor aliento científico de esos profesores-investigadores de la referida institución paranaense, hay otras publicaciones que diseñan el panorama de la Lingüística Contrastiva¹⁷ en suelo brasileño: libros como “Lingüística Contrastiva: teoría e prática” (DURÃO, 2004) y “As críticas de Chomsky ao comportamentalismo de Skinner: discussões sobre a linguagem humana” (ANDRADE, 2015a, 2015b), y revistas, como el volumen temático¹⁸ de la Revista “Signum: Estudos da Linguagem”, que es totalmente dedicado a la Lingüística Contrastiva, el cual que vio la luz el año 2006, además de inúmeros artículos en periódicos, los cuales sirven para fundamentar la importancia de la Lingüística Contrastiva¹⁹ para la formación de profesionales docentes brasileños (BENÍTEZ PÉREZ, 2004; OBANOS ROMERO, 2016).

¹⁴ Schlatter y Garcez (2009: 127), utilizan el término “adicional” para caracterizar “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório”.

¹⁵ “Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL)”. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0350.htm accedido el 07 mayo 2017.

¹⁶ “Dispõe sobre o ensino da língua espanhola”. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm accedido el 07 mayo 2017.

¹⁷ “[...] é possível afirmar que a tradição contrastivista que tem como foco o binômio português-espanhol se instalou no Brasil na primeira metade do século XX, com Antenor Nascentes e Idel Becker. Tais autores incorporaram uma abordagem contrastiva em seu material ao centrarem-se nas dificuldades que um falante da língua portuguesa como LM teria para aprender o ELE. Nas décadas subsequentes, o interesse pelo contraste entre o português como língua materna (LM) e outras línguas estrangeiras (LE) adquiriu adeptos, e alguns estudos mediados pela LC, já como área de pesquisa consolidada, foram registrados de forma sistematizada pela primeira vez em nosso país no livro ‘Tópicos de Lingüística Aplicada[;o ensino de línguas estrangeiras]’, pioneiramente organizado por Bohn e Vandresen (1988)” (ANDRADE, 2011: 19).

¹⁸ Organizado por Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Vanderci de Andrade Aguilera e Vera Lúcia Lopes Cristóvão. Disponible en: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/issue/view/340>. Acceso: 07 mayo 2017.

¹⁹ “Se viene constatando que la lingüística contrastiva promociona el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que identifica zonas de diferencias entre dos o más lenguas que pueden ser fuente de errores para el estudiante. De hecho, la lingüística contrastiva permite adaptar los currículos de enseñanza de lenguas para un público concreto. Los estudios contrastivos nos permiten comprender mejor cómo llevar el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, así como ayudarnos a saber cómo adaptar los materiales didácticos, además de darnos indicaciones sobre la metodología de enseñanza más acorde con las dificultades y necesidades del estudiante. [...]. Por nuestra parte, entendemos que los componentes teóricos de la lingüística Contrastiva incitan a la reflexión sobre cómo se aprende una lengua extranjera. Sus fundamentos revelan los elementos lingüísticos y socio-culturales a los que dar un mayor énfasis. Dicho de otro modo, el contraste entre elementos de la lengua materna y de la lengua extranjera tiene potencial para evidenciar algunas de las dificultades de los alumnos, potenciando su proceso de enseñanza/aprendizaje” (FERREIRA, 2017).

Las producciones antes mencionadas nos indican, con claridad solar, que el problema que afecta profundamente a la formación de profesores de español en estos días en que vivimos no es académico, sino político, y muy grave. Eso es así porque les falta coherencia a los programas de gobierno en lo referente a la Educación Lingüística, programas estos que deberían fomentar Políticas Lingüísticas de Estado, fijas, y en las cuales se debería invertir y hacer comunicarse con las demás Políticas de Estado existentes en Brasil y en el MERCOSUR.

El ejemplo más reciente y dramático para nosotros profesores de español en lo referente a la debilidad de la Política Lingüística patria ha sido la proscripción del español como lengua extranjera moderna obligatoria con la publicación de la “Medida Provisória” (MP) n° 746, de 22 de septiembre de 2016, y su posterior conversión en la Ley n° 13.415, de 16 de febrero de 2017. Esa temática (ANDRADE, 2016c; 2016d) nos instigó a proponer el proyecto de investigación “Ensinar espanhol para que(m)? Do ideal legislativo ao real educativo”²⁰, puesto que nos faltan muchas respuestas acerca de lo que nuestros gobernantes piensan sobre la enseñanza y el aprendizaje de ese idioma en el contexto latinoamericano. De esas respuestas dependen los rumbos de la formación de profesores de español en Brasil, con sus cuestiones epistemológicas y éticas.

Tenemos mucho que estudiar, debatir y luchar en los próximos 25 años si queremos que el español siga adelante en nuestro país, como una lengua extranjera/adicional respetada y legalmente implementada en diferentes niveles de formación educacional. Los 25 seminarios que se celebran hoy son un botón de muestra de la fuerza que la lengua española tiene en Brasil, a pesar de las débiles políticas lingüísticas vigentes en nuestro país.

Por un Modelo de Análisis de Errores ético

Planteamos la siguiente metodología para la proposición de protocolos de investigación basados en el Modelo de Análisis de Errores (LADO, 1957; SANTOS GARGALLO, 1993, 1999; DURÃO, 1999, 2004; SÖHRMAN, 2007; ANDRADE, 2000, 2010, 2011; GIMENEZ, 2017), considerando la perspectiva ética de las resoluciones CNS n° 466/2012 y CNS n° 510/2016:

Cuadro 1: Metodología para la proposición de protocolos de investigación

1. Determinación de los objetivos de la investigación;
2. Elección de los criterios de análisis de errores;
3. Descripción del perfil de los participantes;
4. Selección del tipo de prueba;
5. Elaboración de la prueba;
6. Elaboración del “Término de Consentimiento Libre e Informado” (TCLI);
7. Trámite del protocolo de investigación por el CEISH;
8. Tras la aprobación por el CEISH, invitación de los participantes, con la debida clarificación sobre las características de la investigación, sobre los riesgos y beneficios de participación, y firma del TCLE;
9. Aplicación de la prueba;
10. Identificación de los errores teniendo en cuenta los criterios de análisis elegidos;
11. Descripción de los errores en relación a las causas;
12. Determinación estadística de los errores;
13. Identificación de las áreas de dificultad según una jerarquía;
14. Determinación de las implicaciones didáctico-pedagógicas;
15. Programación de técnicas para el tratamiento de los errores en el salón de clases y/o creación de ejercicios/materiales didácticos;

²⁰ “A Medida Provisória n° 746 publicada em 22/09/2016 revogou a lei 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Essa revogação impacta severamente a formação de professores de espanhol no Brasil. Pautado em premissas plurilinguistas e de valorização da diversidade linguística, este projeto pretende estudar o arcabouço constitucional e infraconstitucional concernente à educação, em especial sobre as línguas estrangeiras, com o intuito de rever, no contexto da Universidade Estadual de Londrina, o percurso seguido para a criação da Licenciatura em Letras Hispano-portuguesas e de sua posterior transformação em Letras-Espanhol, com a finalidade de avaliar e redirecionar ações em prol do espanhol no âmbito dessa instituição”. Disponible en: <https://www.sistemasweb.uel.br/system/prj/pes/pdf/pes_pesquisa_10583.pdf> accedido el 08 mayo 2017.

16. Devolutiva a los participantes (cursos de lengua u otras posibilidades previamente determinadas como beneficios por la participación).
--

Fuente: Elaborado a partir de la propuesta del autor.

Con la proposición metodológica antes descrita, claro está, no queremos decir que hasta ahora no se hayan hecho investigaciones éticas utilizándose el instrumental teórico-metodológico de la Lingüística Contrastiva, tampoco queremos plantear un modelo exento de críticas, sino que, más que nada, partimos de un sincero deseo de contribuir a la realización de investigaciones cada vez más explícitamente éticas en el campo de la Lingüística Contrastiva.

Consideraciones finales

En este trabajo tratamos del surgimiento de los Comités de Ética en Investigación en/con Seres Humanos, de la trayectoria de creación del principio de la dignidad de la persona humana, de la construcción de los documentos internacionales y brasileños acerca de la dignidad y de la ética en investigación en/con seres humanos. Abordamos, también, la cuestión de la vulnerabilidad de los participantes humanos en investigaciones científicas y la formación de profesores de español como lengua extranjera/adicional en Brasil. Por fin, propusimos una metodología para la realización de análisis de errores en la interlengua de aprendices de lenguas no maternas, considerando la perspectiva ética de las resoluciones CNS n° 466/2012 y CNS n° 510/2016, con la finalidad de contribuir al fomento de investigaciones cada vez más explícitamente éticas en el área de la Lingüística Contrastiva.

Bibliografia

- ANDRADE, Otávio Goes de, 2000, *Matizes do verbo português ficar no espanhol sob a perspectiva da conjugação dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros*. Dissertação (Mestrado em Letras e Filologia Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Assis, São Paulo.
- _____, 2001, O uso dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros para a solução de problemas de ensino / aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 14., 2000, Maringá, *Anais...* Curitiba: Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná1 CD ROM.
- _____, 2002, *Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol*, Londrina, Eduel.
- _____, 2004, A aplicabilidade da Lingüística Contrastiva para o estudo dos matizes do verbo português ficar em espanhol. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.). *Lingüística Contrastiva: teoria e prática*. Londrina, Moriá, p. 74-88.
- _____, 2007, *El impacto de la Lingüística Contrastiva en el tratamiento dado a los verbos de cambio presentes en libros didácticos para la enseñanza de español a brasileños*. 2007. Memoria (Máster en Enseñanza de Español para Profesores Brasileños) – Universidad Internacional Menéndez Pelayo / Instituto Cervantes, Rio de Janeiro.
- _____, 2010, *Necessidades léxicas de universitários brasileiros de espanhol: levantamento, descrição e análise*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, Paraná.
- _____, 2011, *Interlândia oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol*, Londrina, Eduel.
- _____, 2012, *Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol*, 2 ed., Londrina Eduel.
- _____, 2013, El profesor de español como lengua extranjera/adicional en Brasil y el aporte de la Lingüística Contrastiva a la formación teórico-metodológica de ese profesional. In: XXI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: El profesor de español como lengua extranjera en Brasil, 2013, São Paulo. *Actas del XXI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: El profesor de español como lengua extranjera en Brasil*. Brasília: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación - Ministerio de Educación de España, p. 41-54.
- _____, 2015a, *As críticas de Chomsky ao comportamentalismo de Skinner: discussões sobre a linguagem humana*, Londrina, Eduel.
- _____, 2015b, *As críticas de Chomsky ao comportamentalismo de Skinner: discussões sobre a linguagem humana*, Londrina, Eduel, E-book.
- _____, 2015c, *A construção do princípio jurídico da dignidade da pessoa humana e seus desdobramentos na ética em pesquisa com seres humanos*. 2015. 335 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Londrina, Londrina.
- _____, 2015d, A ética em pesquisa envolvendo seres humanos como elemento fundamental da proficiência científica na formação de professores de línguas estrangeiras / adicionais. In: V Congresso Brasileiro de Educação, 2015, Bauru. *ANAIS do V CBE - Congresso Brasileiro de Educação - "Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas"*. Bauru: UNESP.
- _____, 2015e, Cultura universitária ética: excertos de uma construção coletiva. *Notícia*, Londrina, p. 2 - 2, 21 out.
- _____, 2016a, *Interlândia oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol*, Londrina, Eduel, E-book.
- _____, 2016b, *Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol*, 2 ed., Londrina, Eduel, E-book.
- _____, 2016c. Medida Provisória nº 746: temeridade para a educação. *Folha de Londrina*, Londrina, p. 2 - 2, 25 out.
- _____, 2016d, A MP nº 746 e a desintegração Latino-Americana. *Notícia*, Londrina, p. 7 - 7, 07 dez.

- _____, 2017, “Porque gado a gente marca, tange, ferra, engorda e mata, mas com gente é diferente”: da ética em pesquisa com seres humanos. In: REIS, Simone (Org.). *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*, Londrina, Eduel, p. 195-229.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro, 2004, *Investigaciones em Lingüística Contrastiva em el ámbito português-español*, In: _____, DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, 2004, *Lingüística Contrastiva: teoria e prática*, Londrina, Moriá, p. 24-34.
- BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino, (Org.), 1988, *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*, Florianópolis, UFSC.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos. Disponible en: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> accedido el 16 mar. 2015.
- _____. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Marco normativo para todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Disponible en: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> accedido el 28 março 2017.
- CORDER, Stephen Pit., 1967, The significance of learners errors. *IRAL*, Heidelberg, v.5, n.4, p.161-170.
- _____, 1971, Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, Heidelberg, v9, n.2, p. 147-160.
- CRUZ, María de Lourdes Otero Brabo, 2004, *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Colección Monografías 6. ASELE.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, 1998, *Caracterización de la competencia lingüística transicional de lusohablantes aprendices de español e hispanohablantes aprendices de portugués*. 1998. Tese (Doctorado en Lingüística) – Universidad de Valladolid, Valladolid
- _____, 1999, *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina, Eduel.
- _____, 2004a, *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina, Eduel.
- _____, 2004b, *Lingüística Contrastiva: teoria e prática*, Londrina, Moriá.
- _____, 2005, *Repertório bibliográfico da Lingüística Contrastiva: de 1957 a 2004*, Londrina, Moriá.
- _____, 2007. *La interlengua*, Madrid, Arco/Libros.
- FERREIRA, Cláudia Cristina, 2007, *O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros*. Doutorado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- _____. *La lingüística Contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/15_ferreira.pdf> Accedido el 07 mayo 2017.
- FRIES, Charles, 1945, *Teaching and learning english as a foreign language*, Michigan, University of Michigan Press.
- GIMENEZ, Sabrina Lafuente, 2017, *La interferencia como principal fuente de errores lingüísticos en docentes brasileños de ELE: Caracterización y estudio de los errores léxicos*. Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Comunicação e Expressão - Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC / Florianópolis / Brasil) e Universitat Jaume I - Facultad de Humanidades - Programa de Doctorado en Filología y Culturas Europeas (UJI / Castelló de la Plana / España). Florianópolis/Castelló de la Plana.
- LADO, Robert, 1957, *Linguistics across cultures*. Applied Linguistics for language teachers, Michigan, University of Michigan Press.
- _____, 1971, *Introdução à lingüística aplicada*, Petrópolis, Vozes.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria, 2011. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*, 7. ed., São Paulo, Atlas.

- MICCOLI, Laura, 2013. O modelo da interlúngua. In: _____. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*, Belo Horizonte, Fino Traço Editora, Coleção Formação Docente, p.59-60.
- OBANOS ROMERO, Gregorio Pérez de, 2016, Algunas consideraciones en torno a una didáctica de la reflexión contrastiva en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional y su repercusión en la formación docente. En: FERNÁNDEZ, Gretel Eres; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; SILVA, Antonio Messias Nogueira da. *Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales*. Consejería de Educación de la Embajada de España. Secretaría General Técnica: Brasília, DF.
- ORTIGOZA, Arelis Felipe, 2007, *A contextualização sociolingüística e histórico-política como explicação para usos e sentidos de unidades léxicas ideologicamente marcadas: uma análise contrastiva entre o espanhol considerado padrão e a variante lingüística falada em Cuba*. Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- PATRÃO NEVES, Maria do Céu, 2014. Bioética, biopolítica e a sociedade contemporânea. In: PORTO, Dora et al. *Bioética: saúde, pesquisa, educação*. Brasília: CFM/SBB, v. 2. p. 143-167.
- _____, 2014. Comissões de ética: realidades e desafios. In: BIOÉTICA NOS PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA: JUSTIÇA E SOLIDARIEDADE, 2014, Lisboa. *Anais...* Lisboa: Europress.
- _____, 2007, *Comissões de ética: das bases teóricas à atividade quotidiana*, 2. ed., Lisboa, Almedina.
- RAPOSO, Eduardo Paiva, 1992, *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*, Lisboa, Editorial Caminho.
- REIS, Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos, 2002. *O futuro do subjuntivo do português e do espanhol: descrição, confronto, interferência e fossilização*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- SANTOS, Luiz Antonio de Castro; JEOLÁS, Leila, 2015, Apresentação: a pesquisa e sua ética, o poder e sua norma. *REVISTA BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA*, v. 03, n. 05, Jan-Jun, p. 11-23.
- SANTOS GARGALLO, Isabel, 1993, *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua em el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- _____, 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- _____, 2004, El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In: SÁNCHEZ LOBATO; SANTOS GARGALLO, Isabel (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p. 391-410.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M., 2009, Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação; Departamento Pedagógico, p.127-172.
- SELINKER, Larry, 1972, Interlanguage. *IRAL*, v. 10, n. 3, p. 209-231, aug.
- SÖHRMAN, Ingmar, 2007, *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*, Madrid, Arco/Libros.
- WEINREICH, Uriel, 1963 [1953], *Languages in contact: findings and problems*. New York. Reprint, Mouton, The Hague.
- WITTER, Geraldina Porto. Ética e autoria na produção textual científica. *Informação e Informação*, Londrina, v. 15, n. esp, p. 131 - 144, 2010. Disponible en: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/6568/6771>> Accedido el 18 abr. 2015.
- _____. Ética e pesquisa: gestores e pesquisadores. In: CURTY, Renata Gonçalves (Org.). *Produção intelectual no ambiente acadêmico*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 9-29. Disponible en: <http://www.uel.br/pos/mestradoinformacao/pages/arquivos/Producao_Intelectual.pdf> accedido el 18 abr. 2015.

Políticas públicas y la enseñanza de lengua española en Brasil: impactos en la formación de profesores en el municipio de Londrina

Raquel B. de C. Barrios
UNESPAR/ PG – UEL
Otávio Goes de Andrade
UEL

Introducción

La lengua extranjera en Brasil tiene un recorrido histórico amplio. Hoy, en razón de los varios intercambios lingüísticos, culturales y económicos que suceden entre las diferentes sociedades, el aprendizaje de idiomas es una exigencia social, cultural y profesional. En este contexto, diversas políticas públicas, más específicamente educacionales y lingüísticas, fueron implementadas en el país.

Documentos legales, como la Constitución Federal de 1988 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) de 1961, 1971 y 1996, definen y regulan la organización de la educación brasileña y versan sobre la enseñanza de lenguas (materna y extranjera).

En lo que se refiere al español, las discusiones acerca de su “inclusión” en las escuelas se acentuaron a partir del Mercosur Educacional y de la aprobación de la ley 11.161, de 05 de agosto de 2005, que determinó la obligatoriedad de la oferta de esta asignatura para la Enseñanza Media de toda la red pública nacional.

Con esta determinación, una serie de medidas pasaron a ser (re)pensadas en lo que concierne a inversiones públicas, realización de concursos y cursos de formación de profesores, elaboración de currículos, producción de materiales didácticos, entre otras.

Por la falta de claridad de este texto legal, su despliegue presentó, prácticamente, una nula diferenciación con el impuesto por la LDB de 96, y el castellano, en gran parte del país, siguió siendo ofertado de forma “optativa”. En Londrina, Paraná, por ejemplo, hasta hoy este idioma es ofrecido, en gran parte de las instituciones, en el contraturno por medio del CELEM.

Además de esto, con la aprobación de la medida provisoria nº746 de 2016, y su posterior conversión en la ley nº13.415 de 16/02/2017, se determinó que el inglés es la lengua extranjera que debe ser enseñada obligatoriamente en la educación básica brasileña, llevando a cabo la revocación de la ley 11.161 y, consecuentemente, la no obligatoriedad de la oferta del español.

Todos estos textos legales “verdaderamente” implementados o no, impactan de alguna manera en los campos sociales, económicos y pedagógicos, pues involucran diversas medidas y sujetos antes, durante y después del proceso de implementación.

De esta forma, considerando (a) mi interés particular en investigar sobre esta temática y (b) la contribución para una relación de coherencia entre los documentos legales y oficiales brasileños, la práctica docente y la realidad de nuestro contexto educacional en lo que se refiere a la enseñanza de español como LE, me propuse desarrollar esta investigación como trabajo final para el programa

de postgraduación en Estudios del Lenguaje de la Universidad Estadual de Londrina (UEL). En este artículo para el XXV Seminario de Dificultades pretendo presentar mis primeras impresiones acerca de este tema, así como conceptualizar, con base en referencial teórico ya analizado, los ejes temáticos que dirigirán mi investigación.

Marco teórico y conceptual

Al principio utilizaré como referencial teórico en mi investigación del máster autores que tratan sobre políticas públicas, educacionales y lingüísticas; teóricos que abordan la historia de la enseñanza de español como LE en Brasil y sus particularidades, así como documentos legales que se relacionan con este contexto educacional. Las referencias que inicialmente serán utilizadas están indicadas en el cuadro a continuación y organizadas por asunto:

Autor/documento	Asunto
DURÃO, 1998	Enseñanza de español en Brasil
GONZÁLES, 2009	Enseñanza de español en Brasil y políticas públicas
JAEGER, 2009	Enseñanza de español en Brasil, políticas públicas y lingüísticas
LASECA, 2008	Enseñanza de español en Brasil
MOIX, 2017	La expansión del español en el mundo
MORENO FERNÁNDEZ, 2005	Enseñanza de español en Brasil
RODRIGUES, 2009	Enseñanza de español en Brasil y políticas públicas
VILLALBA, 2013	Enseñanza de español en Brasil, políticas públicas y lingüísticas
ZORZO-VELOSO, 2013	Enseñanza de español en Brasil y políticas públicas
AZEVEDO, 1997, 2003	Políticas públicas
DEUBEL, 2002	Políticas públicas
HÖFLING, 2001	Políticas públicas
MELO, 1999	Políticas públicas
PARADA, 2002	Políticas públicas
SOUZA, 2006	Políticas públicas
TREVISAN, 1987	Políticas públicas
CRISTOFOLI, 2010	Políticas públicas y educacionales
OLIVEIRA, 2010	Políticas educacionales
CALVET, 2007	Políticas lingüísticas
CASTILHO, 2014	Políticas lingüísticas
HAMEL, 1988	Políticas lingüísticas
RAJAGOPALAN, 2008	Políticas lingüísticas
RECUERO, 2014	Políticas lingüísticas
RODRIGUES, 2007	Políticas lingüísticas
Constituição Federal, 1988	Documento legal
Constituição Estadual – Paraná, 2006	Documento legal
Lei Orgânica do Ensino Secundário, 1942	Documento legal
LDB, 1996; 1996	Documento legal

Tratado de Assunção, 1991	Documento legal
Planos Trienais Mercosul Educacional	Documento legal
Lei 11.161, 2005	Documento legal
Medida Provisória nº746, 2016	Documento legal
ANDRADE, 2016	Rechazo a la medida provisoria 746/2016
Manifesto Coletivo dos(as) Professores(as) de Espanhol do Estado do Paraná, 10 de nov. 2016	Rechazo a la medida provisoria 746/2016
Carta aberta sobre a medida provisória 746/2016 – Departamento Letras Estrangeiras Modernas – Universidade Estadual de Londrina, 18 de out. 2016	Rechazo a la medida provisoria 746/2016
Carta-Manifesto - Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio – Associação de Professores de Espanhol do Paraná, 27 de set. 2016	Rechazo a la medida provisoria 746/2016
Resolução nº510 de 07 de abril de 2016	Ética en investigación
ANDRADE, 2015	Ética en investigación
GALVÃO; LUVIZOTTO, 2012	Ética en investigación
PAIVA, 2005	Ética en investigación
GODOY, 1995	Pesquisa qualitativa
BARBOSA, 2008	Instrumentos de investigación
MOREIRA; CALEFFE, 2016	Metodología de investigación

En lo que se refiere a la conceptualización de política pública, varios estudiosos la definen: Deubel (2002); Azevedo (1997, 2003); Parada (2002); Souza (2006); Höfling (2001), entre otros. Sin embargo, Cristofoli (2010, p.42) argumenta que hay semejanzas entre estas definiciones y que ellas no son antagónicas, sino complementarias.

De forma sucinta, pero pertinente, Azevedo afirma que el término reporta a “[...] tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (2003, p.38).

Höfling (2001, p.38) defiende que la creación de una política pública “reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas do poder que perpassam as instituições do estado e da sociedade”.

Aunque haya numerosos conceptos al respecto, Souza (2006) establece que “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública” (p.24) y, después de realizar una revisión de la literatura sobre el asunto, sintetiza los principales elementos que lo caracterizan:

- [...] permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz;
- [...] envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes;
- [...] é abrangente e não se limita a leis e regras;
- [...] é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;
- [...] embora tenha impactos no curto prazo, é una política de longo prazo;
- [...] envolve procesos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (2006, p.36-37).

La autora también presenta cuatro tipologías de políticas: las distributivas, las regulatorias, las redistributivas y las constitutivas, describiéndolas de la siguiente forma:

O primeiro é o das **políticas distributivas**, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das **políticas regulatórias**, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das **políticas redistributivas**, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das **políticas constitutivas**, que lidam com procedimentos. (SOUZA, 2006, p. 9)

En lo que se refiere al desarrollo de los estudios sobre política pública, Souza aclara que esta, como área de conocimiento y asignatura académica, surge en Estados Unidos y rompe con la tradición europea de estudios en el área que enfocaban el análisis del Estado y no de la producción del gobierno. Así, de acuerdo con la investigadora,

[...] na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos (SOUZA, 2006, p. 2-3).

Con respecto a Brasil, Melo (1999) argumenta que el campo de estudio de políticas públicas es reciente y presenta rasgos comunes a la trayectoria europea, en el sentido de que

[...] as ciências sociais distanciaram-se da gestão de governo e que a análise de políticas esteve associada a entidades governamentais -, e muitos trabalhos na área, sobretudo os que estão associados à avaliação de políticas, foram e continuam sendo realizados por instituições governamentais”. (MELO, 1999, p.65).

Como se puede ver hasta ahora, la política pública, de forma sucinta, es aquello que el gobierno, actuando como un agente implementador, hace o deja de hacer y que provoca consecuencias. Apoyándose en esta concepción, Oliveira (2010) defiende que las políticas públicas educacionales se aplican a las cuestiones escolares, o sea, a todo aquello que un gobierno realiza o no en educación. Con base en el autor,

[...] políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc. (OLIVEIRA, 2010).

Esas decisiones están directamente relacionadas con la acción del Estado que, “[...] enquanto ator importante na formulação de políticas educacionais tem exercido de seu controle e influência de diferentes formas, de acordo com o seu contexto político, econômico, social e o modelo educacional de cada época” (CRISTOFOLI, 2010, p.48).

El gobierno también usa su poder para intervenir en las lenguas habladas/estudiadas en su territorio, haciendo con que estas sean más o menos favorecidas de acuerdo con las políticas públicas establecidas.

Además de la interferencia del Estado, cada idioma puede sufrir una (des)valoración en virtud de factores históricos y económicos, como la globalización, la industrialización, entre otros. En este sentido, la política lingüística surge como una ciencia responsable por estudiar estos y otros aspectos. Calvet (2007) establece que este concepto se refiere a la “determinação das grandes decisões referentes às relações entre a língua e a sociedades” (2007, p.11).

Como área y campo de conocimiento, la política lingüística es relativamente reciente si se compara a otros estudios lingüísticos (RECUERO, 2014, p.296). En lo que compete a nuestro contexto,

[...] ainda que seja relativamente restrito o desenvolvimento da área no meio acadêmico brasileiro, carecendo disciplinas e linhas de pesquisa mais específicas, além de programas, o espaço encontra-se, sem dúvida, em movimento de ascensão. Podemos comprová-lo ao citar algumas produções e iniciativas como, por exemplo, em 2011, a Revista Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); em 2012, a Revista Gragoatá, da Universidade Federal Fluminense (UFF); e, em 2012, a Revista Brasileira de Linguística Aplicada, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), as quais publicaram números específicos sobre questões de Políticas Linguísticas. Somado a isso, destacamos os Encontros Internacionais de Pesquisadores de Políticas Linguísticas, promovidos pela Associação das Universidades do Grupo Montevideu; o I e II CIPLOM - Congresso Internacional de Línguas Oficiais do Mercosul (2010 e 2013, respectivamente); e, em 2013, o 10º CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, que teve como tema “Política e Política de Línguas” (RECUERO, 2014, p.299-300).

Complementando estos datos, Castilho apunta que los estudios brasileños referentes a las políticas lingüísticas se dividen en seis ejes, siendo uno de ellos relacionado con el Estado y con la enseñanza de lenguas extranjeras:

(1) a língua oficial do Estado e sua gestão, (2) gestão das comunidades bilíngues e plurilíngues, (3) gestão das minorias linguísticas, (4) o Estado e o ensino da Língua Portuguesa como língua materna, (5) atuação das universidades brasileiras nas questões da pesquisa e ensino da Língua Portuguesa, (6) o Estado e o ensino das línguas estrangeiras (CASTILHO, 2001, p.3).

Las políticas públicas, sean educativas o lingüísticas, son planeadas y aseguradas por leyes. De esta forma, me propongo analizar y también usar como marco teórico en mis estudios de máster los siguientes documentos legales que aquí no fueron explorados: Constitución Federal de 1988; Constitución Estadual - Paraná (2006); Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria (1942); Ley de Directrices y Bases (1961 e 1996); Tratado de Asunción (1991); Proyecto de Ley nº 004/96; Planes Trienales Mercosur Educativo; Ley 11.161 (2005) y Ley 13.415 (2017).

Breve histórico del curso de Letras Español en la UEL

A continuación establezco un breve resumen histórico de la inserción del español en la educación superior de la Universidad Estadual de Londrina. En este momento, no lo vinculo a las políticas públicas que fueron implementadas en este período ni a otros aspectos que pueden haber influido en las cantidades expuestas, o sea, solo presento los datos “crudos”, sin mayores análisis.

La historia del español en la institución empieza el 28 de marzo de 1995 cuando los departamentos de letras vernáculas y clásicas (LET) y de letras extranjeras modernas (LEM) solicitan, por medio de un oficio enviado al coordinador del colegiado de Letras, que se dé inicio a los trámites necesarios para la elaboración de una propuesta de creación para la habilitación portugués y lengua española con sus respectivas literaturas.

En este documento, los solicitantes utilizan como argumentos para la respectiva creación los siguientes aspectos:

- 1 – mais de 380 milhões de pessoas falam o espanhol como língua nativa;
- 2- o espanhol é uma das línguas oficiais da ONU;
- 3 – 22 países têm o espanhol como língua estrangeira;
- 4 - o estudo do espanhol como elemento de comunicação comercial, a nível internacional, ocupa o 2º lugar no mundo;
- 5 – o espanhol é, no Brasil, o idioma do Mercosul;

- 6 – a grande maioria dos países que limitam com o Brasil são de língua espanhola;
- 7 – a literatura de língua espanhola consagrou escritores notáveis neste século;
- 8 – as discussões travadas durante a elaboração do Plano Acadêmico do CCH – 1994/98 – apontaram a necessidade de implementação do ensino de língua espanhola neste Centro (OF. CLCH/LET N° 001/95)

El 12 de abril del referido año, el colegiado de Letras analizó esta solicitud y, en vistas a la oferta de la nueva habilitación para el vestibular de 1996, decidió crear una comisión que sería la responsable por viabilizar la propuesta hasta junio del mismo año. Esta comisión debía estar compuesta por: dos docentes representantes del departamento de LEM y dos del LET; hasta dos representantes del centro académico de Letras, y por el coordinador y vicecoordinador del colegiado de Letras.

El 02 de mayo se crea la comisión en cuestión y esta, el 25 de mayo, a partir del OF. COL LET n° 59/95, solicita respuesta urgente con relación a los asuntos siguientes: la reducción de seis meses para el tronco común de Letras, con el objetivo principal de exponer los alumnos de este curso a las lenguas extranjeras antes de que opten por la habilitación y el aumento de las plazas tanto para el período vespertino (20 más) como nocturno (40 más).

Así, después de algunos trámites, el 18 de julio de 1996, la resolución n°3008/96 aprueba la creación de la opción lengua española para la habilitación – portugués y lengua extranjera moderna con sus respectivas literaturas y esta pasa a ser ofertada a partir del vestibular de enero de 1997.

Este curso, con doble habilitación, perduró durante 10 años. En 2005, con la resolución CEPE n°362/2005, se decidió crear los cursos de Letras Extranjeras Modernas – Licenciatura en Lengua Inglesa y respectivas literaturas y Licenciatura en Lengua Española y respectivas literaturas que, en 2006, fueron anulados con la resolución CEPE n°193/2006 e incorporados al de Letras, pasando a ser nombrados como: Curso de Graduación en Letras – Modalidad Licenciatura – Habilitación Lengua Inglesa y respectivas Literaturas y Graduación en Letras - Modalidad Licenciatura – Habilitación Lengua Española y respectivas Literaturas, siendo ofertados a partir del vestibular de 2008.

En todo este periodo descrito hubo alteraciones no solamente en los nombres de los cursos, sino también en el currículo, reglamento, objetivos, perfil de los alumnos, entre otros. Los cambios también se extendieron al vestibular. En la página web de la “Coordenadoria de Processos Seletivos” (COPS) es posible encontrar los números de inscritos y de aprobados en los vestibulares que hubo desde 2006 hasta la actualidad. Hice un trabajo de recogida de datos y, respecto a los datos que se refieren a los cursos aquí ya citados, encontré lo siguiente:

DATOS VESTIBULAR CURSO DE LETRAS EXTRANJERAS – LICENCIATURA EN LENGUA ESPAÑOLA Y RESPECTIVAS LITERATURAS

AÑO	HORARIO	PLAZAS	CANDIDATOS	APROBADOS
2006	VESP.	40	63	40
2006	NOT.	40	151	40
2007	VESP.	40	104	40
2007	NOT.	40	94	40

Fuente: la autora. Datos recogidos en la página web de COPS.

DATOS VESTIBULAR CURSO DE GRADUACIÓN EN LETRAS – MODALIDAD LICENCIATURA – HABILITACIÓN LENGUA ESPAÑOLA Y RESPECTIVAS LITERATURAS

AÑO	HORARIO	PLAZAS	CANDIDATOS	APROBADOS
2008	VESP.	20	29	16
2008	NOT.	20	24	20
2009	VESP.	20	27	10
2009	NOT.	20	17	13
2010	VESP.	20	11	6
2010	NOT.	20	31	16
2011	VESP.	20	25	18
2011	NOT.	20	25	15
2012	VESP.	20	10	7
2012	NOT.	20	22	9
2013	VESP.	20	11	6
2013	NOT.	20	14	8
2014	VESP.	20	6	0
2014	NOT.	20	13	8
2015	VESP.	20	6	4
2015	NOT.	20	8	4
2016	VESP.	10	3	2
2016	NOT.	10	6	3
2017	VESP.	10	8	3
2017	NOT.	10	11	5

Fuente: la autora. Datos recogidos en la página web de COPS.

Aclaro que, a partir de 2016, hubo una disminución de 20 a 10 plazas para el vestibular, porque las otras 10 plazas de cada periodo pasaron a ser ofertadas por el Sistema de Selección Unificada (SISU). Los datos con relación al número de inscritos y aprobados por esta forma de selección aún no fueron recogidos y, por eso, no los expuse en este artículo. También no presenté aquí la cantidad de alumnos aprobados que realmente se matricularon en el curso y el número de egresos. Sin embargo, destaco que estas informaciones también serán buscadas y analizadas en mi trabajo final.

Conclusión

En este artículo indiqué algunas definiciones y parte del referencial teórico que servirá de base para mi investigación de máster, así como expuse algunos datos que ayudarán a trazar el desarrollo histórico de la inserción del español en la educación superior de la Universidad Estadual de Londrina.

Como ya he comentado, el análisis de las informaciones hasta ahora recogidas todavía no fue realizado, sin embargo pude observar que hubo un gran descenso en la demanda por el curso de Letras Español en la referida institución y que esto se debe, probablemente, a la inexistencia en nuestro país de una política pública concreta y eficaz con relación a la enseñanza del idioma en cuestión.

Aunque algunos aspectos como, por ejemplo, la proximidad con los países hispanohablantes, la creciente expansión del español en el mundo, el hecho de que esta es la lengua del MERCOSUR, entre otros pormenores, apunten en dirección a una necesidad del estímulo de la

enseñanza del castellano, las políticas hasta ahora (no)implementadas no contribuyeron para que este idioma fuera realmente insertado en nuestra nación.

Las acciones gubernamentales brasileñas niegan las evidencias y siguen incentivando un “monolingüismo crónico”, en el cual el inglés es la única lengua valorada, mientras el mundo ruega por una conciencia plurilingüe y cultural.

La cuestión que me impulsó a realizar esta investigación y la cual aún estoy intentando contestar, es la misma que les dejo ahora: *¿por qué, aunque haya evidencias históricas, económicas y sociales que estimulen la enseñanza del español en Brasil, las políticas aquí creadas solamente la dejan al margen de la educación?*

Bibliografia

ANDRADE, O. G. de. *A construção do princípio da dignidade da pessoa humana e seus desdobramentos na ética em pesquisa com seres humanos*. Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao curso de Direito – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Direito. Londrina, 2015.

_____. *A ética em pesquisa envolvendo seres humanos como elemento fundamental da proficiência científica na formação de professores de línguas estrangeiras / adicionais*. In: V Congresso Brasileiro de Educação, 2015, Bauru. ANAIS do V CBE - Congresso Brasileiro de Educação - "Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas". Bauru: UNESP, 2015.

_____. *Cultura universitária ética: excertos de uma construção coletiva*. In: *Jornal Notícia Universidade Estadual de Londrina*, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_N_Texto=21753&FWS_Cod_Categoria=2>. [14 feb. 2017].

_____. *A MP nº 746 e a desintegração Latino-Americana*. In: *Jornal Notícia Universidade Estadual de Londrina*, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=2&FWS_N_Texto=23993>. [14 feb. 2017].

_____. *Medida provisória nº746: temeridade para a educação*. In: *Folha Opinião*, 2016. Disponível em: <<http://www.folhadelondrina.com.br/colunistas/espaco-aberto/medida-provisoria-n-746-temeridade-para-a-educacao-961614.html>>. [14 feb. 2017].

AZEVEDO, Sérgio de. *Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação*. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARBOSA, Eduardo F. *Metodologia de pesquisa: instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais*. 2008, p.1-5. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf>. [14 feb. 2017].

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96*. Brasília: 1996.

_____. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. *Lei Federal Nº 11.161/2005*. Brasília: 2005.

_____. *Medida provisória nº746*. Brasília: 2016.

_____. *Lei nº13.415*. Brasília: 2017.

CALVET Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Uma política linguística para o português*. Recuperado em 01 de jul. 2014, de Museu da Língua Portuguesa. Disponível em:

<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_17.pdf>. [14 de feb. 2017].

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. [14 de feb. 2017].

CRISTOFOLI, M. S. *Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços*. 2010, 208 f. + apêndices. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

DURÃO, Adja B. A. *La enseñanza de español y de portugués en los países miembros de mersocur*. Boletim/Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina: UEL, n.34, p.9-15, jan/jun. 1998.

GALVÃO; LUVIZOTTO. *Reflexões sobre a ética e o plágio na pesquisa científica*. *Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão*, Presidente Prudente, 22 a 25 de outubro, 2012. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%A7ncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20A%20C%C3%89TICA%20>>

- [E%20O%20PL%C3%81GIO%20NA%20PESQUISA%20CIENT%C3%8DFICA.pdf](#)>. [19 ago. 2016].
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, 1995, v.35, n.2, p.57-63. Disponible en: <<http://www.wejconsultoria.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Introdu%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-Pesquisa-qualitativa-e-suas-possibilidades.pdf>>. [14 feb. 2017].
- GONZÁLEZ, N. M. *Políticas públicas y enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación*. Signo & Seña, v.20, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2009, p.21-32.
- HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni (org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988. p. 44.
- HÖFLING, E. de M. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cadernos Cedes, ano 21, n.55: Campinas/nov/2001.
- JAEGER, Dirce: (2009). *Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política lingüística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11161/2005*. Revista Espaço acadêmico, nº 97.
- LASECA, A: (2008). *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro/ la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*. Brasília: Thesaurus, 2008. Portal Oficial do Mercosul. Disponible en: <<http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/pt/index.htm>>. [01 ago. 2016].
- LEFFA, V. *Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras*. Disponible en: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>>. [14 sep. 2016].
- MELO, M. A. (1999). Estado, governo e políticas públicas. IN: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. 2ª ed. São Paulo: Sumaré: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES.
- MOIX, Llotzer. Cervantes: números e letras – a expansão da língua espanhola pelo mundo. In: *Jornal da Ciência e-mail*. SBPC, 2007. Disponible en: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=43603>>. [01 ago. 2016].
- MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. RJ: DP&A, 2006.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.14-34.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.). *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística*. Campinas (SP) : Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. “A virada político-lingüística” e a relevância social da linguística e dos linguistas” in Djane Antonucci Correa. *A relevância social da lingüística*. Linguagem, teoria e ensino. São Paulo, Parábola e Ponta Grossa, Editora da UEPG
- OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Fronteiras da educação: tecnologias e políticas*. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.
- PAIVA, V. L. M. de O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica. Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- RECUERO, A. P. C. O surgimento da ciência políticas linguísticas e o ensino de espanhol no brasil. *Web-Revista SOCIODIALETO: Bach., Linc., Mestrado Letras UEMS/Campo Grande*, v. 5, nº 13, jul. 2014.

RODRIGUES, S. L. (2007). O Político na lingüística: processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores.

RODRIGUES, F. dos S. C. O discurso legislativo sobre a inclusão do espanhol na escola brasileira: um projeto que não virou lei. In: *Signo & Seña*, v.20, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2009, p.31-47.

SANTOS, M. F. Políticas Linguísticas para a formação de professores de francês língua estrangeira no estado do Rio de Janeiro. *Anais do VISAPPIL – Estudos de Linguagem*, UFF, nº1, 2015.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, n.16, jul/dez 2006.

TREVISAN, Leonardo. *Estado & Educação na história brasileira (1750/1900)*. São Paulo: Moraes, 1987. p.17.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. OF CLCH/LET nº001/95 de 28 de março de 1995.

_____. OF COL LET nº 59/95 de 25 de maio de 1995.

_____. *Resolução nº3008/96*. Cria a opção de Língua espanhola para a Habilitação – Português e Língua Estrangeira Moderna com as Respectivas Literaturas do Curso de Letras, alterando as resoluções nº2135/92 e 2136/92.

_____. *Resolução CEPE nº362/2005*. Cria o curso de letras a ser ofertado a partir do ano letivo de 2016. Disponible en:

<http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/resolucao_362_05.pdf>. [10 mayo 2017].

_____. *Resolução CEPE nº364/2005*. Estabelece o currículo pleno do Curso de Letras Estrangeiras Modernas - Habilitação: Licenciatura em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, a ser implantado a partir do ano letivo de 2006. Disponible en: <http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/letras_espanhol.pdf>. [10 mayo 2017].

_____. *Resolução CEPE nº193/2006*. Revoga a resolução CEPE nº362/2005 que criou o Curso de Letras Estrangeiras Modernas, e dá outras providências. Disponible en: <http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/letras_espanhol.pdf>. [10 mayo 2017].

_____. COPS – Coordenadoria de Processos Seletivos. Disponible en: <<http://www.cops.uel.br/v2/>>. [10 mayo 2017].

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. O ensino do espanhol no Brasil: revisitando o tema da política linguística. In: ZORZO-VELOSO, Valdirene F; FERREIRA, Cláudia Cristina;

ZORZO-VELOSO, Valdirene F. Enseñar español después de agosto de 2005: desafíos y perspectivas. In: ZORZO-VELOSO, Valdirene F; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe. *El español em línea de mira: enlaces lingüísticos, literários y metodológicos*. Londrina: UEL, 2013, p.13-26.

Formación inicial de profesores de Español en universidades públicas de Mato Grosso do Sul

Álvaro José dos Santos Gomes
Ana Karla Pereira de Miranda
Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Introducción

Cuando se promulgó la Ley 11.161/2005, que hacía obligatoria, por parte de las escuelas brasileñas, la oferta de lengua española en la enseñanza media y de matrícula opcional al alumno, mucho se cuestionó si había cantidad suficiente de profesores de ese idioma para que la ley fuera efectivamente implementada. Además, se puso en duda también si sería posible licenciar la cantidad necesaria de profesores para completar el número de docentes que faltaba (Martínez Cachero-Laseca, 2008). Para saber si, de hecho, faltan docentes de español en nuestro contexto, nos propusimos investigar la situación de la formación de profesores de lengua española en dos instituciones públicas: la *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul* (UFMS) y la *Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul* (UEMS)¹. Enfocamos la formación inicial realizada por tales instituciones debido a su cobertura en el estado.

Es importante evidenciar que, aunque la Ley 11.161/2005 no esté vigente, conforme se explicará más adelante, creemos que debido, entre otros hechos, a la posición geográfica de Mato Grosso do Sul (MS), ya que hace frontera con Paraguay y Bolivia, se debe insistir en la oferta de ese idioma en las escuelas ubicadas en el estado.

La justificación del presente artículo radica en la falta de estudios publicados acerca del tema. Bruno Galván, Alonso y Tóffoli (2009) presentan datos acerca de los cursos de nivel superior en el área de español en cada estado brasileño. En la obra, las autoras aclaran que la recolección de datos no tenía la intención de ser exhaustiva, además de haber mencionado la dificultad en recoger informaciones para que se compusiera un cuadro más fiel a la realidad de la formación inicial de profesores en nuestro país. Figuran, en la obra, solamente informaciones enviadas por las instituciones que llenaron el formulario propuesto por las investigadoras. Con base en nuestra experiencia, notamos que faltaban muchos datos de instituciones ubicadas en MS, lo que inferimos que muchas no los enviaron.

Para llevar a cabo nuestro proyecto de investigar la configuración y la oferta de cursos de formación docente de español en MS, presentamos informaciones recogidas en documentos disponibles en las páginas web de las referidas instituciones públicas, en publicaciones académicas acerca de esos cursos y también las obtenidas en documentos internos de los cursos y en el sector de estadísticas académicas de las universidades. Consideramos la formación docente de español, en las modalidades presencial y a distancia, a fin de demostrar que hay oferta de profesionales satisfactoria

¹ Aclaremos que hay otra institución pública que también actúa en Mato Grosso do Sul, la *Universidade Federal da Grande Dourados* (UFGD), pero no hay curso de formación inicial de profesores en el área de lengua española.

para que se mantenga y se amplíe su enseñanza en las escuelas de educación básica. De esa forma, este estudio, de carácter documental, pretende contribuir con investigaciones en el área de enseñanza y aprendizaje para mejor calificar el proceso de formación docente.

Este artículo, además de la introducción, se divide en cuatro apartados: en un primer momento, presentamos los aspectos legales para ser profesor de español en el contexto de la enseñanza básica brasileña; en seguida, contextualizamos la situación del español en MS y, a continuación, damos a conocer los datos de la formación de profesores de español en cursos presenciales; luego, presentamos los datos de los cursos a distancia vigentes, todos desarrollados por instituciones públicas, conforme ya hemos mencionado; y finalmente, indicamos algunas conclusiones.

La formación de profesores en Brasil: aspectos legales

En lo que se refiere a la historia de la formación de profesores en Brasil, esta emerge, explícitamente, a partir de la independencia política del país, en 1822, cuando se considera organizar la instrucción popular. Conforme Saviani (2009, p. 143-144), se pueden distinguir seis períodos de la historia de la formación de profesores en Brasil: (i) empieza con los primeros ensayos, aún no regulares, en la primera mitad del siglo XIX (1827-1890); (ii) pasa por el establecimiento y expansión de las Escuelas Normales (1890-1932); en seguida, (iii) ocurre la organización de los Institutos de Educación (1932-1939); luego, (iv) se organizan y se implantan los cursos de Pedagogía y de Licenciatura, además de consolidarse el modelo de las Escuelas Normales (1939-1971); en el período siguiente, (v) se sustituye la Escuela Normal por la Habilitación Específica de Magisterio (1971-1996); y, por fin, (vi) hay el surgimiento de los Institutos Superiores de Educación, Escuelas Normales Superiores y el nuevo perfil de curso de Pedagogía (1996-2006).

En la actualidad, de acuerdo con el artículo 62 de la LDB-1996, para ser profesor de la educación básica brasileña hay que habilitarse:

en nivel superior, en curso de licenciatura, de graduación plena, en universidades e institutos superiores de educación, admitida como formación mínima para el ejercicio del magisterio en la educación infantil y en los 5 (cinco) primeros años de la enseñanza fundamental, la ofrecida en nivel medio en la modalidad normal (Brasil, 1996).²

La formación inicial del profesor de español se da, en general, por medio de la formación en un curso de Letras³. Esos cursos pueden ofrecer habilitación única (Portugués, Literatura, Español etc.) o habilitación doble (Portugués y Español, Portugués e Inglés etc.). Los cursos de licenciatura son regulados por sus directrices propias, así como por las *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN). Estas definen:

principios, fundamentos, dinámica formativa y procedimientos que se deben observar en las políticas, en la gestión y en los programas y cursos de formación, así como en el planeamiento, en los procesos de evaluación y de regulación de las instituciones de educación que las ofrecen (BRASIL, 2015, p. 2-3).⁴

² En el original: em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Traducción realizada por los autores, así como las demás traducciones que figuran en el texto).

³ En la UFMS, desde 2013, hay el curso de Licenciatura en Educación del Campo (LEDUCAMPO) que focaliza la formación de profesores para trabajar en las escuelas de educación básica del campo. Preferiblemente, los ingresantes de ese programa deben ser profesionales que ya actúen en los años finales de la enseñanza fundamental y en la enseñanza media, en escuelas del campo, sin poseer la titulación mínima prevista en la legislación vigente. La LEDUCAMPO habilita profesores para las áreas de Ciencias Humanas y Sociales, Lenguajes y Códigos, y Matemática. Los profesores habilitados para el área de Lenguajes y Códigos tienen en su currículo clases de español. Otras informaciones relacionadas al curso están disponibles en:

<<https://cchs.ufms.br/graduacao/licenciatura/educacao-do-campo/historia-do-curso/>>. [25 ene. 2017].

⁴ En el original: princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Las *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica*, instituidas por la Resolución del *Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP 2/2015*, se aplican a los cursos de formación inicial y continuada destinados a la formación de profesores para el ejercicio de la docencia en la educación infantil, en la enseñanza fundamental y media, y en las respectivas modalidades de educación (Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Especial, Educación Profesional y Tecnológica, Educación del Campo, Educación Escolar Indígena, Educación a Distancia y Educación Escolar Quilombola).

Conforme el artículo 9 de las DCN, se consideran cursos de formación de los profesionales del magisterio para la educación básica los de graduación de licenciatura, los de formación pedagógica para graduados no licenciados y los de segunda licenciatura. Según ese artículo, se debe ofertar la formación inicial del profesional del magisterio, preferiblemente, en la modalidad presencial, en cursos de alto nivel académico, científico y tecnológico y cultura.

Los cursos de licenciatura para la formación inicial de profesores para la educación básica en nivel superior, conforme la referida Resolución, deben tener como mínimo 3.200 horas de efectivo trabajo académico, en programas con duración mínima de ocho semestres o cuatro años, alcanzando: (i) 400 horas de práctica como componente curricular; (ii) 400 horas dedicadas al practicum; (iii) por lo menos 2.200 horas dedicadas a las actividades formativas; y (iv) 200 horas de actividades teórico-prácticas de profundización en áreas específicas de intereses de los alumnos.

En los cursos de formación pedagógica para los graduados no licenciados, la carga horaria mínima puede variar entre 1.000 y 1.400 horas: si el curso de origen pertenece a la misma área del curso de formación pedagógica, la carga horaria mínima será de 1.000 horas, en caso contrario, la carga horaria mínima será de 1.400 horas. Los cursos de segunda licenciatura tendrán la carga horaria mínima variable de 800 horas, para los cursos de segunda licenciatura que pertenecen a la misma área del curso de origen, a 1.200 horas, cuando el curso de segunda licenciatura pertenezca a un área distinta de la del curso de origen.

Las DCN aún disponen que se establezca una articulación entre el *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI), el *Projeto Pedagógico Institucional* (PPI) y el *Projeto Pedagógico do Curso* (PPC). Los cursos de formación de profesores en funcionamiento tendrían dos años para adecuarse a la resolución, es decir, hasta julio de 2017.

De esa forma, en este estudio, los datos presentados sobre la estructura de los cursos investigados todavía no se conforman a las nuevas DCN, visto que los cursos están en proceso de adecuación de sus estructuras. En comparación con las DCN actuales, la Resolución CNE/CP 2/2002, que instituía la duración y la carga horaria de los cursos de licenciatura, preveía la carga horaria mínima de 2.800 horas, divididas en 400 horas de práctica como componente curricular, 400 horas para el practicum, 1.800 horas de clases para los contenidos curriculares de naturaleza científico-cultural y 200 horas para actividades complementarias. Además, la Resolución CNE/CP 1/2011 instituía que en los cursos de Letras para la obtención de una segunda habilitación, la carga horaria para la nueva habilitación debería tener, como mínimo, 800 horas, con por lo menos 300 horas dedicadas al practicum.

Según los datos disponibles en el e-Mec⁵, en MS, hay tres distintas formas de curso de Letras que habilitan para la docencia de español y que están vigentes⁶, a saber: Letras Español, Letras Portugués y Español, y Letras Portugués y Español y Respectivas Literaturas. De esa forma, los estudios de lengua española habilitantes para la docencia de ese idioma están distribuidos en facultades, centros universitarios y universidades, tanto públicos como privados, en las modalidades presenciales y a distancia. En su mayoría, son cursos de doble habilitación. En este artículo, conforme

⁵ Consulta hecha en la página web <<http://emec.mec.gov.br/>> [22 ene. 2017].

⁶ Hay cursos configurados como en extinción que están en etapa de finalización, o sea, aún poseen vigentes, como es el caso del curso de Letras - Portugués y Español del campus de Coxim de la UFMS.

dicho anteriormente, vamos a tratar solamente de los cursos ofrecidos en universidades públicas debido a su cobertura en el estado, como será posible observar más adelante.

El contexto de la investigación: algunos datos de la enseñanza de español en MS

Antes de tratar específicamente del contexto *sul-mato-grossense*, comentamos algunos aspectos importantes relacionados a la historia de la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño. La enseñanza formal de los contenidos de literatura española e hispanoamericana tiene inicio en 1870 en el *Colégio Pedro II*. La lengua española, a su vez, pasa a integrar los currículos de educación formal en 1905, en la *Academia de Comércio do Rio de Janeiro*. Al comienzo del siglo XX, además de figurar en la enseñanza secundaria, el español pasa a integrar los currículos militares. Debido a la ausencia de una política lingüística que viabilizase la enseñanza del idioma, en 1920, el español sale de los currículos militares y en 1925, de la enseñanza secundaria (Guimarães, 2016, p. 30-37). Después de la Reforma Capanema (1942), la enseñanza de esa lengua y de sus literaturas vuelve a figurar de manera constante, sin embargo, con presencia minoritaria. Se mantuvo de ese modo en las décadas de los 40 y 50 y, así como otras lenguas, desapareció con la promulgación de la *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) de 1962. Volvió a incorporarse en el currículo lentamente en los 80 con el estímulo de las universidades y de las Asociaciones de Profesores Brasileños de Español. Tuvo su momento de bonanza con la creación del Mercado Común del Sur (Mercosur), desembocando en la aprobación de la "Ley del Español", en agosto de 2005 (Martínez Cachero-Laseca, 2009, p. 3).

Desde el plazo para la efectiva implementación del español en la enseñanza media, ya han pasado siete años. Fueron muchos los desafíos para poner la Ley 11.161/2005 en ejecución (Martínez Cachero-Laseca, 2009) y, desde finales de 2016, con la implementación de la Medida Provisória (MP) n° 746/2016, se retiró la obligatoriedad de la oferta de español en la educación básica brasileña. Tal medida alteró la LDB, Ley 9.394/1996, configurándose la siguiente redacción sobre la enseñanza de lenguas extranjeras:

Los currículos de enseñanza media incluirán, obligatoriamente, el estudio de la lengua inglesa y podrán ofertar otras lenguas, en carácter optativo, preferiblemente el español, de acuerdo con la disponibilidad de oferta, locales y horarios definidos por los sistemas de enseñanza (Brasil, 2016).⁷

Como se puede observar, de acuerdo con esa MP, la única lengua de enseñanza obligatoria pasa a ser el inglés. Como tal medida fue aprobada en 2017, la "Ley del Español" está derogada.

Considerando nuestro contexto, es importante mencionar que MS es un estado que comparte límites con dos países hispanohablantes: Bolivia y Paraguay. Son once las ciudades ubicadas en la frontera con Paraguay, a saber, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caracol, Coronel Sapucaia, Japorã, Mundo Novo, Paranhos, Ponta Porã, Porto Murtinho y Sete Quedas, y una ciudad bifronteriza, Corumbá, que limita con Paraguay y Bolivia. De esa forma, la localización geográfica del estado es una de varias justificativas plausibles para la enseñanza de español en el sistema educativo *sul-mato-grossense*.

En el referido estado⁸, la licenciatura en Letras llegó al final de la década de 60⁹, con los primeros cursos ofrecidos por la *Universidade Estadual de Mato Grosso* (UEMT)¹⁰, en las ciudades

⁷ En el original: Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

⁸ Se dividió el estado de Mato Grosso el 11 de octubre de 1977 y se creó el estado de Mato Grosso do Sul.

⁹ Fue implantado en 1968 el curso de Letras habilitación Portugués/Inglés en la ciudad de Corumbá, que hace frontera con Bolivia y Paraguay, a partir de la resolución n° 046/67/CEE MT y del reconocimiento del *Conselho Federal de Educação* CFE no 72.838/73-DOU 25/09/73.

¹⁰ Con la división del Estado de Mato Grosso, la UEMT fue federalizada por la Ley Federal n.º 6.674, de 05.07.1979, convirtiéndose en la *Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul* (FUFMS).

de Aquidauana, Corumbá y Três Lagoas¹¹. En 1971, las tres ciudades nombradas, además de Dourados, ofertaron las primeras licenciaturas en lengua extranjera Portugués e Inglés, al mismo tiempo que los futuros profesores también podrían optar por el curso con habilitación en Portugués y Literatura. De ese modo se buscó, fundamentalmente, considerar la formación inicial de los profesores y el impulso económico de esas regiones. La interiorización de los cursos superiores, en esta perspectiva, cumplía doble función; la primera, de instruir académicamente a los profesores que impartían clases en las escuelas estaduais y municipales sin la respectiva licenciatura; la segunda, de formar aprendices con capacidad de inserción laboral, promoviendo económicamente las regiones que, bajo el punto de vista político, eran estratégicas para el desarrollo del estado.

Los cursos presenciales, sobre todo los de licenciatura, se convirtieron, en ese contexto, en polos de irradiación de enseñanza superior. Es decir, muchos alcaldes y secretarios de educación de municipios del entorno enviaban grupos de profesores para hacer su primera graduación o jóvenes que, tras terminar los estudios de secundaria, buscaban dichos cursos. De ese modo, las licenciaturas no estaban circunscritas a las ciudades polos, atendían las unidades universitarias y los municipios vecinos. En el caso de Aquidauana, había alumnos de Anastácio y Miranda; en Corumbá, se recibían estudiantes de Ladário e incluso de algunas ciudades bolivianas; en Três Lagoas, venían interesados de Água Clara, Inocência, Brasilândia, Selvíria y de algunas ciudades que están ubicadas en el estado de São Paulo como Dracena y Andradina; y en Dourados había grupos de Ponta Porã, Rio Brillhante, Douradina, Maracaju y Deodapólis.

El inglés como lengua extranjera ocupó, en los cursos de Letras, significativo espacio, más que el español, aunque, conforme ya mencionado, tengamos el paradojo de que el estado hace frontera con Paraguay y Bolivia. La habilitación en Lengua Española solamente empezó a ser ofertada a principio de los años 90, en la UFMS, en la unidad de Campo Grande, así como la habilitación Portugués e Inglés¹².

La necesidad de una formación en lengua española a nivel superior fue creciendo considerablemente, dada la posición geográfica del estado y de los países latinoamericanos, además de los intereses económicos del país establecidos a partir de la creación del Mercosur y de las relaciones con empresas españolas. La UFMS, considerando la ampliación de los cursos de Letras Portugués y Español en todo el territorio nacional, y la necesidad de internacionalización e integración regional, pasó a apoyar gradualmente la apertura de cursos en los campus del interior. De esa forma, en 2001, hubo la creación del curso en Coxim y Aquidauana; en 2006, en Corumbá; en 2010, en Três Lagoas, y en 2008, los cursos a distancia, desarrollados en distintos polos de apoyo presencial ubicados en ciudades del interior del estado. Los cursos mencionados estaban vinculados a la UFMS.

La UEMS empezó a ofrecer el curso de Licenciatura en Letras Portugués y Español partir de 2005, en Dourados, y de 2009, en Campo Grande. El Cuadro 1, a continuación, presenta esos datos, además del año de fundación del curso de Letras y el año del inicio de cada tipo de habilitación (Portugués e Inglés o Portugués y Español). En los apartados siguientes, acerca de la formación de profesores de español, en las modalidades presencial y a distancia, discutimos, de forma más detallada, la creación y las características de esos cursos.

¹¹ Importante destacar que uno de los criterios que se llevó a cabo para edificar la UEMT en esos municipios fue, seguramente, la importancia histórica y geográfica que tenían, puesto que esas ciudades son las más antiguas en emancipación en MS.

¹² Históricamente la enseñanza de inglés ocupó, de acuerdo con la "visión" estratégica de gobierno y no de estado, un amplio espacio en los cursos universitarios y en la enseñanza básica (primaria y secundaria); como ejemplo destacamos los efectos inmediatos de la Medida Provisoria MP. nº 746/2016 en la que revoca la Ley 11.161/2005, que obligaba la oferta de español en educación básica.

Cuadro 1 – Fecha de fundación de los cursos de Letras y de sus habilitaciones en MS

Institución	Campus	Año de fundación		
		Letras	Portugués e Inglés	Portugués y Español
UFMS	Aquidauana	1971	1971	2001
	Campo Grande	1991	1991	1991
	Corumbá	1968	1971	2006
	Coxim	2001	-	2001
	Dourados	1971	1971	-
	Três Lagoas	1971	1971	2009
UEMS	Campo Grande	2010	2010	2010
	Dourados	1994	2005	2005

Otra importante medida en la difusión de la carrera de Letras con habilitación en Lengua Portuguesa y Española, en la modalidad presencial, en MS, fue el programa *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni), que tuvo por objeto expandir el acceso y garantizar la permanencia en la enseñanza superior, destinando presupuestos más elevados a las universidades para ampliar la estructura física e invertir en la contratación de recursos humanos adecuados para el funcionamiento de los cursos, entre otras medidas. Eso permitió la creación de nuevos cursos y/o ampliación de las plazas de ingreso.

Pasados 25 años desde la primera graduación en Letras–Portugués y Español, en MS, se hace importante identificar avances y desafíos por medio de registros documentales de dichos cursos y de estudios publicados acerca del tema.

Los cursos de formación de profesores de español en la modalidad presencial

La UFMS fue la primera institución a ofertar la habilitación Portugués y Español en MS. El curso, vinculado al *Centro de Ciências Humanas e Sociais* (CCHS)¹³, localizado en Campo Grande, fue oficialmente concebido por medio de la resolución del *Conselho Universitário* (Coun) n° 6, de 16 de septiembre de 1987. Conforme ya mencionamos en el cuadro 1, solamente en 1991 hubo el primer proceso de selectividad, en el cual se ofrecían 25 plazas. La duración del curso era de 2.700 horas desarrolladas en tres años; actualmente, son cuatro años y 3.611 horas¹⁴. A lo largo del tiempo, transcurridos exactos 25 años, el curso ha cambiado considerablemente la carga horaria, las asignaturas y el número de docentes, que se amplió a partir de nuevas oposiciones. En ese período, la comunidad recibió 415 nuevos profesionales habilitados a impartir clases de lengua española y de lengua portuguesa, muchos aprobados en oposiciones para cargos de profesores y de la gestión pública. En el curso, actualmente, hay un programa de postgrado (maestría) en “Estudios de Lenguaje”, con dos líneas de investigación: Lingüística y Semiótica, Teoría de la Literatura y Estudios Literarios, en lo cual se evidencia un ingreso destacable de egresos del curso de licenciatura.

En 2001, diez años después de la creación de la primera licenciatura en Campo Grande, la UFMS abrió dos nuevos cursos en el interior del estado, en Aquidauana y Coxim. En la primera ciudad, el curso de Letras ya estaba consolidado hacía más de 30 años con las habilitaciones en Portugués y Literatura, y Portugués e Inglés. La graduación en Letras Portugués y Español fue aprobada por el colegiado de Letras pensando en la necesidad de atender una demanda creciente y un público más específico, como la comunidad indígena, además de la importancia gradual que ha sido incorporada al Mercosur en los últimos años. El ingreso se realiza por el *Sistema de Seleção Unificada*

¹³ Actualmente, con la reestructuración de la UFMS, el referido curso está vinculado a la *Faculdade de Letras, Artes e Comunicação* (FAALC).

¹⁴ Es importante volver a mencionar que, en 2017, habrá ajustes para atender la Resolución CNE/CP 2/2015.

(SISU) y se ofertan 25 plazas. La duración del curso es de cuatro años, divididos en ocho semestres, con carga horaria de 3.620 horas. Según datos de la UFMS¹⁵, en el campus de Aquidauana, ya se han graduado 109 profesores.

En Coxim, la oferta del curso de licenciatura en Letras Portugués y Español coincidió con la creación del campus en 2001. En ese año, además del curso de Letras, la licenciatura de Historia y el bachillerato en Sistemas de Información formaron parte de la lista de cursos ofrecidos por la institución en la región norte del estado. De acuerdo con el proyecto pedagógico del curso, la oferta de la licenciatura en Letras Portugués y Español atendía a una fuerte demanda de la región, considerando, sobre todo, que no había ningún curso con esa habilitación en las ciudades limítrofes. El que estaba más cerca era el curso de Letras en la ciudad de Campo Grande, cuya distancia es de 256 km, dificultando la formación de profesores en el área de español. En ese contexto, se hace importante destacar que el campus Coxim recibe anualmente estudiantes de las ciudades de Pedro Gomes, Sonora y Rio Verde. Sin embargo, por decisión del colegiado del curso, en 2012, la licenciatura en Letras Portugués y Español debería ser gradualmente extinta, y en su lugar ser ofertada la licenciatura Letras Portugués, lo que ocurrió efectivamente en el año 2014. En 2017, el último grupo se graduará y se extinguirá definitivamente esa licenciatura. El curso ofrecía 50 plazas en su proceso de selectividad; en total fueron 12 grupos graduados y, en ese período, la universidad formó 316 nuevos profesores.

La UEMS, en 2005¹⁶, inició el primer curso de graduación en Letras Portugués y Español en la unidad administrativa de Dourados, con una duración mínima de cuatro años, ofreciendo a la comunidad 40 plazas en el proceso de selectividad¹⁷. El desarrollo de esa licenciatura se dio por una propuesta de la *Secretaria de Estado de Educação* (SED/MS) de ampliación en el número de profesores habilitados para actuar en las escuelas de la red pública. La SED/MS, tras las primeras ofertas de graduación y ya considerando los grupos formados por la UFMS, en algunas ciudades del estado, decidió, por medio de una política educacional y del *Conselho Estadual de Educação* (CEE), deliberar a través de una resolución normativa, CEE/MS n° 8434, de 2 de octubre de 2007¹⁸, la obligatoriedad de la oferta de español en la red estadual de educación.

Art. 3º La enseñanza de lengua española en la enseñanza secundaria será de oferta obligatoria por las instituciones de enseñanza y de matrícula facultativa para los alumnos.

Párrafo único. La lengua española, si elegida por la comunidad escolar como lengua extranjera moderna obligatoria, deja de ser matrícula facultativa para el alumno.

Art. 7º Para el ejercicio de la docencia de lengua española será exigida la licenciatura con habilitación en lengua española.¹⁹

Con el apoyo institucional y legal, la UEMS/Campus Dourados logró graduar 245 profesores para atender la demanda de la región y del estado, materializando así las directrices del CEE.

El quinto curso en la modalidad presencial fue ofertado en el campus del Pantanal de la UFMS, en Corumbá. En 2006 empezó la primera licenciatura de la frontera Brasil y Bolivia con un grupo formado por 30 estudiantes. En coherencia con la zona geográfica, teniendo en cuenta las características de la región en que está ubicado dicho campus y observando las disposiciones de las Directrices Curriculares para los cursos de Letras, se implantó el curso de grado en licenciatura, con

¹⁵ Los datos que presentamos fueron obtenidos en la *Divisão de Planejamento e Gestão de Informações Acadêmicas* de la UFMS.

¹⁶ Dato disponible en: <<http://emec.mec.gov.br/>>. [30 ene. 2017].

¹⁷ En el proceso de selectividad, las plazas son distribuidas de la siguiente forma: 28 amplia concurrencia, 4 para los indígenas y 8 para negros.

¹⁸ La normativa fue publicada en el *Diário Oficial do Estado* -n° 7086- el 5 de noviembre de 2007.

¹⁹ En el original: Art. 3º O ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio será de oferta obrigatória pelas instituições de ensino e de matrícula facultativa para os alunos. Parágrafo único. A Língua Espanhola, se escolhida pela comunidade escolar como língua estrangeira moderna obrigatória, deixa de ser matrícula facultativa para o aluno. Art. 7º Para o exercício da docência da Língua Espanhola será exigida licenciatura com habilitação em Língua Espanhola.

el objetivo de formar profesores para actuar en la enseñanza fundamental y media. Además, es importante destacar que la creación del curso pretendía que las escuelas se adecuasen a lo que estaba dispuesto en Ley 11.161/2005, en lo que la UFMS contribuyó a lo largo de los años con la formación de 105 profesores para la región.

El campus de Três Lagoas de la UFMS, en 2009, ofreció también en la modalidad presencial la graduación en español, la tercera habilitación del curso. En esa época, la unidad ya tenía su programa de maestría en Letras, el primer postgrado *stricto sensu* del área en el estado. La licenciatura en Letras Portugués y Español empezó con un grupo de 35 alumnos, número que se mantiene, actualmente, en la selectividad. En 2014, el *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq) autorizó el curso de doctorado en la institución, ampliando aún más las posibilidades de formación de los licenciados.

La UEMS, en 2010, tras una reestructuración administrativa y académica, además de la fuerte demanda por profesores de español, optó por concentrar, en Campo Grande, los cursos del área de humanidades, de los cuales la licenciatura en Letras Portugués y Español tiene su lugar, ofertando 40 plazas. La graduación presenta una carga horaria de 3.670 horas divididas en cuatro series y módulos. Esa fue la última apertura de curso de formación inicial de docentes de español en MS. En esta unidad académica se han graduado 45 nuevos profesores según los datos de la *Diretoria de Registros Acadêmicos* de UEMS²⁰.

El cuadro siguiente presenta una síntesis de los datos expuestos y añade, en la última columna, el número de graduados desde la creación del curso hasta 2016.

Cuadro 2 - Datos acerca de la formación de profesores de español, en la modalidad presencial

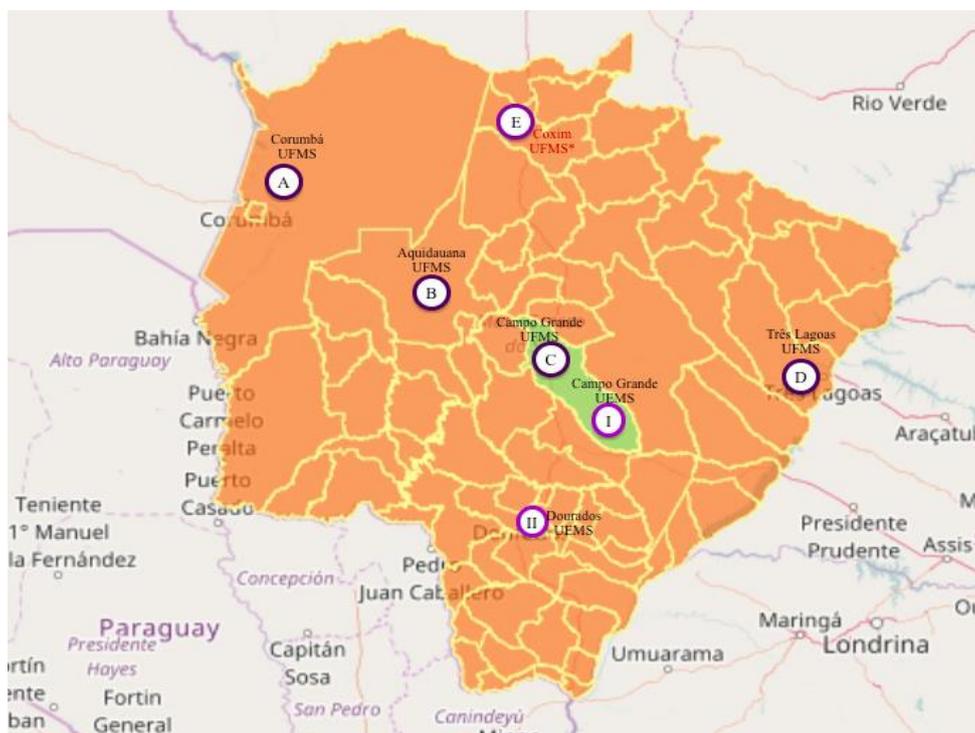
Universidad	Campus	Carga horaria	Plazas disponibles en cada oferta	Graduados hasta 2016
UFMS	Aquidauana	3.620	25	109
	Campo Grande	3.611	25	415
	Corumbá	4.029	30	105
	Três Lagoas	3.604	35	7
	Coxim	3.417	50	316
UEMS	Campo Grande	3.670	40	45
	Dourados	3.670	40	245

De modo general, podemos observar que hay un número significativo de plazas disponibles en esa área de formación, pero se evidencian algunas dificultades. El abandono escolar universitario no es una realidad única de las licenciaturas, de manera general, es un fenómeno nacional que viene preocupando a toda la comunidad académica como un problema social. De igual modo, está presente en los cursos de Letras que hemos presentado, figurando como un desafío a ser superado. Otro reto que se plantea para las instituciones es el acompañamiento profesional de los egresos y su inserción en el mercado laboral. También es importante destacar que, en ese contexto, la baja oferta de español o su ausencia en las escuelas públicas sigue siendo un reto a los nuevos profesionales y a la difusión del idioma en el estado.

A su vez, se nota, como avance significativo, la presencia del curso de graduación en Letras con habilitación en Español en todas las regiones del estado formando profesores para atender la demanda educativa. En ese sentido, las universidades públicas en la modalidad presencial ya han contribuido con la formación de 1.242 nuevos profesores en el estado de MS. El mapa a seguir

²⁰ Los datos que presentamos fueron obtenidos en la *Diretoria de Registros Acadêmicos - Setor Enade Estatística* de la UEMS.

demuestra la amplitud de la actuación de los cursos presenciales en el área de formación inicial docente de español por la UFMS (A, B, C, D y E) y por la UEMS (I y II).



Mapa 1 – Formación de profesores en cursos presenciales, en el estado de Mato Grosso do Sul.

(Adaptado de: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=50&search=mato-grosso-do-sul>>. [24 ene. 2017].)

Además, la difusión del idioma y la formación de profesionales han contribuido a la integración académica regional y transnacional, destacándose acuerdos educacionales, entre los cuales las escuelas de frontera, y comerciales entre Brasil, Bolivia y Paraguay. La creación de maestrías y doctorados fue un hecho notable, pues posibilitó a los egresos la continuación en los estudios universitarios de investigación.

Los cursos de formación de profesores de español en la modalidad a distancia

Hace algún tiempo los cursos a distancia despuntan como una nueva modalidad de habilitación profesional de nivel superior. Según el sitio de la *Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes)*²¹, la UFMS es la única institución pública del estado que forma profesores de español en esa modalidad. El curso está vinculado al sistema *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*, instituido por el Decreto número 5.800, en 2006. Entre los objetivos de la UAB está el de estimular avances en ciudades con bajos indicadores de desarrollo humano y de educación, ya que los cursos se fijan en el interior de distintos estados brasileños. El hecho de recibir estudiantes que ahí están disminuye el flujo migratorio a los grandes centros urbanos.

El curso de Letras Portugués y Español mencionado se desarrolla en la plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*. Ese Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), además de adjuntar archivos digitales (libros, videoclases, artículos, guías etc.) y de permitir el envío de tareas, también posibilita la interacción entre los involucrados en el proceso, por medio de correo electrónico, foros, chats y webconferencias²². Para impartir clases a distancia, se utiliza el

²¹ Disponible en: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>>. [12 set. 2016].

²² El sistema de webconferencias disponible en el Moodle es el *BigBlueButton* que permite compartir diapositivas, textos, vídeo, voz y mensajes escritos.

sistema *Adobe Connect Pro* que presenta los mismos recursos del sistema de webconferencias del Moodle, el *BigBlueButton*, pero el primero también permite grabación, edición de vídeos y, por fin, divulgación de la clase grabada.

Aunque el curso sea a distancia, están previstos encuentros presenciales. En las primeras ofertas, las asignaturas de lengua española tenían un encuentro presencial a cada 25 horas aproximadamente. En aquel momento, los profesores viajaban hasta los polos de apoyo presencial e impartían clases los viernes por la noche y el sábado por la mañana y por la tarde. Como esos viajes dependen de inversiones del gobierno federal, en los últimos años, observamos períodos con menos encuentros presenciales, ya que es posible notar una caída de tales inversiones, sobre todo en el área educativa. Las asignaturas teóricas, por ejemplo, se están desarrollando, exclusivamente, a distancia.

Actualmente, el PPC²³ presenta 41 asignaturas, de las cuales 13 son optativas, distribuidas en el área de lingüística, educación, literaturas, lenguas, prácticas de enseñanza y practicum, relacionadas a la enseñanza y aprendizaje de Portugués, Español y respectivas Literaturas. Son 3549 horas, organizadas en ocho semestres.

Para impartir clases en el curso y realizar las actividades administrativas, la institución seleccionó un grupo de profesores por medio de oposiciones. Hasta 2016, eran cinco docentes efectivos en la universidad (pero, desde 2016, uno de ellos cogió licencia de las actividades docentes para dedicarse a su investigación doctoral). Los demás profesores, especialistas en sus respectivas áreas y que actúan en el curso, reciben becas, según las normas propuestas por la Capes²⁴. Es importante aclarar que a partir del segundo semestre de 2016, se buscó, de forma categórica, establecer un contacto más grande con los profesionales que actúan en el curso presencial y, hoy día, tenemos otros profesores, también efectivos, que forman parte del grupo de docentes que imparten clases y asumen tareas administrativas en el curso a distancia²⁵.

También participan del proceso los profesores tutores presenciales (que actúan en el polo de apoyo presencial) y a distancia (los que hacen las mediaciones en el EVA). Los tutores presenciales deben apoyar e incentivar los grupos de estudios, orientar académicos, aplicar pruebas cuando sea necesario e intermediar acciones en las escuelas públicas cuando se desarrollen asignaturas relacionadas al practicum. Ya los que trabajan a distancia tienen como atribuciones: mediar foros, proponer actividades extras y/o encuentros virtuales para aclarar dudas, así como corregir y evaluar parte de las actividades a distancia, según orientaciones del docente responsable por la asignatura.

En el caso de la UFMS, el curso de formación de profesores de Portugués y Español a distancia pasó a existir a partir de 2008 y, desde entonces, hubo cinco entradas, es decir, aperturas de proceso de selectividad: en 2008, 2009, 2010, 2012 y 2013. En 2008, se desarrolló el curso en los polos de apoyo presencial de Apiaí, en el estado de São Paulo (SP), Água Clara/MS, Camapuã/MS, Rio Brilhante/MS y São Gabriel do Oeste/MS; en 2009, la oferta pasó a concentrarse solo en el estado de Mato Grosso do Sul, en ese año, en las ciudades de Bataguassu, Costa Rica, Miranda y Porto Murtinho; en 2010, en Água Clara y São Gabriel do Oeste; en 2012, en Bela Vista, Bataguassu, Camapuã, Rio Brilhante y São Gabriel do Oeste; por fin, en 2013, en Costa Rica, Miranda y Porto Murtinho.

Desde 2008, ya se han formado 184 nuevos profesores de español, fueron 11 grupos que concluyeron el curso (cinco grupos, en 2012; cuatro, en 2013 y dos, en 2014) en 10 distintas ciudades del interior del estado (Miranda et. al., 2016). El cuadro siguiente presenta los datos de forma detallada acerca del número de egresos en cada grupo.

²³ Disponible en: <<http://ead.sites.ufms.br/files/2014/11/Boletim-de-Servi%C3%A7o-q-aprova-o-nosso-PPP-52031.pdf>>. [20 ene. 2017].

²⁴ Las normas figuran en el enlace siguiente: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24102016-PORTARIA-N-183-2016.pdf>>. [20 ene. 2017].

²⁵ Desde 2010, los profesores que impartían clases en curso de Educación a Distancia ofrecidos por esa universidad se concentraban en el edificio de la *Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância* (CED). Sin embargo, en 2016, esos docentes tuvieron que ocupar otros espacios, compartiendo despachos con los profesores de los cursos presenciales. Ese hecho favoreció el acercamiento entre esos profesionales e inferimos que dentro de algún tiempo más, muchos otros docentes actuarán en las dos modalidades.

Cuadro 3 – Datos acerca de la formación de profesores de español, en la modalidad a distancia

Oferta	Polos	Graduados
I – 2008-2012	Apiáí/SP	31
	Água Clara	21
	Camapuã	12
	Rio Brilhante	12
	São Gabriel do Oeste	17
II – 2009-2013	Bataguassu	27
	Costa Rica	16
	Miranda	17
	Porto Murtinho	13
III – 2010-2014	Água Clara	6
	São Gabriel do Oeste	12
	TOTAL	184

Actualmente, tenemos cinco grupos que deben concluir el curso y, para el próximo año, dos más²⁶. Hay perspectivas para la entrada de nuevos grupos en Bonito y Bela Vista en 2017.

En el mapa 2, a continuación, es posible visualizar la representación del curso en las ciudades del interior del estado.



Mapa 2 – Formación de profesores en la modalidad a distancia, en el estado de Mato Grosso do Sul. (Adaptado de: <<http://ciudades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=50&search=mato-grosso-do-sul>>. [24 ene. 2017].)

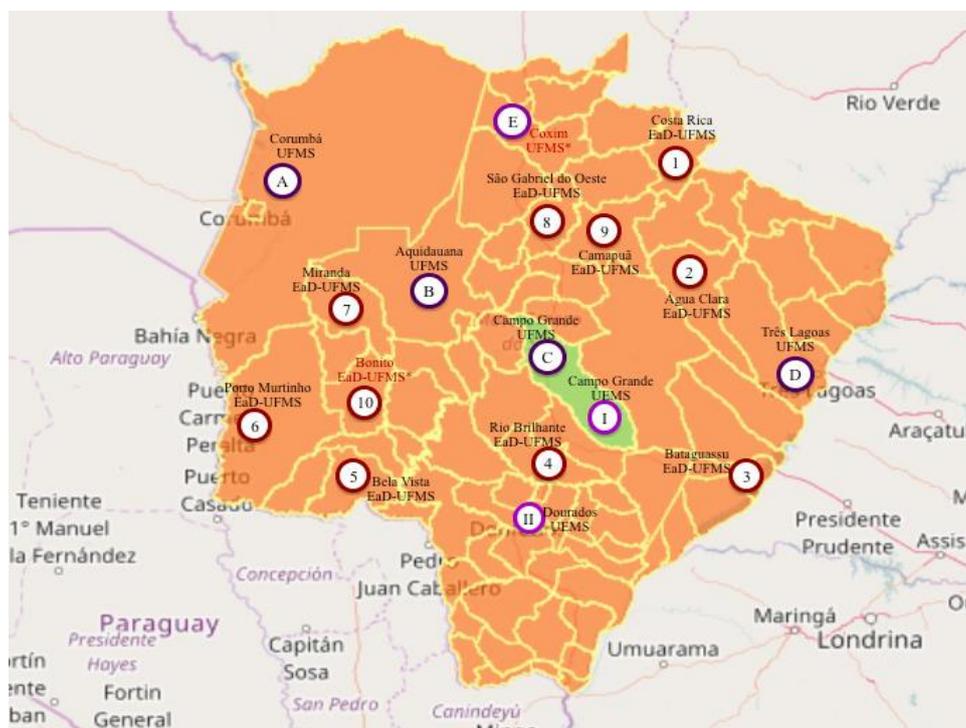
En síntesis, podemos mencionar varias dificultades que persisten o se acentúan desde 2008, cuando se inició el trabajo en esa modalidad: (i) hay problemas relacionados a la infraestructura de algunas ciudades donde se desarrollan los cursos: faltan transportes colectivos apropiados, hay dificultades de acceso a alimentación adecuada y a hospedaje satisfactorio, y internet, muchas veces,

²⁶ Hubo tres entradas, pero en uno de los grupos no hay más estudiantes matriculados.

tiene velocidad insuficiente (Almeida et al., 2014); (ii) también, se notan problemas relacionados a la dependencia de recursos externos: con cambios en el gobierno y crisis económica, cada vez más presenciamos cortes en los recursos, sea para viajes para los encuentros presenciales, sea relacionado al número de tutores y coordinadores de tutores posibles; debido a eso, es importante que las instituciones públicas institucionalicen esos cursos a distancia; (iii) igual que en los cursos presenciales, es evidente el problema del abandono escolar universitario.

Aunque consideremos todas esas dificultades, notamos un papel fundamental en la interiorización y democratización de la oferta de cursos públicos de formación de profesores. En investigación realizada por Kanashiro y Rocha (2014) acerca del desempeño de los egresos, se evidencian excelentes resultados tales como su actuación como tutores a distancia, presenciales y supervisores del *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (Pibid), otros siguieron estudios de posgrado en la UFMS o en la UEMS y más de la mitad de los que participaron de la investigación están trabajando en escuelas públicas como profesores de portugués, literatura o español.

El mapa 3, a continuación, demuestra la cobertura de las instituciones de enseñanza superior públicas en la formación inicial docente de español. Es importante mencionar que además de atender a la población de esas ciudades, muchas veces, se reciben también estudiantes de ciudades vecinas.



Mapa 3 – Formación de profesores en las modalidades presencial y a distancia, en el estado de Mato Grosso do Sul. (Adaptado de: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=50&search=mato-grosso-do-sul>>. [24 ene. 2017].)

Algunas conclusiones

Con base en lo expuesto, se puede concluir que las dos universidades públicas tienen un papel fundamental en la formación inicial de docentes de español en el estado. Sobre todo la UFMS, debido a su amplia actuación en las ciudades del interior (hay tres unidades que presentan el curso presencial, además de 10 ciudades que ya han ofrecido u ofrecen plazas en esa área, en la modalidad a distancia), cumple su papel en la democratización e interiorización de la enseñanza de nivel superior.

Conforme nuestra investigación, observamos que hay muchos docentes habilitados en el estado para impartir clases de lengua española en las escuelas de educación básica. Son por lo menos

1242 docentes habilitados en la modalidad presencial, en 25 años, y 184, en la modalidad a distancia, en ocho años.

Como ya hemos mencionado, aunque la Ley 11.161/2005 no esté vigente, el hecho de compartir límites con dos países que tienen el español como lengua oficial ya debería ser un importante motivo para que los estudiantes *sul-mato-grossenses* aprendieran el referido idioma. Además de ampliar las posibilidades de establecer relaciones económicas, de viajar, de comunicarse con turistas y de conocer otras culturas, aprender el español colabora para reflexionar sobre su propia lengua y para evitar comportamientos pautados en xenofobia, entre otras contribuciones.

Referencias

- ALMEIDA, Maria de Fátima Xavier da Anunciação; BURIGATO, Sonia Maria Monteiro da Silva; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; NOAL, Miran Lange; ROCHA, Patrícia Graciela da e TARTAROTTI, Ester, 2014, “‘Você está me ouvindo?’ As condições de trabalho docente na EaD”, *Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*, pp. 1-12. Disponible en: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/566/341>> [20 ene. 2017].
- BRASIL, Casa Civil, 2016, *Medida Provisória de 22 de setembro de 2016*, Brasília, DF, Presidência da República.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2015, *Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015*, Brasília, DF, CNE.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2011, *Resolução n. 1 de 18 de março de 2011*, Brasília, DF, CNE.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, *Resolução n. 1 de 18 de fevereiro de 2002*, Brasília, DF, CNE.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, 1996, *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, MEC.
- BRUNO GALVÁN, Claudia; ALONSO, Maria Cibele González P.; TOFFOLI, Tânia Cristina, 2010, *O espanhol no ensino universitário brasileiro*, Brasília, DF, Consejería de Educación de la Embajada de España.
- KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; ROCHA, Patrícia Graciela da, 2014, “A percepção do egresso do curso de Letras Português e Espanhol da UFMS, na modalidade a distância”, *Revista Renote Novas Tecnologias na Educação*, n. 2, pp. 1-10, diciembre. Disponible en: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/53564/33062>> [20 ene. 2017].
- GUIMARÃES, Anselmo, 2016, *Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de español no Brasil (1870-1961)*, São Cristóvão, SE, Editora da UFS.
- MARTÍNEZ CACHERO-LASECA, Álvaro, 2009, “La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones”. Disponible en: <https://www.files.ethz.ch/isn/145989/ARI140-2009_Martinez_Cachero_espanol_sistema_educativo_brasileno.pdf> [31 ene. 2017].
- MARTÍNEZ CACHERO-LASECA, Álvaro, 2008, *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*, trad. Elaine Elmar Alves Rodrigues, Brasília, Thesaurus.
- MATO GROSSO DO SUL, Conselho Estadual de Educação, 2007, *Resolução CEE/MS n. 8434, de 05 de novembro de 2007*, Campo Grande, MS, CEE.
- MIRANDA, Ana Karla Pereira de; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; OLIVEIRA, Darlene Alves de; CRUZ, Thyago José da, 2016, “Formação de Professores de Espanhol a Distância: tecnologias e possibilidades de interação”. Disponible en: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1512/613>> [20 ene. 2017].
- SAVIANI, Dermeval, 2009, “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, *Revista Brasileira de Educação*, n. 40, pp. 143-155. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso> [31 ene. 2017].

Talleres

Con la iglesia hemos topado, amigo Colegio Cervantes

Javier Martín Salcedo
UFBA – Salvador de Bahia

Suzana Lima Dias
Grupo Olimpo DF – Brasilia

Consideraciones iniciales

Erasmus de Rotterdam (1466-1536), educador, escritor y teólogo, recopiló más de 4000 proverbios, señalando que el origen de los mismos es muy diverso. Unos proceden del lenguaje técnico de las ocupaciones comunes, como la navegación, la caza, la ganadería, la política o el toreo; otros, en cambio, provienen de actividades de la vida cotidiana: hábitos alimenticios, deportes, así como también del universo religioso. Miguel de Cervantes, en la segunda parte de su obra maestra, al intentar encontrar la puerta del alcázar de su amada Dulcinea, dio con una gran torre, y en seguida, reconoció que tal edificio no era el alcázar sino la iglesia principal del pueblo y dijo: “Con la iglesia hemos dado, Sancho”. Y desde entonces, usamos esta expresión como una crítica al poder de la iglesia o para mostrar nuestra resignación ante a un poder superior que nos impide hacer algo. Por tanto, es innegable, pues, la gran influencia religiosa en la lengua y cultura españolas a lo largo del tiempo, dado que el cristianismo ocupó y ocupa una importante parcela en nuestras sociedades y prácticas sociales. En ese sentido, este texto pretende, en un primer momento, entender y reflexionar cuál es la importancia de la religión en nuestra historia y cultura para, posteriormente, acercar a los interesados en el aprendizaje del español al conocimiento, uso e historia de 25 expresiones idiomáticas de origen religioso, en honor al 25 aniversario del Seminario de Dificultades, sirviéndonos de dos actividades introductorias y una estrategia lúdico-didáctica.

Con las expresiones de ámbito religioso hemos topado, amigo Cervantes

Pensando en el título de nuestro trabajo, deducimos que la expresión idiomática o locución: *con la iglesia hemos dado (topado)* es de conocimiento general dentro de la cultura española. Es tan conocida, que incluso podemos sustituir el término iglesia por cualquier otro produciendo el mismo efecto de sentido, esto es, mostrando nuestra resignación ante un hecho o problema que tiene cierta dificultad. De esta forma, podríamos decirles a nuestros alumnos, por ejemplo, con los verbos irregulares hemos topado o con la gramática hemos topado, queriendo decir que en estos aspectos de la lengua reside cierta dificultad que puede llegar a frustrarnos. En cualquier caso, como comentado anteriormente, sabemos que esta expresión proviene de una gran obra literaria de la literatura universal, Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes; en concreto, esta se recoge en el siguiente fragmento:

- Guió don Quijote, y habiendo andado como doscientos pasos, dio con el bulto que hacía la sombra, y vio una gran torre, y luego conoció que el tal edificio no era alcázar, sino la iglesia principal del pueblo. Y dijo: - *Con la iglesia hemos dado, Sancho.*
- Ya lo veo —respondió Sancho—, y plega a Dios que no demos con nuestra sepultura, que no es buena señal andar por los cementerios a tales horas, y más habiendo yo dicho a vuestra merced, si mal no me acuerdo, que la casa desta señora ha de estar en una callejuela sin salida.
- ¡Maldito seas de Dios, mentecato! —dijo don Quijote—. ¿Adónde has tú hallado que los alcázares y palacios reales estén edificadas en callejuelas sin salida? (Cervantes, 1615, (2014)).

Al igual que esta locución tiene su origen en esta obra literaria y produce sentido dentro de un contexto cultural específico, las veinticinco expresiones idiomáticas que vamos a presentar en este artículo, del mismo modo, tienen un origen y un sentido para la cultura española. Ahora bien, cabe preguntarnos: ¿por qué en el español europeo encontramos tantas expresiones que remiten a hechos de origen religioso y que los hablantes usamos cotidianamente? La respuesta es bien sencilla. Las expresiones idiomáticas toman como referentes metafóricos hechos históricos o culturales en las comunidades que comparten lengua y cultura. Estas figuran en los más diversos textos orales y escritos constituyendo la expresión de valores morales y actitudes sociales. Al ser la lengua una práctica social y cultural, las expresiones revelan mucho de esa cultura y de los saberes de los distintos grupos sociales que las comparten. De este modo, si, por una parte, son innegables los diversos valores y usos de las expresiones idiomáticas, por otra, no siempre su comprensión, asimilación y empleo por los aprendices de español resulta fácil. De esta forma, el propósito de nuestro trabajo es pretender acercar a los estudiantes brasileños al conocimiento de expresiones provenientes del universo religioso.

Para ello, es necesario tener claro que las expresiones idiomáticas – y demás unidades fraseológicas – integran la lengua, congregan valores y expresan saberes incorporados por las distintas sociedades a lo largo de sus historias y del tiempo. En este sentido, creemos que entender la estrecha vinculación del catolicismo con la cultura española ayudará a nuestros discentes a una mejor producción e interpretación de sentido de los fraseologismos propuestos en este trabajo. Sin duda, encontramos en los diversos textos, diferentes expresiones idiomáticas que remiten, tienen su origen o tienen como referente el cristianismo. Tal hecho es natural, ya que la relevancia de la religión cristiana en las prácticas sociales de la cultura española es considerable. Por ello, no es de extrañar que encontremos diversas expresiones de origen religioso. Hagamos, por lo tanto, un pequeño recorrido histórico que nos permita vislumbrar como la Iglesia católica influyó en la configuración de los hábitos, creencias y prácticas sociales de los españoles.

La importancia de la Iglesia Católica en España a lo largo del tiempo no es cosa del otro jueves

La presencia del cristianismo en la Península Ibérica se remonta a casi dos mil años atrás. La evangelización de la misma comenzó en el siglo I, con el apóstol Santiago el Mayor, patrón de España, siendo uno de los primeros discípulos, según la Biblia, en derramar su sangre y morir por Jesús. En efecto, esta religión en España tiene una larga historia, siendo declarada religión oficial en el último siglo del Imperio romano. Por eso, decimos que la relevancia de la iglesia en España no es nada fuera de lo común, algo extraño a nuestra cultura, algo del otro jueves, sino más bien todo lo contrario. El cristianismo ha estado muy presente a lo largo del tiempo y sigue estando presente en este país.

Sin embargo, con las invasiones visigodas se expandió en toda la península el arrianismo. No obstante, el catolicismo de los hispano-romanos se fortificó gracias a la conversión del rey visigodo Recaredo en el año 586 a esta religión. Por ello, al periodo visigodo-católico se le considera una época de un gran florecimiento de la Iglesia en toda España. Época en la que hubo decenas de concilios, tales como el conocido Concilio de Toledo, además de ser un periodo en la que destacaron grandes personajes como San Agustín o San Isidoro de Sevilla.

No obstante, avanzando en el tiempo, podemos afirmar que la Edad Media estuvo marcada, en ocasiones, por cierta tolerancia religiosa, conviviendo tres religiones en la península: el judaísmo, el cristianismo y el mahometismo, mientras que, en otras, son documentados y conocidos los choques entre el cristianismo y el Islam. No podemos olvidar la conquista musulmana de la península ibérica en el año 711 y su posterior conquista cristiana que culmina en el año 1492 con la toma de la ciudad de Granada. Las guerras entre moros y cristianos eran habituales y, por eso, en la actualidad, estas batallas son representadas en varios pueblos de España como testimonio de aquel periodo histórico.

En la Edad Moderna, el esplendor religioso llega con los Reyes Católicos, así llamados por profesar la fe católica. Cabe destacar de esta época la creación de la Inquisición española como mecanismo de control religioso a través de la tortura de los no católicos, la expulsión de los judíos y la conversión forzosa de los moriscos al cristianismo, así como una fuerte reforma institucional del clero a cargo del cardenal Cisneros. En España, las ideas europeas provenientes de la Reforma luterana no tienen apenas cabida, gracias al férreo control social de la Iglesia católica, junto a los reyes de la Casa de Austria. Es destacable de aquel momento la colonización de América y la evangelización del nuevo mundo. Tal hecho hizo que el catolicismo se consolidara como seña de identidad de la nación española, aunque siempre con algunos cuestionamientos o reflexiones en contra como las del fraile dominico Bartolomé de las Casas. Del mismo modo, en esta época, es decir, durante el siglo XVI, nos encontramos con un movimiento reformista de carácter místico, promovido por carmelitas como Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz; o cierta oposición al dogma católico establecido en el contexto de la Contrarreforma con la fundación por San Ignacio de Loyola de la muy influyente Compañía de Jesús y los jesuitas. No sólo en España, sino también en el nuevo mundo.

En la edad contemporánea, la crisis del Antiguo Régimen destruyó las bases económicas y el monopolio ideológico e intelectual del clero católico, pudiéndose hablar a partir de este periodo de las dos Españas, que continúan presentes hasta nuestros días y que se basan en la oposición anticlericalismo/catolicismo integrista, siendo uno de los detonantes que nos condujeron a la guerra civil española de 1936. Una vez acabada la guerra fratricida, se impuso en el país un gobierno autocrático y dictatorial, bajo los designios del general Franco. El primer periodo del franquismo entendió el nacional catolicismo como una de las principales señas de identidad del régimen, además de componer los católicos, una de las familias del gobierno de Franco. No obstante, tras el Concilio Vaticano II, la jerarquía católica española queda dividida entre una vertiente de orientación conservadora y otra más progresista, produciéndose tensiones en algunas comunidades cristianas que se oponen al franquismo. Al frente de esta ruptura con el régimen estuvo el cardenal Vicente Enrique y Tarancón, famoso por sus disputas con el generalísimo, deteriorando las relaciones Iglesia y Estado de la época y por su papel conciliador durante la transición española al frente de la Conferencia Episcopal.

Con la llegada de la democracia a España, se estableció la aconfesionalidad del Estado y la plena libertad religiosa amparada por la Constitución de 1978, que reconoce también la peculiar condición de la Iglesia católica. La Carta Magna dispone que los poderes públicos deben tener en cuenta las creencias religiosas de la sociedad y mantiene las relaciones de cooperación con la Iglesia católica y las demás confesiones. En todo caso, en los últimos cuarenta años, la sociedad española ha evolucionado considerablemente. Los valores, concepciones, representaciones y prácticas sociales en torno a la religión se han modificado. Por eso, el mayor desafío al que se enfrenta la Iglesia católica en España, actualmente, es a la progresiva secularización de la sociedad y a la llegada con la inmigración de otras iglesias cristianas y/o confesiones religiosas. Del mismo modo, las relaciones de la Iglesia con el Estado y con la sociedad española actual, a veces, no se concilian adecuadamente, ya que los valores morales están cambiando. Aspectos como el divorcio, el aborto, la eutanasia o el matrimonio homosexual, que, a priori, la fe católica rechaza, separan cada vez más a la Conferencia Episcopal de los sucesivos gobiernos democráticos con relación a dichos asuntos morales.

En cualquier caso, pese al importante peso que aún tiene la Iglesia en nuestro país, la religión católica en España tiene muchos detractores, siendo objeto de crítica en la propia sociedad española

a lo largo de su historia. No obstante, sin lugar a dudas, para bien o para mal, la tradición judeocristiana es parte intrínseca de la cultura española. Ello explica que se produzcan diversos sentidos en lengua española a través de diferentes expresiones de uso coloquial extraídas del ámbito cristiano. Por todo lo expuesto, no es de extrañar que Abellán (1978: 39) llegue a afirmar que: “la importancia del catolicismo en la historia española no necesita ser subrayada ni enfatizada por nadie”, porque, de hecho, la sociedad y la nación española se han conformado y configurado a través de la fe católica.

La situación de la Iglesia hoy en España quizás no ande muy católica

Cuando usamos la expresión: *no estoy o no ando muy católico*, queremos decir que no gozamos de buena salud mental o física. Con este mismo sentido, podríamos pensar, a priori, que la Iglesia católica actualmente no tiene la relevancia o no goza de la buena salud que ya tuvo en tiempos pasados. En cierto modo, podemos afirmar que el catolicismo parece que tiene cada vez menos presencia en la sociedad. No obstante, según un informe que el medio de comunicación “libertad digital” elaboró en 2014, en España hay actualmente bautizados más de 34 millones de personas, lo que representa casi un 75% de la población española. En dicho estudio (LD, 2014), el territorio nacional cuenta con 8130 centros asistenciales vinculados a la Iglesia católica que atendieron en total a más de 3,5 millones de personas, entre las que se encontraban niños, mujeres maltratadas, inmigrantes, entre otros sectores sociales. Otra cifra nada desdeñable que recoge este documento es con relación al sistema educativo. En la actualidad existen aproximadamente unos 2.620 centros de enseñanzas católicas en todo el país con casi 1 millón y medio de alumnos que estudian auspiciados por una política de cooperación de la Iglesia con el Estado dentro de un estatus de escuela denominada concertada, en la que los padres de los estudiantes sufragan una pequeña parte del gasto de la educación de sus hijos, subsidiando el Estado el resto del gasto con dinero público.

Como se puede desprender de estos datos, la importancia que aún tiene la Iglesia católica en España es más que considerable. Del mismo modo, podríamos destacar que más de 4 millones de personas en los últimos tres años se han beneficiado de los 550 proyectos que la Iglesia promueve a través de asociaciones como Caritas, que en la actualidad cuenta con algo más de 70000 voluntarios, no solo en España, sino en forma de proyectos en el exterior que se han llevado a cabo en 56 países (LD, 2014). En efecto, es tan innegable la presencia de la religión católica en cualquier zona o ciudad, no solo en España, sino en toda la América Hispana, que solo pensando en nuestro país la Iglesia detenta 22 bienes culturales, declarados Patrimonio de la Humanidad y más de 3.168 bienes inmuebles de interés cultural repartidos por todo el territorio nacional.

Por tanto, no debe parecernos nada extraño que en la lengua española haya términos referentes a la religión católica como a sus manifestaciones culturales. Vocablos relacionados con la Semana Santa como *mantilla*, *paso*, *nazareno*, *saeta*, *penitente*, entre otros, que una vez más nos demuestran que el hecho religioso forma parte de la cultura española. Bajo esta premisa, cristianismo y cultura española, sin lugar a dudas, se entrelazan, siendo indisociables, marcando, así, las prácticas sociales y culturales de una buena parte de los españoles; determinando el calendario de los mismos con festividades religiosas como el 8 de diciembre, día de la Inmaculada o el 6 de enero, día de los Reyes Magos; participando en eventos religiosos como la Navidad, la cabalgata de los Reyes Magos, la Semana Santa o el día del Corpus Cristi; condicionando incluso los hábitos alimenticios de algunos españoles que no comen carne los viernes de Cuaresma, que ayunan el Viernes Santo o que preparan las famosas torrijas en Pascua.

Por todo lo expuesto, parece lógico pensar que el componente religioso ha determinado el español que se habla en España y que encontremos en el uso cotidiano diversas expresiones idiomáticas que estén vinculadas o hagan referencia al hecho religioso como evento cultural, a la vez que social, compartido, en cierta medida, por buena parte de los españoles. Expresiones como: *no andar muy católico*, *comulgar con ruedas de molino*, *quedarse para vestir santos* o *estar en misa* y

repicando, entre otras muchas, reflejan un pasado y un presente relacionado al catolicismo en la lengua y culturas españolas.

Fraseología y cristianismo no es comulgar con ruedas de molino

La expresión *comulgar con ruedas de molino* adquiere el sentido de algo inverosímil, poco creíble. Cuando decimos que el cristianismo y la fraseología no es comulgar con ruedas de molino, queremos decir que relacionar ambas cosas no es algo poco creíble o verosímil, dado que, de hecho, como podremos observar encontramos diversas unidades fraseológicas que remiten al cristianismo, por lo que es una asociación tangible y posible. Nadie comulga con ruedas de molino, ya que estas son enormes y duras, al igual que a nadie se le ocurriría hacer una asociación tal como: hostia sagrada con ruedas de molino, por absurda y nada creíble. Ahora bien, como ya comentamos, asociar religión y fraseología no es nada absurdo, es posible, por lo que no tiene nada que ver con comulgar con ruedas de molino.

En cualquier caso, antes de describir las veinticinco expresiones idiomáticas que vamos a presentar, haremos un breve repaso de las principales características de las mismas como fraseologismos. Antes que todo, la Real Academia (DRAE, 2003) define fraseología como “parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fijas”. Conforme a esta definición, el campo de estudio de esta son las *unidades polilexicales*, es decir, unidades de más de dos palabras que tienen como aspecto principal un patrón sintáctico fijo. En este sentido, Zuluaga (1980) plantea en su artículo las nociones de *idiomaticidad* y *fijación* como características esenciales de las unidades fraseológicas. Por una parte, para entender el primer concepto, Sevilla Muñoz (1999) señala que éstas poseen un elemento abstracto, cuyo significado final no resulta de la suma de los significados parciales de sus componentes. Tal sentido figurado o metafórico es denominado como *idiomaticidad*. Pensemos en la locución: *quedarse para vestir santos*, por ejemplo. Esta no se debe interpretar en su sentido literal, es decir, persona que está vistiendo un santo dentro de una iglesia de cualquier ciudad o pueblo en España, sino que esta expresión tiene unas implicaciones simbólicas y culturales en una época concreta dentro de una misma cultura. El 25 de enero de 2015, el periódico español “El mundo” publicó la siguiente noticia:

Si algo está claro es que los tiempos han cambiado. Y con ellos las percepciones sociales del mundo, entre ellas, el concepto en las relaciones de pareja y de la propia soltería. En la actualidad, no tener pareja se asocia a atributos como libertad o autonomía. Atrás quedó aquel preludio del pasado del 'te vas a quedar para vestir santos' (El Mundo, 2015).

Este fragmento refleja como los valores, percepciones y representaciones en una sociedad se modifican. Antiguamente se decía a la mujer que no se casaba, a la soltera después de los treinta años, que se iba a quedar para vestir santos, porque se entendía que la única alternativa que le quedaba a quien no tomaba el sacramento del matrimonio era dedicarse a ayudar en las labores de la iglesia de su comunidad. De ahí que a las mujeres solteras, con cierta pena, se les dijera: la pobre se quedó para vestir santos. En este sentido, podemos vislumbrar gracias al ejemplo propuesto y a la explicación dada que las expresiones idiomáticas configuran sentidos metafóricos que guardan relación con las prácticas sociales de una cultura en una determinada época. Por ello, al cambiar los hábitos y valores de una sociedad, del mismo modo, los fraseologismos se actualizan o desactualizan dentro de la propia lengua. En este sentido, decirle actualmente a una mujer dicha expresión puede ser interpretada como ofensiva o machista, dado que las prácticas y/o percepciones sociales han mudado.

Por otra parte, para entender el concepto de *fijación*, Zuluaga (1980: 95-113) nos ofrece cuatro aspectos concretos con relación a la configuración estructural de las locuciones:

1. La fijación del orden de los componentes. La expresión “de Pascuas a Ramos”, no funciona alterando los vocablos que la compone, “de Ramos a Pascuas”.

2. La fijación de las categorías gramaticales. “Comulgar con ruedas de molino” no admite el término en singular como en “comulgar con rueda de molino”.
3. La fijación en el inventario de los componentes con la imposibilidad de insertar, suprimir o sustituir los mismos. En la expresión: “donde Cristo dio las tres voces” no encontramos variantes como “donde Cristo dio las dos voces”, ni siquiera “donde Cristo dio voces”.
4. La fijación transformativa. La locución “dar vela en este entierro” es una unidad fija, ya que no existen posibilidades como: “dar una velita en este entierro” o “dar vela en este velorio”.

Por eso, debido a su fijación formal y a su sentido simbólico o metafórico, las expresiones idiomáticas constituyen uno de los grandes desafíos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que para poder interpretar o producir sentidos con dichas estructuras se hace necesario entender cual fue el contexto sociocultural e histórico en las que estas se desarrollaron y como fueron creadas. Para tal fin, mostramos, a continuación, una pequeña selección de fraseologismos de origen religioso, extraídos y adaptados del libro: *La ocasión la pintan calva: 300 historias de dichos y expresiones*, dirigido por Juan Gil (2016).

1. A santo de qué – la expresión significa ‘con qué motivo, por qué razón’. La teoría más extendida sobre el origen de este fraseologismo está vinculada a la invertida costumbre de relacionar cada acción de la vida con un santo. San Judas Tadeo, por ejemplo, es el patrón de las causas difíciles, mientras San Antonio es el más indicado si se busca pareja. Por eso, se emplea dicha expresión para aquello que sale de la norma, que resulta gratuito o arbitrario, ya que no existe un santo correspondiente.

2. Acabar como el rosario de la aurora - quiere decir que la cosa ha acabado francamente mal, con falta de acuerdo, tumulto generalizado y desbandada de los asistentes. Ahora bien, el origen lo encontramos en el rosario de la aurora, que se canta procesionalmente en la madrugada de los domingos al asomar el alba, larga tradición en España. En Cádiz, había una fuerte rivalidad entre dos hermandades, la de Vera Cruz y la de las Ánimas que acabó de mala manera en plena celebración del rosario. De ahí su sentido metafórico.

3. Adelante con los faroles – utilizada de forma coloquial con el fin de infundir ánimo para llevar a cabo una empresa o perseverar en ella pese a las dificultades que puedan presentarse. Parece que su origen proviene de un acortamiento del refrán ‘¡Adelante con los faroles, que atrás vienen los cargadores!’. De forma que el origen último del modismo es una mera expresión de ánimo procesional.

4. Chivo expiatorio – El chivo expiatorio es la persona a la que se le hace pagar las culpas o errores ajenos o de la comunidad. Su origen parece evidente. En sentido recto, era ‘el macho cabrío que el sumo sacerdote sacrificaba por los pecados de los israelitas’. De esa forma, el pobre animal cargaba con las culpas del pueblo hebreo.

5. Como alma que lleva el diablo – significa marcharse ‘con extraordinaria velocidad y agitación de ánimo’. Parece responder a una tradición de origen medieval en la que la rapidez es una de las características del diablo – que acecha permanentemente – cuando trata de apoderarse del alma de algún pecador. En la Edad Media se temía la muerte súbita, sin confesión, puesto que el diablo podía aprovechar ese momento para apoderarse con premura del alma y trasladarla al infierno.

6. Comulgar con ruedas de molino – es ‘crear algo inverosímil’. Las ruedas de molino o muelas son enormes discos de piedra que, mediante tracción animal, el viento o una corriente de agua, se hacían girar sobre su eje para moler los cereales. Nada más inverosímil que tomar las ciclópeas ruedas de molino por el cuerpo de Cristo, por mucho que su forma circular pueda asemejarse a la sagrada hostia.

7. Cosa del otro jueves - Se usa casi exclusivamente en construcciones negativas – con el sentido de ‘algo extraordinario o fuera de lo común’. Según la teoría más aceptada, tiene su origen en la práctica cristiana de observar abstinencia los viernes, especialmente en tiempo de Cuaresma. Y como ya se sabe que el hombre es débil, no era raro que los penitentes hicieran acopio de energía y comieran

más abundantemente la noche de antes, la del jueves. Dichos jueves eran, al menos en lo gastronómico, días singulares que se apuraban hasta el último minuto.

8. Dar vela en este entierro – usado casi siempre en sentido negativo o interrogativo, significa ‘dar permiso o motivo para intervenir en un asunto’. ¿Quién le ha dado vela en este entierro?, se suele decir. Covarrubias afirma que ‘el llevar lumbres encendidas en los entierros de los fieles se ha usado desde la primitiva iglesia’. Está claro que la costumbre de acompañar con velas el cortejo fúnebre viene de antiguo. El modismo parece que proviene de la antigua costumbre en la que la familia entrega una vela a los amigos del difunto que acudían al sepelio.

9. De Pascuas a Ramos - Pascuas, así en plural, son las Navidades. Pero para que la locución cobre su verdadera significación hay que entender Pascuas en otro sentido. En efecto, de Pascuas a Ramos, es ‘de tarde en tarde’. El dicho hace mención, lógicamente, a la Pascua de Resurrección, que se celebra exactamente una semana después del Domingo de Ramos. Entre una y otra media casi un año completo. De ahí que pase a significar también casi nunca.

10. Donde Cristo dio las tres voces – la locución se emplea con el significado de ‘lugar muy lejano o remoto’. Parece claro que debemos remitirnos a la historia sagrada. Según la Biblia, después de su bautismo, Jesús se retira al desierto guiado por el Espíritu. Allí, tras 45 días y 40 noches de ayuno, se le aparece el diablo para tentarle. Las respuestas de Jesucristo a las tentaciones del diablo son las ‘tres voces’ y el lugar donde las da, el desierto, es símbolo de aislamiento y lejanía.

11. El séptimo cielo – todos ambicionamos el séptimo cielo porque es un lugar extremadamente placentero. La expresión subyace en los nueve cielos en los que Dante divide el Paraíso en su obra la *Divina Comedia*. Los siete primeros se corresponden con astros del sistema solar. En estas esferas se distribuyen las almas según sus virtudes. Las almas del séptimo cielo, dedicadas en vida a la contemplación y la caridad, son las más cercanas a Dios, puesto que el octavo está habitado por las almas triunfantes y el noveno, por las jerarquías angélicas.

12. Estar en capilla - se aplica al reo en la noche que precede a su ejecución. Proviene de una tradición de la antigua Universidad de Salamanca, en la que los doctorandos, el día antes de defender su tesis ante el tribunal, debían encerrarse durante un día entero en la capilla de Santa Bárbara de la vieja catedral salmantina para pedir la iluminación al Espíritu Santo.

13. Estar en misa y repicando – hay quienes, quizá en su ambición por equipararse a Dios, quieren estar en todas las partes a la vez, pero esta virtud, la de la ubicuidad, le está todavía vedada al ser humano. De modo que, por mucha voluntad que exista, no se puede estar en misa y tañendo las campanas de la iglesia al mismo tiempo. Ambas cosas son, de momento, físicamente incompatibles. Y esta idea de incompatibilidad es la que se expresa con este modismo, que se usa casi siempre en sentido negativo. No se puede estar en misa y repicando.

14. Hacer la pascua – significa ‘fastidiar o perjudicar a alguien’. Algunas fuentes han intentado explicar esta expresión desde la perspectiva del cordero pascual de la Pascua judía, en la que la tradición impone el sacrificio de un cordero que ha sido previamente cuidado con mimo. Y a este, qué duda cabe, se le hace la pascua literal y figuradamente.

15. Írsele a alguien el santo al cielo - significa “distraerse u olvidar lo que íbamos a decir o hacer”. La expresión proviene de la letanía de los santos, oración en la que, tras una súplica a Dios, se invoca a aquellos, enunciando su nombre en un orden jerárquico definido. De modo que no es difícil olvidarse el que inmediatamente corresponde. Lo que es evidente, en todo caso, es que en la base de esta construcción se encuentra la ironía, porque todos estamos de acuerdo en que los santos van al cielo.

16. La de Dios es Cristo – se emplea, generalmente, con el verbo armarse para hacer referencia a ‘un alboroto o riña grande’. En las discusiones bizantinas, una de las cuestiones más conflictivas fue la relacionada con la naturaleza de Cristo. Que si tenía carácter divino, subordinado al Padre. Que si Cristo era Dios, pero sin dejar de ser humano. Vamos que la cosa fue gorda. Y fue solo el principio, porque la defensa de los dogmas religiosos ha provocado a lo largo de la historia sangre, sudor y lágrimas.

17. Llamar a capítulo – lo de que te llamen a capítulo es un mal asunto, pues quien tal hace te pide cuentas por tu comportamiento o te lo recrimina y, generalmente, con autoridad para ello. Su origen no plantea dudas. El capítulo es la junta o reunión de los miembros de una orden monástica o de un determinado monasterio para tratar asuntos propios de su instituto. Parece que además del coloquio, habría alguna censura, aunque fuera indulgente.

18. Llegar y besar el santo – hay gente que nace con suerte y que tiene la fortuna de llegar y besar el santo, es decir, de ‘conseguir algo de inmediato y sin tardanza’. Cualquiera que haya asistido a una romería o seguido rituales en unas fiestas patronales, sabrá que, a veces, lo de acceder al santo no es cosa fácil. Las colas son considerables en estos actos de fervor, en los que siempre existe algún listillo que consigue saltarse la cola y, conforme llega, besa al santo. En este sentido, la expresión hace alusión a las contadas ocasiones en las que se obtiene algo sin demasiado esfuerzo y sin emplear mucho tiempo.

19. No estar / encontrarse/ andar muy católico - la expresión se construye con verbos como estar, encontrarse o andar, y se emplea con el significado de ‘no del todo sano, con algún problema de salud’. Esta la encontramos también en la segunda parte del Quijote. El término católico hace referencia a quien profesa el catolicismo, y este, naturalmente, implica buena salud espiritual. Así que no resulta extraño que, por extensión, se aplique a la salud física.

20. Otro gallo le cantara – también usada en su forma: otro gallo te cantarí. La locución se emplea desde antiguo para señalar que, si se hubiera hecho otra cosa o se hubieran dado otras circunstancias, se habría corrido mejor suerte. La expresión se relaciona con el episodio bíblico en el que Pedro niega a Jesucristo: ‘y al instante un gallo cantó y Pedro se acordó de lo que Jesús le había dicho: antes que el gallo cante, me negarás tres veces’.

21. Para más / mayor inri – significa ‘para mayor burla o ofensa’ y se usa a menudo con valor enfático. Inri es una sigla que procede de la frase latina ‘Jesus Nazarenus Rex Iudaeorum’. Jesús de Nazaré, rey de los judíos. La inscripción sobre la cabeza de Cristo le hizo sufrir mofas y escarnio por parte de los soldados y de quienes asistían otros crucificados.

22. Perder el oremus – ‘perder el juicio’, tal es el significado de esta expresión. Es evidente que el modismo tiene su origen en la misa, celebrada en latín hasta el Concilio Vaticano II. El término latino corresponde al actual ‘oremos’, pronunciado por el sacerdote para invitar a los fieles a la oración. Perder el oremus, por tanto, equivaldría a perder el hilo de la liturgia y, por extensión, perder el control, el norte, el rumbo o la cordura.

23. Quedarse para vestir santos - pese a las connotaciones negativas de la expresión, la mujer que se queda para vestir santos, se queda soltera. Antiguamente, si esta no se casaba antes de los treinta era vista como solterona. La alternativa al matrimonio era dedicarse a la iglesia, a la devoción religiosa y eran esas mujeres, las beatas, las que limpiaban, arreglaban los altares y vestían las ropas de las imágenes.

24. Sapos y culebras – la expresión, empleada generalmente con el verbo echar, adquiere el sentido de ‘insultar, maldecir o blasfemar’. La cosa tiene su sentido, porque los reptiles se han identificado tradicionalmente con el mal, y lo mismo se puede decirse de los sapos. La imagen de los endemoniados echando sapos y culebras por la boca es, en efecto, secular.

25. Ser un vivalavirgen – se dice de una persona informal y despreocupada. Su origen proviene de una tradición en la marina, en la que el último marinero que llegaba a la formación debía exclamar: ‘¡Viva la virgen!’ Y, claro, así acabó llamándose a los más despreocupados y descuidados, a los que llegaban siempre tarde.

Una vez presentadas las locuciones que abordamos en este taller, pasamos a presentar algunas posibles actividades.

Actividad 1

Une con flechas las cinco expresiones dadas con su significado correspondiente.

Hacer la pascua	Pedir cuentas a alguien por su comportamiento
A santo de qué	Perder el juicio
Perder el oremus	Perjudicar o fastidiar a alguien
El sétimo cielo	algo extremadamente placentero
Llamar a capítulo	Desaprobar o no entender el motivo de algo

Actividad 2

A continuación, hemos extraído fragmentos de periódicos españoles en su versión on-line para que elijas cuál de los significados propuestos corresponden a la expresión en contexto de uso.

querer estar en todas las partes a la vez

distraerse u olvidar lo que íbamos a decir o hacer

lugar muy lejano o remoto

conseguir algo de inmediato

no casarse, quedarse soltera

Un pueblo peculiar
Está sólo a 60 kilómetros de Valencia pero parece que esté en el quinto pino, donde Cristo dio las tres voces. Por su aire agreste, la peculiar orografía y lo que se tarda en llegar con transporte público, casi dos horas, con trasbordo y diversas paradas.

El mundo, 28 de marzo de 2017.



querer estar en todas las partes a la vez

distraerse u olvidar lo que íbamos a decir o hacer

lugar muy lejano o remoto

conseguir algo de inmediato

no casarse, quedarse soltera

Ha sido llegar y besar el santo. Julio Escartín, el concursante que este mismo martes se ha estrenado en 'Pasapalabra', ha hecho historia. Ha arrebatado el título de campeón a Pablo Díaz que, tras 47 programas consecutivos intentando completar el 'Rosco', se ha despedido con 49.800 euros acumulados.

Vanitatis, 14 de marzo de 2017



querer estar en todas las partes a la vez

distraerse u olvidar lo que íbamos a decir o hacer

lugar muy lejano o remoto

conseguir algo de inmediato

no casarse, quedarse soltera

Ciudadanos juega a confundir, a decir ahora una cosa y otra dentro de media hora, estrategia de la indecisión que solo consigue ahuyentar al personal, a sus votantes/simpatizantes, instalándose en la vacilación y ambigüedad permanente, como si fuese posible estar en misa y repicando.

El Progreso, 19 de marzo de 2017



querer estar en todas las partes a la vez

distraerse u olvidar lo que ibamos a decir o hacer

lugar muy lejano o remoto

conseguir algo de inmediato

no casarse, quedarse soltero/a

Si algo está claro es que los tiempos han cambiado. Y con ellos las percepciones sociales del mundo, entre ellas, el concepto en las relaciones de pareja y de la propia soltería. En la actualidad, no tener pareja se asocia a atributos como libertad o autonomía. Atrás quedó aquel preludio del pasado del 'te vas a quedar para vestir santos'.

El mundo, 25 de enero de 2017.



querer estar en todas las partes a la vez

distraerse u olvidar lo que ibamos a decir o hacer

lugar muy lejano o remoto

conseguir algo de inmediato

no casarse, quedarse soltera

Gran apagón y adelanto del reloj

No vaya a ser que con el apagón y la cosa se nos vaya el santo al cielo y se nos olvide adelantar el reloj. Que ya se sabe que un reloj atrasado es mal compañero de viaje.

Diario de Sevilla, 24 de marzo de 2017



Estrategia lúdico-didáctica

Entendemos que todos nuestros alumnos han jugado alguna vez en su vida al dominó. Presentamos un dominó con las 25 expresiones presentadas y explicadas anteriormente. Hemos destacado en color rojo y mayúscula, los diferentes fraseologismos; y en color negro y minúscula, los significados de estas expresiones. Explicamos, en primer lugar, las reglas del juego y formando grupos de cinco estudiantes, repartimos cinco fichas de dominó para cada alumno. Gana el grupo que consigue hacer correctamente el dominó en menos tiempo, uniendo los significantes con los significados.

Material recortable para el dominó

= ser una persona informal y despreocupada	A SANTO DE QUÉ	= persona que paga las culpas o errores ajenos	COMO ALMA QUE LLEVA EL DIABLO	= dar permiso o motivo para intervenir en un asunto	DE PASCUA A RAMOS
= desaprobar o no entender el motivo o razón de algo	ACABAR COMO EL ROSARIO DE LA AURORA	=huir o partir con gran precipitación y alocamiento	COMULGAR CON RUEDAS DE MOLINO	= hacer algo con poca frecuencia	DONDE CRISTO DIO LAS TRES VOCES
= acabar mal entre niñas o peñas	ADELANTE CON LOS FAROLES	= crear algo inverosímil	COSA DEL OTRO JUEVES	= lugar muy lejano o remoto	EL SÉPTIMO CIELO
= animar para iniciar o continuar algo, pese a las dificultades	CHIVO EXPIATORIO	= algo extraordinario, fuera del común	DAR VELA EN ESTE ENTIERRO	= algo extremadamente placentero	ESTAR EN CAPILLA
= estar en vísperas de un acontecimiento importante	ESTAR EN MISA Y REPICANDO	= es un alboroto o riña grande	LLAMAR A CAPÍTULO	= otra suerte o cosa mejor habría sucedido	PARA MÁS/MAYOR INRI
= querer estar en todas las partes a la vez	HACER LA PASCUA	= pedir cuentas a alguien por su comportamiento	LLEGAR Y BESAR EL SANTO	= para mayor burla u ofensa	PERDER EL OREMUS
= fastidiar o perjudicar a alguien	IRSE ALGUIEN EL SANTO AL CIELO	= conseguir algo de inmediato, sin tardanza	NO ESTAR ENCONTRARSE/ ANDAR MUY CATÓLICO	= perder el juicio	QUEDARSE PARA VESTIR SANTOS
= distraerse u olvidar lo que íbamos a decir o hacer	LA DE DIOS ES CRISTO	= no estar bien físico o anímicamente	OTRO GALLO LE CANTARA	= no casarse, quedarse soltero	SAPOS Y CULEBRAS
		= insultar, maldecir o blasfemar	SER UN VIVA LA VIRGEN		

Solucionario

Actividad 1: hacer la pascua: perjudicar o fastidiar a alguien / a santo de qué: desaprobar o no entender el motivo de algo / perder el oremus: perder el juicio / el séptimo cielo: algo extremadamente placentero / llamar a capítulo: pedir a alguien cuentas por su comportamiento.

Actividad 2: 1. lugar muy lejano o remoto, 2. conseguir algo de inmediato, 3. querer estar en todas las partes a la vez, 4. no casarse, quedarse soltero, 5. distraerse u olvidar lo que íbamos a hacer o decir.

Conclusiones

Con este trabajo hemos pretendido dar a conocer algunas expresiones idiomáticas de ámbito religioso, centrándonos en su producción de sentido y en el origen de las mismas. Asimismo, hemos abordado la relevancia de la Iglesia católica en la cultura española, mostrando algunos de los aspectos históricos más destacables de la religión cristiana en España a lo largo de su historia.

Sabemos que los fraseologismos congregan valores y expresan saberes incorporados por las distintas sociedades a lo largo de sus historias y del tiempo. En ese sentido, creemos que entender la estrecha vinculación del catolicismo con la cultura española ayudará a nuestros discentes a una mejor producción e interpretación de sentido de ciertas unidades fraseológicas. Es natural que encontremos expresiones provenientes del universo cristiano, ya que la relevancia de la religión católica en las prácticas sociales de la cultura española ha sido y sigue siendo considerable. Para el aprendizaje de estas, hemos propuesto algunas actividades que mejoren su comprensión, así como una actividad lúdica en forma de dominó con el fin de que nuestros estudiantes se familiaricen, memoricen y practiquen dichas estructuras en clase de español como lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- ABELLÁN, José Luis, 1978. “Sociología del catolicismo español”, *Sistema*, núm. 26, pp. 39-57.
- DE CERVANTES, Miguel, 1615, (2014). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Barcelona, Vicens Vives.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2003. *Diccionario de la lengua castellana*, Madrid, Espasa-Calpe.
- SEVILLA MUÑOZ, Julia, 1999, “Divergencias en la traducción de expresiones idiomáticas y refranes (francés-español)”. *Deproverbio.com 5.1*.
Disponible en: www.deproverbio.com/Dpjournal/DP,5,1,99/SEVILLA/DIVERGENCIAS.html.
(05.marzo.2017)
- VV. AA, 2016, *La ocasión la pintan calva: 300 historias de dichos y expresiones*, Org. Juan Gil, Madrid, Espasa Libros.
- ZULUAGA, Alberto, 1980, *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt am Main, Peter D. Lang.

Páginas web consultadas de periódicos on-line:

- EL MUNDO, 2015, *Los solteros ya no se quedan vistiendo santos*. Diario on-line
Disponible en: <http://www.elmundo.es/salud/2015/01/25/54c23aca268e3ed32a8b457a.html>
(05.mayo.2017)
- LIBERTAD DIGITAL, 2014, *Todas las cifras de la Iglesia católica en España, al detalle*. Diario on-line
Disponible en: www.libertaddigital.com/espana/2014-06-09/todas-las-cifras-de-la-iglesia-catolica-en-espana-al-detalle-1276520950/ (05.mayo.2017)

Un recorrido por el mundo verde

Claudia Bruno Galván
Juan Rivero Corredera
Colegio Miguel de Cervantes

M. Cibele González P. Alonso
Colegio Miguel de Cervantes/FECAP

Introducción

Actualmente nos encontramos inmersos en una sociedad caracterizada por continuos avances científicos, tecnológicos, de telecomunicaciones y constantes flujos migratorios que forma una sociedad multicultural que plantea nuevas exigencias y desafíos al entorno educativo. Por esa razón, la educación del siglo XXI no puede conformarse con ser un instrumento meramente reproductivo de información, sino un espacio de construcción crítica de una cultura diversa, rica y dinámica, donde el aprendizaje en red y las TIC mejoran la calidad educativa y el crecimiento personal y colectivo (Pérez Gómez, 2012). Por eso, es necesario reflexionar sobre el nuevo papel que las escuelas deben asumir, de modo a superar la distancia entre la escuela y las realidades socioculturales. Para hacer frente a los retos del siglo XXI, es indispensable definir nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad.

Según el informe preparado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de UNESCO, la educación a lo largo de la vida debe basarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

Aprender a conocer, combinando una cultura general y amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.

Aprender a hacer, no sólo una calificación profesional, sino también una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de experiencias sociales o de trabajo, haciendo florecer mejor la propia personalidad, capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Aprender a vivir, desarrollando la comprensión del otro y respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser, desarrollando globalmente cada persona para que tenga libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesiten para que sus talentos alcancen la plenitud y sigan siendo artífices de su destino.

Mientras los sistemas educativos formales siguen proponiendo la adquisición de conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje, es importante que la nueva escuela deba concebir la educación como un todo, buscando inspiración y orientación para las reformas educativas, elaboración de los programas y definición de nuevas políticas pedagógicas.

Para seguir esos pilares, muchas escuelas, entre ellas las que están asociadas a la UNESCO, organizan sus proyectos a partir de temas propuestos por esa institución a cada año.

El Programa de las Escuelas Asociadas (PEA) trae dos propuestas para 2017 y una de ellas es el turismo sostenible.

De esa forma, este taller presenta una propuesta didáctica para trabajar la producción textual en lengua española con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado con énfasis en el uso de las TIC a partir del tema indicado por UNESCO este año -Turismo sostenible- y como resultado final un blog de viajeros, utilizando un sistema automático de ayuda a la redacción, arText.

Con esa actividad, además de estudiar el tema propuesto con el apoyo de las TICS, el alumno será capaz de opinar y sugerir sobre destinos diversos utilizando varias estructuras de ELE, además de aprender el género “blog”.

Una vez que la educación es un instrumento fundamental para desarrollar la conciencia ambiental, se trata también de trabajar uno de los temas transversales, el Medio Ambiente, entender su relación con la sociedad y reflexionar acerca de la importancia de buscar formas de minimizar los impactos negativos provocados por el hombre.

Se tiene también como objetivos, superar la fragmentación de las asignaturas, llevar al alumno a investigar, trabajar de forma colaborativa, realizar un trabajo significativo, creativo y autoral, competencias fundamentales al ciudadano global que se desea formar.

Turismo sostenible

La Organización Mundial del Turismo (OMT), que tiene su sede en Madrid, define el turismo sostenible como: “La actividad turística que considera las repercusiones actuales y futuras, económicas, sociales y medioambientales para satisfacer las necesidades de los visitantes, de la industria, del entorno y de las comunidades de personas anfitrionas”.¹

El turismo tiene evidentes connotaciones sociales, psicológicas y culturales, tanto para los turistas como para los pueblos y comunidades que los acogen, por lo cual todos estos aspectos deben tenerse en cuenta a la hora de planificar el desarrollo de un destino turístico con el fin de promover un turismo sustentable.

El Gobierno de España está apostando por un turismo sostenible, donde no sólo se obtenga beneficio económico, sino que, ante todo, se cuide el medioambiente y el entorno socio-cultural.

A diferencia de los países desarrollados, el turismo sostenible en Iberoamérica, debe entenderse como una herramienta para superar la pobreza, poner en valor el patrimonio natural y cultural, así como atender los problemas de los grupos sociales más carentes, y de ese modo sería un instrumento útil para producir un desarrollo inclusivo, que priorice a las comunidades locales y favorezca el uso social de los recursos turísticos.

Ello conllevaría el crear las condiciones para incrementar la participación de los individuos y de sus comunidades locales.

Este año 2017, ha sido declarado por la UNESCO como Año Internacional del Turismo Sostenible, una declaración por parte de la ONU, que aspira a sensibilizar a los responsables del sector turístico de todos los países, así como al público general, de la contribución del turismo sostenible al desarrollo social.

No podemos olvidar que, en 2016, hubo 1.200 millones de desplazamientos (turistas) o viajeros en el mundo. Por tanto, es un sector, el turístico, que genera gran riqueza económica. Para España, el turismo supuso recibir 74 millones de turistas en dicho año.

Nuestra ponencia o comunicación tiene como objetivo el sensibilizar a nuestros alumnos sobre el patrimonio cultural y ambiental que supone el conjunto de los recursos turísticos de los países de habla española.

Nuestros alumnos deberán comprender y realizar actividades en el aula tendentes a asumir los principios de un turismo sostenible. Este se define según la Carta Europea del Turismo Sostenible como “cualquier forma de desarrollo, equipamiento o actividad turística que respete y preserve a largo plazo los recursos naturales, culturales y sociales, para así contribuir de forma positiva y equitativa

¹ OMT Definición de Turismo Sostenible. Publicado en: sdt.unwto.org/es/content/definición. Consultado el 2 de noviembre de 2016.

al desarrollo económico y a la plenitud de las personas que viven, trabajan o reabran una estancia en los espacios protegidos.²

En los objetivos de dicho turismo sostenible, para ser logrado por nuestro alumnado, serán:

- a) Entender la identidad y razón de ser de los Espacios Naturales Protegidos, y su oferta de actividades turísticas.
- b) Comprender la educación medioambiental y la interpretación del patrimonio natural y ecológico que tales espacios suponen para visitantes y, en concreto, a los visitantes jóvenes y escolares.
- c) Sensibilizar a todos los visitantes de dichas áreas sobre los valores de las mismas, así como sobre los principios del desarrollo turístico sostenible.
- d) Proteger y valorar el patrimonio natural, cultural e histórico, mediante:
 1. Conservación de los recursos naturales, con gestión del territorio en asociación con la colectividad local. Se priorizará la reducción del consumo y la promoción de energías renovables.
 2. La contribución del mantenimiento del patrimonio cultural e histórico. Se fomentarán actividades que valoricen el patrimonio de la historia y arte de las localidades receptoras del turismo de las áreas protegidas.
 3. Apoyo a la economía local. Alentar iniciativas que asocien el turismo con los diferentes sectores de la economía local (agricultura, artesanía, etc.), que respeten la calidad del medio ambiente y favorezcan el empleo y la formación de jóvenes, mujeres y discapacitados.
 4. Canalización y control del flujo de visitantes. Organización de itinerarios de visita e interpretación de esos espacios naturales, que garanticen la conservación del entorno natural, cultural y humano. Seguimiento y control del número de visitantes en el espacio y en el tiempo.

Nuevas tecnologías

Actualmente nuestros alumnos utilizan las TIC en su día a día para prácticamente todo lo que desean hacer, desde comunicarse, jugar, estudiar, trabajar, pagar cuentas, y hasta pedir comida o un taxi.

Si deseamos innovar nuestra práctica docente, debemos integrar pedagógicamente, las nuevas tecnologías a la enseñanza. Tenemos disponibles innumerables herramientas y recursos que nos permiten preparar y proponer actividades y tareas que motiven, que coloquen a nuestros alumnos en el centro del proceso de aprendizaje, que los lleven a construir conocimiento de forma autónoma, creativa, colaborativa y autorial. Es fundamental desarrollar además de la competencia comunicativa, en nuestro caso en lengua española, las competencias que los preparen para una sociedad que cambia a diario.

Para Garrote (2017), las competencias profesionales más valoradas se refieren al trabajo en equipo, la resolución de problemas, las competencias comunicativas y las digitales. Entre las digitales podemos destacar: buscar y seleccionar informaciones en la red de forma crítica; crear, editar y difundir contenidos digitales en diferentes formatos; conocer y seleccionar las tecnologías digitales más adecuadas a la tarea que se debe realizar; utilizar las TIC para organizar el estudio y el trabajo en línea; comunicarse y colaborar en red; mostrar actitud ética y segura; y trabajar en equipo usando herramientas colaborativas en línea.

Para que podamos preparar a nuestros alumnos y fomentar el desarrollo de las competencias necesarias debemos proponer tareas y actividades en las que se interactúe con las TIC.

Los docentes también deben desarrollar su competencia digital, se espera que sean capaces, entre otras cosas de: crear, seleccionar, editar y adaptar material digital (texto, audio y vídeo); crear

² “La Carta Europea del Turismo Sostenible. Texto oficial”. Pág. 1, párrafo séptimo.

y utilizar plataformas en línea; utilizar las redes sociales para fomentar el aprendizaje; seleccionar y crear juegos, cuestionarios, páginas web, etc., utilizando recursos y herramientas disponibles en línea; proponer actividades utilizando distintos dispositivos móviles; etc.

El objetivo de este taller es presentar una propuesta didáctica que permita, a profesores y alumnos, desarrollar competencias digitales integrando pedagógicamente las TIC a la enseñanza del español como lengua extranjera.

Se trata de trabajar el género Blog de viaje interactuando con las nuevas tecnologías, los alumnos deben buscar y seleccionar informaciones de forma crítica; compartir el contenido creado en la red de forma ética y segura; trabajar colaborativamente; usar herramientas en línea y desarrollar la competencia comunicativa. Los docentes deben seleccionar, editar y adaptar material digital (texto, audio y vídeo); utilizar una herramienta en línea; preparar actividades utilizando recursos disponibles en la web.

Para la tarea final proponemos que se utilice un editor de textos, el arText, que detallamos a continuación:

ArText es un prototipo de sistema automático de ayuda a la redacción de textos en español de ámbitos especializados desarrollado por Iria da Cunha, profesora de la UNED³, es gratuito y no requiere registro. Su presentación oficial se realizó en un seminario de investigación el 15 de diciembre de 2016 en Madrid, se presentaron también el desarrollo y los resultados del proyecto. El seminario fue grabado y puede accederse en el siguiente enlace: <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/54005>

Este editor de textos en línea se dirige a diferentes tipos de usuarios, ayuda a estructurar el documento, permite poner título a los apartados y añadir contenidos prototípicos y fraseología relacionada con el texto sugeridos por el propio sistema.

El sistema incluye tres módulos: 1. Módulo de estructura y contenidos del texto. 2. Módulo de corrección ortográfica y formato. 3. Módulo de sugerencias sobre léxico y discurso.

El usuario puede exportar su texto en varios formatos: arText (se puede volver a subir y editar), PDF, TXT y HTML. Estos tres últimos formatos no permiten subirlo y editarlo nuevamente.

Los autores han grabado un demo en el que explican cómo se usa y sus funcionalidades. Se puede acceder desde la siguiente dirección: <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/54433>

También se puede descargar un manual del uso del sistema arText desde: <http://sistema-arText.com/doc/manual.pdf>

En un primer momento, para el lanzamiento del prototipo, se han seleccionado tres áreas concretas: la medicina, el turismo y la administración. Dentro de cada una de ellas se pueden encontrar hasta cinco géneros distintos. Según la investigadora, la idea es seguir trabajando y ampliar el número de ámbitos y de géneros.

En el ámbito de la medicina presenta los siguientes géneros: Artículo de investigación, Artículo de revisión. Historia clínica, Resumen de artículo de investigación y Trabajo de fin de grado (TFG).

En el ámbito de la administración pública: Alegación, Carta de presentación, Queja, Reclamación y Solicitud.

En el ámbito del turismo: Artículo de divulgación, Entrada en blog de viajero, Informe, Normativa y Plan de Negocio.

En esta propuesta nos centraremos en el ámbito del turismo y en el género Entrada en blog de viajero. El objetivo es trabajar con el tema del Turismo Sostenible, estudiar el concepto, conocer sus características, su importancia, proyectos implementados y principales acciones realizadas.

³ Disponible en: <http://sistema-arText.com/>

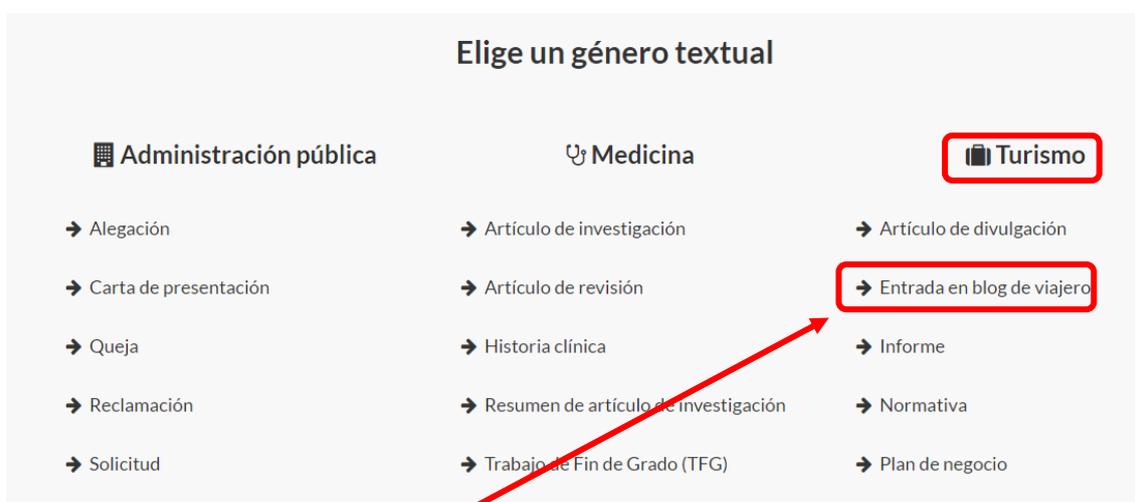
Blog de viajero

En este apartado se presenta y comenta cada uno de los módulos del sistema arText y sus funcionalidades, de forma que el usuario pueda empezar a redactar su texto.

Para empezar a utilizar el sistema debe accederse a la dirección: <http://sistema-arText.com/>. Se visualizará la siguiente pantalla:



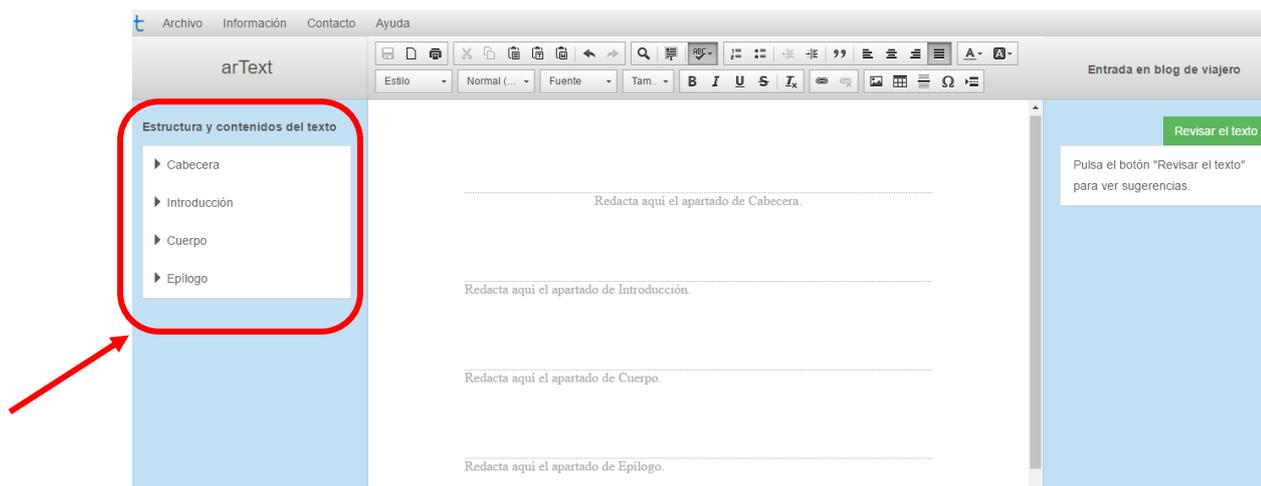
El usuario debe hacer clic en EMPIEZA A USAR ARTEXT, se accede a una pantalla en la que se debe elegir el género textual que se desea trabajar, en nuestro caso, en el ámbito del Turismo, Entrada en blog de viajero.



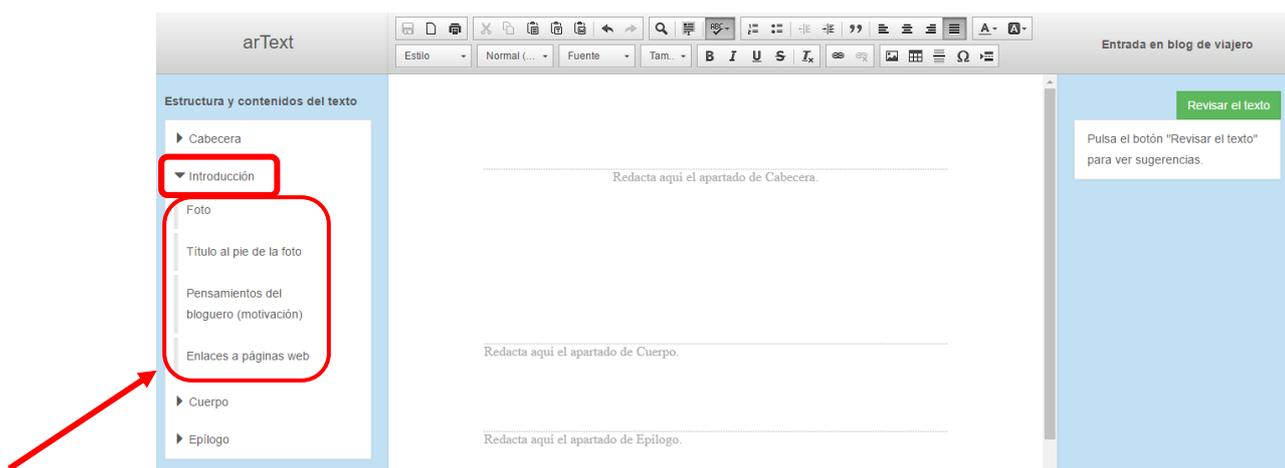
Al seleccionarlo, ya se entra automáticamente en el editor en línea y se puede comenzar a redactar el texto. En el manual del uso del sistema se recomienda que se utilicen los tres módulos de ayuda en el orden indicado.

El Módulo de estructura y contenidos del texto ayuda a estructurar el documento y a comenzar a redactarlo. Permite insertar los apartados del documento, añadir contenidos prototípicos a cada apartado e incorporar fraseología relacionada con el contenido.

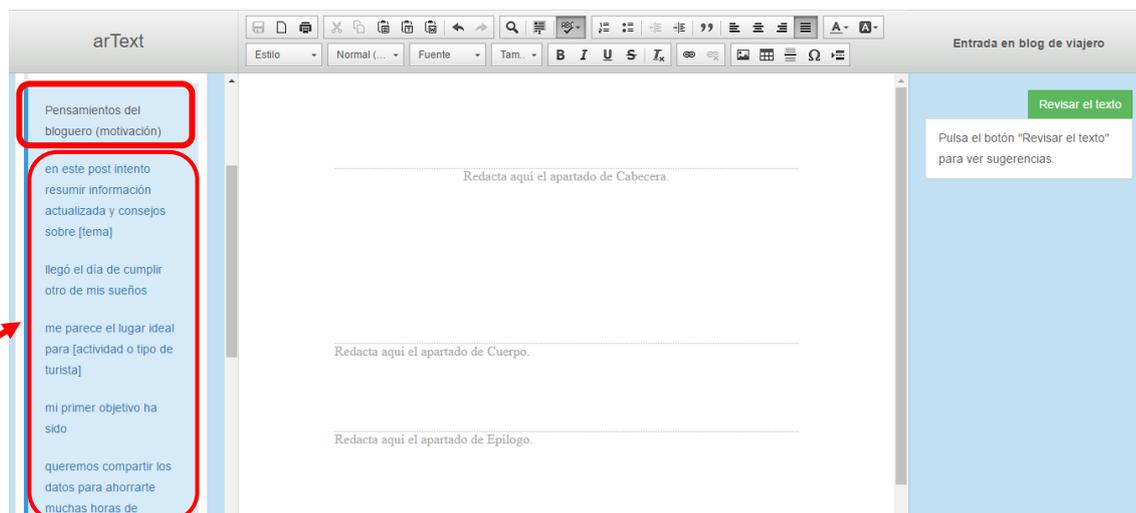
En la columna de la izquierda el usuario visualiza los apartados sugeridos por el sistema, estos mismos apartados se verán en la hoja de texto y se eliminarán al empezar a escribir en ellos.



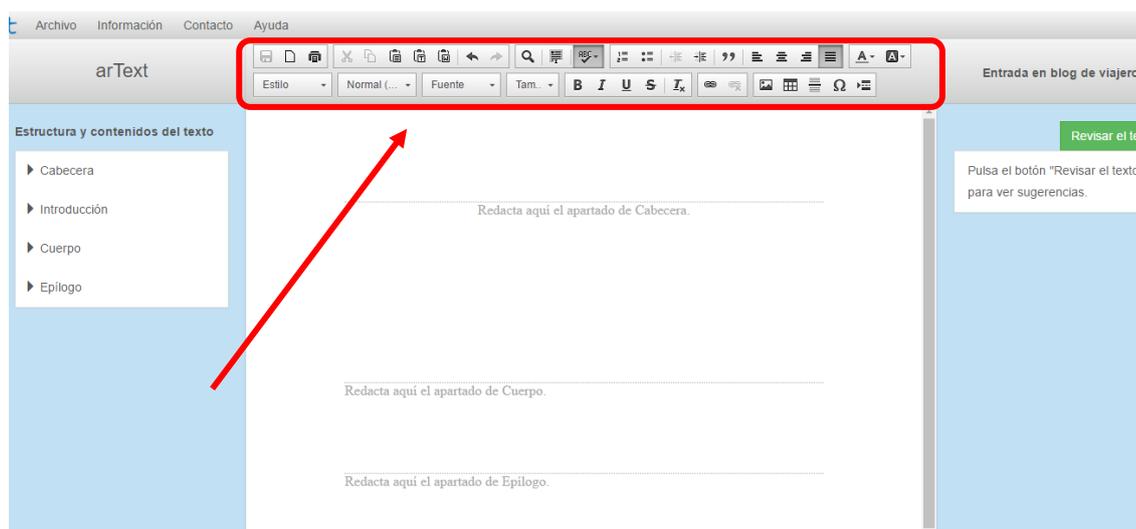
Al hacer clic sobre el apartado, se despliega debajo una lista con los contenidos que arText recomienda incluir.



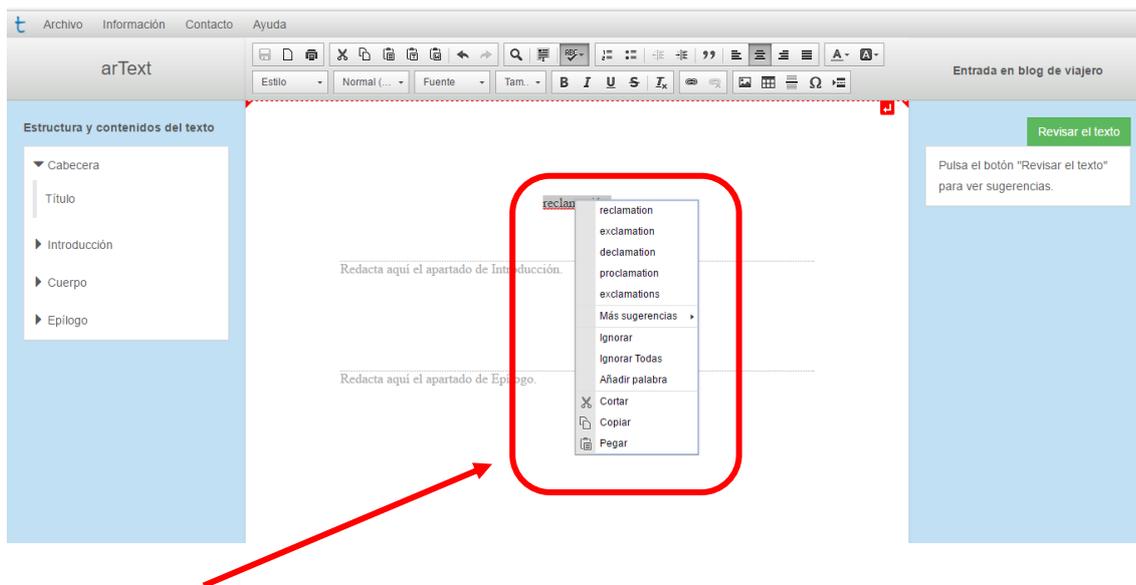
Al hacer clic sobre cada contenido se despliega una lista de frases prototípicas que el usuario puede incorporar al texto. Para esto debe hacer clic sobre ellas y automáticamente el sistema las carga en el apartado que corresponda. Estas frases pueden ser fragmentos literales, que se incorporan directamente al texto, componentes variables que deben adaptarse al texto e indicaciones de estructura textual. En la imagen se pueden ver algunos ejemplos de fraseología asociada al contenido de Pensamientos del bloguero (motivación), en el apartado de la Introducción.



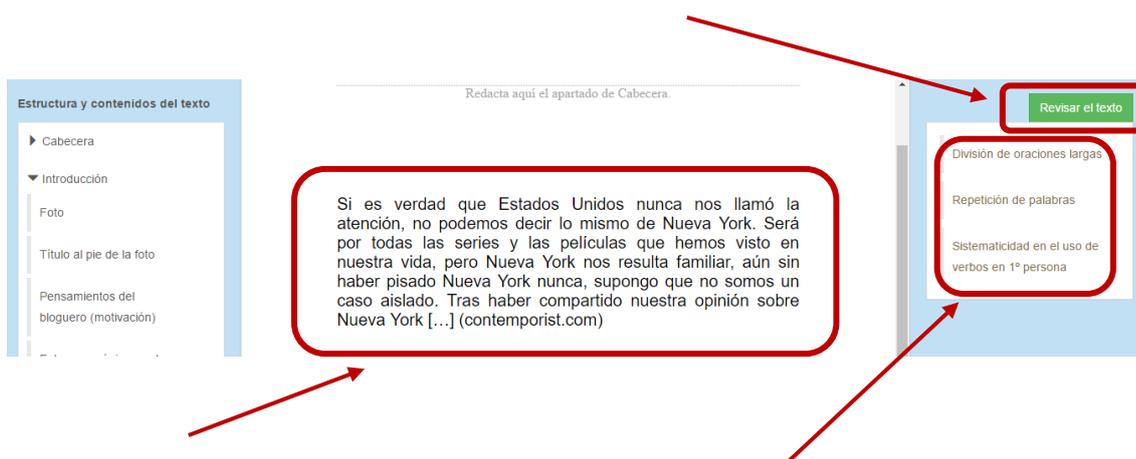
El Módulo de corrección ortográfica y formato se encuentra en la barra superior, incluye un corrector ortográfico y diferentes opciones de formato.



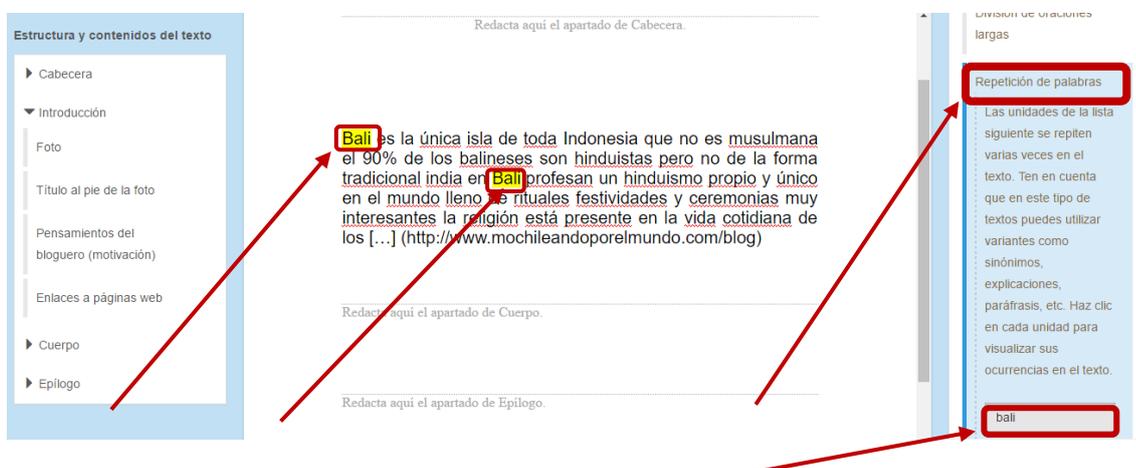
El corrector ortográfico en español está activado por defecto, el usuario verá las palabras desconocidas subrayadas en rojo. Al hacer clic sobre una de ellas y pulsar el botón derecho del ratón, un desplegable mostrará diferentes opciones.



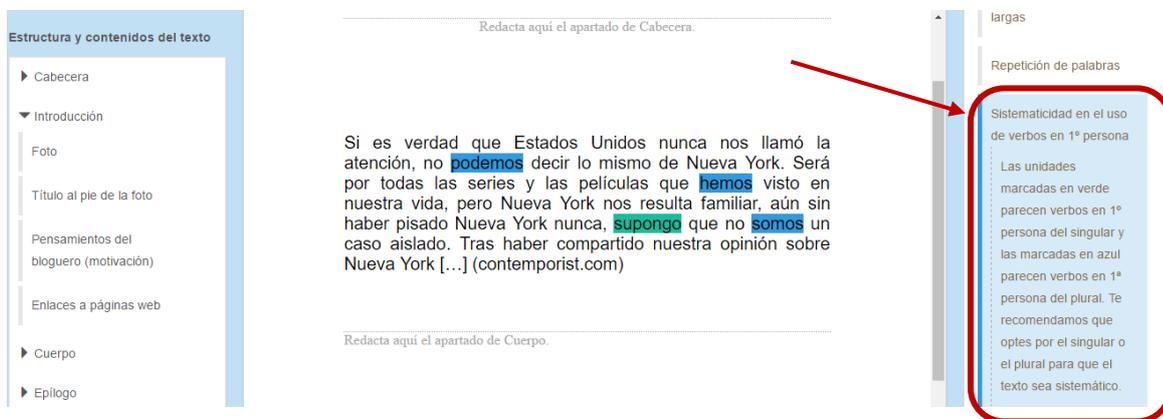
El Módulo de sugerencias sobre léxico y discurso permite que el usuario procese lingüísticamente su texto y vea las recomendaciones sobre el léxico y el discurso principalmente. Para esto se debe hacer clic sobre el botón Revisar el texto de la columna derecha de la pantalla.



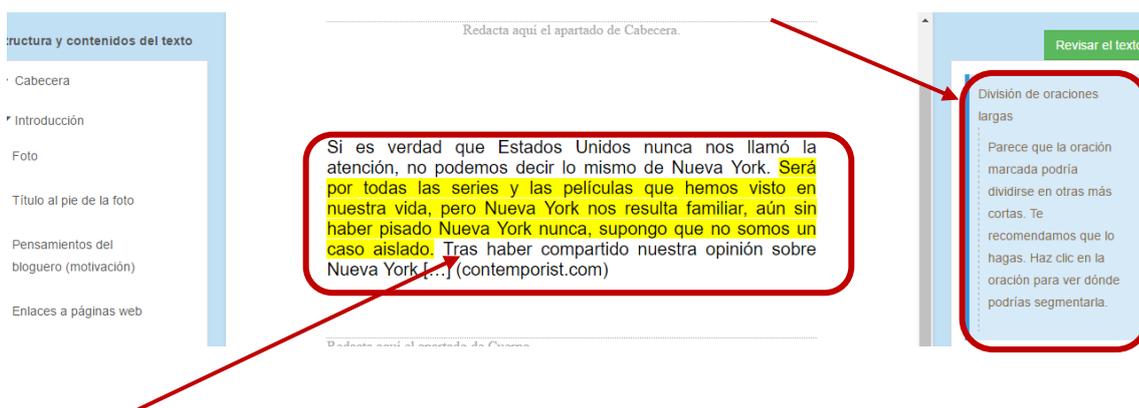
Al hacer clic en cada uno de los títulos de las sugerencias se obtiene una explicación más detallada.



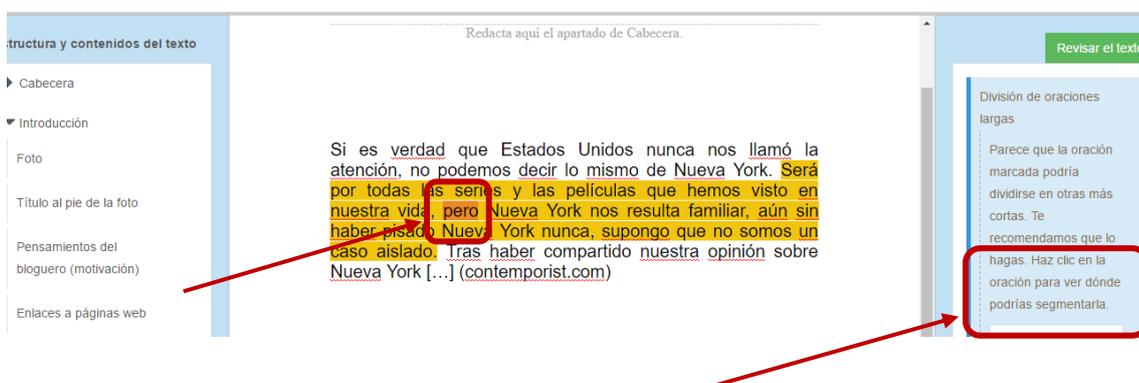
Una de ellas es la “Sistematicidad en el uso de verbos en 1ª persona”, podemos ver que arText señala los verbos en el texto e indica que: “Te recomendamos que optes por el singular o el plural para que el texto sea sistemático”.



En algunos casos, el texto explicativo indicará cómo el usuario debe proceder. Si hace clic sobre, por ejemplo, la “División de oraciones largas”, el editor destaca en amarillo las oraciones que recomienda segmentar.



Si el usuario acepta la recomendación y hace clic en la oración subrayada en amarillo, se le indica dónde podría segmentarla.



Propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica tiene como tarea final la producción de un blog de viajeros utilizando el arText. Para desarrollar el trabajo proponemos una secuencia de actividades, destacamos que el profesor en función de las características, niveles y necesidades de su grupo puede adaptarlas o incluir otras.

Actividad 1 – Blog de viajeros



Disponible en: <https://goo.gl/A4Kwb7>

Paco Nadal⁴ es periodista de viajes, fotógrafo, escritor y director de documentales. Ha recorrido medio mundo y lo más le motiva es el otro medio aún por descubrir. Escribe de viajes y turismo en EL PAÍS desde 1992 y presenta desde hace más de 10 años un espacio de viajes en la Cadena Ser.

Ha publicado⁵ 25 Blogs de viajes en español recomendables para 2017. Te presentamos algunos de los que él indica. Lee los textos y comenta con tus compañeros los siguientes aspectos:

- ¿Cuál es el objetivo comunicativo de estos blogueros?
- ¿Encuentras diferencias entre ellos?
- ¿A quién se dirigen?
- ¿Qué tipo de información crees que encontrarás en estos blogs?
- ¿Cómo crees que presentan la información?

⁴ Adaptado de: <https://goo.gl/EPO04j>

⁵ Publicado el 13 de enero de 2017.

23. El viaje me hizo a mí

Una pareja "normal y corriente" (así se definen en su perfil) que viaja siempre de forma independiente y que da mucha información en su bitácora para quienes se muevan de esa manera: en pareja y por su cuenta.

21. Diario de un mentiroso

Miguel es uno de los clásicos de la blogosfera viajera. Su juventud no le ha impedido visitar más de treinta países y cultivar una web con buenos consejos viajeros e interesantes artículos sobre playas, acantilados y senderismo.

2. Un viaje creativo

Keral, o Dani –como su pasaporte oficial indica-, es el artífice de una de esas bitácoras originales, que va mucho más allá de los típicos y manidos artículos con datos prácticos. El suyo es un espacio rompedor donde tienen espacio ideas creativas para viajar, geografías poéticas y hasta viajes ficciones que te detallarán qué ver en Nunca Jamás. Una propuesta singular y muy recomendable.

3. Oliver Trip

Oliver ha realizado la gran hazaña viajera del 2016: recorrer junto a su hermano Juan Luis, afectado de una parálisis cerebral, los más de 900 kilómetros del Camino de Santiago. Toda una muestra de valentía y superación que han recogido en el proyecto [Camino Sin Límites](#). El viaje como metáfora de la superación humana.

11. Mariel de Viaje

Mariel es una YouTuber mexicana que cuenta con más de 85.000 seguidores. Sus vídeos son realmente entretenidos y, lejos del estilo personalista de los youtubers modernos, muestran e informan de manera contrastada sobre los destinos que visita. Una opción muy interesante para conocer el mundo a través de la pantalla del ordenador.

18. Viajando sin papel higiénico

Daniel Tirado es un videoblogger colombiano muy famoso al otro lado del Atlántico. Aunque toca todos los palos (su canal de Facebook tiene un millón de seguidores), donde realmente le gusta estar es en su canal de YouTube, lleno de reportajes amenos, divertidos y con mucho gancho. Lo sigo desde hace tiempo.

Accede a estos blogs y analiza las diferencias, la presentación de las informaciones, los apartados, etc., y coméntalo con tus compañeros.

- El viaje me hizo a mí: <http://elviajemehizoami.com/>
- Diario de un mentiroso: <http://www.diariodeunmentiroso.com/>
- Un viaje creativo: <http://unviajecreativo.com/>
- Oliver Trip: <http://olivertrip.com/blog/>
- Mariel de viaje: <http://www.marieldeviaje.com/>
- Viajando sin papel higiénico: <https://www.youtube.com/user/viajandosinpapel>

Actividad 2 - Consejos

Accede al vídeo *Tips para viajar solo* publicado por Mariel del viaje: <https://goo.gl/aPWur8>.

Junto con Jennifer, una travel blogger que también viaja sola, presentan consejos. Apúntalos e incluye otros.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

EXTRA. _____

Mariel ha publicado consejos de seguridad para viajeras⁶. Complétalos conjugando los verbos y coméntalos con tus compañeros:

- a. _____ (CARGAR) contigo un silbato, gas pimienta y una navaja.
- b. _____ (APRENDER) y _____ (PRACTICAR) algunas técnicas de defensa personal para **defenderte, zafarte o atacar en caso de que sea necesario**.
- c. _____ (TENER) siempre un contacto de emergencia que sepa **dónde estás**.
- d. _____ (MANTENERSE) identificada. Nunca olvides llevar contigo alguna credencial e incluso, manda a hacer una placa que contenga toda tu información: tus números de emergencia, nacionalidad e incluso tus alergias.
- e. _____ (LLEVAR) dinero extra para cualquier emergencia, un fondo de reserva te permitirá cambiarte a un hotel, tomar urgente un taxi, comprar un boleto para un vagón de tren privado, alquilar un vehículo con GPS y tener el tanque lleno todo el tiempo.
- f. _____ (EVITAR) decir que viajas sola, **hay personas que pueden aprovecharse de toda esa información**.
- g. _____ (SER) consciente de tus alrededores, fíjate quien va atrás y adelante de ti, y por ningún motivo te distraigas en tu celular o haciendo cualquier otra cosa. _____ (TENER) cuidado con los taxis y no te quedes sola en los autobuses.
- h. _____ (EVITAR) la pérdida de tus documentos originales, _____ (CARGAR) con las copias y guarda la versión oficial en la caja fuerte del hotel.

Actividad 3 – Descripción

Lee el siguiente texto, subraya los sustantivos e indica los adjetivos que los califican.

10 paisajes imprescindibles del sur de Islandia⁷

Muchos de los grandes directores y productores de cine han quedado prendados de los paisajes de **Islandia**, especialmente los encargados de llevar a la gran pantalla obras de ciencia-ficción y aventuras (¿te suena el muro de Juego de Tronos?). Durante gran parte del año esos escenarios son crudos, desgarradores, pero de una belleza incomparable.

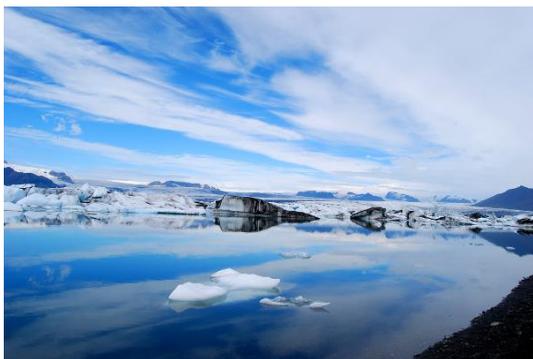
En nuestro viaje a Islandia nos sorprendió la diversidad de sus paisajes, ya que en cuestión de pocos kilómetros, como por arte e inventiva de un alquimista, puedes hallar icebergs, glaciares, campos de lava o estructuras basálticas. Todo ello es fruto de una situación estratégica sobre las placas tectónicas que provocan que esta ínsula sea una auténtica rareza geológica y geotermal.

Si tienes pensado visitar la isla en breve te recomendamos estos **paisajes imprescindibles del sur de Islandia**.

⁶ Adaptado de: <https://goo.gl/yQ9AzH>

⁷ Adaptado de: <https://goo.gl/oijm0J>

La laguna glaciar Jökulsárlón



Se trata de una enorme y preciosa lengua del enorme glaciar Vatnajökull que ha generado una incomparable laguna a lo largo de siglo y medio. Lo que la hace muy peculiar es que desemboca en el mar, arrojando sobre éste numerosos icebergs que flotan en las tranquilas aguas y que le confieren un aspecto polar maravilloso y sobrecogedor.

Svartifoss, la catarata de basalto



El salto de agua en sí mismo no es nada del otro mundo, lo que llama poderosamente la atención son las columnas poligonales de piedra basáltica negra que la rodean, un paisaje muy peculiar y que nos hizo quedarnos con la boca abierta conforme nos íbamos acercando. Mucha gente dice que esas rocas tienen el aspecto de un órgano de catedral.

La laguna glaciar Fjallsárlón



La visión de los icebergs flotando a la deriva sobre la laguna y el glaciar detrás es imponente. Además, por encima de Fjallsárlón se asoma el famoso volcán Öræfajökull. Mires donde mires, el paisaje es impresionante.

Vík y los tres trolls gigantes



Las tres rocas monolíticas (conocidas como los trolls), junto al acantilado y la playa de Vík, configuran una imagen preciosa que, sin duda, ha sido utilizada como reclamo turístico en muchos de los libros y catálogos de Islandia.

Núpsstaður



La peculiaridad de Núpsstaður radica en algunas construcciones hechas de turba y piedra. Es un paisaje típicamente agrícola en el que habita la misma familia desde hace siglos.

Actividad 4 – Turismo sostenible

Accede al vídeo, completa las siguientes informaciones y coméntalas con tus compañeros.
2017 El año del turismo sostenible. (<https://www.youtube.com/watch?v=MroIJsFR-fs>)

- a. Naciones Unidas ha decidido que 2017 sea _____
- b. Es una oportunidad para trabajar por hacer un planeta _____
- c. Cada año _____ de personas viajan, es una oportunidad para concienciar _____
- d. El turismo puede convertirse en una herramienta que _____.
- e. Se pretenden cambiar las políticas _____, que las empresas inviertan _____ y que los consumidores elijan _____.
- f. Esto se traduce en utilizar el turismo _____.
- g. El turismo puede favorecer _____, generar _____ y por lo tanto reducir _____.
- h. Todo esto es posible si _____ y _____.
- i. La economía es importante pero de igual manera _____.
- j. Naciones Unidas recuerda que nada de esto tiene sentido _____.
- k. Más de 90 conflictos en todo el mundo, _____, los largos _____ y las catástrofes naturales, _____, la desaparición de especies o _____, obliga a replantear _____.

Actividad 5 – Tarea final

Antes de escribir el texto para el blog, el alumno debe investigar y elegir un destino de turismo sostenible, seleccionar las informaciones necesarias, fotos, vídeos y enlaces de interés. Es importante destacar que no se puede olvidar de indicar la referencia de todo el material que utilice. Indicamos 3 destinos y sus respectivos enlaces.



Como tarea final se propone que, a partir de todo el material investigado, se redacte un texto para el blog de viajeros del grupo utilizando todos los módulos y funcionalidades del arText.

Conclusiones

A partir de actividades como la propuesta, el alumno no trabaja solamente lengua, sino temas actuales, importantes para su formación, además de hacerlo con recursos tecnológicos que le motiva más. Asimismo, el alumno será capaz de investigar, trabajar de forma colaborativa, realizar un trabajo significativo, creativo y autoral, competencias fundamentales al ciudadano global que se desea formar en el siglo XXI.

Bibliografía

- DELORS, J., 1996, *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana.
- GARROTE, A. T., 2017, *El trabajador del siglo XXI es innovador, digital y ético, y se forma constantemente*, disponible en: <https://goo.gl/jrCZoz>, accedido el: 25 DE MARZO DE 2017.
- PÉREZ GÓMEZ, A., 2012, *Educarse en la era digital*, Madrid, Morata.

Curaduría de contenidos educativos digitales en la enseñanza de ELE

Lourdes Ballesteros Martín
Rafael Ruanova Quintás
Colegio Miguel de Cervantes

Introducción

En nuestros días la cantidad de información que recibimos a través de los medios digitales es cada vez mayor. Las redes sociales, los medios de comunicación en línea, los distintos *blogs* y bitácoras que consultamos, hacen que sea materialmente imposible tener tiempo para atender y gestionar toda esta información. Nuevos términos como “polución informativa”, “info-hastío”, “fatiga cognitiva”, “sobrecarga informativa”, “infoxicación”, ... señalan la preocupación por las consecuencias del crecimiento acelerado de la información y la imposibilidad de que una persona, por sus propios medios, pueda enfrentar esta “infoxicación”. Para hacer frente a esto, ha surgido la figura del “curador de contenidos”.

En este trabajo pretendemos esbozar las claves que pueden ayudar a un docente de español lengua extranjera a convertirse en “curador de contenidos educativos digitales” para mejorar el desempeño de sus alumnos y colaborar con otros compañeros de profesión.

Objetivos

Nobert Wiener, padre de la cibernética, dijo: “Yo no hago distinción entre saber y saber dónde está la información” (Wiener:1964). Esta idea rompe con un viejo paradigma. Ahora no es tan necesario “saber qué” sino “saber dónde”. Hoy en día, podemos encontrar en la red infinidad de recursos y contenidos para nuestras clases. No es extraño que con una búsqueda simple de *Google* encontremos decenas de explicaciones, ejercicios y actividades interactivas para cada contenido que queramos trabajar. Sin embargo, también es innegable que, si bien la búsqueda es relativamente rápida, la selección de la calidad y la idoneidad de estos recursos es una tarea ardua y pesada. Lo cierto es que para llegar a encontrar aquellas actividades y recursos que nos parezcan útiles y relevantes, debemos pasar horas y horas revisando diferentes propuestas hasta llegar a las que nos puedan interesar.

De esta manera, el objetivo de nuestro taller no es presentar una actividad o un recurso cerrado y listo para ser utilizado en las aulas, sino explicar cómo podemos convertirnos en curadores de contenidos digitales educativos, cómo compartir ese trabajo con el resto de docentes de ELE y cómo aplicar estos procedimientos al aula para que nuestros alumnos puedan desarrollar habilidades de búsqueda e investigación cada vez más completos y eficaces. Para un profesor de español en Brasil, la práctica de la curaduría de contenidos es un beneficio tanto para la formación de su alumnado como para la propia promoción personal y profesional, a través del *engagement* creado con su labor.

Definición

La curaduría de contenidos empieza a popularizarse, en parte, gracias a un post de Rohit Bhargava relacionado con el marketing online. En él, el profesor indio definía al curador como la “persona que continuamente encuentra, agrupa, organiza y comparte el mejor y más relevante contenido sobre un tema específico en línea” (Barhava: 2009). En sus orígenes, el término procedía del latín *curare* (que significa curar, cuidar o preservar). En inglés se utiliza la expresión “content curation”. En español, la palabra curación puede sonar un poco extraña ya que significa varias cosas: “estado que precisa cuidado” o “proceso de madurar carnes y jamones”. El curador de contenidos aparece por analogía con el ejercicio del curador de arte y se considera una nueva profesión.

Fases del proceso

Lo primero que debemos tener en cuenta para comenzar un proceso de curación de contenidos es la delimitación del tema sobre el que vamos a trabajar. Por ejemplo, podemos cometer el error de querer abarcar todo el conjunto de variables que integran la enseñanza de ELE, con lo que corremos el riesgo de que nuestro trabajo se difumine y termine siendo demasiado vago o impreciso. Si, por el contrario, acotamos nuestro trabajo, por ejemplo, al ámbito de la enseñanza del español a lusohablantes, y dentro de este tema a algún nivel específico (del MCERL o del sistema educativo brasileño), las posibilidades de éxito serán mayores. Luego tendremos que buscar, filtrar y seleccionar los contenidos (lo que sería casi inabarcable si no disponemos de algunas herramientas). Después debemos plantearnos la adecuación de esos contenidos a los temas que hemos elegido y si sería necesario adaptarlos o modificarlos. Por último, nos queda difundir esos contenidos y evaluar el impacto de dicha difusión. Para llevar a cabo esta labor, os presentaremos algunas herramientas que os van a facilitar mucho este proceso.

Claves

Para que nuestro trabajo sea significativo y útil, debemos tener en mente algunas cuestiones básicas:

- Capacidad crítica: discernir el contenido valioso del que no lo es marcará la diferencia. Si seleccionamos y compartimos materiales que no aportan nada nuevo, difícilmente conseguiremos hacer una buena labor.
- Especialización temática y público objetivo: cuanto más especializado y concreto sea nuestro tema, y cuanto más tengamos en cuenta a quién van dirigidas nuestras selecciones, más posibilidades de éxito. Ej.: si mis alumnos tienen un nivel básico de español, el material que curemos en la red tiene que estar adaptado a su nivel y no darles materiales demasiado complicados.
- Buena selección de las fuentes (webs): para eso debemos seguir criterios como el de autoridad (responsable del sitio -persona o institución- reconocido/a en su ámbito), actualización (una web o blog que no publica nada desde hace varios años, probablemente no sea una fuente adecuada) o adecuación (si es un *site* demasiado especializado o, por el contrario, con poco rigor).
- Constancia: Un buen curador de contenidos, necesita dedicación. Y no estamos hablando de 2 horas diarias. Dedicar 15 minutos, dos o tres veces por semana, es suficiente para actualizar nuestros materiales.

Errores

Además de estas claves, también es bueno saber lo que no hay que hacer. No es extraño encontrar “curadores de contenido” que publican en su blog, en twitter o en facebook, veinte o treinta entradas cada día con enlaces a contenidos, actividades o recursos. De esta manera, parece poco creíble que esta persona haya leído o seleccionado lo que publica. Por lo tanto, debemos pensar más en la calidad que en la cantidad, pues si hacemos esto, solo estaremos proporcionando más información innecesaria, más “infoxicación” y más ruido. Es decir, todo lo contrario de lo que pretendemos con la curaduría educativa.

Herramientas

Para esta labor de curación, hay muchas herramientas que os pueden ayudar: *Feedly*, *Pinterest*, *Google Keep*, *Scoop.it*, etc. Algunas de ellas nos ayudan facilitando la búsqueda, otras el filtrado de contenidos y otras la publicación. Si lo que pretendemos es centrarnos en la búsqueda, lo mejor quizás será utilizar el motor personalizado de búsqueda que proporciona *Google* (<https://goo.gl/iFHCmw>); si buscamos una herramienta sencilla y funcional, elegiremos *scoop-it* (<http://www.scoop.it/t/recursos-espanol-lengua-extranjera>). Sin embargo, para este trabajo hemos escogido dos herramientas: *Pinterest* y *Ready4social*, con distintos niveles de dificultad de uso y distintas funcionalidades.

Pinterest

En el último año se ha detectado un cambio en la utilización que los usuarios hacen de las redes sociales: ahora, las redes sociales se utilizan también para encontrar artículos, noticias de interés y contenido multimedia fácil de compartir entre los contactos. Por ello, podemos decir que se han convertido en herramientas para la curaduría de contenidos.

Pinterest es una red social que utilizan 150 millones de personas (datos del 2016). Es la 3ª red social más utilizada en EEUU. Consiste en un tablón virtual a través del cual puedes descubrir, organizar y compartir imágenes y vídeos que por algún motivo te interesan. Un *pin* es una imagen (o vídeo) que se ha añadido a *Pinterest*. La imagen la puedes añadir bien de una página web usando el botón “Pin It”, o bien subiéndola de tu ordenador. Puedes compartir ese *pin* recién creado tanto en *Twitter* como en *Facebook*. Los *pins* que añades usando el botón “Pin It” están enlazados con la página web de la que procede la imagen. El *repin* se produce cuando añades a uno de tus tableros una imagen que has encontrado mientras navegabas por *Pinterest*.

Cuando haces un *repin* en una imagen (o vídeo), el usuario que hizo primero el *pin* en esta recibe reconocimiento por ello. Además, mantiene el mismo enlace que el *pin* original sin importar los *repins* que reciba. Los tableros son una colección de *pins* sobre una misma temática (que tú mismo le habrás asignado cuando lo creaste).

En *Pinterest*, cuando creas un tablón nuevo, te piden que le asignes un título y que le asignes una categoría de entre las disponibles: arte, coches, diseño, educación, fitness, deportes, mascotas, y un largo etc. Sólo tú puedes añadir *pins* al tablero y puedes permitir que otros colaboren contigo a la hora de añadirle *pins*. Para ello, tienes que seguir al menos uno de los tableros del usuario que quieres añadir como colaborador de tu tablón.

Pinterest sirve para: descubrir, organizar, mostrar y compartir. Los usos que permite *Pinterest* son tan variados como usuarios (*pinner*s) tiene. Cada uno puede decidir a qué dedica sus tableros. Las posibilidades son ilimitadas.

¿Por qué *Pinterest* para las clases de ELE?

Porque en *Pinterest* puedes descargar una gran cantidad de imágenes para tus clases y las imágenes:

1. Estimulan y atraen la atención de los alumnos. Con una imagen puedes iniciar una clase, o motivar la interacción oral...
2. Informan y presentan contenidos de forma rápida.
3. Incentivan la creatividad del alumno.

¿Cómo utilizarlo en el aula?

1. Creando un tablero colaborativo en el que también pueda *pin*ear tus alumnos sobre un determinado tema y crear una colección. Por ejemplo, autores de lengua española, verbos irregulares, conmemorar el día del libro...
2. Escaparate visual de los proyectos realizados en el aula. Se pueden crear tableros por cursos, tipos de actividad o temática.

3. Juego de los parecidos razonables. Se parte de una obra artística y se propone crear un tablero con interpretaciones realizadas por artistas. Por ejemplo, sobre Las Meninas.
4. Crear un tablero colaborativo con otros docentes de ELE para compartir ideas y recursos para trabajar en el aula.

Ready4social

Esta es una aplicación en línea creada por un grupo de profesionales españoles expertos en programación web y en estrategia y marketing. Se trata de una herramienta pensada, sobre todo, para el *marketing social*, pero que puede ser muy útil para la curación de contenidos educativos digitales.

El factor diferencial de esta aplicación es que aglutina, en una misma herramienta, un motor de búsqueda de contenidos personalizado y la posibilidad de publicación automática, en diferentes redes sociales, del resultado de nuestra curación. También permite incluir entre nuestras publicaciones elementos que mejoran el *engagement* de nuestra cuenta social, como vídeos virales o mensajes predeterminados con saludos o reflexiones curiosas.

Es una herramienta muy útil para quien maneja un número limitado de páginas web de confianza y quiere estar informado de las últimas novedades de éstas. Para configurar el motor de búsqueda podemos importar nuestra lista de webs desde otras aplicaciones (como *feedly*) o bien podemos crearla nosotros mismos buscando el enlace que proporciona el servicio de *feeds*, de la página seleccionada. La propia aplicación dispone de diferentes vídeos tutoriales que explican, paso a paso, como hacerla funcionar. Una vez configurado nuestro motor de búsqueda, podemos optar por publicar manualmente aquellos contenidos que nos interesen, o bien, configurar la publicación automática. Si optamos por esta última opción, recibiremos en nuestro correo, antes de la publicación, un informe detallado sobre los contenidos que serán enviados a nuestras redes sociales de forma automática. De esta forma, seguimos teniendo el control sobre los contenidos que aparecerán en nuestro muro de *facebook*, en nuestro *twitter*, en *google plus*, *linkedin* o *pinterest*.

Conclusión

Pensamos que no se puede concebir la enseñanza sin docentes de carne y hueso. Las TIC, internet, las redes sociales... son una gran ayuda, pero es necesario que el profesor sea guía de sus alumnos, los oriente. No podemos dejar en la red el 100% de responsabilidad de la formación del alumno. No podemos dejar que nuestros alumnos se ahoguen en una mar de información. En este sentido, las diferentes técnicas y aplicaciones para la curación de contenidos nos pueden ayudar en nuestro trabajo diario. Por ejemplo, si pretendemos que nuestros alumnos investiguen y busquen información en la red, si les enseñamos algunos comandos básicos de búsqueda (en *Google*, p. ej.) o si les proporcionamos un motor de búsqueda personalizado que solo busque la información en aquellas páginas que previamente, como docentes, hemos seleccionado y avalado, los resultados de esa investigación serán mucho más válidos y eficaces.

Bibliografía

- VV.AA. 1964, *Selected Papers of Norbert Wiener*. Cambridge Mass. 1964 (MIT Press & SIAM).
- BHARGAVA, Rohit. *Manifiesto for the content curator: the next big social media job of the future?* 2009. Publicado en Influential Marketing Group. Disponible en <http://www.rohitbhargava.com/2009/09/manifiesto-for-the-content-curator-the-next-big-social-media-job-of-the-future.html> . Consultado en 18/03/2017.
- ANGULO MARCIAL, Noel. *Aplicación de las TIC en educación: la curaduría de contenidos* 2015. http://www.academia.edu/24987910/Aplicaci%C3%B3n_de_las_TIC_en_educaci%C3%B3n_la_curadur%C3%ADa_de_contenidos
- FERNANDO POSADA, M. *Curaduría de contenidos digitales: Un potencial para la Educación y el Aprendizaje*
<http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3937/1/VE13.428.pdf>

Te lo digo en andaluz. Algunas curiosidades fonéticas sobre esta variedad lingüística del español

Juan Fernández García
Consejería de Educación

Introducción

Todo empezó en la década de los noventa cuando disfruté de mi primera beca Erasmus en la ciudad belga de Amberes. Parece que fue hace mucho, pero esta experiencia me acompaña a donde quiera que vaya, sobre todo cuando me encuentro fuera de mi tierra natal: Andalucía. Fue allí cuando me di cuenta de lo que significaba tener un acento marcado y diferente de lo que, para muchos, debería ser la norma correcta. Fue allí donde me salió la vena reivindicativa y empecé a comprender algunas cosas que me parecían y aún me parecen injustas en cuanto al tratamiento de la variedad lingüística que hablamos en el sur de la Península ibérica. Recuerdo, con cierta congoja, a mi abuela que enmudecía cuando yo llegaba a casa con amigos castellanos. Ella siempre pensó que hablar andaluz estaba mal y hablar fino, como ella misma decía, era lo correcto. “Te lo digo en andaluz” porque considero que esta manera en la que nos expresamos millones de personas en el sur, haciendo de puente entre el norte y la América latina merece el mismo respeto que cualquier otra variedad de español hablado en cualquier parte del mundo. “Te lo digo en andaluz” porque la fuerza y riqueza de esta variedad de español así lo merece y porque deseo mostrar al público brasileño que cuando viaje a España, podrá encontrar modos diferentes de expresarse dentro de un idioma universal y abierto a todas sus variedades, todas adecuadas y dignas de todo el respeto.

En este trabajo, haremos una breve presentación de algunas características fonéticas de la variedad o variedades de andaluz, abordando aspectos aceptados por una “norma” culta hasta fenómenos menos aceptados o incluso algunos localismos.

Una primera apreciación

Antes de empezar hay que resaltar que no podemos referirnos únicamente a un modo de hablar andaluz. Sería más justo o adecuado utilizar la designación “hablas andaluzas”. Sin embargo, en lo que todos coincidimos es en que lo primero que delata nuestro origen sureño es el acento o deje. Podríamos enmarcar el acento andaluz como una variedad básicamente oral del español. Esta variedad ha sido, a lo largo del tiempo, objeto de ciertos prejuicios e incluso no ha sido raro comprobar en algunos medios cómo era considerada una forma de hablar de personas poco formadas y de origen humilde. Cabe señalar que, aún hoy en día, en algunas series televisivas nacionales los criados, porteros, camareros son andaluces (o gallegos), basta escucharlos hablar. Igualmente, algunos artistas o “humoristas” que sin ser del sur, usan este acento para dar un toque más cómico a sus actuaciones, adulterando incluso formas correctas de hablar en andaluz, lo que por otro lado, demuestra una gran ignorancia dado que la realidad lingüística andaluza es muy heterogénea.

Dejando de lado cualquier polémica, pues no es esta la finalidad de este trabajo, sino la de dar a conocer algunos aspectos interesantes y particulares de las hablas del sur de España, pasaremos a nombrar algunos puntos que nos pueden ayudar a identificar y apreciar mejor la riqueza de las hablas del sur de España.

En primer lugar, lo que más nos llamaría la atención cuando llegamos a cualquier pueblo o ciudad de Andalucía, es la pronunciación. Esta sería la principal peculiaridad de esta forma de hablar en español.

Aun así, podemos mencionar tres características destacables: un **ritmo** en la entonación más rápido y variado, frente ritmo más monocorde del castellano; el hecho de **aspirar** ciertos sonidos. Este rasgo se da en otras variedades del español, ya sea peninsular o americano; una serie de aspectos relativos a la forma de **pronunciar**. De todos modos, estos rasgos no son exclusivos del andaluz y también se dan en otras regiones. A continuación, vamos a presentar algunas características del andaluz teniendo en cuenta el grado de aceptación entre los propios hablantes.

Como curiosidad, sin ningún rigor científico, podemos hacer algunas comparaciones de la evolución del andaluz en relación con otras modalidades lingüísticas:

La aspiración de la “s” implosiva también se dio en francés en palabras como *côte*, *âne*, etc. El acento circunflejo es el vestigio de una antigua “s” que fue aspirada en su momento.

latín: <i>costa</i>	francés: <i>côte</i>	andaluz: <i>cohta</i>
latín: <i>asinus</i>	<i>âne</i>	<i>ahno</i>

La formación del plural en andaluz es vocálica como en italiano y no consonántica como en castellano:

italiano: <i>amico amici</i>	andaluz: <i>amigo amigoh, amigoo</i>
<i>la casale case</i>	<i>la casalah casah</i>

Algunas consonantes finales no se pronuncian como en catalán o en francés:

francés: <i>papier</i>	andaluz: <i>papé</i> (papel)	catalán: <i>pó</i> (por)
<i>chanter</i>	<i>cantá</i> (cantar)	<i>cantá</i> (cantar)

Rasgos fonéticos y fonológicos del andaluz (incluso difundidos en algunos casos en el español en general)

Rasgos totalmente aceptados:

- El yeísmo: o sea, pronunciar la “ll” como “y”. Ejemplo:
/cuchiyo/ por /cuchillo/.
/yuvia/ por /lluvia/
- La pérdida o relajación de la -d- intervocálica:
/cansao/ por /cansado/
/llegao/ por /llegado/

Rasgos aceptados por la norma culta andaluza:

- Seseo: Pronunciación de la “c” (“z”) como “s”:
/casa/ por /caza/
/Saragosa/ por /Zaragoza/

- Abertura de vocales, especialmente la /e/ y la /o/. Este fenómeno se da en toda la Andalucía Oriental y se hace muy evidente las palabras que están en plural, compensando así la pérdida de la /-s/. Ejemplo:

<i>/loh papeleh/</i>	por	<i>/los papeles/</i>
<i>/loo amigoo/</i>	por	<i>/los amigos/</i> Andalucía oriental
<i>/loh amigoh/</i>	por	<i>/los amigos/</i> Andalucía occidental
- Relajación y pérdida de determinadas consonantes finales:

<i>/toné/</i>	por	<i>/tonel/</i>
<i>/capitá/</i>	por	<i>/capital/</i>
<i>/comé/</i>	por	<i>/comer/</i>
- Reducción y asimilación de grupos consonánticos:

<i>/caratterítica/</i>	por	<i>/característica/</i>
<i>/manno/</i>	por	<i>/magno/</i>
<i>/canne en el honno/</i>	por	<i>/carne en el horno/</i>
- Aspiración de la "j" (o "g"):

<i>/cohín o coín/</i>	por	<i>/cojín/</i>
<i>/coneho con aho/</i>	por	<i>/conejo con ajo/</i>
- Aspiración y/o pérdida de la -s en posición final de sílaba:

<i>/lah ehtadíhticah/</i>	por	<i>/las estadísticas/</i>
<i>/ehtuvihteih en ehte ehtado/</i>	por	<i>/estuvisteis en este estado/</i>

Rasgos de valoración intermedia (extendidos coloquialmente, pero poco admitidos en niveles cultos y formales):

- Ceceo: pronunciación de la "s" como "z":

<i>/ciempre/</i>	por	<i>/siempre/</i>
<i>/caza/</i>	por	<i>/casa/</i>
<i>/ocezo/</i>	por	<i>/obseso/</i>

En algunos casos, el ceceo se convierte en "**heheo**", cuando la -s- intervocálica se aspira:

<i>/nohotroh/</i>	por	<i>/nosotros/</i>
<i>/hí/</i>	por	<i>/sí/</i>
<i>/no hé/</i>	por	<i>/no sé/</i>

Nota: Este fenómeno tiene una consideración muy baja entre hablantes cultos

- Neutralización de r/l en posición final de sílaba:

<i>/mi arma/</i>	por	<i>/mi alma/</i>
<i>/argo, farso/</i>	por	<i>/algo, falso/</i>
- Reducciones del tipo:

<i>/mu, to, pa, na, ca/</i>	por	<i>/muy, todo, para, nada, casa/</i>
-----------------------------	-----	--------------------------------------
- Pronunciación africada de la "ch" (/tʃ/ como /tʃ/):

<i>/mushasho/</i>	por	<i>/muchacho/</i>
-------------------	-----	-------------------
- Nasalización de los grupos -an, -en, -in, -on, -un:

<i>/pã, põ, cãciõ/</i>	por	<i>/pan, pon, canción/</i>
------------------------	-----	----------------------------

Rasgos pocos aceptados por la norma culta andaluza.

- Aspiración de la h- inicial de palabra:
/jesho, jondo, hambre, jarto/ por /hecho, hondo, hambre, harto/
- Pérdida de la -d- intervocálica que no sea de los grupos -ado:
/peí, Cai, vía/ por /pedir, Cádiz, vida/
- Mezcla y confusión entre /s/ y /z/:
/prosezol/ por /proceso/
/sivilización/ por /civilización/
/Cemana Santa/ por /Semana Santa/
- Pronunciación de la /b/ o /v/ como fricativa labiodental /v/ antes de -s final de sílaba:
/Lihvoa/ por /Lisboa/
/lah varcah/ por /las barcas/
/noh vamoh/ por /nos vamos/

Cuidado, no en toda Andalucía se habla de la misma forma, por lo que **la mayoría de estos rasgos están presentes en unas zonas y en otras no**. Así, por ejemplo, mientras el ceceo está muy extendido en gran parte de las provincias de Sevilla, Huelva, Cádiz y Málaga, en Córdoba, Jaén, Granada y Almería es casi absoluto el predominio del seseo. Del mismo modo, la aspiración de la "j" o la pronunciación africada de la "ch" son fenómenos exclusivos de Andalucía Occidental, y desconocidos en la Oriental.

A continuación presentamos algunas actividades para trabajar con nuestros alumnos lo anteriormente expuesto sobre fonética del andaluz.

Actividad A

Compara lo que oyes con lo que está escrito aquí.

Andalucía. El turroneo. <https://www.youtube.com/watch?v=XC7Em-AWDL4>

<p>Sentrañah mía, las entrañah mía, cómo me jieren er alma lah cosah de Andalucía. Porque la verdá der cuento del abandono der campo, la saben bien unoh cuantoh que no tienen sentimentoh. Er campesino andalú, rota lahparda y lah manoh, saorvidao nombrá a Dio de tanto desí "mi amo".</p> <p>Estribillo Con lah manoh heshah jironeh, campesino tah quedao y han empapado loh terroneh la sangre cah derramao Con loh huesoh dolorioh, quemaito por el Sol, con el rohtro entritecio sin tené voto ni vo.</p> <p>Estribillo Toitah lah canneh te duelen porque er sol ta chicharrao Y ta dejao por loh surcosh eh corasón dehtrosao.</p>	<p>Entrañas mías, las entrañas mías, Cómo me hieren el alma las cosas de Andalucía. Porque la verdad del cuento del abandono del campo, la saben bien unos cuantos que no tiene sentimientos. El campesino andaluz, rota la espalda y las manos, se ha olvidado nombrar a Dios de tanto decir "mi amo".</p> <p>Estribillo Con las manos hechas jirones, campesino te has quedado y han empapado los terrones la sangre que has derramado Con los huesos doloridos, quemadito por el Sol, con el rostro entristecido sin tener voto ni voz.</p> <p>Estribillo Toditas las carnes te duelen porque el sol te ha achicharrado Y te ha dejado por los surcos el corazón destrozado.</p>
--	--

Actividad B

Vamos a escuchar otra canción flamenca. Intenta reconocer algunas características de las que acabamos de hablar:

No naqueres más de mí (Camarón). **Tangos.** <https://www.youtube.com/watch?v=b2DwhOFEqnY>

No naqueres⁽¹⁾ más de mí, (bis)
no des lugar a que te diga
lo que no te han dicho a ti.
Yo sé que tú no me quieres (bis)
que mis faltitas publicas,
que mala gitana eres.

Te pongas como te pongas
si eres fea lo serás
por mucho que te compongas.
Las duquelas⁽²⁾ que tú tengas,
bien merecías las tienes
por tener tan mala lengua.
Cuando estés tú sola
y refresques tu memoria,
pensando en mí llorarás.

(1) *Naquerar*: Hablar.

(2) *Duquelas*: Penas

Actividad C

A continuación vamos a escuchar otra canción del genial Camarón. Intenta completar los espacios en blanco:

Dios te dará a ti la gloria. (Camarón) *Verdiales.* https://www.youtube.com/watch?v=VUQa8Z_H-SY

	<i>Solución</i>
De lo que tú a mí me _____ a nadie contaré _____, (BIS) confiesa a Dios la _____, mete la mano en tu _____ y Él te perdonará. Dios te dará a ti la gloria, el día que llegue tu fin Dios te dará a ti la gloria, fuiste tan buena _____ mí que te llevo en mi memoria, tú me enseñaste a _____.	De lo que tú a mí MA JESHO (ME HAS HECHO) a nadie contaré NA, (NADA) confiesa a Dios la VERDÁ (VERDAD), mete la mano en tu PESHU (PECHO) y Él te perdonará. Dios te dará a ti la gloria, el día que llegue tu fin Dios te dará a ti la gloria, fuiste tan buena PA (PARA) mí que te llevo en mi memoria, tú me enseñaste a VIVÍ (VIVIR)

Actividad D

¿Podrías transcribir esta canción en español?

Salud antes que dinero (Camarón) **Fandangos**. <https://www.youtube.com/watch?v=PPQLUrXvjhs>

	<i>Solución</i>
Salú ante que dinero yo le ehtoy piendo a Dioh. Salú ante que dinero, aunque me tenga que ve lo mihmo que un pordiosero, piendo pan pa comé. Y no me vengah a buhcá, vete de la vera mía. y no me vengah a buhcá, que yo t'agradesería que no me nombreh pa ná en loh rehtoh de la vía.	<p style="text-align: center;"><i>Solución</i></p> <p><u>Salud</u> antes que dinero yo le <u>estoy pidiendo a Dios</u>, aunque me tenga que <u>ver</u> lo <u>mismo</u> que un pordiosero <u>pidiendo</u> pan <u>para comer</u>. Vete de la vera mía y no me <u>vengas</u> a <u>buscar</u>, que yo <u>te agradecería</u> que no me nombres <u>para nada</u> en <u>los restos</u> de la <u>vida</u></p>

Actividad E

María de la O (Interpretada por Niña Pastori). https://www.youtube.com/watch?v=y_JaYDV-Va4

Después de escuchar esta canción, di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F):

Para mis manos, *tumbagas*, para mis caprichos, monedas.

Y para mi cuerpo lucirlo mantones bordados, vestidos de seda.

La luna que llovía, la luna que me da.

Que para eso mi payo *abiya* más *parnés* que tiene un sultán.

“Envidia tu suerte”, me dicen algunas al verme lucir.

Y no sabe el “*probe**” la envidia que ellas me causan a mí.

María de la O, que *desgraciaíta* gitana tú eres teniéndolo tó.

Te quieres reír y hasta los ojitos los tienes morados de tanto sufrir.

Maldito *parné* que por su *curpita* dejé yo al gitano que fue mi querer.

Castigo de Dios, castigo de Dios.

Es la *crucecita* que llevas a *cuestas* María de la O, María de la O.

Para su sed fui el agua, para su frío candela

Y para sus besos amantes dejé entre sus brazos mis carnes morenas,

querer como aquel nuestro, no hay en el mundo dos.

Maldito dinero que así de su vera a mí me apartó.

“Serás más que reina” me dijo a mí el payo y yo lo creí.

Mi vida y mi oro daría yo ahora por ser lo que fui.

Cuestionario

- 1.- La muchacha tiene todos lo que quiera de su novio gitano _____
- 2.- El novio de la muchacha es de religión musulmana _____
- 3.- La muchacha ya no es feliz, a pesar de tener muchas cosas. _____
- 4.- María de la O ahora es una joven rica. _____
- 5.- María de la O sólo hace reír y le gusta pintarse los ojos. _____
- 6.- María de la O está arrepentida de haber dejado a su novio. _____

- 7.- La muchacha pertenecía a la Realeza. _____
- 8.- Su novio anterior no era payo. _____
- 9.- A la muchacha le encantaría volver a su situación anterior _____
- 10.- María de la O lleva un collar con un crucifijo. _____

Actividad F

Completa los espacios en blanco. Zenet. El mismo lado de la cama.

<https://www.youtube.com/watch?v=218G7VFmZ3s>

Dime... si de aquí a la eternidad o si no nos _____ ya ni tres telediarios.
 Dime...si empezó la cuenta atrás o debemos de _____ otra _____ calendario.
 Somos dos signos _____ mismo día, _____ de mentira enfrentadas en un duelo.
 Dime si te trato de olvidar o si tengo que pensar que siempre _____ de nuevo.
 Dueños del _____ a un bis a bis, de dos penas por cumplir, de un billete de _____.
 Locos por querernos sin querer, por colarnos otra vez en la fila de los tontos.
 Somos los dos polos de una noria los dos _____ de una historia, de malos y de buenos.
 Dime si te trato de olvidar o si tengo que pensar que siempre _____ de nuevo.
 Que siempre nos _____ porque a los _____ dormir en el mismo " _____ "
 de la cama.(bis)

Solución

Dime... si de aquí a la eternidad o si no nos **quedan** ya ni tres telediarios.
 Dime...si empezó la cuenta atrás o debemos de **tachar** otra **fecha** del calendario.
 Somos dos signos **del mismo** día, **dos pistolas** de mentira enfrentadas en un duelo.
 Dime si te trato de olvidar o si tengo que pensar que siempre **volvemos** de nuevo.
 Dueños del **derecho** a un bis a bis, de dos penas por cumplir, de un billete de **retorno**.
 Locos por querernos sin querer, por colarnos otra vez en la fila de los tontos.
 Somos los dos polos de una noria los dos **protas** de una historia, de malos y de buenos.
 Dime si te trato de olvidar o si tengo que pensar que siempre **volvemos** de nuevo.
 Que siempre nos **ganan las ganas** porque a los **dos nos gusta** dormir en el mismo "**lao**" de la cama.(bis).

Actividad G

Vamos a escuchar la famosa canción “Eu sei que vou te amar” cantada en “portugués” por un cantaor de flamenco. Él todavía tiene mucho que aprender de esta lengua. Vamos a ver los errores que comete durante la canción. Subráyalos

Eu sei que vou te amar. <https://www.youtube.com/watch?v=P4qXi7tTQe8>

<p>Eu sei que vou te amar, por toda a minha vida eu vou te amar a cada despedida, eu vou te amar, desesperadamente, eu sei que vou te amar. E cada verso meu será pra te dizer que eu sei que vou te amar por toda a minha vida Eu sei que vou chorar a cada ausência tua eu vou chorar mas cada volta tua há de apagar o que essa tua ausência me causou Eu sei que vou sofrer a eterna desventura de viver à espera de viver ao lado teu por toda a minha vida</p>	<p>Eu sei que vou te amar por toda a minha vida eu vou te amar a cada despedida eu vou te amar desesperadamente, eu sei que vou te amar E cada verso meu será pra te dizer que eu sei que vou te amar por toda a minha vida Eu sei que vou chorar a cada ausência tua eu vou chorar mas cada volta tua há de apagar O que essa tua ausência me causou Eu sei que vou sofrer a eterna desventura de viver à espera de viver ao lado teu Por toda a minha vida</p>
---	--

Fuentes consultadas

“Rasgos de la modalidad lingüística andaluza”. Disponible en:

http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/12022013/e4/es-an_2013021213_9101930/ODE-2357ea80-3aa4-3245-a61a-442e9f1ad36c/31_rasgos_de_la_modalidad_lingstica_andaluza.html

[Consultado el 19/03/2017]

“La pronunciación andaluza”. Disponible en:

http://grupo.us.es/ehandalucia/que_es_el_andaluz/03_la_pronunciacion_andaluza_ext.html

[Consultado el 23/02/2017]

Creación de recursos educativos interactivos: Edilim

César Bardillo Ramos
María Luísa González Villelia
Belén Sala Torres
Colegio Miguel de Cervantes

Justificación

En palabras de Maruja Gutiérrez, jefa de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, las TIC suponen un “*elemento fundamental de la transformación de la sociedad*”. Parece que estamos ante una afirmación fácil de entender, si bien en el fondo encierra un concepto más complejo de lo que a priori podamos observar. Las TIC se han convertido en parte de la vida cotidiana, ayudando a realizar tareas, simplificando, acercando la información, gestionándola...sin embargo, no es este valor de herramienta, sino el papel en la innovación y en la creatividad lo que hace de las TIC un elemento esencial de transformación. Dentro del ámbito educativo, más allá de entender las TIC como una herramienta al servicio del docente, del alumno o del proceso de enseñanza-aprendizaje, el valor intrínseco de las TIC se encuentra en su papel de innovación, asociado a la caducidad de la tecnología, y a las posibilidades creativas que ofrecen las distintas soluciones informáticas en constante expansión. Estamos pues, no ante un elemento a tener presente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino ante un elemento que transformará, en manos de profesores cualificados, dicho proceso.

Históricamente, los organismos en los que recae la responsabilidad de crear una escuela acorde con la cultura digital han orientado su esfuerzo en tres líneas de actuación:

- La dotación de recursos: ordenadores en las aulas, pizarras digitales, conexión a Internet, etc.
- La formación docente, centrada principalmente en el uso y la gestión de los recursos y en cursos de determinadas herramientas de autor.
- La creación de redes o servicios alojados en los portales de las respectivas administraciones u organismos: Red Averroes, Linex, Madrid Linux, Educacyl, etc.

En la primavera del año 2009, en España, se puso en marcha Escuela 2.0, un proyecto que tuvo como propósito la integración de las TIC en los centros y el desarrollo de las aulas digitales del siglo XXI. Anteriormente fueron las CCAA (Comunidades Autónomas), las que llevaron y continúan desarrollando propuestas que acercan la escuela a la sociedad digital que vamos construyendo. Escuela 2.0 ha sido un proyecto ambicioso que aunó los esfuerzos de las CCAA y del MECD, actuando en cinco ejes claves:

- Las aulas digitales.
- La conectividad a Internet.
- La formación del profesorado.
- La creación y el acceso a materiales digitales educativos.
- La implicación de las familias.

Superado un primer momento histórico, centralizado en el uso de Internet, en los programas ofimáticos y en el software educativo editado, nos encontramos en la actualidad ante una ingente oferta de recursos: portales educativos, bases de actividades, herramientas de autor para profesores, blogs y redes educativas, etc. Ante esto, el docente, termina por limitar su elección o sentirse sobrepasado. En la actualidad ha surgido con fuerza un nuevo concepto que trata de esclarecer y de facilitar la selección del material y/o las herramientas adecuadas al profesorado. Parece que se confirma que *“la tecnología por sí sola, sin un modelo pedagógico, no genera aprendizaje significativo”*, como indica D Manuel Area, Catedrático de Tecnología Educativa de la Universidad de la Laguna y autor de un excelente decálogo para el uso de las TIC en el aula.

Este nuevo concepto de curadoría hace referencia a la selección y actualización de datos y herramientas, relevantes y significativas, en otras palabras, a la posibilidad de filtrar lo que se encuentra disponible en la red. Catherine Lombardozzi establece, a grandes rasgos, que un curador es un filtro humano capaz de decidir lo que es relevante y valioso, capaz de categorizar, de contextualizar y de hacer conexiones entre materiales relacionados, permitiendo la discusión entre personas con similares intereses.

Un curador, en definitiva, tratará de responder a una serie de cuestiones que pueden esclarecer la dirección de los esfuerzos individuales, de cada docente, o colectivos, en referencia a los centros educativos y a las políticas educativas.

Por otra parte, debemos ser conscientes de que no todo material disponible en la red se adapta a las necesidades concretas de cada profesor, a su currículum, grupo clase o circunstancias del proceso de enseñanza/aprendizaje. Es por esto que, si bien en los últimos años no han surgido nuevas y significativas herramientas para la creación de actividades propias, las que ya existían se han ido reinventando y adaptándose a los contextos tecnológicos actuales, como ha sido el caso de JClic y su adaptación al lenguaje HTML5.

El profesor, ante la necesidad de enfrentarse a la elaboración de contenidos y actividades con TIC, necesita instrumentos fiables que permitan crear actividades adaptadas a sus circunstancias.

¿Por qué utilizar las TIC en la enseñanza del español?

Si atendemos al decálogo de D. Manuel Area, publicado en el artículo *Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula*, la decisión de introducir las TIC en el aula dependerá de aspectos tales como la relevancia de lo educativo frente a lo tecnológico, la reflexión sobre la mejora de la calidad de la enseñanza al introducir actividades elaboradas, el aspecto motivacional de los alumnos, el proceso de trabajo, la planificación del trabajo, la coherencia de los contenidos, etc.

Obviamente, además de tener en cuenta esta serie de principios hay dos hechos incuestionables. Por un lado, nuestra exposición a las nuevas tecnologías va creciendo exponencialmente y es una realidad que vivimos en un mundo cada vez más tecnológico, en el que nuestros alumnos se mueven sin dificultad y de una forma natural. Por otro lado, el valor del juego y, principalmente, de las emociones a la hora de aprender es algo indiscutible hoy en día. Como explica José Ramón Gamó, director del Máster en Neurodidáctica de la Universidad Rey Juan Carlos, *“el cerebro necesita emocionarse para aprender”*. Es por esto que la introducción del concepto de

ludificación y de TIC en la enseñanza del español puede traer resultados muy positivos, especialmente con aquellos contenidos de cierta dificultad y que tradicionalmente eran más tediosos. Introducir el juego en el aula es traer la realidad de los alumnos más pequeños a la actividad educativa.

La repetición es también uno de los pilares fundamentales para afianzar aprendizajes y es en este sentido que las TIC y, especialmente, la elaboración de actividades semilúdicas, van a permitir afrontar esta repetición, logrando mantener la motivación del alumnado.

Por otra parte, la mayoría de las herramientas para la realización de actividades permite la incorporación de todos los recursos posibles (videos, imagen, texto, sonido) lo que posibilita que podamos adaptar nuestras actividades a las destrezas recogidas en el MCER (comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral, expresión escrita)

Contenidos previos

El desarrollo de actividades creativas para nuestros alumnos implica hoy en día nuevos conceptos. Términos como *Desing Thinking*, *Human Centered Innovation*, mapas de empatía, ideación, prototipado..., forman parte de nuestra planificación de actividades. Todas estas fases de un proyecto son previas e incluso ajenas al uso de las TIC, pero son imprescindibles para construir una actividad adecuada y que responda a los objetivos que hemos planteado. Es, por tanto, imprescindible un diseño previo que tenga en cuenta todos los aspectos de la actividad y el conocimiento de qué es posible realizar con la herramienta de autor elegida.

En la realización de nuestro taller facilitamos, en primer lugar, una serie de herramientas y útiles que permiten al profesorado introducir el uso de las TIC en su práctica diaria y que ya han pasado por una selección previa, un trabajo básico de curadoría fundamentado en criterios personales como:

- Nuestras necesidades y experiencias como docentes.
- La propuestas didácticas que podemos crear.
- Su rentabilidad, en base al parámetro esfuerzo-resultado.
- Su flexibilidad o posibilidades de éxito en una escuela inclusiva en la enseñanza del español.
- La utilidad previa para el montaje posterior de actividades.

Es por esto que antes de comenzar el trabajo con la herramienta seleccionada, EDilim, se facilitó a los profesores una presentación en la que se recogían:

- Páginas y aplicaciones interesantes para su uso en el ámbito educativo. Desde páginas de almacenamiento hasta páginas de trabajo colaborativo, pasando por redes sociales educativas o blogs de interés para la enseñanza del español.
- Páginas de recursos libres, con licencias adecuadas para su uso en educación, tanto de imágenes, como de sonidos y vídeos.
- Herramientas para la creación de actividades: Jclic, Exelearnng, Edilim, Constructor 2.0, Educaplay, Cuadernia, Ardora, Malted.
- Webs que permiten la creación de actividades, presentaciones, mapas conceptuales o mentales online.
- Editores de uso libre de sonido, imagen y vídeo.





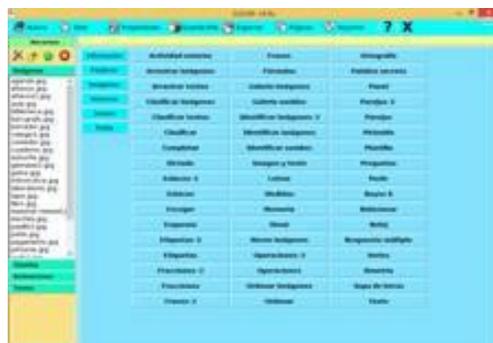
Capturas de imagen de <https://www.genial.ly/58db0779b76bc514f4525778/herramientas>

¿Por qué elegimos Edilim?

Lim, libros interactivos multimedia, es un entorno creado por Fran Macias en el que se encuentra la herramienta Edilim. Dicha herramienta permite la creación de actividades multimedia de una manera sencilla y sin necesidad de saber programación. Es una aplicación con la que se pueden preparar libros de actividades que son fácilmente visualizables con cualquier explorador.

Los motivos por los cuales se eligió Edilim fueron:

- Es un proyecto que, si bien no tiene continuidad en la actualidad, es estable y funciona correctamente, lo que permite que la relación que se establece entre el esfuerzo de hacer las actividades y el resultado obtenido sea muy positiva.
- Se trata de un ejecutable que no precisa instalación en los ordenadores.
- Su facilidad de uso. Básicamente en el archivo (libro) se van añadiendo páginas que se corresponden con las actividades planificadas.
- El gran número de actividades que permite realizar, incrementando el mismo con el uso de distintas combinaciones de recursos (sonido-texto, texto-imagen, imagen-sonido...)



Macias, Fran (2006). Recuperado de www.educalim.com

- El entorno es agradable, de fácil manejo por los alumnos, muy intuitivo, y las actividades atractivas para alumnos de corta edad.
- Utiliza tecnología flash, estable y de uso generalizado.
- Soporta multitud de formatos: imágenes (en formato jpg, gif), sonidos (mp3), animaciones (swf) y textos (html y txt).

Desarrollo de la actividad

Empezamos el taller enseñando las actividades, creadas por nosotros, para que los alumnos trabajen el vocabulario sobre material escolar.

En un segundo momento, los profesores empezaron a crear su propio material por parejas, siguiendo el paso a paso que les fuimos indicando y que describimos a continuación:

Primera página de Edilim



Macias, Fran (2006). Recuperado de www.educalim.com

En esta primera etapa hay que elegir el título del trabajo, descargar la carpeta de imágenes y sonidos que se utilizarán en la actividad, seleccionar los mensajes que los alumnos recibirán cuando terminen – bien o mal – la actividad, etc.

Barra de navegación común en todas las páginas

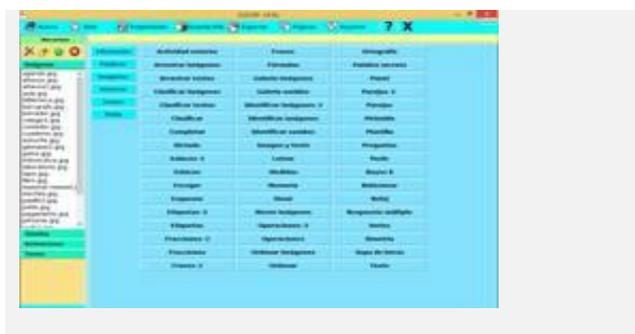


Macias, Fran (2006). Recuperado de www.educalim.com

Los botones de izquierda a derecha son:

- Grabar,
- Reordenar las páginas del libro,
- Insertar página duplicada,
- Retroceder hasta el principio del libro
- Retroceder una página,
- Avanzar una página,
- Avanzar hasta el final del libro,
- Excluir página,
- Número de la página donde nos encontramos.

Tipos de actividades que se pueden hacer

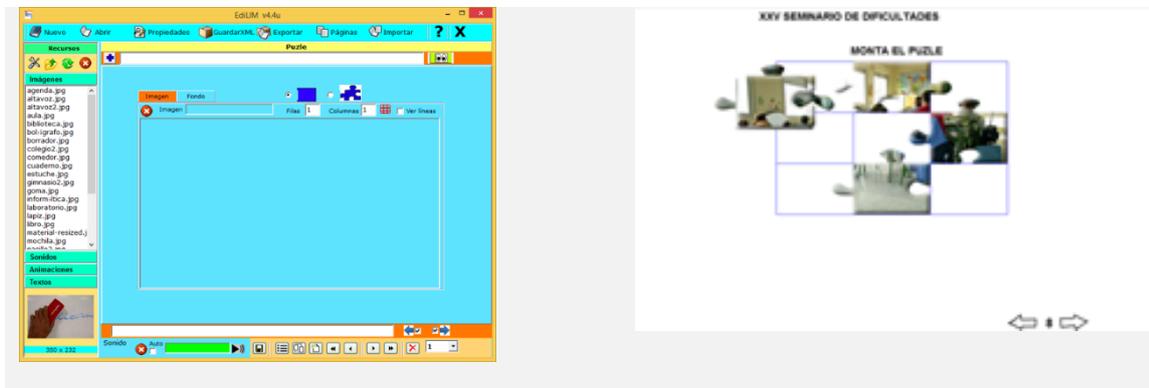


Macias, Fran (2006). Recuperado de www.educalim.com

Edilim permite crear páginas relacionada con "información", "vocabulario", "imágenes", "juegos" y "números".

Desarrollamos estas actividades en el taller:

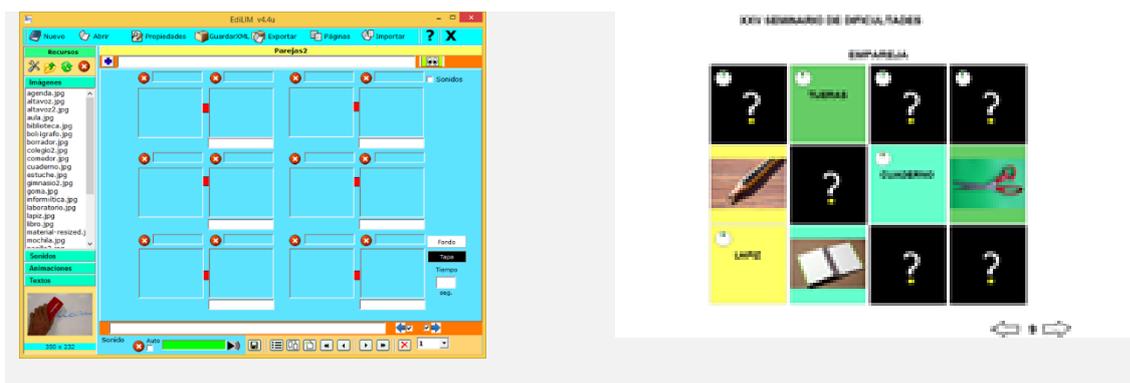
Puzle



Macias, Fran (2006). Puzle (figura 1) Recuperado de www.educalim.com

Puzle es una de las opciones de página juego, estas nos sirven también para dar un necesario toque lúdico entre página y página. En un primer momento arrastramos una imagen de nuestra galería hasta el cubículo central. Elegimos el formato de las piezas del rompecabezas entre los dos existentes (cuadrado o clásico) Después elegimos el número total de piezas seleccionando la cantidad de filas y columnas. La opción ver líneas nos permite que el estudiante tenga un modelo de líneas donde insertar las piezas y facilita el montaje.

Parejas 2



Macias, Fran (2006). Parejas 2 (figura 2) Recuperado de www.educalim.com

En la página Parejas 2 podemos crear un juego de unir parejas de imágenes iguales, imágenes diferentes o imagen y palabra.

En primer lugar, debemos elegir 6 imágenes de nuestra galería de imágenes y arrastrarlas hasta los cubículos de la primera y tercera columna. Una vez escogidas nuestras imágenes debemos escoger su pareja y arrástrala hasta los cubículos de las columnas 2 y 4. Esta página nos ofrece la posibilidad

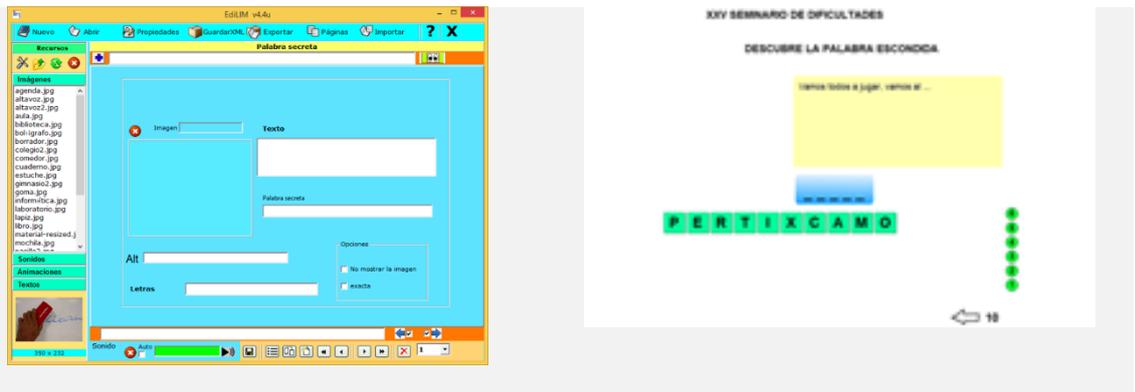
de crear un juego de la memoria tradicional (emparejando imágenes iguales) o si lo preferimos un juego de relación lógica (emparejando una imagen de clase con un estuche; un gimnasio con material deportivo etc.).

Existe la posibilidad de unir imagen con palabra en aquellos casos que nuestro material este dirigido a alumnos alfabetizados. Simplemente debemos escribir la palabra dentro de los rectángulos blancos de las columnas 2 y 4. En este caso si no arrastramos ninguna imagen en el cubículo correspondiente simplemente aparecerá la palabra escrita.

En caso de marcar la opción sonido existe la posibilidad de realizar este mismo ejercicio solamente emparejando sonidos

Por último, no olvides escribir el título de la página en el rectángulo blanco superior y la explicación de la actividad en el rectángulo inferior.

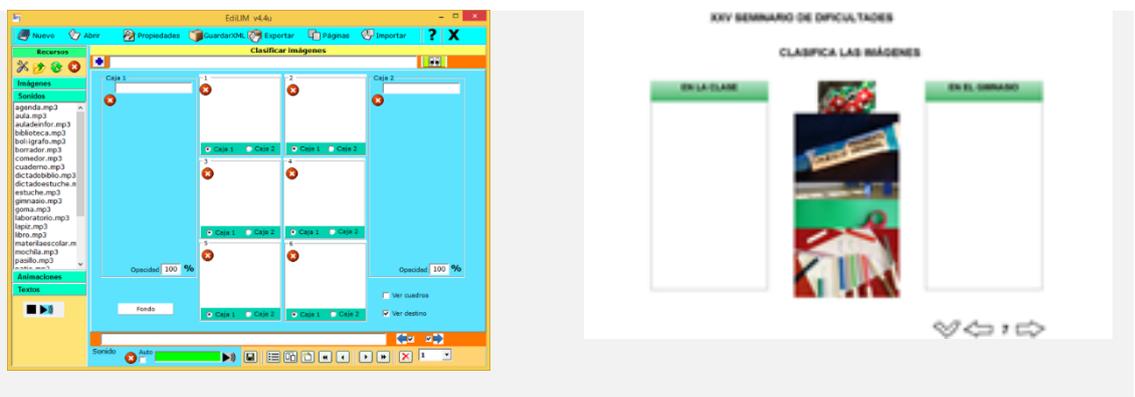
Palabra secreta



Macias, Fran (2006). Palabra secreta (figura 3) Recuperado de www.educalim.com

En la página *palabra secreta* se presenta al alumno un texto y debe adivinar la palabra secreta entre un abanico de letras desordenadas que se le ofrece. En primer lugar, debemos escribir un texto que nos evoque una palabra, puede ser un acertijo o un texto con un espacio en blanco, y arrastramos una imagen de apoyo en el cubículo. En el recuadro *palabra secreta* escribiremos la palabra que deben descubrir nuestros alumnos. En el recuadro letras escribiremos las letras que componen esa palabra (y si queremos otras letras) de manera desordenada. Finalmente está página ofrece dos opciones, por un lado, podemos elegir que la imagen de apoyo solo se muestre cuando el alumno acierte la palabra secreta y, por otro lado, podemos elegir que la solución escrita sea exacta.

Clasificar imágenes



Macias, Fran (2006). Clasificar imágenes (figura 4)
 Recuperado de www.educalim.com

En la página clasificar imágenes podemos clasificar en dos categorías un grupo de imágenes. Creamos dos categorías, en este caso fue en la clase y en el gimnasio, y escribimos el nombre en la caja 1 y caja 2. Elegimos seis imágenes de nuestro archivo y las colocamos cada una en el cubículo correspondiente, bajo la imagen elegimos el destino de la imagen según pertenezca a la caja 1 o 2. Esta página ofrece la opción de delimitar el marco de la caja de destino o el marco de la imagen.

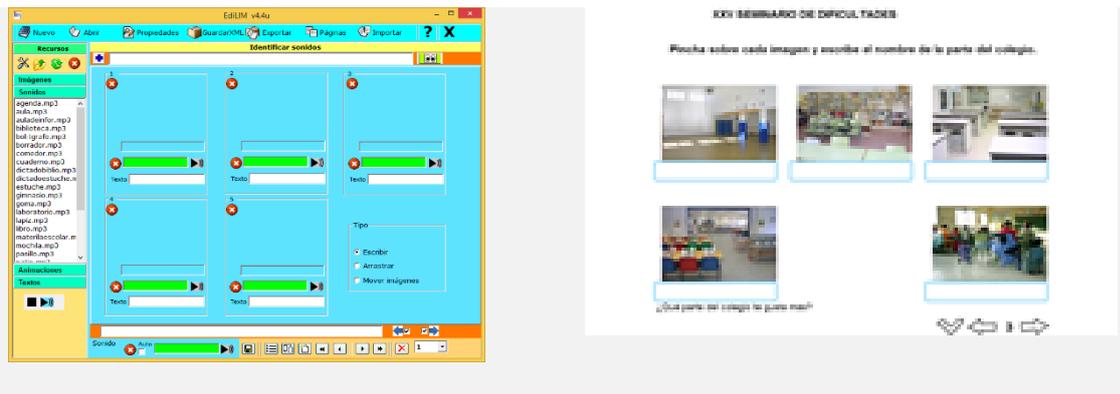
Arrastrar imágenes



Macias, Fran (2006). Arrastrar imágenes (figura 5)
 Recuperado de www.educalim.com

El objetivo de esta página es arrastrar unas imágenes móviles hacia unas imágenes fijas con apoyo de texto escrito y/o audio. Escogemos las 3 imágenes fijas y las inserimos en el cubículo correspondiente, bajo cada imagen escribimos el texto e incrustamos el audio que consideremos necesario desde nuestra biblioteca de archivos. Finalmente escogemos e inserimos las tres imágenes móviles que queremos relacionar con las imágenes fijas.

Identificar sonidos

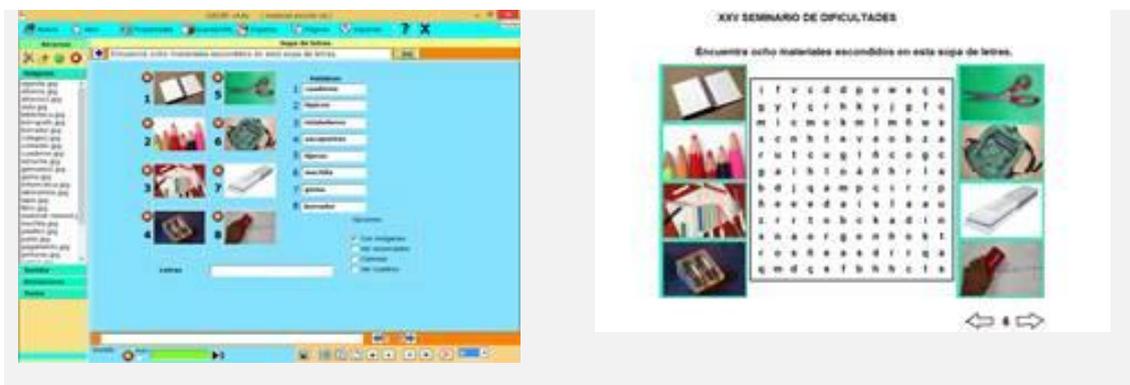


Macias, Fran (2006). Identificar sonidos (figura 6)
 Recuperado de www.educalim.com

En esta actividad el alumno deberá identificar un sonido y relacionarlo con una imagen o escribirlo. Arrastramos las imágenes al cubículo, hacemos lo mismo con los sonidos correspondientes. Finalmente digitamos el texto que corresponde a cada imagen.

Esta página nos ofrece la posibilidad de que el alumno deba escribir la palabra asociada al sonido, arrastra el sonido a la imagen correspondiente o mover las imágenes.

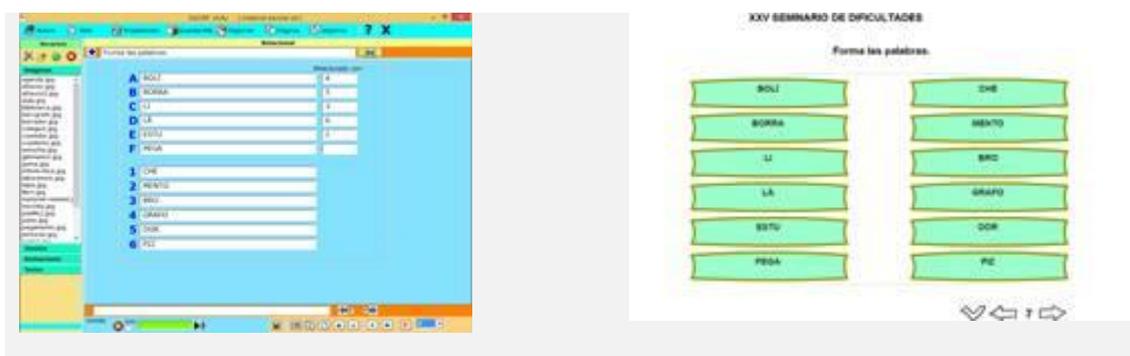
Sopa de letras



Macias, Fran (2006). Sopa de letras (figura 7)
 Recuperado de www.educalim.com

En esta actividad el alumno deberá encontrar las palabras representadas por las imágenes en una sopa de letras. Arrastramos las imágenes al cubículo y luego escribimos la palabra que queremos que aparezca escondida en la sopa. Recomendamos escribir las palabras con letra minúscula para que se mezclen perfectamente en la sopa que propone el ordenador.

Relacionar

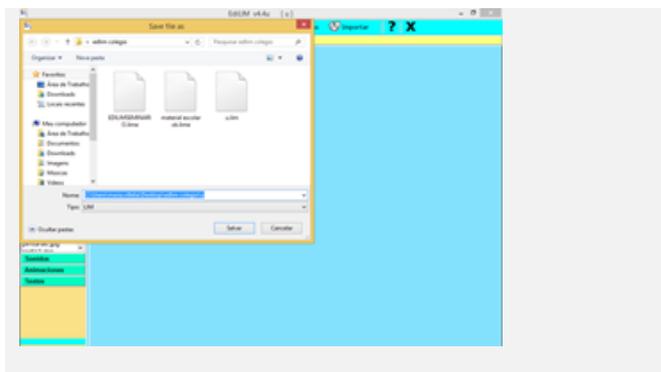


Macias, Fran (2006). Relacionar (figura 8)
 Recuperado de www.educalim.com

En esta actividad es posible relacionar una pregunta con la respuesta correcta, las primeras sílabas de una palabra con las últimas, etc. En este ejemplo, escribimos al lado de las letras la/s primera/s sílaba/s de los materiales escolares. Y al lado de los números la segunda parte de esos materiales. El programa mezcla los rectángulos para que el alumno una las partes que corresponden y forme la palabra correcta.

Grabar y exportar el libro interactivo:

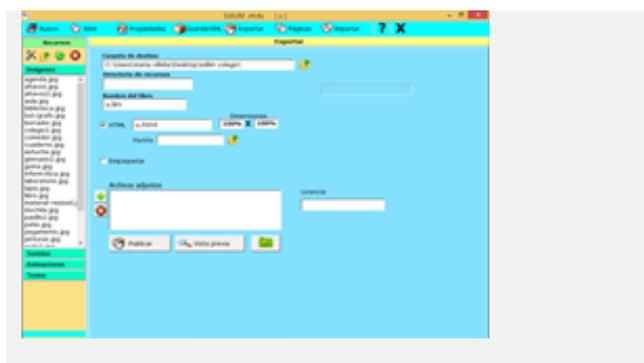
Grabar



Macias, Fran (2006). Recuperado de www.educalim.com

Puedes grabar tu libro en tu ordenador y acceder a él directamente desde el computador. Pero también existe la posibilidad de publicarlo como página web.

Exportar



Macias, Fran (2006). Recuperado de www.educalim.com

El programa permite la exportación de la actividad como una página web en una carpeta autocontenida. Dicha carpeta se puede almacenar en un servicio de almacenamiento como OneDrive o GoogleDrive para su uso.

Para exportarlo como página web solo debemos seguir los siguientes pasos: primero pulsamos el botón exportar que aparece en el menú superior y se abre una página nueva, allí debemos rellenar diversos datos. En directorio de destino indicamos la carpeta donde queremos guardar nuestro libro, puede ser la misma donde guardamos los recursos Lim. En directorio de destino escribimos el nombre de la carpeta donde se guardarán los archivos multimedia generados. Seguidamente escogemos el nombre de nuestro libro y seleccionamos la casilla html, automáticamente se nos asignará el nombre de la página web que mostrará nuestro libro y que podremos incrustar donde deseemos. Ya puedes pulsar el botón publicar. Nos saldrá un primer aviso diciéndonos que nuestra carpeta de recursos no existe, si queremos crearla solo debemos clicar encima de OK. Para finalizar pulsa el botón vista previa para ver el aspecto que tendrá tu libro.

Bibliografía

LOMBARDOZZI, Catherine (2013, 11 de marzo). “The curator’s filters”. Learning Journal. <http://learningjournal.wordpress.com/2013/03/11/the-curators-filters/>

Publicado en Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, ISSN 1136-7733, N° 222, 2007, pags. 42-47, Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula Manuel Area Moreira Universidad de La Laguna.

MACÍAS, Fran, (2006-2015), *LIM: Libros interactivos multimedia*. Recuperado de: <http://www.educalim.com/cinico.htm>

Sobre gustos, ¿está todo escrito?

María Luisa Martínez de Grado
Consejería de Educación

Introducción

Como profesores de español a brasileños, muchas veces nos deparamos con aspectos que, debido a la proximidad entre estas lenguas, son más proclives a producir interferencias y a impedir que la comunicación se produzca de manera efectiva o correcta. Todos los que estamos aquí hoy sabemos de los problemas que para un brasileño supone hablar correctamente español y viceversa. Muchas veces esta dificultad radica precisamente en la cercanía de las lenguas y en el ser capaz de marcar en el momento adecuado esas, a veces sutiles y otras veces no tanto, diferencias. Sin duda, son varias las interferencias que se pueden producir entre el portugués y el español a nivel tanto lingüístico como cultural y en este taller abordaremos, de manera eminentemente práctica, algunos de estos aspectos, relacionados con la lengua que suelen presentar algunas dificultades para los estudiantes brasileños a nivel léxico, gramatical, sintáctico y lo relacionaremos con aspectos culturales. Partiremos de diferentes textos auténticos (en diferentes soportes) con el objetivo de atraer al alumno en su proceso de aprendizaje y, de esta manera, establecer estrategias de trabajo ante estas dificultades.

En primer lugar, ¿por qué este título? Porque vamos a hablar de gustos, de deseos, de sueños, y para ello, el punto de partida será el refrán español: “Sobre gustos no hay nada escrito” que, tomado en sentido literal no se comprende ya que, precisamente, son numerosos los textos relacionados con los gustos (sobre moda, viajes, diferentes blogs...) y que en realidad significa que sobre gustos no hay nada establecido, ninguna ley ni patrón que sea necesario seguir y que todos los gustos son válidos (*Gosto não se discute*)

Al igual que la mayoría de vosotros, profesores de español, no puedo evitar cada vez que leo un libro, oigo una noticia o veo un vídeo... tener presente las posibles implicaciones didácticas y utilidad para mis clases y cursos. Así nació este taller, por casualidad, (o no tanta, porque me gusta mucho enredar buscando material), un día vi el vídeo que voy a presentar hoy. Me atrajo el título y vi en él una gran fuente de inspiración para trabajar innumerables aspectos lingüísticos interesantes para brasileños que estudian español en una sola frase, en una sola pregunta. Claro, para vosotros, asistentes hoy, en su mayoría profesores y grandes conocedores de la lengua, estos aspectos no representan dificultades pero no tengo duda de que no es así para vuestros alumnos.

En lo que dura la actividad, me centraré tan solo en algunos aspectos, pero, como veréis, dejaremos una puerta abierta para que podáis seguir explotando la actividad de manera que dé pie a otras posibles formas de trabajar aquellos aspectos relacionados con el español que suele inducir al error en los estudiantes brasileños. Nos vamos a centrar, particularmente, en el verbo gustar, soñar,

despertar (se), acordar (se), la palabra sueño, uso del acento en los interrogativos, interrogación inicial, la comunicación no verbal e interjecciones de duda.

Por último, no quería dejar de mencionar cómo el mundo está hecho de coincidencias y precisamente este taller se centra en el tema de las interferencias. Las interferencias que abrió el primer seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a luso hablantes hace ahora 25 años. Esperemos que esta andadura a lomos de la lengua y la cultura siga un camino que lleve a este seminario tan lejos como el que deseamos al portugués y al español.

¿Dónde te gustaría despertarte una mañana?

Antes de empezar a responder y a trabajar con esta pregunta (a la que responden los encuestados en el vídeo propuesto que indicaremos más adelante) comenzaremos con la primera palabra que aparece: SUEÑOS. Para un hablante de portugués, la dificultad radica a la hora de traducir para su lengua, ya que, en el uso más habitual, tiene dos traducciones en portugués: “sono” y “sonho”:

Según la RAE (diccionario de la Real Academia de la Lengua Española), estas son las diferentes acepciones de la palabra sueño:

Del lat. *somnus*.

- 1.m. Acto de dormir.
- 2.m. Gana de dormir. *Tengo sueño*.
- 3.m. Acto de representarse en la fantasía de alguien, mientras duerme, sucesos o imágenes.
- 4.m. Sucesos o imágenes que se representan en la fantasía de alguien mientras duerme.
5. m. Cosa que carece de realidad o fundamento, y, en especial, proyecto, deseo, esperanza sin probabilidad de realizarse.
6. m. Cierta baile licencioso del siglo XVIII.
- 7.m. Bot. Posición que adoptan las hojas, folíolos, pétalos, etc., de una planta, en relación con las alternativas de día y noche, o con luz y calor muy intensos.

En el diccionario Priberam da língua portuguesa aparecen las siguientes acepciones de la palabra SONHO:

Sonho |ô|

(latim *somnium*, -ii)

substantivo masculino

1. Conjunto de ideias e de imagens que se apresentam ao espírito durante o sono.
 - 2.[Figurado] Utopia; imaginação sem fundamento; fantasia; devaneio; ilusão; felicidade; que dura pouco; esperanças vãs; ideias quiméricas.
 - 3.[Culinária] Bolinho muito fofo, de farinha e ovos, frito e depois geralmente passado por calda de açúcar ou polvilhado com açúcar e canela
- Plural: sonhos |ô|.

Y las siguientes de la palabra SONO:

Sono |ô|

(latim *somnus*, -i)

substantivo masculino

- 1.Estado fisiológico caracterizado pela insensibilidade dos sentidos e pelo repouso que proporciona.
- 2.Sentimento da necessidade de dormir.

Actividad

Si tenemos en cuenta las siguientes frases, ¿qué traducción sería la más correcta? Algunas de ellas son expresiones de la lengua española, por lo que será el momento también de conocerlas.

- Tengo un sueño
- He tenido un sueño
- Tengo sueño
- Es mi sueño
- Está en el quinto sueño
- Ni en sueños
- No me coge el sueño
- Morir de sueño
- Morir por um sueño
- Tengo un sueño que no me deja dormir



Podemos trabajar con los estudiantes las frases estas frases y ver cuál sería la palabra más adecuada en portugués

Continuando con la palabra *sueño*, y para trabajar algunos aspectos culturales, presentamos las siguientes obras:

1. “El sueño” (*Le rêve*) de Picasso

En este famoso cuadro, pintado en 1932, Picasso retrata a la joven Marie Thérèse Walter, con quien Picasso tuvo una relación sentimental, fruto de la cual nació su hija Maya.



Actividad

A partir de este cuadro y teniendo en cuenta el contexto en el que fue pintado por Picasso (los alumnos pueden encontrar más información al respecto), se crearán en el aula frases con la palabra sueño, que impliquen las dos acepciones principales.

2. Presentaremos este conocido fragmento de la obra de teatro de Calderón de la Barca, escrito en 1635, cuyo tema central es la libertad del ser humano para configurar su vida, sin dejarse llevar por un supuesto destino.

“¿Qué es la vida? Un frenesí. ¿Qué es la vida? Una ilusión, una sombra, una ficción; y el mayor bien es pequeño; que toda la vida es sueño, y los sueños, sueños son”.
Calderón de la Barca

Actividad

A partir de este fragmento se trabajará el sentido del texto, que es lo que el escritor quiere comunicar.

Con esta temática de fondo, podríamos acabar la actividad con una canción que nos dejará, sin duda, un buen sabor de boca por el tema optimista que trabaja. Se trata de un tema de Macaco con el título de “Seguiremos”.

Seguiremos (Macaco)

<https://www.youtube.com/watch?v=0ZIrEllp0Sk>

<p>Di sí (oh oh) seguiremos (oh oh) Si dicen perdido yo digo buscando, Si dicen no llegas, de puntillas alcanzamos, Y sí (oh oh) seguiremos (oh oh). Si dicen caíste yo digo me levanto Si dicen dormido es mejor soñando Entre unos y otros ahí estás tú Somos los mismos somos distintos Pero nos llaman multitud. Perdonen que no me levante Cuando digan de frente y al paso No somos tropas no somos soldados Mejor gotas sobre olas flotando. Y sí (oh oh) seguiremos (oh oh)</p>	<p>Estribillo Perdonen que no me aclare En medio de este mar enturbiado Nos hicieron agua trasparente No me ensucien más, Yo ya me he manchado. y es que hay una gran diferencia entre pensar y soñar yo soy de lo segundo En cada segundo vuelvo a empezar.</p> <p>Estribillo Hoy sabemos que lo importante es soñar, liberar nuestro inconsciente, el filtro de censura del pensamiento, creemos que al soñar perdemos un tercio de nuestra vida, y nos equivocamos. (Voz en off).</p>
---	--

Tras trabajar estos aspectos culturales, daremos continuación a nuestra actividad, planteándoles a los alumnos la siguiente pregunta:

¿Dónde te gustaría despertarte una mañana?

En este caso, deberemos destacar la ortografía de los pronombres interrogativos, la acentuación, el signo de interrogación inicial y la entonación.

<p><u>ALUMNO 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿DÓNDE? • ¿POR QUÉ? • ¿CUÁNDO? • ¿CÓMO? • ¿CON QUIÉN? 	<p><u>ALUMNO 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿DÓNDE? • ¿POR QUÉ? • ¿CUÁNDO? • ¿CÓMO? • ¿CON QUIÉN?
<p><u>ALUMNO 3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿DÓNDE? • ¿POR QUÉ? • ¿CUÁNDO? • ¿CÓMO? • ¿CON QUIÉN? 	<p><u>ALUMNO 4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿DÓNDE? • ¿POR QUÉ? • ¿CUÁNDO? • ¿CÓMO? • ¿CON QUIÉN?

A partir de ahí, los alumnos trabajan la pregunta planteada en grupos de 4. Luego se pasearán por la sala comparando las respuestas con otros colegas de clase.

Seguidamente, se les proyecta la siguiente imagen de los personajes que aparecerán en el vídeo respondiendo a la pregunta: ¿Dónde te gustaría despertarte una mañana? y se les pide que imaginen la respuesta que darían algunos de ellos a esta pregunta.



Tras analizar y evaluar las respuestas, podemos iniciar la proyección del corto en el que estas personas responden a la pregunta con la que hemos iniciado la actividad. Seguramente muchos se habrán dejado llevar por el aspecto de los personajes para emitir sus respuestas.

<https://www.youtube.com/watch?v=PphukyVWQ4c>

A partir de este vídeo, es interesante trabajar las diferentes interjecciones y lenguaje no verbal utilizados para expresar la duda o el pensamiento:

- *Ejem, ejem:*
Onomatopeya que imita un carraspeo que se emplea para llamar la atención sobre uno mismo o para expresar duda.
- *Hummm, ummm...*
Se representa así un sonido, más bien consistente sólo en una m sostenida sin apoyarla en una vocal, que se emite sin abrir la boca, como muestra de desagrado, desconfianza, duda, incredulidad, suspicacia o vacilación.
- *mmm...*
Sonido emitido con los labios juntos, con que se muestra disgusto, duda o suspicacia.
- *Psche, pse, psss.*
Sonido con que se muestra indiferencia, duda o reserva.

Al igual que la palabra sueño puede inducir a algún error inicial, lo mismo sucede con la palabra DESPERTARSE, (extraída de la pregunta ¿Dónde te gustaría despertar una mañana?). Trabajaremos el siguiente vocabulario que suele crear interferencias en los estudiantes de portugués:

<p>DESPERTAR</p> <p>DESPERTARSE</p> <p>ACORDAR</p> <p>ACORDARSE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ver comida me despierta el apetito. • Me he acordado esta mañana de que te tenía que despertar a las 8:00. Lo siento, se me ha olvidado. • Se ha despertado acordándose de tu regalo. • Todas las noches se acuerda de dormir con una vela encendida. • ¿Te acuerdas que me dijiste que me despertarías temprano para ir contigo al Seminario de Dificultades? • Despertad, la vida no es siempre un camino de rosas. • Ayer acordamos que nos despertaríamos a las 6h30 pero parece que no te has acordado.
---	--

Sobre gustos, no hay nada escrito

Aprovechando de nuevo la pregunta: ¿Dónde te gustaría despertar una mañana? y tal como hemos indicado en la presentación, trataremos el tema de los gustos. Además de ser interesante trabajarlo en diferentes contextos, ya que para los estudiantes brasileños es una estructura que necesita repetición para su interiorización, crean una relación personal con el contenido, ya que normalmente nos gusta hablar de nuestros gustos y preferencias y por lo tanto realizan de manera más personal y emocional las conexiones para el aprendizaje.



Aprovechando este proverbio (Sobre gustos no hay nada escrito), podemos presentar otros proverbios que existen en español con el mismo sentido:

Para gustos, los colores.

En la variedad está el gusto...

El libro de los gustos está en blanco

Y como curiosidad, este trabalenguas que tiene la estructura “gustar de”, que está en desuso en español, que la podemos trasladar a la estructura usada actualmente: Si a tu gusto le gustara mi gusto, a mi gusto le gustaría...

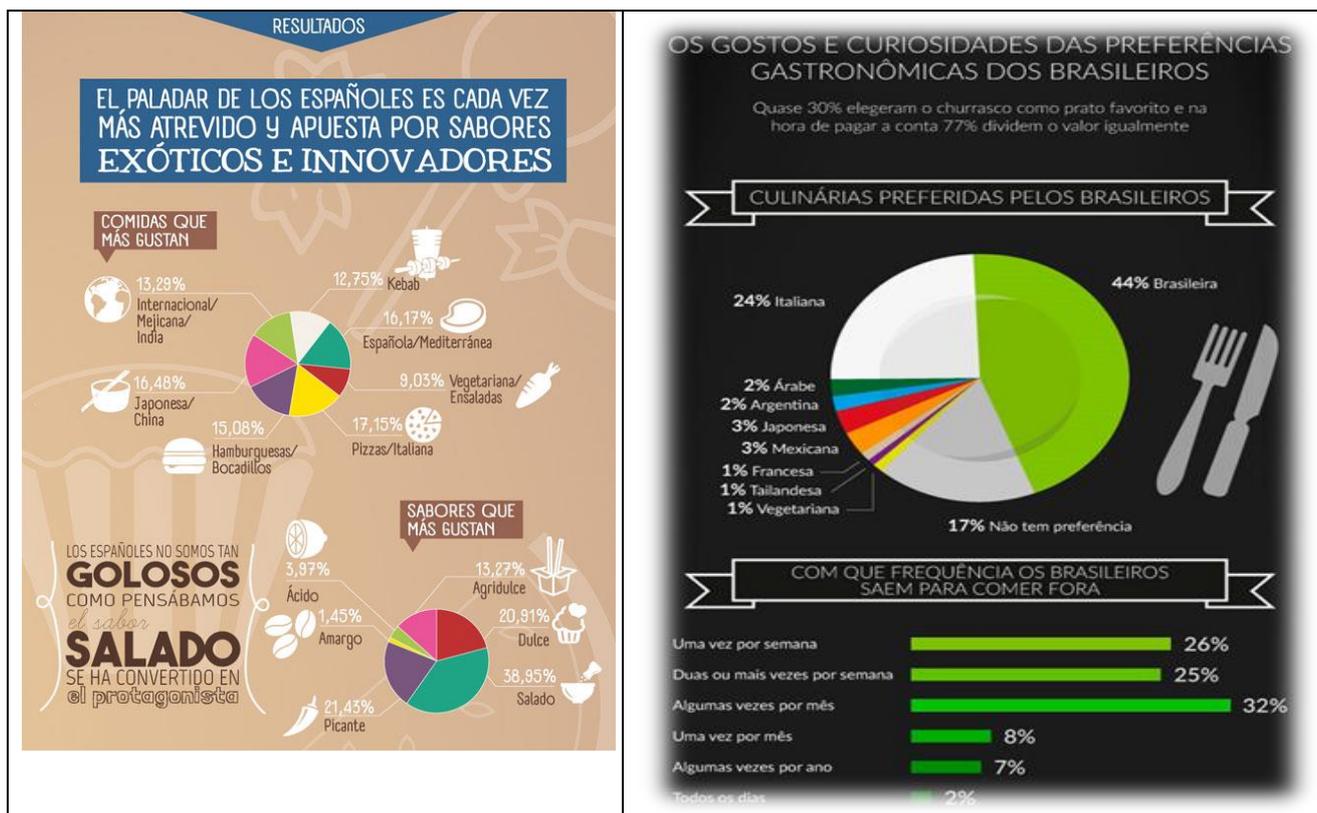
*Si tu gusto gustara del gusto que gusta mi gusto,
mi gusto gustaría del gusto que gusta tu gusto.
Pero, como tu gusto no gusta del gusto que gusta mi gusto,
mi gusto no gusta del gusto que gusta tu gusto.*

A continuación, y enlazando de nuevo el contenido lingüístico y cultural (estereotipos y costumbres), iniciamos una actividad en la que se trata los gustos y preferencias de los españoles y de los brasileños. Podemos proyectar en la pantalla algunas preguntas sobre los gustos.

Ejemplo:

**A casi la mitad de los brasileños
no les gusta el carnaval**

http://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/02/120220_brasil_carnaval_no_gusta_pea.shtml



El verbo *gustar* y la manera cómo es conjugado, contrastándolo con la forma portuguesa *gostar de* y la manera cómo es conjugado.

Español: Gustar	Portugués: Gostar de
Me gusta	Eu gosto de
Te gusta	Tu gostas de
Le gusta	Ele gosta de
Nos gusta	Nós gostamos de
Os gusta	Vocês gostam de
Les gusta	Eles gostam de

El verbo *gustar* suele presentar problemas para un estudiante de lengua portuguesa dado que en portugués es un verbo conjugado, de la primera conjugación, regular seguido, normalmente de la preposición *DE*. ¿Qué pasa en español? El verbo *gustar* en español es un verbo un tanto especial (lo mismo que otros verbos como *encantar*, *molestar*, *doler*, *quedar*, *interesar*...). Sólo tiene dos formas de uso (*gusta* y *gustan*, 3ra persona singular y plural) y la peculiaridad radica en que la conjugación no depende del sujeto de la frase, si no del complemento. Podemos tratar como sujetos los pronombres personales tónicos que aparecen antes de la preposición *a*. (necesitamos la preposición *a* cuando especificamos la persona). También el complemento átono.

Son muchísimas las actividades que podríamos realizar con este tema y con esta estructura verbal

La gente que me gusta

Otra actividad muy interesante (hay infinitas) podría ser trabajar un poema de Mario Benedetti, introduciendo de nuevo contenidos culturales.

Actividad para trabajar en parejas:

Alumno A

A este precioso poema le hemos quitado algunas palabras. Pon a prueba tu creatividad e ingenio y complétalo imaginando lo que falta. Después compáralo con tu compañero. A continuación, rehaced el poema verdadero y el que ha surgido con vuestra imaginación.

“La gente que me gusta”

Me gusta la gente que _____, que no hay que empujarla, que no hay que decirle que haga ____ _____, sino que sabe lo que hay que _____ y que lo hace. La gente que _____ sus sueños hasta que esos sueños se apoderan de su propia _____. Me gusta la gente con capacidad para _____ las consecuencias de sus acciones, la gente que _____ lo cierto por lo incierto para ir detrás de un sueño, quien se permite _____ de los consejos sensatos dejando las soluciones ____ _____ de nuestro padre Dios.

Me gusta la gente que es _____ con su gente y consigo misma, la gente que agradece el _____, las cosas buenas que existen en su vida, que vive cada hora con ____ _____ dando lo mejor de sí, agradecido de estar vivo, de poder regalar _____, de _____ sus manos y ayudar generosamente sin esperar nada _____.

Me gusta la gente capaz de _____ constructivamente y de frente, pero sin lastimarme ni _____. La gente que tiene _____*.

Me gusta la gente que _____ sentido de la justicia.

A estos los llamo mis _____*.

Me gusta la gente que sabe la importancia de la _____ y la predica. La gente que mediante _____ nos enseña a concebir la vida con _____.

La gente que nunca deja de ser _____*.

Me gusta la gente que con su energía, _____.

Me gusta la gente sincera y _____, capaz de oponerse con _____ razonables a las decisiones de cualquiera.

Me gusta la gente _____ y persistente, que no _____ cuando de alcanzar objetivos e _____ se trata.

Me gusta la gente de criterio, la que no se _____ en reconocer que se equivocó o que no sabe algo. La gente que, al _____ sus errores, se esfuerza genuinamente por no volver a _____.

La gente que lucha contra _____*.

Me gusta la gente que _____ soluciones.

Me gusta la gente que piensa y medita internamente. La gente que valora a sus _____ no por un estereotipo social ni cómo lucen. La gente que no _____ ni deja que otros juzguen.

Me gusta la gente que tiene _____*.

Me gusta la gente capaz de entender que el mayor error del _____, es intentar sacarse de la cabeza aquello que no sale del _____.

La sensibilidad, el coraje, la solidaridad, la _____, el respeto, la tranquilidad, los valores, la alegría, la humildad, la _____, la felicidad, el tacto, la confianza, la esperanza, el agradecimiento, la sabiduría, los sueños, el arrepentimiento y el amor para los demás y propio son cosas fundamentales para llamarse _____*.

Con gente como ésta, me comprometo para lo que sea por el resto de mi _____, ya que por _____ junto a mí, me doy por bien retribuido.

Mario Benedetti

- Para saber más, consulte la siguiente página en internet: <http://trianarts.com/mario-benedetti-la-gente-que-me-gusta/#sthash.wRafKE4k.dpuf>

*Si no coincides con tu compañero, negocia con él, qué palabra encajaría mejor aquí.

Alumno B

A este precioso poema le hemos quitado algunas palabras. Pon a prueba tu creatividad e ingenio y complétalo imaginando lo que falta. Después compáralo con tu compañero. A continuación, rehaced el poema verdadero y el que ha surgido con vuestra imaginación.

“La gente que me gusta”

Me gusta la gente que vibra, que no hay que _____, que no hay que decirle que _____ las cosas, sino que sabe lo que hay que hacer y que lo _____. La gente que cultiva sus _____ hasta que esos _____ se apoderan de su _____ realidad. Me gusta la gente con capacidad para asumir las _____ de sus acciones, la gente que arriesga lo cierto por lo _____ para ir detrás de un sueño, quien se permite huir de los _____ sensatos dejando las _____ en manos de nuestro padre Dios.

Me gusta la gente que es justa con su gente y _____ misma, la gente que _____ el nuevo día, las cosas buenas que _____ en su vida, que vive cada hora con buen ánimo dando lo mejor de sí, _____ de estar vivo, de poder _____ sonrisas, de ofrecer sus _____ y ayudar generosamente sin _____ nada a cambio.

Me gusta la gente capaz de criticarme _____ y de frente, pero sin _____ ni herirme. La gente que tiene _____*.

Me gusta la gente que posee _____ de la justicia.

A estos los llamo mis _____*.

Me gusta la gente que sabe la _____ de la alegría y la predica. La gente que mediante bromas nos _____ a concebir _____ con humor.

La gente que nunca deja de ser _____*.

Me gusta la gente que con su _____, contagia.

Me gusta la gente _____ y franca, capaz de _____ con argumentos razonables a las decisiones de cualquiera.

Me gusta la gente fiel y _____, que no desfallece cuando de alcanzar _____ e ideas _____.

Me gusta la gente de criterio, la que no se avergüenza en reconocer que _____ o que no sabe algo. La gente que, al aceptar sus _____, se esfuerza genuinamente por no _____ a cometerlos.

La gente que lucha contra _____*.

Me gusta la gente que busca _____.

Me gusta la gente que piensa y medita internamente. La gente que _____ a sus semejantes no por un estereotipo social ni cómo lucen. La gente que no juzga ni deja que otros _____.

Me gusta la gente que tiene _____*.

Me gusta la gente capaz de entender que el _____ del ser humano, es intentar sacarse de la _____ aquello que no sale del corazón.

La sensibilidad, el coraje, la _____, la bondad, el respeto, la tranquilidad, los _____, la alegría, la humildad, la fe, la felicidad, el tacto, la confianza, la esperanza, el agradecimiento, la sabiduría, los sueños, el arrepentimiento y el amor para los demás y propio son cosas fundamentales para llamarse _____*.

Con gente como ésta, me _____ para lo que sea por el _____ de mi vida, ya que por tenerlos junto a mí, me doy por bien retribuido.

Mario Benedetti

- Vea más en: <http://trianarts.com/mario-benedetti-la-gente-que-me-gusta/#sthash.wRafKE4k.dpuf>

*Si no coincides con tu compañero, negocia con él, qué palabra encajaría mejor aquí.

POEMA COMPLETO

“De dos peligros debe cuidarse el hombre nuevo: De la derecha cuando es diestra, de la izquierda cuando es siniestra.” MB

“La gente que me gusta”

Me gusta la gente que vibra, que no hay que empujarla, que no hay que decirle que haga las cosas, sino que sabe lo que hay que hacer y que lo hace. La gente que cultiva sus sueños hasta que esos sueños se apoderan de su propia realidad. Me gusta la gente con capacidad para asumir las consecuencias de sus acciones, la gente que arriesga lo cierto por lo incierto para ir detrás de un sueño, quien se permite huir de los consejos sensatos dejando las soluciones en manos de nuestro padre Dios.

Me gusta la gente que es justa con su gente y consigo misma, la gente que agradece el nuevo día, las cosas buenas que existen en su vida, que vive cada hora con buen ánimo dando lo mejor de sí, agradecido de estar vivo, de poder regalar sonrisas, de ofrecer sus manos y ayudar generosamente sin esperar nada a cambio.

Me gusta la gente capaz de criticarme constructivamente y de frente, pero sin lastimarme ni herirme. La gente que tiene tacto.

Me gusta la gente que posee sentido de la justicia.

A estos los llamo mis amigos.

Me gusta la gente que sabe la importancia de la alegría y la predica. La gente que mediante bromas nos enseña a concebir la vida con humor.

La gente que nunca deja de ser aniñada.

Me gusta la gente que con su energía, contagia.

Me gusta la gente sincera y franca, capaz de oponerse con argumentos razonables a las decisiones de cualquiera.

Me gusta la gente fiel y persistente, que no desfallece cuando de alcanzar objetivos e ideas se trata.

Me gusta la gente de criterio, la que no se avergüenza en reconocer que se equivocó o que no sabe algo. La gente que, al aceptar sus errores, se esfuerza genuinamente por no volver a cometerlos.

La gente que lucha contra adversidades.

Me gusta la gente que busca soluciones.

Me gusta la gente que piensa y medita internamente. La gente que valora a sus semejantes no por un estereotipo social ni cómo lucen. La gente que no juzga ni deja que otros juzguen.

Me gusta la gente que tiene personalidad.

Me gusta la gente capaz de entender que el mayor error del ser humano, es intentar sacarse de la cabeza aquello que no sale del corazón.

La sensibilidad, el coraje, la solidaridad, la bondad, el respeto, la tranquilidad, los valores, la alegría, la humildad, la fe, la felicidad, el tacto, la confianza, la esperanza, el agradecimiento, la sabiduría, los sueños, el arrepentimiento y el amor para los demás y propio son cosas fundamentales para llamarse GENTE.

Con gente como esa, me comprometo para lo que sea por el resto de mi vida, ya que por tenerlos junto a mí, me doy por bien retribuido.

Mario Benedetti

Otras propuestas para trabajar:

Por último, me gustaría hablar de otras propuestas para trabajar el tema de los gustos y las preferencias:

Gustos:

- 8 cosas que a los españoles nos encanta odiar: <https://matadornetwork.com/es/8-cosas-que-los-espanoles-nos-encanta-odiar/>
- O que os estrangeiros gostam e não gostam sobre o Brasil e os brasileiros: <http://guiadoestrangeiro.com/o-que-os-estrangeiros-gostam-e-nao-gostam-sobre-o-brasil-e-os-brasileiros/>
- Para trabajar los gustos: <https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/about/>
- Hacer del sueño una obra de arte: <http://relax.es/blog/hacer-del-sueno-una-obra-de-arte/>
- “Me gustas tú” Manu Chau

Despertar (se), acordar (se)

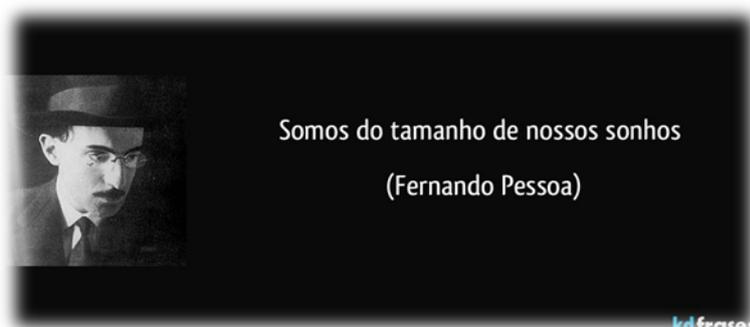
- “Un buen día” Los Planetas
- “Te vas a acordar” Gary Hobbs

Conclusión

Como vemos, son muchas las actividades que podemos presentar para trabajar aquellos puntos que consideremos que merecen una atención especial para nuestros alumnos. Puntos que, si no se encararan bien desde el inicio, podrán convertirse en un caballo de batalla a lo largo del aprendizaje del estudiante brasileño de español.

Por otro lado, no podemos olvidar que para un aprendizaje idóneo y efectivo, los estudiantes necesitan siempre actividades motivadoras y significativas que inviten a crear una relación personal con los contenidos a partir de material auténtico, en el que la imagen tiene un papel esencial para que resulte atractivo y sea más fácil de retener en la memoria.

Por último, no quería acabar mi taller sin antes volver a mencionar la cuestión de las interferencias. Está claro que sobre ellas ya se ha derramado muchísima tinta y que aún hoy en día sirven de “cantera” de la que extraer experiencias, conocimientos y vivencias en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de ambos idiomas... Por increíble que parezca no está todo dicho o escrito.





CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BRASIL
EMBAJADA DE ESPAÑA