

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

SEMINARIO

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Español Lengua Latinoamericana

XXIV/2016





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

ESPAÑOL LENGUA LATINOAMERICANA

São Paulo, 9 de abril de 2016

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Seminário de Dificultades Específicas de la Enseñanza
del Español a Lusohablantes (04. : 2016 :
São Paulo - SP)

Actas del XXIV Seminário de Dificultades
Específicas de la Enseñanza del Español a
Lusohablantes [livro eletrônico] : español lengua
latinoamericana / coordinación editorial Antoni
Lluch Andrés, Juan Fernández Garcia. --
Brasília, DF : Consejería de Educación,
Ministério de Educação, Cultura y Deporte de
España, 2016.
11229 Kb ; PDF

Bibliografía

1. Espanhol - Estudo e ensino
 2. Espanhol -
Estudo e ensino - Brasileiros
 3. Professores de
espanhol - Formação profissional
- I. Lluch Andrés,
Antoni. II. Fernández García, Juan.

16-09024

CDD-468.2469



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

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Edición: Noviembre de 2016
NIPO: 030-17-039-9
ISSN: 2318-1648

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

ESPAÑOL LENGUA LATINOAMERICANA

São Paulo, 9 de abril de 2016

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 Lluch Andrés

EDICIÓN

Antoni Lluch Andrés
Juan Fernández García

ÍNDICE

CONFERENCIAS

- El modelo plurinormativo del español como lengua extranjera. Español sí... y español de América** 11
María Antonieta Andión Herrero. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- El estudio del español de América en el contexto de enseñanza del español en Brasil** 21
Carlos Felipe da Conceição Pinto. Universidade Federal da Bahia (UFBA)

COMUNICACIONES

- El español, una lengua de ida y vuelta** 40
Carmen Sáinz Madrazo. Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia.
- Lo verbal y lo icónico como representación de la diversidad cultural de Latinoamérica: las historietas en acción** 47
Caio Vitor Marques Miranda. Universidade Estadual de Londrina (UEL)
- La prensa digital en el aula de español: cuatro aplicaciones y una experiencia** 59
Jorge Pedrosa Rúa. Colegio Miguel de Cervantes
- Teletandem: una herramienta virtual en el siglo XXI para la enseñanza de lenguas extranjeras** 64
Kátia Rodrigues Mello Miranda. Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Assis
Gabriel Maciel Pereira. Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Assis
- Todo punto de vista es la vista desde un punto: identidad, historia y diversidad desde la perspectiva dialéctica e interactiva del múltiple lenguaje** 73
Cláudia Cristina Ferreira. Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Natália Araújo da Fonseca Universidade Estadual de Londrina (UEL)
- Mis propias experiencias y lo que fui aprendiendo** 85
Susana Slepoy de Zipman. Centro Latino de Línguas - CLL
- ¿Trabajar o no el vocabulario erótico y sexual en canciones urbanas en las clases de español?** 90
Michelle Araújo Mendes Azambuja. UNIAN-RJ
Rosane Rodrigues Coelho Paiva. FAETEC-RJ
- Diversidad y acercamiento (inter)cultural a la luz de los textos literarios: recorridos, retos y aportaciones a la enseñanza y al aprendizaje del español** 101
Caio Vitor Marques Miranda. Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Cláudia Cristina Ferreira. Universidade Estadual de Londrina (UEL)
- La historieta latinoamericana y la enseñanza del español como lengua extranjera** 121
Claudia Bruno Galván. Colegio Miguel de Cervantes
Maria Cibele González Pellizzari Alonso. Colegio Miguel de Cervantes/FECAP
- Una propuesta didáctico-musical con el foco en aspectos socioculturales latinoamericanos** 137
Antoni Lluch Andrés. Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia

TALLERES

Brasil: encrucijada hispanoamericana	142
Lourdes Ballesteros Martín. Colegio Miguel de Cervantes	
Rafael Ruanova. Colegio Miguel de Cervantes	
Didáctica de la entonación de español como lengua extranjera a aprendientes brasileños. Versión latinoamericana	154
Carlos Enrique Musse Torres. Universidade de Brasília (UnB) / Instituto Cervantes	
¿Qué onda, güey? o ¿Qui hubo, marica?, simples variedades. Aprendiendo fórmulas fijas en español como estrategia discursiva	165
Javier Martín Salcedo – AECID/UNESP, Araraquara - PPGLinC/UFBA	
Suzana Lima Dias – Colégio Olimpo DF – Sigma, Brasília	
Poemas escritos entre dos mundos. Escritores latinoamericanos escriben sobre España	182
José María Durán. Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasília	

CONFERENCIAS

El modelo plurinormativo del español como lengua extranjera.

Español sí... y español de América

María Antonieta Andi6n-Herrero
Universidad Nacional de Educaci6n a Distancia, Espa6a

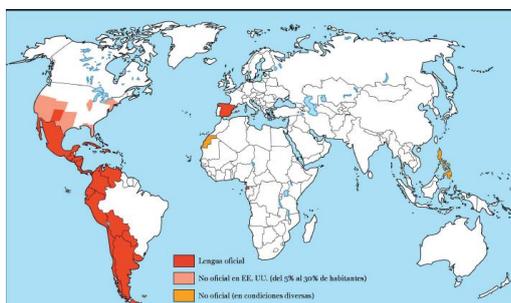
Introducci6n

Ante todo quiero agradecer al Sr. Antoni Llu6h, Asesor T6cnico de la Consejería de Educaci6n de la Embajada de Espa6a en Brasil, y al Sr. 6lvaro Mart6nez-Cachero Laseca, Consejero de Educaci6n de la dicha Embajada, por esta invitaci6n a participar en la vig6simo cuarta edici6n del *Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Espa6ol a Lusohablantes*. Siempre es un placer volver a Sao Paulo y a Brasil, pa6s al que me siento muy unida y donde tengo tantos amigos, alumnos y doctorandos. No pod6a ser mejor la ocasi6n si el tema que nos re6ne es el “Español Lengua Latinoamericana”. Un honor para m6 estar aqu6 y gracias a los colegas por asistir a esta presentaci6n. Intentar6 contarles cosas 6tiles e interesantes.

Hoy hablaremos de una de las cuestiones en las que m6s se evidencia la intercepci6n multidisciplinar de la que suele ser escenario la Lingüística aplicada y en la que los especialistas de disciplinas lingüísticas diversas, como la Dialectología y la Sociolingüística, y los profesores de espa6ol tenemos la oportunidad de trabajar juntos: el modelo lingüístico destinado a la ense6anza de la segunda lengua. Ello justifica la primera parte del t6tulo de esta conferencia y, por supuesto, no se puede hablar de modelo de lengua del espa6ol —y mucho menos en Brasil— sin centrar nuestra atenci6n en las normas lingüísticas de los pa6ses hispanoamericanos, que representan el 90 % de los hispanohablantes del mundo y que en el ejercicio primoroso de una lengua, tra6da por la colonizaci6n y luego propia, han conseguido seis premios Nobel de Literatura, desde el de la chilena Gabriela Mistral, en 1945, hasta el del peruano Mario Vargas Llosa en 2010. Una lengua que primero fue de Cervantes y despu6s del Inca Garcilaso, y de Rub6n Dar6o, y de Garc6a M6rquez, y de Delibes... y de tantos otros.

El hecho de estar aqu6 ya les supone a ustedes el inter6s por el espa6ol y quiz6s ser profesionales de su ense6anza —o estar en el camino de serlo—. Es posible que todos sepamos qu6 lengua tenemos entre manos. Pero no vamos a perder la oportunidad de dar unas breves pinceladas sobre la grandeza del espa6ol, orgullo de quienes lo hablamos, ya seamos nativos o adoptivos, y de quienes lo ense6amos.

Impacto de la Hispanosfera



Asombra la enorme geografía del español. Extendido por estos territorios teñidos de varios tonos de rojo, los hispanohablantes ocupamos el 9,1 % de la superficie terrestre emergida, 12 207 187 km². Según varias fuentes actualizadas, somos la segunda lengua con más hablantes nativos del mundo y, junto al portugués, una de las lenguas romances más extendidas.

Los que hoy hablamos español como lengua materna representamos a casi 470 millones de hablantes. Con un peso demográfico del 6,7 % de la población mundial (Instituto Cervantes, 2015: 5), nos repartimos por los cinco continentes; de derecha a izquierda del mapa: la isla de Pascua en Oceanía, las islas Filipinas y los sefardíes de Israel y Turquía en Asia, España y el Principado de Andorra en Europa, Guinea Ecuatorial, el Sahara Occidental y los territorios españoles de Islas Canarias, Ceuta y Melilla en África, Hispanoamérica y los EE. UU. en este continente. Como era esperable por su extensión y pasado colonial, el español ha mantenido convivencia con muchas lenguas maternas sin perder hablantes; pensemos en casos como el de Bolivia, España, Guinea Ecuatorial, Paraguay, Perú, Puerto Rico o el Sahara Occidental, entre otros.

Si contamos a sus hablantes de segunda lengua, además de a los nativos ya mencionados, a los de competencia limitada, a los aprendices de español, nuestra lengua sobrepasa los 559 millones, la segunda más hablada después del chino; nuestra población aumenta mientras que la del chino y el inglés desciende (Instituto Cervantes, 2015: 5). Con el ritmo de natalidad que acompaña a los hispanohablantes, las fuentes vaticinan que, dentro de tres o cuatro generaciones, el 10 % de la población mundial se entenderá en español.

En cuanto a su lugar en el ciberespacio, de la tímida presencia del siglo XX, hemos pasado a ser la tercera lengua más utilizada en la Red de redes por un 7,9 % de usuarios, según afirma el Instituto Cervantes en su informe *El español: una lengua viva. Informe del 2015* (pág. 23). Ello ha significado un crecimiento del 1.312 % entre los años 2000 y 2015. España y México lideran a los cibernautas hispánicos entre los 20 países con mayor número de usuarios. Nuestra presencia en Facebook supera con mucho al portugués y al francés y tiene un potencial de crecimiento de usuarios de Facebook mayor que el del inglés. En ciudades emblemáticas como Nueva York o Londres se tuitea en inglés, lógicamente, pero después, en español. Y Wikipedia recibe consultas en esta lengua casi tanto como en inglés.

Eran 256 millones los hispanohablantes que hacían uso de Internet, según datos de INTERNET WORLD STATS para 2015, lo que representa una penetración de la lengua en este medio del 52,2 %¹, lo antecede solo el inglés con un 62,4 %). Destacaban en su uso, por orden decreciente, Argentina, España, Puerto Rico, Chile, Colombia, República Dominicana, Uruguay, Costa Rica, México y Panamá.

Respecto al número de estudiantes de español como lengua extranjera (a partir de ahora E-LE) en países de habla no española de todos los niveles en enseñanzas reglada y no reglada, según informa el Instituto Cervantes en *El español: una lengua viva. Informe 2015*, son algo más de 21 millones, resultado de la suma de aprendices de 106 países. Destaca en África el interés que muestra Costa de Marfil con 341 mil estudiantes; en el lejano Oriente, Japón con 60 mil; en América, los Estados Unidos con casi 8 millones (Brasil tiene 6 120 000); y en Europa, Francia, con algo más de 2 millones.

¹ Según esta fuente, la *penetración de una lengua en Internet* es la relación entre la suma de los usuarios de Internet que hablan esa lengua y el número global de la población que habla ese idioma.

Por otra parte, según datos extraídos del informe, fuera de España casi 31 millones de ciudadanos europeos hablan español (30 975 000) (Instituto Cervantes, 2015: 8), el español es una de las cinco lenguas oficiales más utilizadas dentro de las instituciones comunitarias europeas. Importantes organizaciones internacionales y regionales reconocen el español como lengua oficial (la Organización de las Naciones Unidas, la Unión Europea, la Organización de los Estados Americanos, MERCOSUR, la Asociación Latinoamericana de Integración, La Comunidad Andina, el Mercado Común Centroamericano, el Tratado de Libre Comercio, etc.) y cada día se valora profesionalmente más saber español, pues nuestra lengua da acceso a un mercado internacional de crecimiento vertiginoso. No olvidemos este dato económico: compartir el español aumenta un 290 % el comercio bilateral entre los países hispanohablantes.

Delineado ya el mundo del español y el español en el mundo, comentemos qué consecuencias tiene esta potencia y diversidad en su enseñanza como lengua extranjera o segunda.

Conceptos relevantes y sus implicaciones hacia el modelo lingüístico

Para ninguno de los presentes es una novedad la variedad del español. Esta diversidad define nuestra lengua, en palabras de García de Diego (1950), como un “complejo dialectal”, en el que, sin negar su estandarización, encontramos cierto grado de fragmentación. Todos “hablamos alguna variedad de una lengua abstracta común y compartimos propiedades de varios dialectos. Somos únicos y mestizos; nacionales, internacionales y locales” (Demonte, 2003: 1).

En alguna medida o experiencia los aprendices y profesores de español son conscientes de ello. Los medios de comunicación nos recuerdan cada día esa realidad. Ni siquiera el español internacional, a pesar de su neutralización, puede dejar de evidenciar que estamos antes un español de marca hispanoamericana. Son frecuentes las imitaciones y escenas cómicas en Internet en las que se dan clases de acentos, o se parodia a una supuesta víctima, el aprendiz de E-LE. Algunos preguntan dónde se habla el “mejor” español y los nativos responden en un gesto patriótico de fidelidad lingüística, a veces con exceso de entusiasmo; algo queda claro: para gustos, en lo que a acentos se refiere, colores. La realidad es que no hay más que darse una vuelta por los departamentos o secciones de Español de universidades, institutos y academias del mundo, sobre todo fuera de la Hispanosfera, para comprobar la torre de Babel dialectal de docentes de las más disímiles procedencias hispánicas y que no escatiman esfuerzos por acomodarse a una koiné niveladora común.

A pesar de lo simpático que esto pueda parecernos, hay que reconocer que la percepción de la variación de la lengua puede provocar inseguridad en la intuición de los docentes y en el dominio de los aprendices. Para tranquilidad de unos y otros, podemos afirmar que el español tiene la ventaja de que lo compartido es mayoritario frente a lo diferente, y hablamos tanto de lo productivo como de comprensivo. Esta certeza justifica el actual principio de las Academias de la Lengua Española, “unidad en la diversidad”, marco al que podemos adscribirnos en la enseñanza de ELE, y su producción cooperativa: el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), el *Diccionario del estudiante* (2005), la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), el *Diccionario de americanismos* (2010), la *Ortografía de la lengua española* (2010), *El buen uso del español* (2013) y el *Diccionario de la lengua española* (2015), todas ellas con un marcado carácter panhispánico. Concretamente la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: XLII) afirma sus principios institucionales panhispánicos en este reconocimiento:

La norma hoy tiene carácter policéntrico. La muy notable cohesión lingüística del español es compatible con el hecho de que la valoración social de algunas construcciones pueda no coincidir en áreas lingüísticas diferentes. No es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de lengua².

² Los subrayados son nuestros.

Y precisamente reivindica ese pluralismo en la propia presentación audiovisual de la obra³.

Las autoridades académicas, los docentes y quienes trabajamos en su formación y actualización no debemos cejar en la búsqueda de un modelo sólido y equilibrado entre el estándar y la(s) variedad(es) en el ámbito de la enseñanza del español a no nativos. En el acercamiento a esta realidad, “partamos de desechar dos posturas extremas: negar la *variedad* o minimizar el valor del *estándar*” (Andión, 2008b: 10). Sabemos que no es tarea fácil crear el corpus lingüístico de lo común y diverso del español especialmente destinado a la enseñanza de la lengua como extranjera, pero no son lingüistas, ni muchos menos lingüistas aplicados, lo que nos falta. Trabajemos con fuentes fiables y criterios rigurosos que nos permitan evitar posiciones etnocentristas o folcloristas. Ya hemos hablado en otras ocasiones de nuestra propuesta: un *modelo* (representación referencial, clara y rentable, de la lengua) y sus componentes: el *estándar* (sistema reducido común y neutro), la *variedad preferente* (geolecto o dialecto ponderado respecto de las restantes variedades de la lengua) y la(s) *variedad(es) periférica(s)* (geolectos diferentes al central o preferente) (Andión, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2013; Andión y Casado, 2014).

Esta fórmula: $EL_2/LE = \text{ESPAÑOL ESTÁNDAR} + \text{variedad preferente} + \text{variedades periféricas}$ (Andión, 2007: 22-23), nos permite variar los componentes del modelo adaptándolo a las circunstancias: lugares, situaciones, referencias hispánicas e intereses de los aprendices. Podemos llenar de contenido el segundo componente teniendo en cuenta el contexto real de docencia (lugar/comunidad) y las expectativas de los aprendices, y seleccionar una variedad preferente; a partir de ella, se irían insertando los rasgos de las variedades periféricas.

Centrándonos en las variedades hispanoamericanas, ya que hemos venido a hablar del español de América, veamos dos ejemplos a través de uno de los rasgos variables del español, las formas de tratamiento, donde probemos el ordenamiento que permite la flexibilidad de la fórmula propuesta.

Si escogemos como variedad preferente la rioplatense, en el estándar aparecen las formas comunes, las propias de la lengua general o que comparten y conocen todos sus hablantes: *tú, usted, ustedes*, aunque no las usen con el mismo grado de preferencia. La extensión y validez de estos tres pronombres justifican su presencia en cualquier curso de español. Además, agregaríamos las formas propias de la norma culta en la que hemos concretado el modelo, en este ejemplo, la rioplatense, y emerge, entonces, el *vos* con sus usos sociopragmáticos como modelo productivo para los aprendices que son destinatarios de este curso. Y ya, para completar el paradigma, aparecen *vosotros* y el *ustededeo*⁴, usos externos a este modelo concreto pero que muestran al aprendiz el abanico de formas posibles en español.

Sin embargo, si escogiéramos, por ejemplo, la variedad preferente caribeña, se mantendrán *tú, usted, ustedes* en el estándar, por ser comunes, pero tendríamos que cambiar la disposición de las restantes formas. El *ustededeo* pasaría a la variedad preferente y el *vos* sería un rasgo periférico en un caso como el de Cuba u otras islas del Caribe, pero no en determinados puntos caribeños continentales donde es norma. *Vosotros* encuentra su lugar, también, en la periferia del modelo.

Cuando la lengua que se enseña/aprende es la propia de la comunidad de habla de inserción (entorno homoglótico), para Andión y Casado (2014) es “natural” la asociación de la variedad preferente con la norma circundante. Si el caso es el contrario, es decir, si la lengua que se enseña/aprende no es la propia de la comunidad de habla de inserción (entorno heteroglótico), intervienen más factores y se precisa una atenta reflexión del docente. Por responsabilidad profesional, el criterio fundamental es la conveniencia de los aprendices, entendida como necesidades y expectativas, no como querencias o gustos. Esta conveniencia nos guiará hacia una variedad preferente concreta o hacia un modelo más estandarizado. Tomemos la decisión por una u

³ El vídeo de presentación puede consultarse en la dirección: <https://www.youtube.com/watch?v=ff4DF2L2OFY>.

⁴ Este rasgo consiste en dar tratamiento de *usted* para la segunda persona del singular en situaciones informales por lo que aparece en el trato con amigos, padres, hijos, hasta animales (*¿usted qué quiere almorzar, mi papacito?*, referido a un niño pequeño). Es propio de Hispanoamérica: Centroamérica (principalmente Costa Rica), Caribe (Panamá y Colombia), Andes (oeste y sur de Bolivia, Colombia, Venezuela), Chile (Andión y Casado, 2014).

otra variedad central, no olvidemos que las restantes normas de la lengua (europeas o americanas) han de encontrar un espacio justificado y secuenciado en nuestro modelo y que “[t]odas las variedades del español (su registro culto oral y escrito) son, por derecho propio, susceptibles de ser la variedad preferente de un curso de E/LE o E/SL” (Andión, 2005: 7).

La presentación de los rasgos de la diversidad del español aplicados a su enseñanza como lengua extranjera o segunda.

Dentro de las variedades de la lengua, los rasgos fonéticos han sido los más irregularmente tratados en los manuales y materiales de enseñanza de segundas lenguas. Es lamentable porque, en este nivel de la lengua, es donde las comunidades hispánicas manifiestan mayor diversidad y, lógicamente, mayor debería ser su interés para la enseñanza de E-LE/L₂. Tampoco debemos pretender de los creadores de manuales conocimientos fonéticos profundos, pero sí es cada vez más necesario que estos busquen el asesoramiento de especialistas en la materia o se documenten en materiales especialmente dedicados al tema.

Recomendamos al creador, diseñador curricular o profesor optar por dos posturas diferentes según sea su situación. Primera postura: si debe elegir él o ella la variedad preferente de su curso, conviene acercarse a una obra de consulta —ya existe bibliografía al respecto— donde el inventario de rasgos que obedezca al criterio de que la variación está conformada por cada una de sus variantes; es decir, presenta todas las variantes al mismo nivel. Así, el profesor verá reflejadas todas las variantes en igualdad de condiciones, como opciones válidas para conformar el modelo lingüístico. Entonces, encontraría un planteamiento como el siguiente: para la realización de los sonidos correspondientes a las letras **c, z, s**⁵ tenemos en español tres variantes principales por orden de mayor a menor extensión:

- Variante 1: El seseo, que consiste en realizar como /s/ la <**z, c+e, i**>, por lo que en las zonas seseantes no existe /θ/ y pronuncian [s]apato *zapato*. El fenómeno está muy extendido en el mundo hispánico: en España, son seseantes los extremeños (del oeste y de puntos de sur), los andaluces (del centro y de puntos del oeste), los murcianos (del sur y el sureste) y los canarios; y en toda Hispanoamérica. Atendiendo a las circunstancias ya mencionadas (lugares, situaciones, referencias hispánicas e intereses de los aprendices), el profesor debe decidir si este rasgo formará parte del modelo preferente de sus alumnos o darle un lugar dentro del programa como rasgo periférico; por ejemplo, en el nivel inicial bajo (A1 en Europa) o a partir de este nivel, cuando se traten los fonemas y sus variantes, en la identificación y producción de los fonemas consonánticos.

- Variante 2: La distinción entre la fricativa (inter)dental sorda /θ/ <**c+e, i/ z**> y la fricativa alveolar sorda /s/ <**s**>, de lo que resulta la pronunciación diferenciada de ca[θ]a *caza* y ca[s]a *casa*. Este rasgo es exclusivo de parte de España: hablantes castellanos, extremeños y murcianos de algunas zonas, andaluces (del norte, sobre todo del este), con algunas pequeñas zonas hispanoamericanas (costas caribeñas de Colombia). Como hicimos con el rasgo anterior, si se opta por un modelo distinguidor, este será parte del modelo preferente, pero si asumimos uno seseante, la distinción puede mencionarse en el nivel inicial alto (A2 en Europa) o a partir de este nivel, cuando se atienda a los fonemas y sus variantes, en la identificación y producción de los fonemas consonánticos.

- Variante 3: El ceceo, fenómeno en el que se realiza la <**s**> como fricativa (inter)dental sorda /θ/, por lo que en las zonas ceceantes no existe /s/ y se dice [θ]aber *saber*. Es propio del sur centro-

⁵ Nos referimos a la /s/ en posición explosiva. Existen en español muchas otras variantes para la realización de la ese en posición implosiva que, en este caso, no detallaremos.

oeste de Andalucía (España) y de pequeños islotes zonales en Hispanoamérica⁶. Tal y como íbamos procediendo, con un modelo preferente seseante o distinguidor, el ceceo puede tratarse en el nivel superior (C1-C2 en Europa), al hablar de los fonemas y sus variantes, en la identificación y producción de los fonemas consonánticos.

Traemos solo este ejemplo para no alargar la presentación, pero muchos otros rasgos fonéticos y gramaticales de la variación merecen el mismo tratamiento. Si el creador, diseñador curricular o profesor ya tiene decidida cuál es la variedad preferente de su curso, podrá acudir a una obra que responda a su decisión y que ya traiga secuenciados los rasgos centrales y periféricos. Eso si la obra considera la variación del español y no se limita a presentar solo la variedad preferente, lo cual ahora mismo es una postura insostenible en la enseñanza de ELE y que daría la espalda a la preocupación del Ministerio de Educación brasileño por la enseñanza de la variación lingüística del español.

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

En ella queda clara la necesidad —que aquí se considera obligación— del profesor por atender las variedades de la lengua española, que califica de “ricas y válidas”.

Esta necesaria inclusión de las variantes fonéticas y gramaticales del español, diferentes a la del modelo de aprendizaje, es decir, las periféricas, responde a criterios específicos de selección y a que el aprendiz es incapaz de sistematizar por sí mismo dicha información y necesita la ayuda del profesor. Ya hemos incidido varias veces en los requisitos que deben cumplir los rasgos de las variedades periféricas para ser añadidos al inventario de contenidos de un curso de E-LE/L₂ (Andión, 2005, 2008a; Andión y Casado, 2014):

“1.º Ser suficientemente perceptible para el aprendiz.

Para comprender e identificar un fenómeno, el aprendiz no debe requerir un adiestramiento especial, más de filólogo que de usuario de la lengua, aunque sea adoptivo. Este requisito es especialmente importante cuando se trata de la fonética. Debemos tener presente que la edad condiciona la adquisición de los hábitos de pronunciación, y ello afecta el reconocimiento de los sonidos.

2.º Ser rentable para que merezcan la adquisición activa o pasiva.

El aprendiz debe sentir la utilidad de conocer un rasgo que difiere del de su modelo, pues ignorarlo puede suponer un obstáculo en la comunicación —aunque solo hablemos de la comprensión— con un interlocutor nativo.

3.º Tener un área o territorio de validez y vigencia lo suficientemente amplio como para justificar que forme parte del *input* al que será sometido el aprendiz.

Mientras más hispanohablantes usen el rasgo más interés debe tener el aprendiz en conocerlo. Las posibilidades de comunicarse con muchos y diversos nativos es siempre una motivación para los alumnos” (Andión y Casado, 2014).

Sabemos que muchas veces el profesor no puede tomar las decisiones sobre el programa que impartirá a sus alumnos ni con qué. Estas ya vienen dadas por las autoridades académicas de las instituciones para las que trabaja, que proponen manuales o materiales de enseñanza. Pero es

⁶ En Hispanoamérica aparecen zonas de ceceo en Centroamérica (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, zona norte de Nicaragua, Honduras); en el Caribe (varios puntos costeros de Colombia, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana (en nivel sociocultural bajo), costas de Venezuela (en nivel sociocultural bajo); en los Andes (varios puntos andinos de Colombia, Bolivia); y en el Río de la Plata (algunas provincias de Argentina y parte oriental de Paraguay) (Andión y Casado, 2014).

nuestra obligación como docente actuar de manera crítica —siempre constructiva— para enriquecer las orientaciones recibidas, o para corregirlas cuando no son acertadas.

El hecho de no ser hablante nativo no debe asustarnos ni mermar nuestro compromiso como docentes o formadores. Tampoco debemos temer enseñar un modelo que no es nuestra propia variedad o que no pertenece a la comunidad de habla española en la que estamos inmersos. La variedad es una cualidad del español y una cualidad en su sentido más positivo, es decir, una riqueza.

Conclusiones

En la consideración de un modelo lingüístico para la enseñanza de E-LE/L₂, no se pueden dar recetas válidas para todas las situaciones de aprendizaje ni para todos los aprendices. La realidad variable de una lengua tan extensa y abultada demográficamente es compleja, pero no nos falta experiencia, formación y decisión para asumir su estudio y llevarla al aula.

En el campo de la enseñanza de E-LE/L₂ y desde una perspectiva amplia, el español se presenta como un conglomerado de variantes, sobre el que la extensión, rentabilidad y pertinencia son criterios discriminadores de rigor para incluirlas en el modelo lingüístico. Y todos ellos argumentan los más caracterizadores del español de América, que lleva siglos ejerciendo un entendimiento regional cuyo vehículo ha sido la lengua.

Aunqueelijamos una u otra variedad preferente para nuestros cursos, los rasgos americanos emergerán por derecho propio en cualquier punto fuera o dentro del mundo hispánico donde se enseñe español; en el caso de Brasil, su presencia es coherente y obligatoria.

Colegas, el futuro del español es prometedor y en ese mejoramiento de la consideración internacional de nuestra lengua, de la que hablamos al principio de esta presentación, y de su posición en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, ha contribuido mucho Brasil con su Ley del Español. Sabemos las razones económicas y estratégicas que apoyaron y mantienen esa decisión, pero los hispanohablantes sabemos que también la acompaña un gesto apasionado desde el corazón hacia una lengua hermana. Por ello ¡gracias!

Bibliografía

- ANDIÓN HERRERO, M.^a A. (2005). *Las variedades del español en América: una lengua y 19 países. Apuntes para profesores de E/LE*. Brasil: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia.
- _____, (2007). “Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE”, *Estudios de Lingüística (ELUA)*, 21, Universidad de Alicante, pp. 21-33.
- _____, (2008a): “Variedades del español y su enseñanza en el marco de E/LE: el caso de Brasil”. En J. A. Miranda Poza (coord.): *Lengua, cultura y literaturas aplicadas a la enseñanza y aprendizaje de E/LE*. Pernambuco: Edições Bagaço (Recife, Brasil), capítulos 5-9, pp. 123-200.
- _____, (2008b): “Modelo, estándar y norma..., conceptos aplicados en el español L2/LE”. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 21, 9-25.
- _____, (2009 [2008]): “La diversidad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes”. En *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español para Extranjeros*, ASELE. Universidad de Extremadura. Extremadura, vol. 1, 2009, pp. 167-183. ISBN 978-84-7723-892-8.
- _____, (2013): “Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes”, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Valparaíso, Chile, 46(82), pp. 155-189.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a A.; CASADO FRESNILLO, C. (2014): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L₂*. Colección Biblioteca del Profesor de ELE. Madrid: Editorial UNED.
- BEAVEN, T.; GARRIDO, C. (2000). “El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?”. En M.^a A. Martín Zorraquino, y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, pp. 181-190.
- BLANCO, C. (2000). “El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE”. En M.^a A. Martín Zorraquino, y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, pp. 209-216.
- BLECUA, J. M. (2001). “Unidad, variedad y enseñanza”. En *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de la información*, Instituto Cervantes. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm]
- DEMONTE BARRETO, V. (2001). “El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática”. En *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de la información*. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm].
- DEMONTE BARRETO, V. (2003): “Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española”. *Circunstancia. Revista de ciencias sociales del Instituto Universitario Ortega y Gasset*, 1, 1-23.
- INSTITUTO CERVANTES (2015): *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Disponible en http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf.
- LÓPEZ MORALES, H. (2005): *La aventura del español en América*. Madrid: Espasa- Calpe.
- LOPÉZ MORALES, H. (2006). “El futuro del español”. En *Enciclopedia del español en el mundo*. Barcelona: Egedsa, pp. 476-491.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica (2006): *Orientações curriculares para o ensino médio (OCNEM)*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

TEJERA, M.^a J. (2003): “La tercera norma del español de América”. En *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, vol. II, Madrid: Editorial Arco/Libros, pp. 455-467.

El estudio del español de América en el contexto de la enseñanza del español en Brasil

Carlos Felipe Pinto¹
Universidade Federal da Bahia

1. Introducción

El “Seminario de dificultades específicas de la enseñanza de español a lusohablantes” es un momento de reflexión e interacción muy importante para la realidad brasileña dado que, en cada edición, pone de relieve un tema particular que impacta en la enseñanza de español en Brasil. El que esta edición del Seminario tenga como tema “Español Lengua Latinoamericana”, para mí particularmente, es un motivo de mucha alegría. Como se sabe, el gran motivo para que se fomentara la enseñanza de español en Brasil fue la creación del MERCOSUR y el papel de liderazgo político y económico que el país tendría frente a ese grupo, formado, a excepción de Brasil, exclusivamente por países cuya lengua oficial es el español. En este sentido, si se entiende que el español es una lengua variada y que la enseñanza de lenguas tiene que estar relacionada con la realidad de los aprendices, reflexionar sobre el español de América deja de ser tema secundario y pasa a ocupar un lugar central en la enseñanza de la lengua en Brasil.

Para ilustrar la relevancia de la reflexión sobre el español de América en el contexto brasileño, traigo una discusión que ocurrió al final de la presentación de una ponencia sobre errores de brasileños en el uso de las preposiciones. La profesora, que era hija de españoles y con formación española, presentó una serie de construcciones que, según ella, eran errores de brasileños. En el momento de debate, un profesor argentino dijo “Perdona. Pero todo lo que decís que es un error de brasileños es perfectamente posible en mi variedad”². Este caso muestra claramente que el profesor de español en Brasil tiene que estar atento a la diversidad de la lengua: el estudiante podrá tener como input datos de una variedad distinta a la que el profesor utiliza o conoce y, seguramente, no estará cometiendo un “error de brasileños”.

Como mi objetivo es discutir la necesidad del estudio urgente del español de América en la enseñanza de español en Brasil en el contexto de políticas lingüísticas regionales específicas y en perspectiva intercultural, dividiré este artículo en cuatro partes: 1) Presentaré el marco teórico que adopto para mostrar que la discusión de la diversidad lingüística del español es un aspecto fundamental en la enseñanza de la lengua: el enfoque intercultural; 2) Entro en la discusión concreta de la diversidad del español actual; 3) Restrinjo la discusión al español de América; 4) Traigo la discusión al tema de las políticas específicas para la realidad brasileña. Al final, hago algunas consideraciones generales.

¹ Profesor Adjunto de Lengua Española de la Universidade Federal da Bahia (UFBA). Correo: cfpinto@ufba.br.

² La conclusión obvia es: si es error de brasileño, tales construcciones son agramaticales (es decir, inexistentes) en el español. No se trata de que sean construcciones existentes pero condenadas por la normativa.

A esta altura de mi vida académica, ya no creo en la neutralidad en la ciencia. Para mí, todo es política (Cuando propone la teoría de la gramática generativa y propone que todos los seres humanos nacen igualmente con una capacidad innata para el lenguaje, salvo casos de patologías del lenguaje, Noam Chomsky muestra una toma de decisión política de igualar a todos los seres humanos³). En este sentido, aunque yo recurra a la ciencia lingüística y mis argumentos sean más bien de descripción lingüística, este artículo también representa una toma de posición política hacia la ruptura de los prejuicios lingüísticos y culturales.

2. El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

En los últimos años, las sociedades están pasando por momentos de reivindicación y reconstrucción de su estructura. En este sentido, diversos sectores de la sociedad reivindican igualdad de derechos y tolerancia con las diferencias. La escuela, como el lugar más importante para la formación de los ciudadanos, no puede estar ajena a ese contexto. Al revés, tiene que ser pionera y protagonista en la reflexión y práctica para la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

Con el paso del tiempo y el avance en las reflexiones sobre metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, la enseñanza de lenguas dejó de centrarse en el aprendizaje de la estructura de la lengua y pasó a priorizar los procesos comunicativos y culturales⁴. Si la enseñanza de lenguas pasa a ocuparse de los procesos culturales, es imprescindible que el docente esté atento a la diversidad cultural, las reivindicaciones de las minorías, la ruptura de los estereotipos, el combate de los prejuicios etc. Esta perspectiva de educación implica problematizar, inclusive, el propio plan curricular de la escuela.

En este nuevo contexto, la educación intercultural tiene un papel fundamental ya que, como señala Paraquett (2006),

desea recontextualizar el papel político de la escuela, discutiendo la adopción de nuevos currículos multi-referenciales que incorporen discursos históricamente silenciados y a despreciar aquellos potencialmente silenciadores [...]. En esta propuesta multicultural, el profesor de lengua extranjera (LE) redimensiona su papel profesional, distanciándose de una postura de alienación y comprometiéndose con la transformación social. Se convierte así en un educador intelectual, un agente de cambio, en la deconstrucción de estereotipos y en la promoción de la tolerancia con las diferencias. (PARAQUETT, 2006, p. 10),

La cita muestra con precisión que la propuesta de educación intercultural tiene el objetivo de formar a ciudadanos críticos (en el sentido de que sean capaces de hacer reflexiones y análisis, más allá de lo propuesto por el sentido común) y que sean capaces de convivir con la diversidad que el mundo presenta. La educación intercultural implica, además, la búsqueda por una sociedad que trate a todos de la misma manera y que las diferencias no signifiquen exclusión ni discriminación. En esta línea, Paraquett (2010) añade:

Se, de fato, estivéssemos empenhados em promover o interculturalismo, deveríamos juntar todos no mesmo lugar, dando-lhes as mesmas oportunidades e provocando a interdependência entre os diferentes grupos. Aliás, assumir essa postura e esse discurso não é nada fácil, porque há outros elementos que colaboram para a **des-integração** cultural, sobretudo, o aspecto sócio-econômico. (PARAQUETT, 2010, p.145)

³ Fernández-Ordóñez (2009) muestra cómo la construcción de la narrativa de Ramón Menéndez Pidal sobre los orígenes y la historia del español estuvo condicionada por factores políticos, precisamente los de la Generación del 98, que tenía como principio la hegemonía de Castilla.

⁴ Desde mi punto de vista, este giro de perspectiva es muy importante. El problema es que muchos profesores salen de un punto a otro: es decir, el hecho de que la cultura y la comunicación ocupen un lugar importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas no implica que el estudio de la estructura de la lengua se desplace a un lugar secundario. Todas las lenguas tienen estructura y sin estructura no hay comunicación. La virtud reside justamente en el equilibrio.

La cita de Paraquett (2010) expone claramente lo que pasa actualmente en las sociedades: no se puede hablar de igualdad ni interculturalidad con el alto coste de la imposición de una norma de comportamiento (sea la que sea) predominante. Sin embargo, como termina el párrafo la autora, hay muchos otros intereses que contribuyen para que no alcancemos esta sociedad igualitaria. Y aquí cabe destacar que, aunque toda posición intelectual sea política, como profesores e investigadores, hay que estar atentos para no reproducir los estereotipos ni mantener y naturalizar los prejuicios, priorizando los discursos hegemónicos.

Paraquett (2010) trae una cita para definir, finalmente, qué es la interculturalidad:

Interculturalidad significa, pues, interacción, solidaridad, reconocimiento mutuo, correspondencia, derechos humanos y sociales, respeto y dignidad para todas las culturas... Por tanto, podemos entender que la interculturalidad, más que una ideología (que también lo es), es percibida como un conjunto de principios antirracistas, anti-segregadores y con un fuerte potencial de igualitarismo. La perspectiva intercultural defiende que si conocemos la manera de vivir y pensar de otras culturas, nos acercaremos más a ellas. (GARCÍA MARTÍNEZ *et alii*, 2007, p. 134 apud PARAQUETT 2010, p. 149)

A continuación, discutiré cómo esa definición de interculturalidad se relaciona con la perspectiva lingüística en general y con la enseñanza de lenguas extranjeras en particular.

2.1. Interculturalidad y Lingüística

Los avances en las metodologías de enseñanza de lenguas ponen de relieve, como ya se dijo, que el proceso de enseñanza de lenguas no debe centrarse en el estudio de las estructuras lingüísticas (especialmente bajo un enfoque normativo y tradicional). Con la propuesta de que los hablantes tienen una competencia comunicativa más allá de la competencia lingüística, un conjunto de conocimientos entran en juego a la hora de comunicarse.

Se sabe que la escuela tiene que ofrecer a sus estudiantes conocimientos más profundos y distintos a los que ya poseen. En el caso de la lengua materna, cuando llegan a la escuela, los estudiantes ya tienen adquirida casi perfectamente su lengua (utilizo el término “perfectamente” en el sentido del uso, y no en el de la normativa). El papel de la escuela es justamente ampliar ese conocimiento lingüístico, permitiéndole que sea capaz de reconocer y utilizar otros registros y variedades lingüísticas (en especial, la estándar). En el caso de las lenguas extranjeras, la finalidad principal de la escuela debería ser la de formar a “hablantes competentes”⁵, es decir, personas capaces de comunicarse en una lengua extranjera en diversos registros y situaciones.

En este sentido, si la enseñanza de lenguas extranjeras tiene como finalidad principal el desarrollo de la competencia comunicativa, que tiene como referencia, especialmente, la lengua hablada, no se puede ignorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje la diversidad lingüística, que está incluida en el mundo macro de la diversidad cultural.

Mattos e Silva (1989) discute el origen y desarrollo de la tradición gramatical grecorromana a lo largo de los siglos y teje las siguientes consideraciones:

Se transpomos, entretanto, para hoje, aquilo que a gramática tradicional remete podemos ver que ela reforça “o dialeto da elite”, que ela reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante, que o seu ensino (quer bem ou mal feito) faz silenciar outros usos. (MATTOS E SILVA, 1989, p. 13)

Si se está pensando en una perspectiva de enseñanza que rompa los prejuicios, que elimine los estereotipos, que construya a ciudadanos más tolerantes a las diferencias etc., eso se debe llevar también a lo lingüístico. No se puede pensar en un proceso de enseñanza de lenguas extranjeras que

⁵ Fíjense que, en alguna medida, la enseñanza de lengua materna va por un lado y la enseñanza de lenguas extranjeras va por otro, aunque puedan dialogar muy a menudo y el conocimiento de una aporte al conocimiento de la otra.

tome como modelo una variedad lingüística que nadie habla en su vida real y pensar que las variedades lingüísticas que se alejen más de este modelo son lengua "mal hablada" o "deteriorada". Más grave aún es pensar que las lenguas extranjeras son homogéneas, que en ellas no hay proceso de variación y problemas de literacidad, ortografía, variación espacial, social o regional, como se suele reconocer que pasa con la lengua materna, en este caso específico, el portugués de Brasil.

Como también ya se ha demostrado históricamente, los valores que usamos para evaluar la sociedad, en su mayoría, fueron determinados por una clase dominante, la que detenía el poder. Con el lenguaje pasó lo mismo: la escritura siempre estuvo restringida a un grupo muy pequeño de personas (el clero y la corona) y este es el registro que llega a la actualidad y es el que se toma como referencia de "buen hablar y escribir". Si la escuela tiene que, de alguna manera, enseñar la norma culta, tiene también que reflexionar sobre su constitución y mostrar que hay otros usos y que tal construcción es, sobre todo, un proceso histórico, arbitrario y no inherente al lenguaje mismo.

Para concluir esta sección, una última reflexión sobre los datos históricos. El conocimiento que se tiene hoy sobre lo que pasó no es nada más que una interpretación de lo que alguien dijo (dejó registrado). En otras palabras, no se tiene conocimiento directo de un hecho histórico (nadie sabe en la actualidad de hecho qué pasó en el descubrimiento de América o en la expansión del Imperio Romano porque no lo vio. Lo que sabe está mediado por el registro histórico documental, que es, al final, la percepción de otro sobre los hechos). Paixão de Souza (2006, p. 36-37) dice:

Ora, esses registros representam um fragmento dos acontecimentos. Mais que isso: um fragmento daquilo que *um determinado contexto histórico julgou relevante registrar*; que *um segundo momento histórico julgou importante preservar*; e que *um terceiro momento histórico considerou pertinente examinar*. Trazendo esse problema mais para perto, isso significa que como documentação das línguas espanholas medievais temos acesso, hoje, aos fragmentos da língua escrita nas cortes cristãs – por exemplo, os códigos de leis e outros documentos legais; as crônicas históricas dos feitos dos reis cristãos. Importantes e interessantíssimos fatos lingüísticos nos são revelados por estes testemunhos; não podemos esquecer, entretanto, que há todo um universo de fatos lingüísticos contemporâneos a eles, e aos quais não temos acesso por meio de documentação – porque tais fatos nunca foram registrados. Não foram julgados dignos de registro em sua época; ou não foram considerados dignos de preservação. Com isso, a verdade é que hoje podemos chegar a conhecer a linguagem dos reis e das cortes cristãs espanholas medievais; mas ficamos com a pergunta: como falavam suas criadas quando iam comprar mariscos e temperos nos mercados, nos idos dos 1200?

Cuando se piensa en perspectiva intercultural de enseñanza de lenguas, el interrogante que hace Paixão de Sousa (2006) sobre los registros de lenguas distintos al modelo estándar de la corona no pueden ignorarse. Al revés, se hace un punto central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. La diversidad del español actual

Moreno Fernández (2000, p. 15-17) presenta un resumen en seis puntos de las principales características de la lengua española como sistema lingüístico y vehículo de comunicación de una amplia comunidad⁶: 1. *El español es un idioma homogéneo*; 2. *El español es una lengua de cultura de primer orden*; 3. *El español es una lengua internacional*; 4. *El español es una lengua geográficamente compacta*; 5. *El español es una lengua en expansión*; 6. *El dominio hispanohablante presenta un índice de comunicatividad muy alto y un índice de diversidad mínimo o bajo*. Aunque todos los seis puntos se merecen destaque y comentarios (por ejemplo, cuando se dice que el español es una lengua de cultura de primer orden, se está jerarquizando las culturas y se

⁶ Solicito que el lector iniciante consulte a Moreno Fernández (2000) y otras obras similares para el conocimiento previo de la extensión del español en la actualidad, su demografía, países en los que es hablado como lengua oficial o cooficial etc. Aquí me detendré a los aspectos que creo que son más relevantes para la discusión sobre la diversidad del español actual en el contexto brasileño.

está diciendo que hay culturas superiores e inferiores...), me detendré exclusivamente a los puntos 1, 4 y 6.

3.1. "El español es un idioma homogéneo"

Sobre la lengua española en la actualidad, Lope Blanch (1989, p. 29) dice:

La lengua española sigue siendo el sistema lingüístico de comunicación común a veinte naciones, no obstante las particulares diferencias –léxicas, fonéticas y, en menor grado, morfosintácticas- que esmaltan el uso en unas y otras. Diferencias que se producen entre todos esos veinte países, sin permitirnos establecer dos grandes modalidades bien contrastadas –española y americana- por cuanto que, además, existe mayor afinidad entre algunas modalidades americanas y españolas que entre ciertas modalidades hispanoamericanas entre sí.

A partir de esa cita, se puede interrogar qué es lo que se entiende por "homogeneidad", en un mundo donde las personas no hablan en realidad lo mismo.

El tema de la homogeneidad del español es muy discutido y se tiene que tener en cuenta desde qué perspectiva se habla. Si se habla desde una perspectiva gramatical tradicional y normativa, de hecho hay homogeneidad dado que sólo hay una gramática normativa para todo el mundo hispánico, que es la que produce y publica la RAE. Sin embargo, si se habla desde una perspectiva de los hablantes, el panorama cambia completamente⁷.

En Pinto (2009), discutí la cuestión a partir de dos perspectivas: (1) El carácter normativo de la unidad del español⁸; (2) El tipo de lengua que se elige para determinar la unidad del español.

En relación con el punto (1), mostré que los autores que sostienen la unidad y la homogeneidad del español lo hacen a partir de una perspectiva normativa. Por ejemplo, Lope Blanch (2002, p. 25) dice "he insistido en la conveniencia de no descuidar el buen uso de nuestro idioma, de tratar de evitar o, al menos, de retardar todo lo posible la «evolución diversificadora», que tanto preocupaba a Dámaso Alonso". En ese mismo sentido, Agosto (2006, p. 1) propone que "esta adhesión mayoritaria a una normativa común se sostiene con un objetivo fundamental: guardar la unidad de la lengua española". A partir de esos dos fragmentos, se puede concluir que lo que hace que el español sea una lengua homogénea es el imaginario de lengua común que se tiene pautado en una gramática normativa común a todos los países. El propio Moreno Fernández (2000) va en esa dirección.

En relación con el punto (2), señalé que el registro que se utilizó para comparar las distintas variedades del español fue el registro culto. Lope Blanch (2002, p. 25-26) dice: "Me parecía, y me sigue pareciendo, indispensable conocer cómo son, en nuestro tiempo, las hablas cultas de las principales ciudades del mundo hispánico, en cuanto focos de irradiación lingüística —modelos". Lope Blanch (2002, p. 27) sigue:

Mas no cabe duda de que esa norma culta, dentro de cada dialecto geográfico, es la que dirige la vida del idioma, la que da la pauta y sirve de modelo a muchas de las otras normas, y, sobre todo, la que más contribuye a mantener la unidad fundamental, básica, de la lengua, gracias a su proximidad con otras normas cultas de dialectos geográficamente distintos. En no pocos casos hay menos diferencias entre dos normas cultas de países diferentes, que entre las normas culta y popular de una misma ciudad.

⁷ Acuña (2007, p. 2-3) dice:

La perspectiva de la lengua por encima de los hablantes simula y finalmente crea problemas que en la realidad los hablantes no tienen. Venezolano, chileno, cuyano, rioplatense, spanglish, portuñol, son nombres de un continuum en los que nos reconocemos los hablantes.

[...]

Habrá que decidir para trabajar en estos temas si creemos que los dueños de las lenguas son las instituciones/empresas o los hablantes.^[5] Al fin al cabo, como dice la anciana de la Puna, "perfecto, perfecto, no lo sabe ninguno".

⁸ Para no ser redundante, solicitaré al lector que remita a Pinto (2009) para una discusión completa.

Por el fragmento de Lope Blanch (2002), se puede concluir que el estudio de la norma culta esconde más que muestra sobre la diversidad lingüística del español dado que la norma culta es la más cercana a la normativa (si no la más cercana, la que más influjo recibe de ella, ya que los hablantes cultos son los que van a la escuela/universidad, los que leen, los que comparten un universo cultural de erudición). Tal hecho se comprueba cuando Lope Blanch (2002) dice que en no pocos casos hay más diferencias entre la norma culta y popular de la misma ciudad que entre dos normas cultas de ciudades diferentes. La pregunta que se hace es: ¿Qué pasa, entonces, con las normas populares de ciudades diferentes?⁹

El tipo de lengua que se elija para estudio va a mostrar o ocultar la diversidad lingüística. Es importante tener en cuenta que una lengua es mucho más que la normativa y que los contactos de lenguas y diversos procesos sociolingüísticos históricos entran en juego en los dialectos (variedades lingüísticas) no estándares. Es más: tales dialectos son dignos de estudio dado que, muy probablemente, los estudiantes extranjeros entrarán en contacto con esos registros de lengua.

3.2. "El español es una lengua geográficamente compacta"

Sobre la extensión territorial del español, Moreno Fernández (2000, p. 16) dice "El dominio hispánico es una de las áreas más extensas del mundo dado que la mayor parte de los países hispanohablantes ocupa territorios continuos". Aquí no se puede confundir lo lingüístico con lo político. El hecho de que los países que tienen el español como lengua oficial estén en territorios contiguos políticamente, especialmente en el caso de América, no significa que lingüísticamente haya homogeneidad. Obsérvese, por ejemplo, el caso de Argentina y Chile, que son países vecinos y, lingüísticamente, se consideran zonas lingüísticas distintas dado que las características lingüísticas de Argentina no son semejantes a las de Chile. De igual manera, se reconoce que los estados de Chiapas y Tabasco, en el sur de México, están más relacionados lingüísticamente con las variedades de Centroamérica que con la variedad del altiplano mexicano.

No se puede olvidar que el hecho de que el territorio hispanohablante en América sea contiguo se debe al hecho anterior de que España y Portugal se repartieron el Nuevo Mundo de determinada manera y no de otra cuando la expansión marítima de los siglos XV y XVI. Es decir, la contigüidad del territorio hispanohablante en América es el resultado de políticas coloniales específicas, que no tienen relación directa con lo lingüístico, dado que en este terreno otros factores entran en juego, como por ejemplo, las lenguas nativas con las que el español tuvo contacto, los distintos grados de relación que las colonias mantuvieron con la metrópoli etc. Ese aspecto se hará más claro más adelante cuando presente una definición que me parece muy adecuada para el español americano.

3.3. "El dominio hispanohablante presenta un índice de comunicatividad muy alto y un índice de diversidad mínimo o bajo"

Cuando se habla de la diversidad del español, comúnmente se escucha que los hablantes se entienden, como si la intercomprensión fuera un buen argumento para la unidad y la homogeneidad lingüísticas. Hablantes de español y portugués pueden comprenderse mutuamente en alguna medida y eso no significa que hablan la misma lengua.

Creo, además, que el argumento de que los hispanohablantes se entienden mutuamente sea uno de los numerosos mitos que circulan sobre la unidad de la lengua española y esté más bien

⁹ Hago hincapié en que se considere la diversidad de registros, en especial la variedad no estándar, dado que muchas veces, como extranjeros, llegamos a algún país que habla español y nos dicen "hablas español perfectamente, pero nadie habla así aquí". "Nadie habla así" no significa "hablas como gente de otro lugar". Significa "hablas un español de la gramática y nosotros no lo usamos en la vida". Creo que la finalidad de la enseñanza de lenguas no es producir hablantes que hablen una lengua que, en realidad, nadie habla.

relacionado con lo que comenté anteriormente de que se toma como parámetro de comparación las variedades cultas. Rona (1993) trae un interesante relato:

Si nos atenemos a la experiencia personal de los investigadores que trabajan actualmente en la dialectología hispanoamericana –experiencia consistente, en la mayoría de los casos, de material inédito-, la realidad heterogénea del español americano se presenta aún más claramente ante nosotros. El que escribe estas líneas tiene, por ejemplo, la experiencia personal de que el lenguaje de la población monolingüe (de habla castellana) de la zona de Las Tacanas, en la Provincia de Tucumán, ha resultado al comienzo virtualmente ininteligible incluso para profesores tucumanos natos que lo acompañaban en sus investigaciones. Esto sucedía a pesar de estar situada la zona de Las Tacanas a poco más de 50 kilómetros de la ciudad de Tucumán. (RONA, 1993, p. 63-64)¹⁰

El fragmento muestra con precisión que la idea de que todos los hablantes del español se comunican con perfección es falsa. Y lo muestra con datos de poblaciones cercanas y monolingües. En el sentido de que lo dije anteriormente, de que los resultados son aparentemente homogéneos en el nivel culto, Rona (1993) dice:

Así, por ejemplo, no creemos que un mexicano y un paraguayo, o un cubano y un chileno, pertenecientes a los niveles culturales bajos, pudieran comprenderse hablando en sus respectivos dialectos. Aun a un rioplatense de nivel culto le sucede muchas veces en la ciudad de México que los mexicanos semicultos no entienden una frase que contenga varias [j] o varios vocablos que el mexicano culto posee en su fondo pasivo, pero que el mexicano inculto o semiculto ignora hasta en ese plano. (RONA, 1993, p. 64)

Una vez más, el fragmento de Rona (1993) muestra que la homogeneidad del español y la plena comunicación entre los hablantes, si es que existen de hecho, se dan exclusivamente entre hablantes cultos.

Por fin, es cierto que la escuela tiene que hacer que el estudiante amplíe sus conocimientos y que aprenda más de lo que sabe. Sin embargo, en el caso del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, el desarrollo de la competencia comunicativa tiene que estar en el centro del proceso y el alumno tiene que ser capaz de comunicarse en distintos registros y situaciones. Cuando una persona va a un país extranjero, no necesariamente u obligatoriamente estará en contacto exclusivo con el lenguaje culto o académico. Por lo tanto, es fundamental que los profesores de lenguas puedan desarrollar la competencia sociolingüística para que el aprendiz pueda utilizar adecuadamente el lenguaje de acuerdo con el contexto en que se encuentre¹¹. Para ese fin, es fundamental deshacer el imaginario de que el español es una lengua homogénea, compartida por todos y que todos los hispanohablantes se comunican perfectamente.

3.4. Consideraciones generales sobre la diversidad del español

Hasta aquí vine sugiriendo que hay equívocos en el discurso de la homogeneidad del español: dicho discurso se pauta en el estudio de las variedades cultas y en la normativa. Fanjúl (2004) hace una discusión muy interesante sobre las analogías entre las variedades del portugués y las variedades del español y muestra que hay dos formas de pensar la diversidad de las lenguas: una es a partir de criterios objetivos y otra es a partir de criterios subjetivos. Los criterios objetivos son los datos lingüísticos concretos. Los criterios subjetivos son las creencias e imaginarios que los hablantes construyen de sí mismos y de los demás. El autor concluye que en el caso del español no hay evidencias suficientes para dividir la lengua en zonas lingüísticas claras dado que los resultados de las investigaciones muestran que no hay datos exclusivos de una zona; al revés, los fenómenos variables estarían esparcidos aleatoriamente por el mundo hispánico. Estoy parcialmente de acuerdo

¹⁰ El texto de Rona (1993) es una republicación del original de Rona (1964).

¹¹ Me parece muy curioso que las personas tengan miedo a la lengua popular. Esa es la variedad que las personas utilizan para su vida cotidiana.

con la posición de Fanjúl (2004)¹². Estoy de acuerdo con el hecho de que resulta difícil definir zonas lingüísticas claras, especialmente cuando los fenómenos estudiados hayan sido casi siempre los mismos. El punto con el cual no estoy de acuerdo (y creo que se debe aclarar) es que el hecho de que no se puedan delimitar zonas dialectales claras no implica en homogeneidad. Hay heterogeneidad aunque no se pueda hablar de zonas lingüísticas claras.

Así, quisiera reforzar que el español, como todas las lenguas naturales, tiene variación espacial, social y estilística bien como tiene variación en todos los niveles de análisis (fonética, fonología, morfología, sintaxis, léxico, pragmática y discurso), aunque los niveles fónico, morfológico y léxico hayan sido los más estudiados en este sentido.

La discusión que propuso Lope Blanch (2002) lo llevó a emprender la construcción de una norma lingüística hispánica, que fuera la norma común a toda la comunidad hispanohablante. Esa norma lingüística tendría que recoger los fenómenos lingüísticos comunes a toda la comunidad o los que pertenecieran a la mayoría. Cuando tan sólo una forma esté justificada histórica, cultural y lingüísticamente, ésta es la que será incluida y aceptada como norma común. En el caso de que dos o más formas variantes estén legitimadas lingüística, histórica o culturalmente, todas deberán ser incluidas en la norma lingüística hispánica. En el primer caso, se puede considerar el ejemplo del plural de la anteposición en el español mexicano “(el libro) se los di a ellos”, en que el pronombre de complemento directo (acusativo) recibe el plural del pronombre de complemento indirecto (dativo). Según Lope Blanch (2002) esta forma no deberá incluirse en la norma hispánica. En el segundo caso, considera el caso del leísmo español frente a la oposición “lo/la”. Según Lope Blanch (2002), ambas posibilidades deberán incluirse en la norma común porque, aunque minoritario, el leísmo goza de respaldo literario desde la Edad Media.

Esta propuesta tiene muchos problemas, porque en su seno, como ya he demostrado, hay un carácter conservador, normativo y de privilegio de las variantes españolas en detrimento de las variantes americanas. Obsérvese que Lope Blanch (2002) dice que el voseo no debe incluirse en la norma común (aunque el pronombre “vos” es más antiguo que el pronombre “vosotros”) porque en el siglo XVI fue arrinconado por la forma “tú” “procedente de la metrópoli española” (LOPE BLANCH, 2002, p. 35).

4. Una breve discusión sobre el español de América

Es muy común pensar en la oposición “español de España X español de América”, como si España y América formaran dos bloques lingüísticos internamente homogéneos y opuestos entre sí. Sin embargo, Fontanella de Weinberg (1993) propone algunas reflexiones que se deben tener en cuenta antes de empezar a hablar del español americano. ¿Existe de hecho? ¿Se trata de una modalidad dentro del objeto más amplio de la lengua española? ¿Cuáles son sus características? A partir de ahí, la autora pasa a mostrar que muchos mitos circularon en torno a la homogeneidad del español americano. Rona (1993) comenta que “con unas pocas excepciones, esta llamada ‘homogeneidad’ del español americano se ha convertido ya en lugar común y, como tal, no suele ser examinada en cuanto a su veracidad o falsedad” (RONA, 1993, p. 63), concluyendo que se empezó a hablar y escribir del español americano antes de conocerse¹³.

¹² En Pinto (2009) mostré, con datos de construcciones de escisión, que el hecho de que el mismo fenómeno ocurra en regiones diferentes no significa que tiene la misma estructura en cada región. Para esa discusión, me valí de los conceptos de lengua-E y lengua-I de Chomsky (1986); a través de esos conceptos, no se puede confundir enunciado con estructura. En ese sentido, hay diversos trabajos que muestran que un mismo fenómeno no se manifiesta de la misma manera en todas las variedades del español en que existe. Por ejemplo, el leísmo de España no es igual al leísmo de Paraguay. El hecho de que en Paraguay y en España se use el pronombre dativo en lugar de las formas acusativas no significa que los contextos en que tal sustitución es posible sean idénticos en las dos variedades de lengua.

¹³ Hace algunos años, estuve en una conferencia de un sociolingüista muy importante. Le hice una pregunta de variación y el moderador de la conferencia contestó: “si la gente sabe que no existe, ¿por qué va a perder tiempo

La denuncia de Rona (1964) es muy importante y me parece que sigue siendo urgente en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera. Aunque la ciencia lingüística haya evolucionado, la enseñanza de español lengua extranjera, especialmente en Brasil (digo especialmente en Brasil porque es de donde puedo hablar con más precisión, aunque, como mostraré no es un problema exclusivamente brasileño), todavía mantiene algunos de esos mitos de homogeneidad¹⁴.

Fontanella de Weinberg (1993) presenta, entonces, la siguiente definición para el español americano:

Lo que acabamos de considerar nos lleva a plantearnos a qué llamamos español americano, si — tal como hemos visto — no podemos hablar legítimamente de que se trate de una entidad dialectal que se oponga en bloque al español europeo. La conclusión es que entendemos por español americano una entidad que se puede definir geográfica e históricamente. Es decir, es el conjunto de variedades dialectales del español habladas en América, que comparten una historia común por tratarse de una lengua trasplantada a partir del proceso de conquista y colonización del territorio americano. Esto no implica desconocer el carácter complejo y variado de este proceso y sus repercusiones lingüísticas, dado que debemos diferenciar las regiones de poblamiento temprano (las Antillas, Panamá y México, por ejemplo) de otras de poblamiento más tardío (Río de la Plata en general y Uruguay en particular); las regiones de poblamiento directo a partir de España, de las de expansión americana; los distintos tipos de relación con la metrópoli, etc.” (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 15)

Creo que se puede extender la definición de Fontanella de Weinberg (1993) al español en general una vez que en España también hay variación espacial y social y que la situación del español en las diversas comunidades autónomas es muy variada, principalmente si se consideran los contactos con otras lenguas¹⁵. En este sentido, no se puede considerar el español de España la lengua madre del español americano, principalmente si se recuerda que la lengua que vino para América fue el español del siglo XVI y no el español actual (que también es una evolución del español del siglo XVI).

La referida definición del español (de América) hace que se pase a considerar todas las variedades lingüísticas con el mismo estatuto lingüístico, aunque las diferentes posiciones económicas y políticas puedan influir en el prestigio de una u otra variedad. El español de Guatemala no es peor o menos legítimo que el español de Argentina. Lo que sí hay es un peso político y económico sobre un país u otro, lo que hace que su variedad tenga más prestigio y representatividad. Una vez más, lo que no es lingüístico juega un papel importante en las elecciones. Pero la escuela y la academia no puede seguir las reglas del capital.

5. Políticas específicas a la realidad brasileña

A partir de los años 1990, se fomentó en Brasil la enseñanza de español debido a la creación del MERCOSUR. El argumento era el de que Brasil tenía un papel de liderazgo político y económico en un bloque de países que hablaban el español y que era importante que se aprendiera el español para que se estrecharan las relaciones con Latinoamérica. Este hecho político llevó al desarrollo de

investigándolo?”. La cita de Rona (1993) muestra que la gente no sabe que no existe variación. La gente cree que no hay variación y simplemente deja de investigarla.

¹⁴ Quizás se mantengan esos mitos de unidad y homogeneidad en la enseñanza de español porque la enseñanza de español es, para España, el país que más inversión hace en este sentido, un recurso económico muy lucrativo y tener a los países hispanoamericanos como incremento en las estadísticas sea relevante para justificar el avance del español. Sobre el tema del valor económico del español, ver a Girón y Cañada (2009) y Delgado, Alonso y Jiménez (2012). Aquí se vuelve a la cita de Paraquett (2010): los intereses económicos están por encima de los intereses realmente lingüísticos y dificultan que se incorpore de hecho la diversidad lingüística en el proceso de enseñanza de español en el mundo.

¹⁵ Un buen material que habla de los procesos sociolingüísticos históricos en España es el trabajo Tuten (2003), que adopta el mismo marco teórico de la sociolingüística histórica que Fontanella de Weinberg (1993) adoptó para explicar la caracterización del español americano.

reflexiones muy importantes en el campo de la enseñanza de lenguas, más precisamente, a la reflexión de cómo el brasileño aprende y ve el español. El trabajo pionero de González (1994) muestra que aunque las dos lenguas, el portugués y el español sean semejantes, los aprendices brasileños tienen dificultades específicas dado que el funcionamiento de las dos lenguas es, en gran medida, diferente.

Con el argumento de que se debía aprender español en Brasil debido al MERCOSUR, surge o ocupa espacio la pregunta “qué español enseñar” (las OCEM, 2006, cambian la pregunta de “qué español enseñar” para “¿cómo enseñar el español, una lengua plural?”)¹⁶. En este carril, diversos trabajos surgieron para investigar y denunciar que, aunque el motivo del crecimiento de la enseñanza de español en Brasil fuera el MERCOSUR (por lo tanto, el español hablado en Sudamérica), se seguía prefiriendo el español de España y lo seguían tomando como modelo de habla y lengua superior.

5.1. Una breve revisión bibliográfica

El trabajo de Bugel (1999) investiga cómo profesores de español de la Ciudad de São Paulo trabajan la diversidad de la lengua. La autora muestra que los profesores tienen conocimiento de la diversidad del español, pero creen que debe mantenerse la unidad de la lengua y rechazan características americanas prefiriendo los rasgos europeos:

Sabemos que os professores conhecem a existência das variantes do espanhol, porém têm informações limitadas acerca delas, no nível fonológico, por exemplo, há uma confusão do fenômeno do *yeísmo* com uma de suas realizações fonéticas, o *yeísmo rehilado*. Como consequência dessa confusão, temos depoimentos que informam de recomendações dos coordenadores no sentido de se evitar o *yeísmo*, por ser uma prática regional restrita ao Rio da Prata. No entanto, sabemos, a partir das pesquisas de Canfield e de Guitarte, que o *yeísmo*, que é a igualação de pronúncia dos fonemas /y/ e /ll/, é um fenômeno amplamente estendido na América e na Espanha. Devido à confusão, os professores não estão praticando o *yeísmo*, quando, na verdade, quase a totalidade deles o praticam e os riopratenses se esforçam por evitar seu *rehilamiento* característico, porém com bastante pouco sucesso. (BUGEL, 1999, p. 79)

El trabajo de Irala (2004) investiga como profesores en formación y en actuación de una región de frontera Brasil-Uruguay eligen la opción de la variedad del español. Los resultados de Irala (2004) son asustadores:

Algumas falas merecem considerações especiais (grifos feitos por mim):

- 1) Espanhol da Espanha, porque é uma *língua melhor* de ser trabalhada com o aluno.
- 2) Prefiro o Espanhol da Espanha . acho mais claro e *muito mais bonito*.
- 3) Da Espanha, porque é mais *clássico*.
- 4) Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o mais *puro*, pois é a *língua-mãe*. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.
- 5) Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é *mais sonoro*.
- 6) Nos *livros didáticos* vem o Espanhol da Espanha, mas vivendo nós na fronteira com o Uruguai, não podemos ignorar este fato. Devemos apresentar aos nossos alunos as pronúncias dos *dois idiomas* e principalmente os modismos.
- 7) Da Espanha. Porque é o *único* que aprendi até agora.
- 8) Para trabalhar com as crianças, o da América, porque faz parte da *realidade* deles.
- 9) Da Espanha, porque é o mais divulgado nos *meios de comunicação* em geral.
- 10) América, pois são essas as pessoas que circulam pela nossa cidade e com elas é que podemos por em *prática* os conhecimentos de sala de aula. (IRALA, 2004. p. 11-12)

¹⁶ Es interesante notar que la pregunta que plantea las OCEM sugieren o presuponen variedad lingüística. Y si se está asumiendo que hay variedad lingüística, es imprescindible que se sepa qué es lo que está en variación y cómo funciona esta variación. Sin embargo, se analizan la producción científica nacional bien como los currículos de los cursos de formación de profesores de español en las universidades brasileñas, se nota que se discute muy poco al respecto.

El trabajo de Bugel y Santos (2007)¹⁷ busca descubrir qué variedad prefieren estudiantes de español, si la variedad Argentina o la variedad Española. La metodología utilizada fue poner la grabación de un texto hecha por una española y una argentina. Los resultados del análisis muestran que, cuando los estudiantes saben quién es la española y quién es la argentina, la evaluación positiva recae sobre la española. El resultado se invierte cuando los estudiantes no saben quién es quién.

El trabajo de Zolin-Vesz (2013) busca investigar cómo se construye la creencia de que España es el único lugar donde se habla español. Para eso, pregunta a diversos profesores y estudiantes de una escuela pública en qué países piensan cuando se habla en lengua española. La mayoría responde “España”.

“Quando eu iniciei o estudo do espanhol, meu professor sempre, quando ele dava exemplos, sempre ele falava de Madri, entendeu, e eu acho que isso ficou em mim, né. Então, assim, eu tenho muita vontade de conhecer Madri, né, é o meu sonho colorido que eu ainda não realizei, mas vou realizar.” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 59)

Por fin, el trabajo de Santos (2016) analiza cómo el currículo de un curso de formación de profesores de español y los estudiantes de dicho curso manejan la diversidad del español. En relación con el currículo, Gomes (2016) muestra que no hay ninguna evidencia, que no se explicita en el programa de las asignaturas, de que se trabajará el español en la perspectiva de su diversidad. La lectura de los programas es la de que el español es una lengua homogénea. En relación con los estudiantes, todos creen que la lengua española tiene diversidad. El 70% de los estudiantes del grupo inicial cree que el español de España es más puro porque la lengua madre pero en el grupo final, el 40% tiene esta creencia. La parte interesante es el contraste entre qué español los estudiantes creen que debe adoptarse y qué español en realidad adoptan:

A quarta questão apresenta as seguintes alternativas para a pergunta “Que espanhol você acha que deve ser ensinado no Brasil? A- O da Espanha, por ser a língua mãe; B- O da América, pela proximidade com o Brasil; C- As duas variações devem ser estudadas no Brasil”. Foram encontradas as seguintes respostas: para o grupo 1, 50% responderam a opção A, 10% responderam a opção B e 40% responderam a opção C. Para os estudantes do grupo 2, 20% elegeram a opção A; 10% elegeram a opção B e 70% elegeram a opção C.

A quinta questão apresenta as seguintes alternativas para a pergunta “Que espanhol você adota ou adotaria em sala de aula? A- O da Espanha; B- O da América; C- Uma variedade neutra”. Foram encontradas as seguintes respostas: para o grupo 1, 80% escolheram a alternativa A, não houve respostas para a opção B e 20% escolheram a alternativa C. Para o grupo 2, 70% escolheram a alternativa A, enquanto que 30% dos estudantes elegeram a opção C. Também não houve respostas para a alternativa B. (SANTOS, 2016, p. 65)

Obsérvese que, en los dos grupos, una cantidad significativa de estudiantes cree que se debe enseñar las “dos opciones”¹⁸ sin embargo, la mayoría de los estudiantes adopta o adoptaría el español de España.

5.2. Algunas consideraciones generales

La bibliografía presentada de manera muy resumida en el apartado anterior muestra que, a pesar del lapso temporal y de la diversidad de regiones investigadas, el problema se mantiene. El español de España es la preferencia de los estudiantes y profesores, quienes ignoran, a menudo, la diversidad de la lengua.

¹⁷ Bugel y Santos (2007) fue publicado en inglés en Bugel y Santos (2010).

¹⁸ Santos (2016) maneja con español de España y de América justamente para averiguar si los estudiantes tienen conocimiento de que América es un conjunto de variedades que no se opone en bloque al español europeo. En ninguna de las respuestas, los estudiantes demuestran ese conocimiento.

Hay una contradicción entre los objetivos de la difusión de la enseñanza del español en Brasil y su realidad concreta:

Nesse sentido, a Língua Espanhola, apesar do *status* adquirido nos últimos anos, fica a mercê dos condicionamentos impostos pelo poder econômico (uma das mais fortes justificativas para a inserção do Espanhol nas escolas foi a implantação do MERCOSUL). (IRALA, 2004, p. 116)

Aunque el MERCOSUR es el gran factor que influyó en el crecimiento de la enseñanza de español en Brasil y eso ha cambiado fuertemente el panorama nacional (por ejemplo, muy pocas universidades ofrecían el curso de licenciatura en lengua española a comienzos de los años 2000, algo muy diferente de lo que se ve en los últimos años), el estudio del español de América, como realidad concreta y fundamental para la formación de profesores de español en la realidad brasileña, queda fuera del escenario. El trabajo de Irala (2004) lo muestra con mucha precisión: en la región de frontera, donde las personas conviven con una variedad lingüística específica, los profesores prefieren el español de España, variedad lingüística que no tiene nada que ver con su realidad, realizando, así, un proceso de enseñanza de lengua totalmente desvinculado de la realidad local.

En este sentido,

penso que a questão ética da visibilidade dos países da América Latina seja o ponto principal a ser resguardado. Afinal de contas, que sentido teria a homologação de uma lei que obriga a oferta da língua espanhola nas escolas em nosso país, a não ser que o objetivo se case com o fortalecimento da integração regional, principalmente no sentido de dotar um papel político ao ensino do espanhol na educação brasileira- o de elemento de integração regional? (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 61)

La cita de Zolin-Vesz (2013) deja claro el real objetivo de la enseñanza de la lengua española en Brasil en los tiempos recientes y qué políticas tienen que conducir este proceso. Si se está hablando de un proceso de enseñanza intercultural, hay que evitar posturas silenciadoras como las que relata Bugel (1999):

Os entrevistados que defendem o ensino da variante padrão peninsular argumentam que ela é bem compreendida na América, embora não seja usada, e que geralmente os alunos estabelecem contato com falantes cultos das variedades americanas. (BUGEL, 1999, p. 78).

Hasta aquí vine construyendo mi discurso para mostrar que, a pesar de las políticas de fortalecimiento de la enseñanza de español en Brasil y de la creciente adhesión a una perspectiva intercultural para la enseñanza de lenguas, las variedades americanas quedan fuera del proceso de enseñanza de español en Brasil. En no pocos casos se entiende, en Brasil, el español como una gran lengua homogénea (eso queda claro cuando se publican muchos trabajos que comparan "español y portugués brasileño" – el portugués sí tiene variedades, pero el español no – siendo que diversos trabajos descriptivos del español señalan que los mismos fenómenos no se presentan uniformemente en el mundo hispánico¹⁹). Quizás esta homogeneización de la lengua sea fruto de una visión normativa hacia la lengua.

El estudio del español de América en el contexto brasileño es de máxima importancia, más allá de las cuestiones políticas, para las cuestiones estrictamente lingüísticas: si el profesor no se atiene a la diversidad del español corre el riesgo de corregir construcciones que son gramaticales y correctas en las variedades americanas, pero no lo son en la variedad peninsular. Y si el proceso de enseñanza tiene que estar atento a la realidad y las necesidades de los estudiantes, si ese estudiante tiene relación con personas en algún país de América no tendrá por qué aprender la norma lingüística europea.

¹⁹ Como un pequeño ejemplo, Fernández-Soriano (1999), al discutir los pronombres personales en español, muestra que, en relación con las formas átonas, hay por lo menos tres regiones que tienen comportamiento distinto al estándar: Ecuador, Río de la Plata y País Vasco.

Recientemente en una lista de discusión internacional llamada FORMESPA, circuló el siguiente mensaje, que dio origen a una discusión sumamente interesante sobre el tema de la diversidad del español: *Tengo una alumna de nivel B1 que ha aprendido español con profesores sudamericanos y es incapaz de conjugar tú / vosotros. ¿Podéis recomendarme alguna actividad de refuerzo?. Alguien contestó: ¿Por qué hay que enseñarle a usar "vosotros"?. De ahí surgieron discusiones sobre política, lingüística, colonialismo, imperialismo y didáctica. Hasta que dieron la siguiente respuesta:*

La mayoría de mis alumnos de Europa vienen a mi clase utilizando "vosotros" y seguimos en las clases utilizándolo. Los de Estados Unidos que utilizan "ustedes" quieren saber utilizar "vosotros" por el simple placer de aprenderlo, porque son personas de mentalidad abierta y, como decimos, "el saber no ocupa lugar".

No tenemos que pedir perdón a nadie por utilizar "vosotros" ni por ser de Madrid. El tono utilizado por algunos en sus respuestas es ofensivo. Para el tema del colonialismo mejor a un foro de política, como decía otra compañera, para expresar ese resentimiento que parece haber.

Me pregunto ¿uno aprende sólo cosas para utilizarlas en el día a día? Si fuera así, la mayoría de los conocimientos que tenemos nos sobrarían. En todo caso, las razones por las que el alumno quiera aprender el "tú/vosotros" nos deberían dar igual y, en todo caso, mostrar una mentalidad tan abierta y tolerante como la de muchos de nuestros alumnos.

El problema, desde mi punto de vista, no reside en la enseñanza de la variedad española, de Madrid. El problema reside en el apagamiento de las variedades americanas y en la hegemonía de la variedad española. El habla de la profesora citada anteriormente es muy interesante porque señala un camino exclusivamente de ida y, según interpreto, tiene las siguientes conclusiones: 1) saber nunca es demás; 2) hay que aprender no sólo las cosas útiles; 3) hay que ser tolerantes y tener mente abierta. El problema es que la profesora se olvida de que el hecho de que es de Madrid y habla esta variedad de lengua la pone en un lugar privilegiado. Lo que el análisis de los materiales didácticos, de las creencias de profesores y estudiantes de español nos muestra es que no hay mente abierta hacia las variedades americanas (eso queda claro con la pregunta inicial de la discusión en la que la profesora llama de incapaces los estudiantes que no saben usar "vosotros"²⁰). Si los alumnos de Brasil o los extranjeros que aprenden el español en América tienen que aprender a usar "vosotros" por el simple hecho de aprender y para tener mente abierta, los estudiantes de español en España y en Europa tienen, al igual, que aprender a usar "vos". El camino no puede ir en sólo un sentido.

Se sabe que en Brasil hay políticas muy agresivas en la enseñanza de español en contra de lo que viene de España. Tampoco estoy de acuerdo con esas políticas (a lo mejor, estoy totalmente en contra de esas políticas!). Moreno Fernández (2000) plantea la pregunta "qué español enseñar" y propone tres alternativas: el español de España, el español neutro y el español que el profesor sabe. Todas las alternativas tienen problemas. Drago (2006), por otro lado, propone que la enseñanza de español como lengua extranjera no tiene que elegir ninguna variedad en particular sino que debe presentar la lengua en su diversidad. Esto es lo que pienso y defiendo para la enseñanza de español en Brasil. La opción de la variedad tiene que ser una elección particular del estudiante y del profesor (si no es nativo). Pero las clases y los materiales tienen que mostrar la lengua en su diversidad (incluso para que el estudiante tenga la opción de elegir) de manera que se evite un proceso de enseñanza hegemónico y excluyente.

6. Consideraciones finales

En muchos de mis trabajos (PINTO Y SILVA, 2005; PINTO, 2006; PINTO Y VENANCIO DA SILVA, 2009), propongo que la variedad lingüística adoptada en la enseñanza de español en Brasil

²⁰ Como se pudo ver en el fragmento de Bugel (1999), los profesores prefieren el español de España porque todo el mundo lo entiende en América. Me imagino que los españoles también son capaces de comprender el voseo, aunque no lo usan.

tiene considerar la realidad local y las necesidades de los estudiantes brasileños. Especialmente en Pinto (2006), donde discutí precisamente qué español enseñar en Brasil, hice la propuesta de que a) en las zonas de contacto lingüístico directo (región de frontera o en donde haya una comunidad grande) la variedad adoptada tiene que ser la variedad utilizada y b) en las zonas en que no hay contacto lingüístico directo la diversidad tiene que estar en el centro del proceso.

El planteamiento de que se deba enseñar la diversidad del español lleva a la cuestión de que el estudiante no construirá una variedad específica. No hay, de hecho, ningún inconveniente si el estudiante no construye una variedad específica: 1) los teóricos de la lingüística aplicada ya defienden que el aprendiz extranjero no tiene que identificarse con el hablante nativo (véanse, por ejemplo, las discusiones sobre "world english"); 2) los hablantes nativos que se mueven mucho y viven en muchos lugares pierden su acento característico y mezclan distintas variedades de su lengua materna. Entonces, ¿qué problema hay si los aprendices extranjeros mezclan diversas variedades de la lengua extranjera?²¹

El enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas es un enfoque muy adecuado para pensar el tema de la diversidad cultural y, por ende, la diversidad lingüística. En la ruptura de los prejuicios y los estereotipos, aceptar la diversidad lingüística del español, reconocer que todas las variedades tienen su valor y que no hay variedades mejores desde el punto de vista lingüístico y pedagógico (es cierto que, desde el punto de vista personal, al profesor una variedad puede parecerle más bonita que otra. Pero esto tiene que ser una cuestión de opinión personal nada más). La inclusión de la diversidad lingüística en las clases requiere del profesor más formación lingüística y atención. El profesor no tiene que convertir las clases de español lengua extranjera en clases de dialectología hispánica. Lo que planteo es que las diversas variedades del español aparezcan en la clase de manera natural y placentera, tal como propuso Fanjul (2004):

Assim, nosso aluno brasileiro de espanhol, muitas vezes (afortunadamente, há importantes diferenças individuais neste aspecto), passa o tempo da aula à procura do "certo" e do "errado". Então, a imensa heterogeneidade e a variabilidade do espanhol aparecem, para ele, não como a prazerosa distensão que deveriam ser, mas como um caos ameaçador. (FANJUL, 2004, p. 177)

Pienso que ese miedo y sentimiento de caos es fomentado, muchas veces, por las creencias equivocadas de los profesores de español (como ya se señaló, muchos profesores creen que el español de España es una variedad más pura, mejor de trabajar con el estudiante etc.). En la discusión de la lista FORMESPA que mencioné en el apartado anterior, un profesor dio la siguiente "contribución": "Creo que la gran ventaja diferencial de nuestro querido idioma español es la gran cohesión que éste posee, a diferencia de casi todas las otras lenguas". El ideal de unidad y homogeneidad sigue vivo en el discurso de muchos profesores de español y ello refuerza los estereotipos y los prejuicios lingüísticos y culturales.

La realización de este Seminario de Dificultades, cuyo tema es "Español lengua latinoamericana", es una importante oportunidad para que se discuta en Brasil la importancia y la necesidad de incorporarse en la enseñanza de español, de hecho, las variedades lingüísticas y la diversidad cultural del español en el continente americano, sin excluir, por otro lado, la riqueza cultural y lingüística de España. Porque, si es cierto que se habla mucho de la hegemonía española en el proceso de enseñanza de español lengua extranjera, también es cierto que se olvida que en España hay mucha diversidad lingüística y cultural y ni siquiera España misma queda fuera del proceso cruel de homogeneización de la lengua.

²¹ En Brasil es naturalmente imposible que los estudiantes tengan una sola variedad lingüística. En el proceso de aprendizaje de español tienen contacto con profesores de diversas procedencias y formación. Si los estudiantes reciben un input variado, no pueden tener como output una sola variedad.

Referencias

- ACUÑA, Leonor (2007). *Lenguas y hablantes*. Disponible En: <http://www.unidadenladiversidad.com/index.htm>
- AGOSTO, Silvia (2006). *El español, uno y diverso*. Disponible en: <[http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2006/nov_dec_06/opinio dic_06.htm](http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2006/nov_dec_06/opinio_dic_06.htm)>.
- BRASIL. Ministério da Educação (2006). Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN). Conhecimentos de Espanhol. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Disponible en: <www.mec.gov.br>.
- BUGEL, Talia (1999). O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 33, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, p.169-182.
- BUGEL, Talia; SANTOS; Helade (2010). "Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil", *Language Policy*, n. 9, v. 2, p. 143-170.
- _____ (2007). *As atitudes e representações do espanhol no Brasil e a expansão das Indústrias da língua no país*. Citado del manuscrito.
- CHOMSKY, Noam (1986). *Knowledge of Language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger. 1986.
- GARCÍA DELGADO, José Luis; ALONSO, José Antonio; JIMÉNEZ, Juan Carlos (2012). Valor económico del español. Madrid: Ariel.
- DRAGO, Tito (2006). *Variación y sin español neutro*. 2006. Disponible en: <http://www.unidadenladiversidad.com/actualidad/actualidad_200206_03.htm>.
- FANJUL, Adrian (2004). Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. *Letras & Letras*, Uberlândia, n. 20, p. 165-183.
- FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, Inés (2009). Los orígenes de la dialectología hispánica y Ramón Menéndez Pidal. En: VIEJO, Xulio (ed.). *Cien años de Filología Asturiana (1906-2006)*. Oviedo, Alvízoras & Trabe, p. 11-41.
- FERNÁNDEZ-Soriano, Olga (1999). El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. En BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa/Calpe. V. 1. p. 1209-1273.
- FONTANELLA DE WEINBERG, Maria Beatriz (1993). *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre.
- GIRÓN, Francisco; CAÑADA, Agustín (2009). *Las cuentas del español*. Madrid: Ariel.
- GONZÁLEZ, Neide (1994). *Cadê o pronome? - O gato comeu*. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- SANTOS, Alexandra Gomes dos (2016). *A variação da língua espanhola num curso de formação de professores de E/LE no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia.
- IRALA, Valesca (2004). A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & ensino*. V. 7. n. 2, p. 99-120.
- LOPE BLANCH, Juan Miguel (2002). "La norma lingüística hispánica". *Anuario de Letras*, 40, p. 23-41.
- _____ (1989). *Estudios de Lingüística Hispanoamericana*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (1989). *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional*. São Paulo: Contexto.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara (2006). Linguística histórica. En: PFEIFFER, Claudia; NUNES, José Horta (eds.). *Introdução às ciências da linguagem: Linguagem, história e conhecimento*. São Paulo: Pontes Editores.

- PARAQUETT, Márcia (2010). Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. En: COSTA, Elzimar; BARROS, Cristiano (eds.) Explorando o Ensino. Espanhol. Brasília: Ministério de Educação. 2010, p. 137-156.
- _____ (2006). En defensa del abordaje multicultural en el aprendizaje de español lengua extranjera (e/le). En: *ACTAS DEL V SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS "JOSÉ CARLOS LISBOA"*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, p. 9-24.
- PINTO, Carlos Felipe (2009). Los criterios sintácticos en la división dialectal del español. En: PINTO, Carlos Felipe; IRALA, Valesca (eds.). *Um dossiê de estudos lingüísticos hispânicos*. São Paulo: Casa do Novo Autor, p. 61-96.
- _____ (2006). Los brasileños en Brasil: ¿qué español deben aprender? En: *ACTAS DEL III SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS "JOSÉ CARLOS LISBOA"*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2006, p. 135-147.
- PINTO, Carlos Felipe; SILVA, Maria do Carmis (2005). "Problemas relativos à diversidade lingüística e o ensino de espanhol". *Letras & Línguas*, v. 6, n. 11, p. 123-136.
- PINTO, Carlos Felipe; VENANCIO DA SILVA, Bruno Rafael (2009). Abordaje multicultural y diversidad lingüística en la enseñanza de español para brasileños. En: PINTO, Carlos Felipe; IRALA, Valesca (eds.). *Um dossiê de estudos lingüísticos hispânicos*. São Paulo: Casa do Novo Autor, p. 98-126.
- RONA, José Pedro (1964). "El problema de la división del español americano en zonas dialectales", *Presente y futuro de la lengua española*, v. 1, p. 215-226.
- TUTEN, Donald (2003). *Koineization in Medieval Spanish*. Berlin/Nova Iorque, Mouton de Gruyter.
- ZOLIN-VESZ, Fernando (2013). A Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença? En: ZOLIN-VESZ, Fernando (ed.). *A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes.

COMUNICACIONES

Español: Una lengua de ida y vuelta

Carmen Sáinz Madrazo
Consejería de Educación

En el siglo XIX eran 60 los millones de hablantes de español. Sin embargo, en la actualidad, según los datos de la última edición de la revista estadounidense *“Ethnologue: Languages of the World, Nineteenth edition”*, el español lo hablan como lengua materna 517 millones de personas; es decir, hasta 87 millones de personas más que el inglés, aunque la enorme pujanza del idioma de Shakespeare como segunda lengua lo sitúe todavía muy por encima a nivel global, con 942 millones de usuarios totales.

Además, veintiún países tienen el español como lengua oficial y crece con fuerza en Estados Unidos, 20 millones de alumnos la estudian, es la tercera lengua más usada en la red e importantísima lengua de comunicación en organismos internacionales o en el mundo de los negocios. Análisis como el recientemente realizado por el British Council sobre las lenguas del futuro concluyen que se trata de la lengua extranjera más útil y necesaria de aprender. Por supuesto, cuenta con una admirable literatura, y el patrimonio cultural de los países que la hablan es de grandísima relevancia.

Está claro que si el español es una lengua que tiene esa magnitud es gracias a que se habla en este continente: 9 de cada 10 hablantes de lengua castellana viven en América. Si sólo la hablásemos los españoles, sería una más de las muchas lenguas que configuran el gran rompecabezas lingüístico de Europa. Importante, sin duda, pero sin la importancia que hemos mencionado. El español hace ya tiempo que tiene acento americano.

¿Y cómo hemos llegado hasta aquí? ¿Cuándo se inició toda esta historia? Hay una fecha que es importante para la lengua española: el 26 de octubre de 1492. En ese día, como menciona H. López Morales en su obra *“La aventura del español en América”*, el almirante Colón escribió en su diario una palabra en lengua arahuaca: canoa. Era la primera vez y entre descripciones admiradas de la tierra que se le presentaba ante sus ojos: "...hay puerto para cuantas naves hay en la Cristiandad", "...esta es la tierra más hermosa que ojos humanos hayan visto", describía la canoa como "nave de un madero". Mes y medio después la palabra sigue apareciendo en sus escritos, pero ya sin explicación, incorporada de forma natural al acervo lingüístico español.

Nebrija, en su diccionario de 1495, la recoge sin mencionar que se trata de un americanismo. Los viajes de las palabras que componen nuestra lengua castellana han comenzado. Otros términos, todos ellos presentes en el español general actual, van apareciendo en los escritos de Colón: hamaca, cacique, caoba, mangle, sabana, butaca, caimán, loro, ají. Mientras esto ocurre, se ha iniciado la castellanización de la población indígena de las Grandes Antillas.

La imposición del sistema sociocultural de los vencedores obliga a los vencidos a ir aprendiendo su lengua. El empobrecimiento demográfico debido a la altísima mortalidad (65% en los primeros años) causada por las enfermedades, trabajos excesivos impuestos por los españoles, suicidios colectivos y asesinatos hacen también su parte.

El mestizaje, presente desde el principio (recuérdese que en los dos primeros viajes de Colón no fue ninguna mujer; en el tercero, dos egipcias, y solo a partir de 1512, con la esperanza de acabar con el amancebamiento, una Real Cédula permitió esclavas moriscas), también contribuyó a extender la lengua.

Todo este proceso doloroso de implantación de la lengua española aquí y los viajes que van llevando nuevo vocabulario a la península, está bien documentado. Por un lado, los documentos emanados de la Corona; por otro, los producidos por las autoridades implantadas en América. Al margen de toda esta papelería oficial, disponemos también de la abundante tradición cronística española de la que el Diario de Colón o los escritos de Fray Bartolomé de las Casas serían un buen ejemplo.

Según H. López Morales en su obra ya citada, de la revisión de esos documentos sabemos que entre 1494 y 1550 se encuentran unos 20 indigenismos en los escritos de la Secretaría Real y ninguno tiene explicación al margen. Todos ellos tienen que ver con la política de reparto de tierras, con la naturaleza: cayo, ceiba, iguana, huracán; con la vida cotidiana: hamaca, maraca, bohío, la ya mencionada canoa; o con la alimentación: ají, guayaba, maíz.

Si revisamos la literatura que podríamos denominar cronística, encontramos en documentos del siglo XVII que estos términos indígenas se amplían hasta alcanzar los 438. Porcentualmente es un número bajo, pero no por ello menos enriquecedor. El gran viaje de la lengua sigue en marcha.

Pero las palabras no solo cruzan el Atlántico, también el Caribe. Los españoles no se conforman con quedarse en las Antillas. Allí no hay oro y han venido buscando fortuna. Pasadas dos décadas dan el salto al continente. La realidad que encuentran allí es diferente: regiones muy vastas, pueblos belicosos y con culturas muy desarrolladas y una gran diversidad lingüística: el nahua en México, el quechua en Perú, Ecuador y Bolivia; el maya, en Yucatán y en lo que hoy es Salvador y Honduras; el chibcha en Colombia y Panamá; el aimara, que convivía con el quechua y además se adentraba en el norte de Chile; el guaraní en Paraguay y algunas zonas de Bolivia y Argentina, el mapuche, en Chile.

Los conquistadores, todos con experiencia antillana, llevaron los términos aprendidos en las islas y muchos de ellos triunfaron sobre los usados en el continente. Maíz prevalece sobre el nahuatl centli. También yuca, mangle o barbacoa quedan instalados en la lengua. Pero hay que nombrar otra vez todo lo desconocido y aparece el tomate, el cacao, el aguacate, el chocolate, el chicle, el tamal y un largo etcétera.

¿Y qué hombres eran estos a quienes el ansia de riqueza traía a tierras americanas? ¿De dónde venían? ¿Cuáles eran sus orígenes sociales y geográficos? Lo que hoy conocemos por España acababa de nacer y la lengua que se hablaba presentaba múltiples acentos que sin duda van a influir en el español hablado en América.

La colonización se planificó en Castilla, en Madrid, donde estaba establecido el Consejo de Indias, pero se gestionó en Sevilla, donde se localizaba la Casa de Contratación y contó con la ayuda de Canarias, donde hacían escala obligada los barcos en su ruta a América. Sin embargo, el capital humano era meridional: entre andaluces y extremeños suman más del 50% de los colonizadores que llegaron a América en el siglo XVI; y a principios del XVII los canarios representan la cuarta parte.

Parece pues evidente que su presencia fuera decisiva a la hora de establecer las primeras normas lingüísticas. Frente a los hablantes del norte y del centro peninsular, los meridionales aspiraban y hacían desaparecer la **S** final de sílaba y palabra; confundían la **R** con la **L** y viceversa; eliminaban la **D** de final de palabra y en medio de vocales, pronunciaban la **J** muy suavemente y seseaban y pronunciaban con /y/ la **LL**.

Al ser los meridionales y canarios el grupo lingüístico más compacto, las peculiaridades que hemos mencionado eran las que más se oían en suelo americano. Ya en el viaje a América, incluso los castellanos iban adoptando los usos meridionales.

El autor de “La aventura del español en América” ilustra este desarrollo en favor de la norma meridional peninsular con los ejemplos de viajeros que en sus crónicas cuentan lo que oyen y ven. En 1688 Lucas Fernández de Piedrahita en su “*Historia general de las conquistas del nuevo reino de Granada*”, a propósito de Cartagena de Indias escribe “... los nativos de la tierra, mal disciplinados en la pureza del idioma español, lo pronuncian con aquellos resabios de la gente de las costas de Andalucía”. Ya en el siglo siguiente, un viajero por tierras de Río de la Plata afirmaba que “... no existe otro pueblo en América que, por usos y costumbres, tanto recuerde a los puertos de Andalucía: la indumentaria, el lenguaje y los vicios son casi idénticos”

Sin embargo, hay que tener en cuenta que si bien al comienzo de la conquista los llegados a América, y establecidos sobre todo en las Antillas y zonas costeras del continente, eran los vástagos de familias empobrecidas durante la Reconquista, prisioneros a quienes se les había conmutado la pena o los hijos jóvenes de la nobleza, poco a poco se van fundando los Virreinos y va llegando la nobleza, los eclesiásticos, los mandatarios. Estos hablantes, procedentes sobre todo de Madrid, rechazaban las creaciones lingüísticas de origen andaluz.

En opinión de H. López Morales, esto dio lugar a que el español americano se bifurcase en dos variedades: la original andaluza, que como hemos señalado se encontraba localizada en las Antillas y zonas costeras del continente, y la castellanizada, más establecida en el altiplano. Esta última no pudo erradicar el seseo ya generalizado, pero sí consiguió fortalecer el consonantismo final.

Además, el español de América convive con otras lenguas viajeras, las africanas. Sin embargo, y aunque su influencia en el español está menos estudiada, parece que ésta queda bastante circunscrita a la región caribeña. Perviven en el léxico voces referentes a la alimentación, la flora y la fauna. También algunas expresiones de uso corriente parecen provenir de lenguas africanas. Desde el punto de vista morfosintáctico, las reiteraciones de género o de adverbio que se pueden escuchar en Cuba también tendrían su origen en lenguas africanas. Es muy probable también que la influencia africana haya modelado ciertos patrones entonativos del español favoreciendo, además, hábitos articulatorios específicos, como la nasalización caribeña.

Pero para la implantación en América del español como lengua de forma más definitiva fueron decisivos dos hechos: Por un lado, el surgimiento de universidades en suelo americano. Entre 1538 y 1552 se fundaron varias, entre ellas la de Santo Tomás de Aquino en la República Dominicana, la de San Marcos en Lima, la Real Universidad de Méjico o la de La Plata en Bolivia.

Por otro lado, en 1559 una ordenanza real exigió a los religiosos enseñar en lengua castellana, si bien es verdad que no siempre se cumplió esta ordenanza y en 1770 hubo que repetir el mandato a través de una Real Cédula, promovida por el arzobispo de México “a fin de que se destierren los diferentes idiomas de que se usan en aquellos dominios y solo se hable castellano.”

En esa misma época, Miguel Antonio de la Gándara, ensayista y economista español conocido por «Apuntes sobre el bien y el mal en España», escritos en 1762 por encargo de Carlos III, afirmaba: “A la unidad de un rey son necesarias otras seis unidades: una moneda, una ley, un peso, una medida, una lengua y una religión”

En resumen, como afirma Francisco Moreno Fernández en “La maravillosa historia del español”, el siglo XVIII ordenó la vida en torno a conceptos de centralismo y uniformidad, lo que llevó a un uso común de medidas, monedas, leyes y lengua. La lengua castellana recibió protección jurídica, y el apoyo de las instituciones creadas según el modelo absolutista imperante en la política y la economía contribuyó a extender más el castellano a un lado y otro del Atlántico.

Estamos ya en el primer tercio del siglo XIX. Las nuevas repúblicas de América van naciendo. La liberación del yugo español va haciéndose realidad en buena parte del territorio americano. Las relaciones con la antigua metrópoli no son buenas. Además, las variedades lingüísticas de cada región reducen su contacto con las demás y fortalecen sus señas de identidad de acuerdo con su nueva

personalidad histórica. Asimismo, el carácter rural e indígena de gran parte de la población contribuye al mantenimiento de las modalidades populares de cada rincón.

En esa época, en las naciones hispanohablantes se discutió la idea de promover nuevas lenguas nacionales a partir del español. Todo hacía pensar que la historia del latín se iba a repetir. La caída del imperio iba a dar lugar a un desmembramiento de la lengua. Sin embargo, se alzan voces en contra. Rafael María Merchán, escritor y periodista cubano, afirma lo siguiente: "No hemos hecho la guerra a la lengua española, sino a los malos gobiernos españoles que nos oprimían, a ella no, porque es nuestra, porque es esencia misma de nuestra personalidad cultural, en la que nuestro continente ha escrito numerosas páginas de gloria".

El venezolano Bello, en su "Gramática castellana para uso de los americanos", afirma: "No tengo la presunción de escribir para los castellanos. Mis lecciones se dirigen a mis hermanos, los habitantes de Hispanoamérica. Juzgo importante la conservación de la lengua de nuestros padres, en su posible pureza, como un modo providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de origen español derramadas sobre los dos continentes".

El colombiano Rufino José Cuervo, tras plantear la legitimidad del español de América frente a la idea colonial de un solo modelo lingüístico, propone la unidad lingüística como compromiso de todos los países hispánicos. "La unidad, señala, beneficia a todos".

La lengua fue en aquellos momentos la que reanudó el vínculo después de la ruptura que la independencia supuso. En 1870, en sesión del 24 de noviembre, y a propuesta del escritor colombiano José María Vergara y del académico español Juan Eugenio Hartzenbush, salió de la Academia Española la resolución que establecía el marco para la creación de Academias en América. Fueron surgiendo las de Colombia, México, Ecuador, Perú, Venezuela y Chile, entre otras.

Algunas de estas Academias siguieron adelante, otras languidecieron o entraron en un triste letargo del que prácticamente no despertaron hasta que en 1951, en suelo americano y convocadas por el presidente mexicano Miguel Alemán, se reúnen todas las Academias con el fin de «poner al servicio de la humanidad esa fuerza de amor y de cohesión espiritual que es el idioma» y nace la Asociación de Academias de la Lengua Española, ASALE.

La Asociación realiza un Congreso cada cuatro años y su colaboración ha dado lugar a la coautoría de varias obras como la Gramática o el Diccionario de americanismos o también el Diccionario de dudas panhispánico.

Ya en nuestra época, los asuntos relacionados con esta lengua plurinacional son de otro cariz. La reducción del analfabetismo en nuestros países y la globalización conllevan cambios en el panorama de la lengua española.

La globalización implica una creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países uniendo, sí, los mercados, pero también las sociedades y culturas. Es evidente que el progreso técnico del mundo actual, que ha acercado insospechadamente los espacios y las voces, ha espantado esos sombríos presagios de desmembración de los que hablábamos. En el ir y venir de gentes, lenguas y culturas, los medios de transporte y comunicación desempeñan un papel fundamental. Los unos y los otros permiten que personas e información circulen con rapidez y libertad y hagan posible el diálogo entre individuos que residen en lugares alejados.

La interrelación cohesiva de los hispanohablantes parece hoy asegurada. Los medios de comunicación del mundo hispánico y el contacto directo con hablantes están siendo camino seguro de retorno para mucho léxico que en España estábamos olvidando, pero que América ha mantenido vivo. Además, ese léxico vuelve mezclado con léxico autóctono y no llega solo a España, a la par, unas naciones con otras de este continente van intercambiando todo ese caudal.

Para que todo esto ocurra ningún medio ha tenido mayor penetración que la televisión. Baste saber que en América Latina el 90% de los hogares tiene televisión y que cada persona ve, en promedio, casi tres horas al día.

Desde luego en esa interrelación, integración y trasvase de usos les ha cabido a las telenovelas un puesto de honor, pues no hay producto lingüístico que lleve su mensaje a tantos millones de

personas y que pueda cubrir tan amplia y constantemente la inmensa dimensión geográfica del idioma.

La visualización y contextualización permiten que entendamos, aunque se acumulen las peculiaridades locales: "¿Tú te acuerdas de la muérgana esa que tuvo un bochinche con Armando? - dice un personaje de una telenovela venezolana- y el telespectador español entiende: ¿Tú te acuerdas de la fulana esa que tuvo un lío con Armando? "Apúrate" queda inmediatamente traducido por un español por "date prisa". "Chévere" no nos resulta ya a los españoles un término extraño, y palabras como alcoba o demorarse, que escuchábamos a nuestros abuelos, vuelven a nuestros oídos en la telenovela de turno.

Pero no solo en España se percibe esa influencia. Dice el académico español Gregorio Salvador que guionistas, asesores lingüísticos y todo un conjunto de nombres perdidos en los títulos de crédito, están en condiciones de hacer mucho más por el porvenir del idioma que filólogos, escritores y todas las Academias de la Lengua juntas. Podrá ser una exageración, pero lo cierto es que los culebrones han facilitado el que los hispanohablantes estemos en condiciones de captar otras variedades dialectales del propio idioma, que es exactamente el modo de mantener la unidad.

Debemos congratularnos por ello. Todo lo que sea ampliar la nómina pasiva del léxico de un hablante de español es un signo muy positivo. Claro que los hablantes conservaremos en nuestra habla habitual nuestros propios términos. Claro que no se nos escapa que las leyes del mercado adulteran a veces la lengua para hacerla comprensible a todos los que la hablamos, pero aun así es innegable que se he enriquecido nuestra comprensión de los otros modos de hablar español que no son el nuestro.

Las puertas y las ventanas se han abierto, los mares y las montañas han dejado de constituir un obstáculo, y las distancias, aunque sean de miles de kilómetros, no ponen ya límites a la comunicación humana. Pero eso no tiene por qué constituir un peligro. Antes al contrario, si se sabe arbitrar la convivencia, lo que otorga son enormes posibilidades de intercambio y conocimiento.

Está claro que ya no resulta necesario viajar, ni tan siquiera moverse uno de su casa para tener acceso a textos orales o escritos procedentes de todo el mundo hispánico. El alcance y la penetración de los medios de comunicación han creado la posibilidad de que los hispanohablantes, por primera vez en la historia, podamos escuchar diferentes dialectos en nuestra propia casa y los confrontemos con el nuestro, que aprendamos que las cosas, sin cambiar de lengua, pueden tener más de un nombre. Esto tal vez conduzca a superar la actitud glosocéntrica de imaginar que el único español válido es el del país o la región donde vivimos.

Estamos aprendiendo que no somos dueños de las palabras, que ellas son libres, que no son de nadie porque son de todos, que van y vuelven, que viajan, que adoptan pronunciaciones y acepciones diferentes en labios distintos y que todas ellas conforman nuestra lengua. Una lengua en la que, como ya hemos dicho, nos entendemos, y esta palabra es clave, 500 millones de hablantes.

Vienen al caso unos párrafos de *La palabra* en "Confieso que he vivido", de Neruda, que hacen referencia a la riqueza expresiva y evocadora y a ese carácter viajero de las palabras

"Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto trasmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada... Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Éstos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron las palabras."

Bibliografía

ALONSO, Dámaso, 1964, “Unidad y defensa del idioma” Boletín de la RAE. Accesible en: http://www.asale.org/sites/default/files/Damaso_Alonso_Unidad_y_defensa_del_idioma_IV_Congreso_de_ASALE.pdf

BOARD, Kathryn y TINSLEY, Teresa, 2013, “Languages for the future. Which languages the UK needs most and why.” British Council Accesible en:

<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report.pdf>

“Ethnologue: Languages of the World, Nineteenth edition’ Datos disponibles en: <http://www.ethnologue.com/language/spa>

LÓPEZ MORALES, Humberto, 2010, “Presente y futuro del español”, ponencia inaugural del XLV Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español. Accesible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_04.pdf

LÓPEZ MORALES, Humberto, 2005, “La Aventura del español en América”, Espasa Calpe.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, 2015, “La maravillosa historia del español”, Instituto Cervantes y Espasa Libros.

LÁZARO CARRETER, Fernando, 1994, “Las academias y la unidad del idioma. X Congreso de ASALE. Accesible en:

http://www.rae.es/sites/default/files/Lazaro_Carreter_Las_academias_y_la_unidad_del_idioma_X_Congreso_ASALE.pdf

NERUDA, Pablo, 1999, "Confieso que he vivido", Colección Millenium de EL Mundo.

SALVADOR, Gregorio, 1994, “Un vehículo para la cohesión lingüística: el español hablado en los culebrones. Caja de Burgos.

Lo verbal y lo icónico como representación de la diversidad cultural de Latinoamérica: las historietas en acción

Caio Vitor Marques Miranda
Universidade Estadual de Londrina - UEL

1. ¿Por qué las historietas?

El presente trabajo formó parte de un proyecto de investigación acerca de lo imagético y lo verbal, en el cual tuve como tutora a la profesora doctora Cláudia Cristina Ferreira. El tema de estudio que escogí son las historietas o tebeos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Decidí trabajar con este tipo de texto, primero por hacerme recordar mi niñez, mi adolescencia, que fue una fase muy sobresaliente de mi vida; en segundo lugar, por la forma como aprendí el inglés, que así como el español, me encanta, y por la falta de trabajo con los tebeos que forman parte de la vida de muchos niños y jóvenes, puesto que representan un medio de comunicación de masas y están presentes en todas las culturas que poseen un lenguaje escrito.

Entendemos que, por medio de las historietas, los alumnos pueden tener acceso a los aspectos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales de un determinado idioma de modo auténtico y placentero, en un contexto real del uso. Actualmente, la enseñanza todavía no posee tantos atractivos compatibles con el mundo en el cual vivimos, o sea, dominado por la tecnología. Los estudiantes se encuentran inmersos en un contexto imagético y dinámico que no siempre integra su cotidiano escolar.

Así, se busca con esta investigación presentar los tebeos como un recurso didáctico-metodológico que concilia lo lúdico, lo cultural y la cognición en un ámbito permeado por la motivación, y aún enseñar algunas sugerencias de actividades, relacionadas con el mundo hispánico, que pueden ser utilizadas en las clases de acuerdo con el nivel de conocimiento o perfil de los alumnos, el propósito deseado y el tiempo de que se dispone para hacerlas, dando al docente un abanico de propuestas.

2. Introducción

La búsqueda por un nuevo método para la enseñanza de una lengua extranjera es cada vez mayor, y proponer al alumno algo que le motive, llame la atención, y que sea placentero no es una tarea fácil, pero si optamos por las historietas, quizá no sea tan difícil. Son de fácil acceso, una herramienta útil y eficaz, y son extremadamente ricas en sus aspectos lingüísticos, pragmáticos y culturales, aunque sean poco utilizadas, efectivamente, en la metodología actual de las lenguas extranjeras.

Hace poco tiempo, las *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (DCEs), que presenta proyectos pedagógicos para la enseñanza, en este caso de una lengua extranjera, han incorporado los géneros, y sugieren:

O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor. (*DCE – LEM. PARANÁ*, 2008:18).

En otras palabras, al enseñar una lengua extranjera, lo ideal es diversificar los géneros textuales en las clases de Lengua Extranjera (LE), con el propósito de expandir los innumerables usos del lenguaje, con la finalidad de desarrollar la comprensión/interpretación del alumno.

De este modo, el presente artículo tiene como objetivo hacer un recorrido histórico sobre el origen de los tebeos, su uso en las clases de LE, su importancia, y proponer modelos de actividades, en los cuales los docentes puedan desarrollar las habilidades orales y expresivas de los alumnos, ampliando y diversificando las actividades, con las historietas de Nik y Quino.

3. Metodología y procedimientos

En primer lugar, la investigación fue conducida por medio de una revisión bibliográfica de textos teóricos que tracen un panorama sobre el tema enfocado en este artículo, o sea, hicimos una investigación de cuño teórico, y además de eso, se aplicó la teoría en la práctica, clasificándola como una investigación de campo.

Tras una sólida investigación teórica y reflexión sobre lo que fue leído, la segunda etapa tuvo como objetivo obtener los datos a través de la aplicación de un sondeo a los alumnos, preguntándoles si conocen algún personaje de los tebeos y de cuál país, y si tienen la costumbre de leerlos.

La justificativa de tal procedimiento, la investigación de campo, se da por la gran importancia que Marconi y Lakatos (1996: p.75) dan:

[...] ¹es aquella utilizada como objeto de lograr informaciones y/o conocimiento acerca de un problema, por el cual se busca una respuesta, o hipótesis, que se quiere comprobar, o incluso descubrir nuevos fenómenos o las relaciones entre ellos. Consiste en la observación de hechos y fenómenos tal como ocurren espontáneamente, en la recopilación de datos referidos a ellos y en el registro de variables que se presumen relevantes, para analizarlos. (Traducción)

Después de la aplicación del sondeo, propusimos a los alumnos del minicurso, en el mes de octubre, actividades con los personajes de Nik y Quino, ambos humoristas gráficos argentinos, intentado desarrollar las cuatro destrezas, y proponiéndoles, a cada actividad, pre y pos actividad.

La opción por estos dos autores se debió al gran éxito que tienen, hoy en día, en todo el mundo. Se eligió Nik por su personaje Gaturro, un gato divertido, curioso y soñador que vive en los techos con sus amigos y que busca conquistar a su gran amor, Ághata. Quino fue elegido por sus tebeos de textos no verbales, los cuales presentan una fuerte crítica a los nuevos hábitos de la sociedad.

Posteriormente, seleccionamos los tebeos, qué tipo de actividad y la elaboración de la misma, siendo una de cada autor, desarrollando actividades lúdicas y direccionadas al perfil de los alumnos del minicurso de español 2013.

Enseguida aplicamos las actividades a los alumnos en momentos diferentes, el practicante relató la aplicación de cada una y por fin, reflexionamos sobre el proceso que los alumnos pasaron al trabajar con los tebeos y si las expectativas esperadas fueron colmadas.

¹ Original: [...] é aquela utilizada como o objeto de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los. (MARCONI y LAKATOS; 1996:75)

4. ¿Qué son los tebeos y cómo se originaron?

Mendo (2008) alega que los tebeos son enredos narrados por medio de elementos verbales y no verbales que utilizan el discurso directo, característico de la lengua hablada, puesto que poseen en sus textos características semejantes a una conversación cara a cara, además presentar elementos visuales complementarios a la comprensión, pues la lectura de un tebeo causa en el lector cierto encanto debido a la combinación de todos esos elementos. Mientras Antonio Martín, estudioso del cómic en España, define los tebeos como

una historia narrada por medio de dibujos y textos interrelacionados, que representan una serie progresiva de momentos significativos de la misma, según la selección hecha por un narrador. Cada momento, expresado por medio de una ilustración, recibe el nombre genérico de viñeta. Los textos, que pueden existir o no según las necesidades narrativas, permiten significar todo aquello que los protagonistas de la acción sienten, piensan o verbalizan. (MARTÍN: 2006)

La nomenclatura de los tebeos cambia de país en país. En los países hispanohablantes se puede encontrar como *tebeos*, *tiras*, *cómics* o *historietas*; en los EUA se utiliza *comic*, *comic paper*, *comic magazine*, *funny book*, *grafic novel*, y en Brasil se puede encontrar *HQs*, *Charge* o *tirinhas*.

Actualmente, los tebeos están directamente relacionados con los medios de reproducción de imprenta, a causa de su éxito en las últimas décadas, pero discutir sobre su origen todavía es algo incierto.

Según Vergueiro (2010), las primeras manifestaciones de los tebeos son de principios del siglo XX, en la búsqueda de nuevos medios de comunicación y expresión gráfica y visual. El avance de la imprenta, de la tecnología y de los nuevos medios de impresión posibilitan el desarrollo de este medio de comunicación de masas.

Sin embargo, algunos estudiosos dicen que el origen está relacionado con las pinturas rupestres, mientras que otros afirman que el origen está relacionado con los hieróglifos egipcios, con los frescos de Pompeia y Herculano, los murales fenicios, las iluminuras medievales, las pinturas renacentistas u otras muchas manifestaciones artísticas y culturales.

Por otro lado, Pietroforte y Gê (2009) alega que “é difícil determinar o inventor das Historias em Quadrinhos, pois enquanto na Europa ela é atribuída a Rudolpf Töpffer (1799-1846), nos estados unidos da América ela se deve a Richard F. Outcault (1863-1928), com a primeira tirinha chamada *The Yellow Kid* em 1896”.

Outcault, esencialmente, sintetizó lo que había sido hecho anteriormente e introdujo un nuevo elemento: el globo donde se incluye las hablas de los personajes.

Se puede inferir que el éxito de los tebeos empezó en el siglo XX, cuando se vuelve un instrumento/herramienta para la comunicación de masas.

Partiendo del origen que cree Mendo (2008), los tebeos tuvieron sus altos y bajos en el siglo XX, siglo en que fueron clasificados por eras, de las cuales las más significativas son: la era de oro (1939-1940), la era de plata (1950-1960), y la era moderna (2000).

La era de *Oro* fue un término adaptado por los aficionados al final de los años 1930 hasta los años 1940, pues fue en este periodo que surgió la revista *Action Comic* que llevaba personajes como *superman*, que usaba vestimentas coloridas y una capa semejante a la de los artistas del circo, y la revista *Capitão Marvel*, que juntas vendieron más de medio millón de copias cada mes, haciendo de los tebeos un medio de entretenimiento popular más barato a lo largo de la II Guerra Mundial. Pero con el fin de la Guerra, la popularidad de los superhéroes bajó rápidamente, y sus editores empezaron a sustituirlos, cerca ya de 1945, por aventuras de humor juvenil, animales como los de *Walt Disney*, ciencia ficción, vaqueros, romances y parodias.

A mediados de los cincuenta llega la era de *Plata*, que representó el periodo en el cual los superhéroes regresaron y dominaron las publicaciones de las dos mayores editoras de tebeos americanos: Marvel y la DC. Con eso, la revista *Show Case* creó y reintrodujo otros superhéroes,

como *Green Lantern*, *Elekton*, *Carter Hall* y otros. Con esta popularidad de las revistas, que tardó seis años para terminar, y con la creación del Cuarteto Fantástico, se empezó un periodo naturalista en la literatura de los superhéroes que fueron humanizados, sentimiento de miedo, confrontando los demonios interiores y situaciones sociales tales como la falta de dinero.

Años después hubo la era de *Bronce*, que fue una adaptación de las historias anteriores con los temas sociales vividos en los años noventa. A continuación viene la era *Moderna*. En este periodo, cerca del año 2000, así como en otras eras, hubo una caída en las ventas; no obstante, se empezó a autorizar el uso de los personajes más conocidos en nuevos mercados, como el de los juegos electrónicos, y las películas del cine perpetúan la imagen de los mismos en el público en general.

La producción norteamericana influyó en muchos países de América Latina como Brasil, que empezó con la revista *O Tico-tico* que tenía diversas historias y personajes, además de adaptaciones de clásicos de la literatura en forma de tebeos; o Bolivia, que tiene como la revista pionera de los tebeos *Cascavel*, creada por Pepe Luque y Rulo Vali, con personajes justicieros. Chile publicó la primera revista a mediados del siglo XX, con caricaturas de los líderes políticos; Ecuador, sin embargo, tiene una historia más moderna, ya que el primer personaje ecuatoriano surgió en 1983, titulado *Panfleteo* con sus aventuras; y Argentina tiene una larga tradición cuando el tema son los tebeos.

En Argentina, el primer tebeo fue publicado por el Padre Francisco Castañeda en 1863, titulado “El mosquito” que apareció en el periódico dominical. Tras algunos años llega la revista *Don Quijote*, de Eduardo Sojo, llena de personajes héroes, con una sátira política que duró hasta el año 1905. No obstante, la primera historia “secuencial” y con personajes fijos que perdura fue *Viruta y Chicharrón*, de Manuel Redondo, en el año de 1912. Enseguida, hubo una gran creación de personajes, como *Aniceto Cascarrabias*, *Doña Tortuga*, *Pancho Talero*, *La página del dólar*, *Nenucho*, *Pepito y su novia*, *Romana*, *Quique el niño pirata*, *Pepe boleto*, *Bólito*, *Don Piluso*, *Don Solazo*, *Sargento Kirk*, hasta que llega *Mafalda*, creada por Quino, un personaje que se transformó en un ícono de Argentina, que posee tradición con los tebeos. Después de *Mafalda* se crearon otros personajes, como *Yo Matías*, *Gaturro*, *Batú*, *Macanudo* y otros, pero ninguno de ellos tuvo tanto éxito como *Mafalda*.

España, en contrapartida, no fue influenciada por los EUA en sus tebeos. Empezó con una publicación dedicada a la sátira política llamada “Caricatura”. Luego se publicaron numerosas revistas ilustradas, como “La gaceta de los niños”, “Madrid cómic” y otras que tuvieron mucho éxito. Fue en el año 1915 cuando surgió la primera colección de tebeos, titulada *Dominguín*. Con el tiempo surgieron más tebeos y personajes como *El Guerrero del Antifaz*, *El Jabato*, *Superlópez*, *Pepe Gotera* y *Otilio*, y *Goomer* que hasta hoy son conocidos en el país.

Junto con todo ese éxito de los tebeos en varios países del mundo, hubo un tiempo en el que surgieron campañas en contra de ellos, convirtiéndolos en responsables por todos los males del mundo, enemigos de la enseñanza y del aprendizaje, corruptores de las inocentes mentes de sus indefensos lectores. Como alega Vergueiro (2010), cualquier idea de aprovechamiento del lenguaje de los tebeos en ambientes educativos sería considerada, en esa época, inanidad total.

5. Los tebeos y la enseñanza de lengua extranjera

Mucho se ha discutido acerca de los recursos disponibles para la enseñanza de español como LE, ya que no es fácil la realidad del español en las escuelas públicas de Brasil. El estado de Paraná dispone de dos clases a la semana en la enseñanza media (cuando hay), y cuatro clases a la semana en el *Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Moderna* (CELEM), y nos toca a nosotros, profesores de lengua extranjera, enseñar español en tan poco tiempo, con actividades lúdicas, motivadoras y eficaces.

Se entiende, ante el panorama educativo, que el papel del profesor de lenguas extranjeras es:

preparar a nuestros alumnos para ser creativos en una civilización donde el individuo no se siente encajado, robotizado y cosificado por una sociedad tecnológica y alienante. La innovación será la única forma de salir de la crisis general en la que toda la humanidad está sumida (MIRAVALLÉS, 1999: 171)

Luego toca a los profesores de lengua extranjera llevar la innovación a los alumnos despertando lo diferencial en ellos. Si optamos por los tebeos, quizá sea un medio, puesto que para Bim (2001: 15) los tebeos son uno de estos géneros que satisfacen la necesidad de lectura, tienen como rasgo básico comunicar un mensaje de forma rápida y eficiente, y por ser atractivos, dejan la lectura más cautivante y placentera. “É uma fora rápida e sintética de apreensão das coisas, do mesmo modo, que a televisão”

Desde hace años se buscan maneras de estimular al alumno en la lectura y desarrollar su interpretación, tanto para la enseñanza de la asignatura de lengua extranjera como para otra cualquiera, como alega Verguero (2006):

Não existe qualquer barreira para o aproveitamento das histórias em quadrinhos nos anos escolares iniciais e tão pouco para sua utilização em series mais avançadas, mesmo em nível universitário. A grande variedade de títulos, temas e histórias existentes permite que qualquer professor possa identificar matérias apropriadas para sua classe de alunos sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja qual for o assunto que deseje desenvolver com eles. (VERGUEIRO, 2006: 24)

Durão (2003) afirma que los tebeos son textos sincréticos, textos que reúnen más de un sistema de lenguaje en un solo objeto que transmite un mensaje, que promueve la interacción de dos códigos, señalando un compuesto de texto verbal y icónico, o sea, no verbal.

Otros autores defienden la idea del uso los tebeos en la enseñanza, por abarcar aspectos socioculturales, hechos históricos y políticos, fomentando, de este modo, aprender más sobre la lengua:

La historieta es una herramienta utilísima para introducir la historia y la cultura (en sus diversas manifestaciones) de una comunidad, de un país. No hay que olvidar que la motivación es un factor esencial en la enseñanza de lenguas y el conocimiento de la historia y la cultura de una nación puede (y debe, aquí la labor del docente es fundamental) motivar al estudiante para conocer y aprender el idioma. (FILOCÓMIC: 2007).

A partir de los medios de comunicación de masas, los tebeos dejaron de ser vistos como objeto de placer y se transformaron en material de estudio y enseñanza, siendo posible utilizarlos para la formación de la conciencia crítica, con el foco no solamente en la construcción de conocimiento, sino en su identidad.

Con su fuerza e ímpetu de comunicación, los tebeos están formados por dos componentes o códigos – signos gráficos: la imagen y el lenguaje escrito, dos artes diferentes – literatura y dibujo. Como cualquier otra narrativa, esas historias poseen como elementos: los personajes, el tiempo, el espacio y la acción, contadas por medio de imágenes y palabras. De acuerdo con Moore (1995), el lector de los tebeos para comprender las historias necesita utilizar sus habilidades interpretativas, tanto las visuales como las verbales. De este modo, la combinación entre lo imagético y lo verbal constituye una pareja perfecta, ya que el cerebro humano está dividido en dos mitades: derecha – pre-verbal que trabaja con el subconsciente y con las imágenes, y la izquierda – verbal racional que trabaja con el lenguaje.

Por lo tanto, los tebeos como medio de comunicación hacen con que el lector utilice los dos lados del cerebro al mismo tiempo, proporcionando una experiencia mínimamente saludable para los que leen.

Además de eso, las historietas poseen rasgos, una atracción excepcional para los estudiantes, ventajas y muchas razones para utilizarlas en las clases, tales como: la conjunción de palabras e

imágenes representan una forma más didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras; las informaciones culturales que poseen; auxilio en el desarrollo de hábitos de lectura; el enriquecimiento de la comunicación por los tebeos; abanico de léxico; el uso en cualquier nivel de enseñanza y con varios temas; y el carácter globalizador que posee.

Con tantos aspectos positivos, los libros de texto de español como lengua extranjera, publicados en los últimos años, han incorporado los tebeos en sus unidades; no obstante, no lo explotan en su totalidad. Los utilizan, como afirman Dolz y Schneuwly, sin privilegiar las capacidades de acción y las capacidades discursivas del alumno.

Así, se enseña a seguir, modelos de actividades prácticas con el uso de los tebeos, con los de Condorito y Quino, con la finalidad de ampliar las propuestas de trabajo del docente, concienciarlo de lo bueno y placentero que puede ser el trabajar con este tipo de género y también cómo el profesor puede aprovecharlo para enseñar la diversidad del español en Latinoamérica.

6. Propuestas de actividades

A continuación presentamos algunas actividades, las cuales pueden servir como ejemplo para que los profesores las utilicen en sus clases, adecuándolas al público destinatario. Actividades con las tiras de Quino y de Nik fueron aplicadas a los alumnos del minicurso de Español 2013 de la Universidad Estadual de Londrina.

6.1 ¿Y no será que en este mundo hay cada vez más gente y menos personas?, Quino

Mafalda es personaje de un cómic argentino que cuenta la historia de una niña, personaje homónimo, que se muestra preocupada con los acontecimientos mundiales. Fue creada por Quino, Joaquín Salvador Lavado, que la escribió de 1964 a 1973. En realidad, Quino la hizo por primera vez en 1962 para una campaña de las lavadoras Mansfield, pero la campaña no llegó a realizarse, y solamente dos años después Mafalda fue presentada a la gente, tras la publicación de tres tiras en el suplemento humorístico *Gregorio* de la revista *Leoplán*. Hoy, ella es considerada un ícono cultural argentino.

Por ser una niña de poca edad, muchos piensan que este tebeo es de carácter infantil, pero, en verdad, Mafalda trata de asuntos más cercanos a los adultos. Sus tiras tienen como temas frecuentes la paz mundial, las protestas, la política, las distintas clases sociales, la humanidad, la crítica social, etc.

Así como Condorito y Gaturro, Mafalda es conocida internacionalmente. Ha llegado a casi toda América y hasta países lejanos, como Francia, Grecia, Italia y España.

En las historietas hay nueve personajes principales, que presentamos abajo:

- Mafalda: enamorada de los Beatles y enemiga de la sopa, esta niña representa una sociedad disconforme con la realidad, que sueña con la paz mundial.
- Papá: es un agente de seguros, de clase media. Las preguntas de su hija siempre le dejan en una situación embarazosa. Su nombre nunca ha sido revelado.
- Raquel: es la mamá de Mafalda. Típica ama de casa argentina, está a todo momento preocupada con el bienestar de su familia. No ha terminado la carrera en la Universidad porque se casó, hecho que Mafalda siempre le reprendió.
- Felipe: buen amigo de Mafalda y de todos, él vive preocupado con las tareas de la escuela. Es un tanto distraído, perezoso y tímido.
- Manolito: es un importante personaje del tebeo. Bruto y materialista, Manolito sólo piensa en ganar dinero. Representa el capitalismo y la sociedad conservadora de los años 70. Odia los Beatles y le gustan las sopas. En el fondo muestra un buen corazón.

- Susanita: gran amiga de Mafalda, ella sueña en casarse y tener hijos. Constantemente está peleándose con Manolito y está enterada de todo lo que ocurre en su barrio. A veces hace el papel de la “pesada” del grupo.
- Miguelito: conoció a Mafalda en unas vacaciones, y desde entonces es amigo suyo. Está descubriendo el mundo, y a causa de eso, vive haciendo preguntas muy complejas. Es el menor y más inocente del tebeo.
- Guille: hermano menor de Mafalda, él utiliza un lenguaje más infantil y aparece frecuentemente en travesuras típicas de su edad. No convive con otros personajes, a excepción de su familia.
- Libertad: chica de baja estatura, ella es un poco más idealista y revolucionaria que Mafalda. Le encanta la política y los demás temas sociales.

Actividad 1

La viñeta que se refiere a la actividad se encuentra en el enlace:

<<http://mafalda.dreamers.com/tirasmanolito/TIRASDMANOLITO.htm>>, en la cual Mafalda se encuentra pensando lo feliz que es una palomita y luego empieza a platicar sobre ello con Manolito.

Tema: Capitalismo

Nivel: Intermediario

Destrezas: Producción escrita y oral

Tiempo: Cerca de 50 minutos

Desarrollo: Tras presentarles a los alumnos el personaje e interpretar la tira, se utilizará la viñeta como punto de partida para discusión del tema. Posteriormente, los alumnos deberán elaborar un texto, en parejas o tríos, sobre el consumismo y la importancia del dinero en nuestra sociedad y presentarlo ante sus compañeros. Al final, el profesor también puede señalar el uso del *voseo*: quién y dónde se utiliza este fenómeno lingüístico, cuáles son sus rasgos y qué inferimos cuando lo identificamos.

Quino también hizo otros dibujos, pero que, desafortunadamente, no lograron el mismo éxito que Mafalda. No obstante, no dejan de ser buenísimos y muy divertidos, incluso con las críticas socioculturales actuales.

Actividad 2

En esa viñeta tenemos una versión distinta de la que conocemos de Caperucita Roja dibujada por Quino. Se la puede encontrar en el enlace:

<https://br.pinterest.com/pin/502362533405673579/?from_navigate=true>

Tema: ¿Es la caperucita que conozco?

Nivel: Básico

Objetivo: Presentarles las tiras de Quino de texto no verbales, trabajar con el género diálogo y desarrollar la producción oral crítica de los alumnos.

Destrezas: producción oral y escrita

Tiempo: Cerca de 45 minutos

Desarrollo: Primeramente, el profesor pregunta a los alumnos si recuerdan la historia de “Caperucita Roja” y si tienen la costumbre de leer historias infantiles. Luego, él les entrega la tira de Quino rota en fragmentos y les pide que, en parejas, la ordenen, pegando las figuras de la tira en una hoja de papel. Tras ver lo que ellos hicieron, el profesor les enseña en el cañón de luz la tira completa y hace,

junto con ellos, la comparación de las que montaron. En este momento, el profesor presenta a los alumnos al autor, Quino, diciéndoles informaciones básicas de su vida y enseñándoles este otro lado de Quino, con sus tiras de textos no verbales que no son tan conocidas. Después, el profesor puede hacer la interpretación de la tira, junto con los alumnos, preguntándoles lo que comprenden, si hay alguna diferencia entre la historia más conocida, si alguien si identifica con algunos de estos personajes y qué piensan ellos acerca de los motivos que llevó a Caperucita a hacer lo que hizo.

Finalmente se les pide que, en tríos o parejas, creen un diálogo entre ellos siguiendo el orden de los hechos, utilizando los contenidos ya trabajados, como saludos y despedidas, y lo presenten ante sus compañeros al terminarlo.

6.2 Condorito: ¿un héroe picaresco?

Condorito es un personaje de tebeo cómico creado por el autor chileno Pepo, seudónimo de René Ríos Boettiger, en 1949. Pepo tuvo la idea de crear este personaje después de mirar una película de Disney, *Saludos Amigos*, donde Chile era representado por un pequeño avión, Pedrito. Para el autor, el avión no mostraba al pueblo chileno de la manera adecuada. A partir de ahí, Pepo empezó a escribir las historias de Condorito, un cóndor (animal símbolo del país andino) muy listo y simpático.

Sus primeras publicaciones fueron en la revista *Okey*. Pero, en 1955, Condorito ya se convirtió en una publicación propia. Solamente a partir de 1977 Condorito empezó a ser comercializado en otros países. Hoy es el tebeo más popular en Chile y uno de los más conocidos en América.

En los tebeos de Condorito las historias son cortas e independientes. Uno de sus principales rasgos es que casi todas las viñetas terminan con la onomatopeya “¡Plot!”, que retrata el desmayo de uno o más personajes, como reacción a una determinada situación. Otra manera frecuente de acabar los chistes es con la expresión ¡Exijo una explicación!, dicha por Condorito cuando la historia termina de una manera inesperada, desagradable. Los colores son otro factor peculiar en los tebeos de Condorito. En las publicaciones son utilizados sólo el rojo, el negro, el blanco, el marrón, el rosado, el verde y el gris.

Todavía Condorito no está solo. Hay una pandilla, hecha de protagonistas y personajes secundarios, todos ellos fuertemente estereotipados. Aquí presentamos los personajes principales:

- Condorito: personaje principal, es un cóndor bromista, ingenioso y muy listo.
- Yayita: novia de Condorito, es bonita y femenina, pero muy dependiente de sus padres.
- Coné: sobrino de Condorito, él es una réplica infantil de su tío. Es un niño ingenuo y tierno.
- Pepe Cortisona: a él le gusta Yayita y busca conquistarla, por eso es rival de Condorito.
- Garganta de Lata: aparece siempre borracho en los chistes.
- Don Cuasimodo: suegro de Condorito, él no cree en las buenas intenciones de su yerno.
- Che Copete: finge lo que no es y siempre se jacta de su éxito con las mujeres.
- Ungenio: ingenuo, distraído y amigo de todos, él siempre logra una sonrisa amistosa.
- Doña Tremebunda: dominante y consumista, a ella le gusta mucho el dinero. Es madre de Yayita, y como su marido, no está segura del noviazgo de su hija y Condorito.
- Washington: es un perro de raza indefinida que piensa y habla.
- Don Chuma: trabajador y generoso, está siempre ayudando a Condorito, principalmente cuando éste está con problemas financieros.
- Yuyito: vive con su tía Yayita, y está siempre en compañía de Coné.
- El loro Matías: es un animal muy inteligente, y, a ejemplo de Washington, también piensa y habla.

Actividad 1

La viñeta que fue punto de partida para la siguiente actividad puede encontrarla en el enlace <<http://www.taringa.net/posts/imagenes/924044/Algunas-tiras-de-Condorito.html>>.

Tema: Suegras (estereotipo)

Nivel: Intermedio

Tiempo/Duración de la actividad: 30 minutos

Destrezas: Producción escrita y expresión oral

Desarrollo: Solicitar que el alumno lea la viñeta y después hable con un colega de a qué se refiere el contenido de la viñeta. Después preguntar si alguien tiene novio(a), o si está casado, de acuerdo con la edad del grupo, y cuál es la opinión que tienen de su suegro(a). El profesor puede hacer una comparación entre la opinión de los alumnos y verificar si el estereotipo es real de acuerdo con la opinión del grupo, o sea, si las suegras suelen ser posesivas o celosas con relación a sus hijos. Si el grupo tiene interés, se puede hacer un debate sobre las suegras y las nueras (si la relación es amigable o no y por qué). Además, se puede trabajar con aspectos lingüísticos: hablar sobre apócope (uno – un), diferencia entre mí, mi y mía, ejemplificar la colocación pronominal (te envidio) y mencionar la tilde diacrítica (aún ≠ aun).

Actividad 2

Al desarrollar la siguiente propuesta, el profesor puede buscar cualquier viñeta de Condorito que esté relacionada con comidas y/o restaurantes, que se encuentran fácilmente en el enlace oficial <<http://www.condorito.cl/index.html>>. Lo ideal es que busque las que evidencian la temática de platos o comidas.

Tema: Restaurante / Comida

Nivel: Intermedio o avanzado

Tiempo/Duración de la actividad: 20 minutos

Destrezas: Producción escrita y expresión oral

Desarrollo: El profesor puede utilizar esta viñeta para hablar sobre vocabulario temático (restaurante, tipos de platos, platos típicos, etc). Esta viñeta tanto puede introducir como repasar contenidos lexicales. Se puede proponer diálogos en restaurantes (camarero y cliente) para practicar expresiones funcionales. El alumno puede elaborar diálogos (producción escrita) y puede dramatizarlos en clase. Es posible trabajar con contenidos lingüísticos también, como: decir la diferencia entre pez y pescado, ejemplificar formación de palabras (incomible, insoportable), colocación pronominal (proclisis y enclisis: lo has lavado, cocinarlo), ilustrar eufonía (el agua), preguntar sobre hábitos alimenticios y socioculturales (los marroquíes, por ejemplo, comen lo dulce antes de lo salado; los mexicanos comen aguacate con sal en las ensaladas y no con leche y azúcar. Hablar sobre quién paga la cuenta cuando se utiliza la expresión “Te invito yo”. Preguntar si el hombre tiene que pagar todas las veces que sale con su novia o si deben dividir el valor, etc. Se puede discutir sobre temas polémicos afines, como: alimentación saludable y obesidad.

7. A modo de cierre

Verificamos, como resultado de esta investigación, que en las actividades descritas anteriormente se comprobó lo que fue observado a lo largo del texto, que son muchas las posibilidades encontradas en los tebeos que pueden ser aplicadas en el proceso educativo, con el foco de transmitir conocimientos,

fomentar el interés, crear el hábito de lectura, desarrollar la aptitud artística, la criticidad de los alumnos y aún ser textos imagéticos representativos de Latinoamérica.

Al presentar más de una lectura/interpretación de los textos, los alumnos entendieron que existen elementos implícitos que dependen de un determinado conocimiento del mundo y experiencias de cada uno.

Percibieron que existen varias formas de manifestación del discurso, que deben ser apropiadas con el momento de interacción, con los sujetos y con la finalidad. También percibieron que los tebeos no son solamente una lectura lúdica como muchos piensan. Ellos son un medio placentero de interacción y ellos, como sujetos, pueden utilizar este género para las situaciones interactivas que creen adecuadas.

De este modo, con las actividades propuestas y haciendo el análisis entre la teoría y la práctica, utilizar los tebeos en este proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera solo amplía el abanico del profesor al desarrollar los contenidos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales con los aprendices, ayudándoles no solo en el proceso de aprendizaje del español, sino como lector y productor crítico. Además, logramos con todo eso enseñar parte de la diversidad a la cual pertenecemos.

Referencias

- BAHLS, Taciana Maria; REZENDE, Cláudia Cabral. As tiras em quadrinho no ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5999_2896.pdf> Acedido el 06/04/2013
- BARBIERI, Daniele. *Los Lenguajes del cómic*, Buenos Aires: PAIDÓS, 1998.
- BIM, Sílvia Amélia. *HagáQuê: editor de histórias em quadrinhos*. 2001. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.
- Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna. Disponible en: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf > Acedido el 15 de Junio de 2013
- DURÃO, A. B. *¡Los tebeos en pantalla! El empleo del “tebeo” en el proceso de enseñanza / aprendizaje de español como lengua extranjera*. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos: 2003 p. 596-610. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiv.htm Acedido el 20/07/2009.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FERNÁNDEZ, G. E.; VIERA, M. E.; CALLEGARI, M.V. *Investigar en la lengua extranjera. Normas y procedimientos*. São Paulo: Cia Ed. Nacional/IBEP, 2008.
- FILOCÓMIC. *La historieta en la enseñanza de E/LE*. Disponible en: <<http://filocomic.blogspot.com/2007/08/la-historieta-en-la-enseanza-de-ele.html>>. Acedido el 01/06/2013.
- GÊ, Luiz; PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise Textual da História em Quadrinhos: Uma abordagem semiótica da obra de Luiz Gê*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2009.
- LORENZO, Francisco. *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros, 2006.
- MANCERA, Ana Maria Cestero. *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- MARTÍN, Antonio. *Breve panorámica de la industria editorial del cómic en España*. Disponible en: < http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/118909/1/EB15_N134_P79-85.pdf> Acedido el 12 de Julio de 2013
- MCCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books, 2005.
- MENDO, Anselmo Gimenez. *História em quadrinhos*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros textuais*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- MIRAVALLS, Luis. La utilización del cómic en la enseñanza. *Propuestas – Comunicar* 13. p. 171-174. Disponible en: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801327>> Acedido el 12 de Junio de 2013.
- NIK. *Gaturro 18*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2011.
- QUINO, Joaquín S. Lavado. *Esto no es todo*. Buenos Aires: Ediciones de la flor, 2009.
- RAMA, Angela. WALDOMIRO, Vergueiro. BARBOSA, Alexandre. RAMOS, Paulo. VIELA, Túlio. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 1999. *Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. (trad. G. S. Cordeiro). *Revista Brasileira de Educação*, 11:5-16.
- ZIRONDI, Maria Ilza; NASCIMENTO, Elvira Lopes, 2004. A descrição da infra-estrutura das HQs. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs.) *Gêneros textuais: Teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004. pp.105-114.

La prensa digital en el aula de español: cuatro aplicaciones y una experiencia

Jorge Pedrosa Rúa
Colegio Miguel de Cervantes / MECD

Cada vez se lee menos periódicos. Y lo que preocupa más: la edad de los lectores aumenta cada año. Se impone, pues, la urgencia de reintroducir los medios de comunicación dentro de las aulas, “como una eficaz escuela de gran influencia social, cultural y personal”¹, una escuela para la vida; tal vez, la verdadera y única escuela.

Como dice el informe Delors²: el alumno del siglo XXI debe *aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a conocer al otro*. Siguiendo tales orientaciones, se diseñó esta experiencia didáctica que pretende generar en el alumno el hábito de adquirir información en español, de forma *autónoma, permanente y personalizada*, para captar una realidad más amplia y más rica. Y todo ello asimilado con una mente *crítica* que le ayude a discernir la *información* de la *manipulación*, que lo prepare para vivir con la *lucidez* y *autonomía* necesarias y que lo introduzca en la sociedad del conocimiento y del ocio del siglo XXI.

Este ambicioso planteamiento debía despertar en el alumnado la necesidad de estar permanentemente informado en español, de recurrir a las herramientas digitales adecuadas para adquirir con eficiencia ese tipo de aprendizaje, y de motivarlo para expresar sus reflexiones sobre lo leído. Así, la experiencia se estructuró en tres fases:

Reflexión sobre la necesidad de la información en la sociedad del conocimiento

Había que motivar al alumno hacia la lectura constante, sea en pantalla o en papel, como la principal fuente de información que poseemos. Desde una *web* a un prospecto o manual de instrucciones, desde un mapa a un gráfico, nos pasamos la vida leyendo. La información, pues, resulta imprescindible en la toma de decisiones, en el enriquecimiento del ocio, en el aprendizaje... Además, con la lectura, enriquecemos nuestra comunicación haciéndola más interesante, atractiva y amena; más rica en definitiva, por lo que podemos concluir que un espíritu pobre está condenado a una vida pobre.

A lo largo de la experiencia se produjeron en el alumnado muchas anécdotas que corroborarían este enfoque. Con la información personalizada, con la de sus intereses y aficiones, comprobaron que en su círculo social tenían mucha aceptación las noticias sobre sus grupos de música preferidos, sobre determinadas tendencias sociales o sobre temas poco habituales en los telediarios. Tener información,

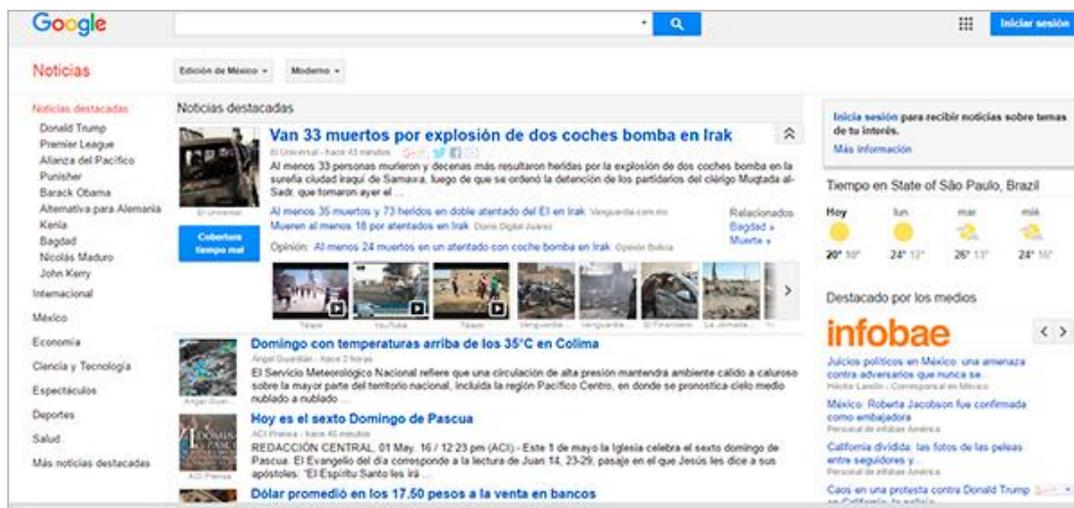
¹ BALLESTA PAGÁN, Javier (1991): *La incorporación de la prensa a la escuela*, Seco Olea, Madrid. Universidad de Murcia

² DELORS, Jacques (1996): *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio. Santillana. Ediciones UNESCO.

entonces, resultaba atractivo, porque captaban la atención de los demás, lo que resultaba muy motivador para ellos.

Aprendizaje de las herramientas digitales de búsqueda de información

Google Noticias (https://news.google.com/?hl=es&edchanged=1&ned=es_ar&authuser=0)
(Más de 700 fuentes de información en español):



Se optó por *Google noticias* por el atractivo grafismo y la sencillez de su configuración. A las secciones de la portada se le podían añadir *secciones personales* que respondían a los intereses de los alumnos. Así, cada uno podía configurar su propio periódico con sus temas preferidos (de los *mass* a los *self media*). *Google Noticias* le mostraba la última información publicada sobre dichos temas. Era satisfactorio comprobar cómo se sorprendían y motivaban al descubrir información de su interés que antes desconocían. Rápidamente la compartían con sus amigos y compañeros produciéndoles cierto protagonismo social que redundaba en un mayor interés por recurrir de nuevo a las fuentes de información.

Kiosko.net: <http://www.kiosko.net>

No podía faltar aquí esta exhaustiva recopilación de enlaces de prensa y medios, nacionales e internacionales, organizada por países y localidades, temas y géneros informativos. Muy completa e interesante.



Newsmap: <http://newsmap.jp>

Resulta ilustrativo ver en un gráfico la realidad informativa, “enlatada”, ordenada por secciones y países. Sorprendía “ver” de una manera tan gráfica, en este “mapa de noticias”, qué espacio ocupaba (según la importancia que se le daba en la prensa) cada información internacional, nacional, económica, deportiva... en distintos países del mundo. Un buen ejercicio para “ver” la configuración de cada realidad, las semejanzas y diferencias, la cultura global y la local, etc.



La necesidad de expresión

Se trataba, en esta tercera fase, de que el alumnado crease, con **Blogger**, la cuarta aplicación, un *noticiero digital* donde publicara su propia selección de noticias en español, sus resúmenes y sus comentarios personales. Dicho noticiero tuvo miles de visitas de más de 15 países de todos los continentes, desde la India hasta Rusia o desde España a EE.UU. El hecho de publicar sus noticias y ser leídas desde diferentes lugares del mundo les motivaba para potenciar su afán de corrección expositiva.

La actividad, además, debía ser ágil. No se podía cargar al alumnado con una tarea diaria, ni con demasiadas fuentes de información, que impidiesen su compromiso de trabajo. Había que plantearlo como una actividad voluntaria y motivadora. Así, se fijó un promedio de una publicación semanal en el *blog*. El formato de cada entrada debía ser, también, sencillo y ágil, optándose por consignar en cada entrada únicamente: a) el titular de la noticia seleccionada; b) el resumen (entre 6 y 10 líneas), c) el enlace a la fuente original y d) el comentario personal (entre 3 y 6 líneas).

Es necesario destacar el hecho de que al resumir una noticia el alumnado está trabajando el registro periodístico, la variedad estándar y la modalidad expositiva, que es el nivel de lengua más cercano al

crease, con **Blogger**, la cuarta aplicación, un *noticiero digital* donde publicara su propia selección de noticias en español, sus resúmenes y sus



de un escolar ideal en su ámbito académico. Por otro lado, en el resumen se están adquiriendo estructuras básicas y frecuentes en dicho nivel. Era curioso observar la gran diferencia en la corrección de los textos de los resúmenes y la de los comentarios personales de la noticia donde ya carecían de un modelo lingüístico sobre el que construir sus ideas.

La evaluación del trabajo, dado el volumen de producción de los 150 alumnos correspondientes a los cinco cursos en donde se llevó a cabo la experiencia, tenía que realizarla el propio alumnado. La coevaluación entre iguales constituyó una reflexión lingüística y metacognitiva sobre los errores cometidos, cuya redundancia y frecuencia produjo una eficaz corrección de los mismos.

En resumen, en nuestra experiencia se trabajaron simultáneamente múltiples habilidades y destrezas: el hábito lector e informativo, la comprensión lectora y la expresión escrita, en español, así como la capacidad de síntesis y el espíritu crítico y todas las competencias clave que, implícitamente, están incluidas en el trabajo con los medios de comunicación.

Conclusiones

Aunque se comenzó en el segundo trimestre, y la temporalización natural de este tipo de experiencias debe abarcar el curso entero para favorecer la adquisición del hábito informativo y lector, cabe destacar, entre otras, las siguientes conclusiones:

- La experiencia, en su conjunto, resultó altamente positiva por el grado de motivación que mostraron los alumnos al realizar una actividad que, en general, les resulta ingrata como es leer y escribir.
- La personalización de la información que nos permite *Google Noticias* fue el aspecto que causó más interés. De los *mass* a los *self media* fue un descubrimiento que potenció la motivación de la experiencia. Ver noticias sobre sus grupos musicales favoritos, sobre las películas más recientes, sobre sus aficiones... les despertó la conciencia de estar informados para enriquecer más sus inquietudes.
- Manejar información actualizada, incluso en minutos, sobre el mundo y, en particular, sobre su ciudad y sus intereses personales, provocaba conversaciones más interesantes y amenas, tanto entre ellos como en su entorno familiar y social.
- Se amplió su competencia TIC para algo más que enviar SMS, chatear o jugar.
- La multitud de temas transversales que surgían de la actualidad convertían la asignatura de español en una actividad que traspasaba la rigidez curricular, transformándola en una materia viva e interdisciplinar en donde la expresión y la lectura pasaban a ser dos destrezas imprescindibles, actuales y motivadoras.
- El rol del profesor pasó a ser el de orientador o guía del autoaprendizaje, descubriéndoles herramientas digitales con las que organizar mejor las búsquedas, haciendo preguntas o provocando reflexiones sobre lo que iban descubriendo.
- Un alto porcentaje de alumnos mejoraron notablemente su expresión escrita al imitar el registro periodístico, de cláusula breve y precisa, que es muy apropiado para su ámbito académico.
- Se potenció su interés por la información como un hábito necesario para enriquecer su visión de la realidad, para relacionarse, para reflexionar mejor, para la toma de decisiones... Para su vida, en definitiva.

Teletandem: una herramienta virtual en el siglo XXI para la enseñanza de lenguas extranjeras

Gabriel Maciel Pereira
Kátia Rodrigues Mello Miranda
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis

Introducción

Desde los años ochenta se observa una nueva perspectiva de la enseñanza y aprendizaje de idiomas centrada en el estudiante y no más en la imagen del profesor, y, consecuentemente, el desarrollo de actividades que promuevan la interacción y la negociación de significados, bases de la enseñanza colaborativa (CRANDALL, 2000). Además, las nuevas herramientas tecnológicas relacionadas con los ordenadores e Internet están surgiendo a cada día y perfeccionándose muy rápidamente, principalmente ante la posibilidad de comunicación sincrónica con los recursos de vídeo y voz, que también ofrecen nuevas opciones para la interacción oral con hablantes de la lengua deseada. Este nuevo escenario ha contribuido a la creación de propuestas de enseñanza y aprendizaje colaborativos, involucrando a pares de alumnos o profesores en relación de colaboración para el aprendizaje a distancia, como ocurre en el proyecto Teletandem Brasil.

El proyecto "Teletandem Brasil – Lengua Extranjera para todos" se coliga a las unidades de la UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) – campus de São José do Rio Preto, Araraquara y Assis – y a los departamentos de Lengua Portuguesa y Lenguas Modernas de varias instituciones superiores internacionales, que contribuyen a los conocimientos educativos en las áreas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras practicadas desde ordenadores y a la formación de profesores para este modo de aprendizaje virtual.

Dicho proyecto, que comenzó en 2006 con los idiomas portugués, español, inglés, italiano y francés (TELLES, 2009), proporciona a los estudiantes el contacto con lenguas y culturas extranjeras, además de establecer alianzas, amistades e intercambios de informaciones culturales entre los participantes.

El modo de enseñanza y aprendizaje utilizado por los pares de alumnos extranjeros es la modalidad de tándem, una forma colaborativa de aprendizaje, en la que dos personas que hablan idiomas diferentes se unen para mutuamente enseñar y aprender uno el idioma del otro. En este trabajo presentaremos el proyecto "Teletandem Brasil – Lengua Extranjera para todos", retomando los orígenes del aprendizaje en tándem y considerando las ventajas, desafíos y algunos resultados observados en este tipo de aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo en tándem

Tándem es el nombre dado a las bicicletas que tienen dos asientos y dos juegos de pedales, cuyos usuarios deben trabajar en conjunto para que puedan lograr el objetivo de hacerla andar. Así mismo en la enseñanza y aprendizaje la relación se vuelve también colaborativa, lo que requiere el trabajo en conjunto, al convertirse uno en aprendiz de la lengua extranjera del otro y tutor (profesor, guía) de su propio idioma.

Según Vassallo y Telles (2006), el concepto de aprendizaje en tándem surgió en Alemania en los años 1960 y se basó en la promoción de asociaciones entre los estudiantes de lenguas extranjeras, que hablaban diferentes idiomas, destinados a aprender el idioma del otro. Los autores explican que fue en la década de 1970, en España, que el nombre “tándem” llegó a usarse de la forma en que se lleva a cabo hoy, para designar esta forma de aprendizaje de idiomas, y la sistematización de sus principios surgieron durante los años 1990.

Desde un punto de vista teórico (TELLES, 2009), los principios fundamentales que subyacen a la asociación del sistema tándem son el principio de igualdad (o bilingüismo), la reciprocidad y la autonomía. El principio de igualdad exige que las sesiones en tándem estén compuestas de dos partes, y cada miembro debe comprometerse a utilizar la lengua extranjera que estudia y la lengua materna, pero nunca en la misma sesión. De acuerdo con Vassallo y Telles (2006), las lenguas no se pueden mezclar, y, por lo tanto, los autores nombran este principio de separación de idiomas. Así, cada alumno debe beneficiarse uno del otro, garantizando la misma duración para la práctica de las lenguas.

El principio de reciprocidad surge en la colaboración entre la pareja, en la cual ambos, concomitantemente, son responsables por su propio aprendizaje e igualmente responsables por el aprendizaje de su pareja. El principio de autonomía es una acción co-construida por los pares de tándem. Ambos deben trabajar juntos en la limitación de sus objetivos para establecer la práctica y/o los procedimientos para alcanzarlas.

Para realizar una sesión de Teletandem se requieren: (a) un par de diferentes hablantes de lenguas que quieren hablar el idioma del otro; (b) un ordenador conectado a internet con la aplicación de vídeo conferencias y (c) una cámara *web*. El Teletandem ofrece a los estudiantes universitarios de todo el mundo el contacto intercontinental y virtual con el portugués hablado en Brasil a un bajo costo y mediado por sus profesores en sus respectivos países.

En cuanto a su fundamento teórico, el Proyecto Teletandem se basa en la teoría socio-constructivista, del aprendizaje cooperativo y transformador. Según Vassallo (2009: 26), el fundamento teórico se refiere a diversas ciencias sociales y no solo a la educación. Las cuestiones culturales que permean toda y cualquier interacción ultrapasan las fronteras educativas. Se utilizan teorías sobre la adquisición de idiomas y no hay predominancia de una en detrimento de otra. Los pares son autónomos para utilizar los conceptos que mejor les parezcan.

Por lo tanto, la adquisición de una lengua extranjera por medio del Teletandem depende de la autonomía del alumno en la organización de su propio aprendizaje y para ayudar a su compañero. El concepto de autonomía, de acuerdo con Little (1996 *apud* CAVALARI, 2009: 38),

[...] no excluye la relación entre el aprendizaje y el contexto sociocultural, ya que el autor considera el aprendizaje como un proceso en el que los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades son gradualmente asimilados, a través de la interacción social, el repertorio de conocimientos y habilidades que ya poseemos.

Otro factor importante para el aprendizaje en Teletandem es la organización de múltiples habilidades que son activadas, o al menos requeridas, durante el proceso de interacción. Una vez más, las habilidades son activadas por los inter-agentes/estudiantes y dependen del contexto en el que ocurre.

El Teletandem también ha generado la investigación en el área de la formación docente, ya que muchos estudiantes de Letras, tanto de Assis como de los otros campus de UNESP, participan de sesiones de Teletandem con extranjeros no solo para desarrollar su competencia lingüística y discursiva en la lengua extranjera, sino también para desarrollar su habilidad lingüístico-pedagógica para enseñar su lengua materna – el portugués – a extranjeros. En esa línea de investigación, podemos mencionar el trabajo de Funo (2011), que trata del Teletandem y la formación continua de los profesores de escuelas públicas; de Salomão (2007), que discute las estrategias de enseñanza adoptadas en la mediación y el proceso de formación inicial de interactuar; y de Kaneoya (2008), que también se ocupa de la práctica de Teletandem y su impacto en la formación inicial de los futuros docentes.

La metodología de investigación en Teletandem es cualitativa y hace uso de métodos tales como estudios de casos, etnografías y la investigación narrativa (cuentos narrados por los participantes). Desde el punto de vista del análisis de los datos, los trabajos utilizan abordajes interpretativos, el análisis del discurso y el análisis de la conversación. Actualmente, hay investigadores que trabajan en el campo de los géneros textuales (ARANHA, 2009 y ARANHA; TELLES, 2011) y otras obras en curso en el área de transculturalidad.

Modalidades de tándem

En cuanto a las modalidades del tándem, en sus principios surgió como tándem *face-a-face*, realizado de modo presencial, como los miembros que se unen en un mismo espacio físico para llevar a cabo sus actividades de enseñanza y aprendizaje. Con los avances tecnológicos en las comunicaciones electrónicas (teléfonos, móviles, correo electrónico, correo de voz, y *chats* de internet), se desarrolló un nuevo método, e-tándem (o tándem a distancia), lo que permite a los pares la comunicación a través de diferentes áreas físicas y geográficas para llevar a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Vassallo y Telles (2006) afirman que en Brasil el tándem se practicó escasamente en su modo cara-a-cara. Sin embargo, la expansión de la internet y el uso de mensajes de correo electrónico para la comunicación entre la gente trajeron popularidad al sistema tándem, para la enseñanza de idiomas mediada por ordenadores en el país, y los avances tecnológicos de la comunicación sincrónica ofrecieron nuevas posibilidades para la interacción de las sesiones de tándem a distancia.

De acuerdo con los autores, el currículo del tándem emerge de las necesidades y participación de los pares, y tiene el potencial para promover la interacción intercultural placentera, ya que dicha interacción generalmente involucra la participación espontánea. La siguiente tabla (VASSALLO; TELLES, 2006: 149-168, adaptación y traducción nuestra) resume las principales diferencias entre una charla informal, o el *chat*, y una interacción en tándem:

CHARLAS INFORMALES	INTERACCIONES EN TÁNDEM
Ocasional	Encuentros regulares
En general, no pre-planificado en relación con la estructura	Puede haber un planeamiento, como el uso de tareas, o división de la sesión en partes específicas
No hay compromiso	Hay compromiso con los encuentros
En general, sin propósito lingüístico	Las interacciones presentan objetivos culturales y lingüísticos
Preocupación con los contenidos	Preocupación con los contenidos, forma y uso
En general, hay <i>feedback</i> lingüístico	Hay <i>feedback</i> lingüístico y cultural constante
El objetivo, en general, es el éxito de la interacción	El objetivo es el desarrollo de la habilidad lingüístico-comunicativa y cultural de los participantes

Tabla 1: Diferencias entre charlas informales e interacciones en tándem

Las razones de los autores para diferenciar una sesión de tándem de una clase privada se encuentran en los aspectos sintetizados en la tabla a continuación (VASSALLO; TELLES, 2006: 21-49, adaptación y traducción nuestra):

CLASE PRIVADA	TÁNDEM
Asimetría de las interacciones – profesor x estudiant	Cambios de funciones
El pago de los servicios del profesor	Cambios de conocimientos
Contenido y conocimiento pedagógico asociados a la imagen del profesor	Ambos tienen contenido y conocimiento para compartir

Tabla 2: Diferencias entre clases privadas y tándem

Aún con respecto a las modalidades de tándem, sin embargo, en relación con el contexto en el que ocurre, todavía se puede hacer de forma independiente o vinculada a alguna institución. Por lo tanto, puede haber, según Telles y Vassallo (2006), el tándem institucional, realizado dentro de instituciones como escuelas secundarias o primarias, escuelas de idiomas, universidades, que lo reconocen y lo promueven; y el tándem semi-institucional – institucional solamente para uno de los dos participantes. Panichi (2002) nombra el tándem con vínculos institucionales de tándem formal, y, aquel no vinculado, de tándem informal.

En el caso del tándem institucional o formal, la literatura en esta área ofrece algún tipo de asistencia pedagógica por parte de un profesor asesor, quien será responsable por el esquema práctico y teórico en el que el proceso se desarrollará. Autores como Little (2003), Brammerts, Calvert y Kleppin (2003) y Stickler (2003) señalan la necesidad de sesiones de orientación para participantes de una asociación en tándem de aprendizaje colaborativo. Según los autores, la razón de eso es que el estudiante, a pesar de su motivación en realizar este tipo de trabajo, no logra explorar totalmente el potencial que ofrece el contexto.

El Teletandem

El modo de Teletandem propuesto por Vassallo y Telles (2006), adoptado en el proyecto “Teletandem Brasil: lengua extranjera para todos”, sugiere que los pares/socios de tándem usen el aspecto oral (hablar y escuchar) y el aspecto escrito (escribir y leer) en charlas y conferencias en audio y vídeo, por medio de comunicadores electrónicos – aplicaciones encontradas en internet que ofrezcan recursos que permiten al usuario interactuar con otra persona, a través del ordenador, en tiempo real.

Telles y Vassallo (2006) relatan que la idea de este nuevo tipo de tándem se produjo cuando, después de algún tiempo practicando tándem presencial en Brasil, Vassallo tuvo que regresar a Italia, así que necesitaban buscar nuevas formas de comunicarse. Al principio, optaron por e-tándem, a través de correos electrónicos. Sin embargo, la interacción oral se perdió, ya que esta manera solamente posibilitaba la producción escrita y lectora. Su búsqueda los llevó a las herramientas de comunicación instantánea en la Web, tales como *MSN Messenger*, *Windows Live Messenger*, o su versión más actual *Skype*. Los autores afirman que al probar esta herramienta para el aprendizaje en tándem entre sí y con los amigos, se dieron cuenta de que el resultado fue divertido, práctico y, sobre todo, barato. Así surgió el proyecto “Teletandem Brasil: lengua extranjera para todos”, con la intención de investigar el modo de aprendizaje que estaban experimentando y sus posibles resultados para la educación.

De acuerdo con Telles y Vassallo (2006), el Teletandem posee las mismas características y principios de aprendizaje del tándem, si exceptuamos la diferencia de que el tándem presencial está

restringido a las personas que se encuentran en el mismo sitio geográfico y el *e-tandem* se limita a las habilidades de lectura y escrita, mientras el Teletandem combina las cuatro destrezas – hablar, escuchar, leer y escribir – sin que las personas estén en el mismo sitio.

A la búsqueda de una definición de lo que es el Teletandem, Telles y Vassallo (2006: 193-194, traducción nuestra) presentan los siguientes principios que lo caracterizan:

1. Teletandem es una nueva modalidad de aprendizaje de lenguas extranjeras en tándem a distancia mediada por ordenadores que hacen uso de la comunicación oral y escrita espontáneas, así como la lectura y las imágenes de los participantes mediante a una cámara *web*.
2. Los procedimientos del Teletandem se realizan basados en la concordancia mutua y comparten los principios de autonomía y reciprocidad.
3. Los participantes del Teletandem están interesados en estudiar el idioma del par de forma relativamente autónoma (se usa el término, según los autores, una vez que pueden utilizar la ayuda de un profesor más experto, el mediador, si quieren o necesitan).
4. Los participantes del Teletandem son hablantes (razonablemente) competentes de los respectivos idiomas. Pueden o no ser hablantes nativos del idioma estudiado.
5. La enseñanza y el aprendizaje en Teletandem son procesos que tienen lugar a través del desarrollo de sesiones regulares y con fines didácticos en conversaciones de audio y vídeo a distancia.
6. Estas charlas libres son seguidas de una reflexión compartida, que puede centrarse en los contenidos, cultura, forma, léxico y el proceso de interacción de Teletandem en sí. También puede haber las realizaciones de tareas, en forma de lectura y escrita, enviadas por correo electrónico.

Según los autores, esta sexta característica, por su enfoque en una reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, es la que diferencia Teletandem de una charla informal. Los principios de autonomía y reciprocidad son también parte de los elementos rectores de respeto dentro del Teletandem.

Basándose en sus experiencias personales como practicantes de Teletandem, Telles y Vassallo (2006) también han propuesto algunas directrices para una sesión de Teletandem, nombrada, dentro del proyecto, “interacción”. Tales directrices aconsejan que la sesión se componga de dos horas, una para cada idioma (realizada en el mismo día o en diferentes días), siendo cada hora compuesta por las siguientes fases:

- Conversaciones de uno o varios temas (cerca de 30 minutos): La pareja charla sobre algo que sea de interés común, y el participante 1 (nativo o proficiente) presta atención a lo que dice su par y en “cómo” lo dice, tomando notas acerca de lo que se dice, como posibles desvíos de gramática, impropiedades lexicales, de uso y de pronunciación que sienta que comprometen la comunicación y que necesitan ser formuladas con su pareja;
- *Feedback* lingüístico (cerca de 20 minutos): Este es el momento de la sesión en el que el participante 1 usará los apuntes hechos durante la interacción en los primeros treinta minutos con actividades de enseñanza y aprendizaje, o a través de las explicaciones gramaticales largas, pero siendo objetivo y centrándose en las cuestiones planteadas por el mismo, de preferencia;
- Reflexión compartida en la sesión (aproximadamente 10 minutos): El participante 1 puede en esta parte preguntarle al par-alumno cómo se sentía al hablar el idioma de destino, prestando atención a los sentimientos de su pareja y sus dificultades. Después que el par-alumno (participante 2) ha expresado su punto de vista acerca de su desempeño durante la conversación, el par-profesor (participante 1) puede hacer breves comentarios sobre el mismo, buscando ser alentador, resaltando los puntos positivos y esfuerzos de la pareja. Los autores llaman la atención para que se eviten comparaciones entre el rendimiento de ambos, para que no haya una competitividad, algo que no se debe existir en una modalidad colaborativa como el Teletandem. La oportunidad de compartir reflexiones sobre la sesión es un momento importante en el que se pueden revisar acuerdos comunes y construir una identidad de equipo. (TELLES; VASSALLO, 2006: 193-194, traducción nuestra).

En cuanto a la herramienta que se utiliza para establecer la comunicación entre las parejas, los autores afirman que al principio han propuesto el *MSN Messenger* o *Windows Live Messenger* debido a los recursos ofrecidos por él: conferencia por audio y vídeo, *chat*, envío de archivos (a través de

cargas y descargas realizadas dentro del propio programa) y cuadro de comunicación (una especie de pizarra compartida, que se abre para ambos, en la que se puede escribir o dibujar). Actualmente hay otras herramientas disponibles, como Skype e ooVoo.

El proyecto “Teletandem Brasil: lengua extranjera para todos”, surgió, según Telles y Vassallo (2006), de las reflexiones de dichos autores sobre sus experiencias de aprendizaje en esta modalidad y de las investigaciones llevadas a cabo por los dos:

A medida que avanzábamos en nuestra reflexión conjunta, nos dimos cuenta de que un Teletandem entre dos lingüistas aplicados sería muy diferente de un profesor de idioma en formación, e incluso todavía más diferente entre dos estudiantes que vienen de otras áreas de conocimiento. La necesidad de apoyo y/o mediación de un profesor de lengua extranjera para el último grupo de estudiantes fue notable para nosotros. Por lo tanto, creemos que un proyecto de investigación coherente y global debería incluir al menos tres dimensiones, en relación con la enseñanza y el aprendizaje en Teletandem: (a) la dimensión de nuevas herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (*Skype* como herramienta pedagógica); (b) la dimensión del aprendizaje en Teletandem y (c) la dimensión de la enseñanza, orientación y/o mediación en el proceso del Teletandem (TELLES; VASSALLO, 2006: 203-204, traducción nuestra).

De esa manera, el proyecto “Teletandem Brasil” tiene el objetivo de poner en contacto estudiantes universitarios brasileños (integrantes brasileños) y estudiantes universitarios extranjeros (integrantes extranjeros), para aprender la lengua uno del otro a través de recursos de audio y vídeo de mensajería instantánea en internet, siendo estos orientados por los estudiantes de posgrado – maestría y doctorado de UNESP – y por los profesores de las universidades extranjeras asociadas (mediadores).

En el contexto del proyecto, las investigaciones tienen, en síntesis, tres objetivos: (1) verificar el uso de la aplicación *Skype* como una herramienta pedagógica para la enseñanza de lenguas entándem a distancia; (2) verificar las características lingüísticas, culturales y pedagógicas de la interacción entre los pares de estudiantes; (3) verificar la función del profesor-mediador en ese contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras del Teletandem, mediado por *Skype*. (TELLES, 2009: 173-174). Entre los resultados ya observados, destacamos las siguientes aseveraciones planteadas (TELLES, 2008: 2-5, traducción nuestra):

1. En el contexto Teletandem, una multiplicidad de creencias de los participantes/inter-agentes, originadas en diferentes contextos culturales y educativos, interactúan, son construidas o incluso reconstruidas.
2. La diversidad de creencias, muy evidente en la interacción, puede ser generadora de conflictos y tener reflejos/efectos negativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. El mediador tiene una función clave para promover la concientización y la reflexión de los inter-agentes sobre las creencias que surgen en las interacciones.
4. Las creencias se mueven a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, creencias de inicio convergentes, pueden tornarse divergentes, ya que lo contrario también es verdadero.
5. Las mediaciones son vistas positivamente por los estudiantes-profesores. Se sienten seguros de tener alguien con quien hablar y discutir sus dudas y dificultades.
6. La atmósfera creada por los mediadores y estudiantes-profesores es agradable, relajante, de forma amistosa y cooperativa.
7. Los mediadores hacen regularmente el uso de estrategias de mediación no directivas y alternativas. Estrategias (auto) exploratorias y colaborativas son abordadas.
8. Los estudiantes-profesores tienen la oportunidad de vivenciar su profesión por primera vez en el apoyo del mediador, que acompaña su desempeño, haciéndolo reflexionar y está listo para ayudarlo con sus necesidades.
9. La teoría introducida por el mediador a partir de las necesidades pedagógicas del estudiante-profesor es relevante y significativa para él.
10. Los mediadores preparan sus sesiones de mediación basados en las interacciones de los estudiantes-profesores y en sus diarios. Analizan la práctica del estudiante-profesor, seleccionan puntos de discusión y, en algunos casos, sugieren la lectura de los textos teóricos.
11. Los estudiantes-profesores y los mediadores enfrentarán un reto, enseñando, aprendiendo y mediando a distancia.

12. Los participantes (estudiantes-profesores) encontraron dificultades para enseñar su lengua materna como lengua extranjera dentro de este nuevo contexto de enseñanza.
13. Los principios del Teletandem son colocados en práctica a lo largo del proceso.
14. El inter-agente extranjero es indirectamente mediado por el mediador de Brasil.
15. La práctica de la mediación promueve la reflexión y el desarrollo del maestrando o doctorando que ocupa la función de mediador.

Consideraciones finales

La modalidad de enseñanza y aprendizaje colaborativa en Teletandem se muestra muy propicia para el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que los estudiantes tienen la experiencia de aprender un nuevo idioma y enseñar su lengua materna al mismo tiempo, lo que les permite observar la lengua extranjera a través de su propio idioma, como también tener una mirada de su propio idioma a través de la lengua extranjera. Se cree que el aprendizaje de idiomas en esta modalidad está directamente relacionado con el aprendizaje de la cultura, lo que puede promover la reflexión sobre temas culturales y generar un posible conocimiento de la diferencia de la otra.

Además, esta modalidad ha demostrado ser un fértil campo para profesores en formación inicial, pues allí tienen su primera práctica de enseñanza reflexiva (durante las interacciones y las sesiones de mediación y al escribir diarios/relatos después de las interacciones y sesiones de mediación). Otro factor importante fue el descubrimiento y la aplicación de los diferentes usos de los recursos tecnológicos para el aprendizaje y la enseñanza, hechos por los propios integrantes, con o sin ayuda de sus mediadores.

Uno de los desafíos que el proyecto deberá enfrentar en los próximos años será lograr un aumento en las participaciones de instituciones extranjeras, tanto en el envío de sus alumnos para la práctica del teletandem como en relación a la participación de investigadores de estas instituciones en el proyecto, apoyando y orientando a los alumnos participantes.

Bibliografía

- ARANHA, S, 2009, Projeto Teletandem Brasil: algumas questões sobre comunidades discursivas, In: *Anais do V SIGET- Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do Sul, pp. 05-09
- _____; TELLES, J. A., 2011, Os gêneros e o Projeto Teletandem Brasil: relação entre compartilhamento e sucesso interacional, In: *Anais do VI SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, Natal, pp. 24-36
- BRAMMERTS, H.; CALVERT, M.; KLEPPIN, K., 2003, Aims and approaches in individual learner counseling, In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Ed.), *Autonomous Language Learning In-Tandem*, UK, Academy Electronic Publications, pp. 07-15.
- CAVALARI, S. M. S., 2009, *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*, Tese de Doutorado, UNESP, São José do Rio Preto.
- CRANDALL, J. J., 2000, El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos, In: ARNOLD, J. (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, CUP, pp. 243-260.
- FUNO, L. B. A., 2011, *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso*, Dissertação de Mestrado, UNESP, P.P.G. em Estudos Linguísticos.
- KANEOYA, M. L. C. K., 2008, *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*, Tese de Doutorado, UNESP-S.J. Rio Preto.
- LITTLE, D., 2003, Tandem language learning and learner autonomy, In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Ed.), *Autonomous Language Learning In-Tandem*, pp. 37-44, mimeo.
- PANICHI, L., 2002, *Tandem learning and language awareness*. Materials from the ALA Tandem workshop, mimeo.
- SALOMÃO, A. C. B., 2007, *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*, Dissertação de Mestrado, UNESP, São José do Rio Preto.
- STICKLER, U., 2003, Student-centred counselling for tandem advising, In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Ed.), *Autonomous language learning in tandem*, UK, Academy Electronic Publications, pp. 115-122.
- TELLES, J. A., 2008, *Projeto temático: Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Relatório científico. Disponible en: <<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>>. Consulta en: 08 feb. 2016.
- _____, 2009, Teletandem: metamorfoses impostas pelas tecnologias sobre o ensino de línguas estrangeiras, In: _____. (Org.), *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, 2. ed. Campinas, Pontes, pp. 269-314.
- VASSALLO, M. L., 2009, *Relações de poder em parcerias de teletandem*, Tese de Doutorado, UNESP, São José do Rio Preto, Università Ca'Foscari, Venezia, Disponible en: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/VASSALLO.pdf>>, Consulta en: 19 enero 2016.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A., 2006, Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives, *The Specialist*, n. 27, pp. 23-24.

Todo punto de vista es la vista desde un punto¹: Identidad, historia y diversidad desde la perspectiva dialéctica e interactiva del múltiple lenguaje

Cláudia Cristina Ferreira
 Natália Araújo da Fonseca
 Universidade Estadual de Londrina - UEL

A modo de introducción: Distintas realidades, distintas necesidades

“Respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu sou’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)’, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra ‘relativamente a mim’ ou ‘relativamente ao mesmo’, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade” (Pardo, 1996: 154 apud Silva, 2000: 101)²

Al pensar en clases de español en un contexto rural, nos deparamos con una ausencia o escasez de materiales y el profesor, ante esta situación, tiene que adaptar o elaborar actividades ajustadas al perfil y contexto de enseñanza y aprendizaje para motivar a los estudiantes y lograr éxito en la labor docente.

La diversidad (lingüística, cultural y contextual) es precisamente lo que nos impulsó a ampliar la postura y la práctica docente hacia un contexto más rico, democrático e inclusivo. Así pues, la (r)evolución es considerada un mecanismo inclusivo que contempla distintas realidades o especificidades para poder envolver, cautivar y alcanzar los objetivos educativos.

Conviene puntualizar que lengua, sociedad y cultura se enlazan y se correlacionan, es decir, están envueltas en un mismo escenario histórico-político, por eso la relación estrecha e íntima en espejo, en la que una refleja la otra como un prisma multicolor.

Ahora bien, con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, señalamos que el rescate histórico de la memoria colectiva es una oportunidad de enseñar, exponer o sensibilizar a los alumnos sobre conceptos e ideologías más igualitarios y democráticos, estimulando una postura participativa

¹ Término creado por Leonardo Boff (1998): “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”.

² “Respetar la diferencia no puede significar ‘dejar que el otro sea como soy’ o ‘dejar que el otro sea diferente de mí tal como soy diferente (del otro)’, pero dejar que el otro sea como *no soy*, dejar que sea ese otro que *no puede* ser yo, que no puedo ser, que no puede ser un (otro) yo; significa dejar que el otro sea diferente, dejar ser una diferencia que no sea, en absoluto, diferencia entre dos identidades, pero diferencia *de la* identidad, dejar ser una otridad que no es otra ‘relativamente a mí’ o ‘relativamente al mismo’, pero que es absolutamente diferente, sin relación alguna con la identidad o con la mesmidad.” (Pardo, 1996: 154 apud Silva, 2000: 101)

y desprovista de prejuicio, además de mayor consciencia política y criticidad a la hora de elegir los contenidos trabajados en clase.

La variedad de lenguajes utilizados (canciones, textos literarios, fanzines, videos) a la hora de trabajar el tema en cuestión es una estrategia que puede ser utilizada para diversificar las clases y, también, despertar a los alumnos para prácticas otras que les envuelva y llame la atención, por eso las actividades propuestas tienen razón de ser.

En líneas generales, destacamos que dividimos el artículo, por motivos didácticos, en reflexiones sobre memoria colectiva, contribuciones de los textos literarios (Eduardo Galeano, Pablo Neruda) y de canciones (Lila Downs, Carlos Puebla, Evelyn Cornejo, Ana Tijoux, Calle 13) para el proceso de enseñanza y aprendizaje de español al contexto campesino; posteriormente, comentarios sobre fanzines y sus beneficios, sugerencia de cuatro actividades y sucinto levantamiento de conclusiones sobre el tema discutido.

De lo subterráneo a la superficie: La memoria colectiva subterránea³ latinoamericana

Como hemos mencionado en la introducción de este trabajo, uno de los objetivos es rescatar la memoria colectiva latinoamericana por medio de canciones y textos literarios hispánicos que presenten otra versión de la historia, la que los libros, generalmente ocultan, para que, por medio de las actividades, los alumnos puedan conocer otros puntos de vista, además de los que les son presentados en los libros didácticos.

Para Pollak (1989:12) “há uma ligação [...] muito estreita entre memória e o sentimento de identidade⁴” Según el autor, la memoria es “[...] um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, pois é ela que manifesta o sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo⁵” (Pollak, 1989: 16).

En este sentido, Halbwachs (2006) señala la importancia de la memoria colectiva en nuestra sociedad porque, para el autor, es solamente por medio de ella que el hombre puede comprender mejor el mundo en que vive y conocer lo que no ha vivido.

Como este trabajo busca evocar la memoria colectiva que comprende la historia de opresión que dejó huellas en el continente latinoamericano, pretendemos (re)afirmar y/o traer a la luz la identidad cultural de nuestros alumnos por medio de materiales y propuestas de actividades que retratan aspectos históricos, sociales, pragmáticos y culturales referentes a Latinoamérica.

Al utilizar canciones y textos literarios, enseñamos a los alumnos la voz de los excluidos, oprimidos, dominados, quienes lucharon por la igualdad entre los pueblos y por la caída del poderío de los *conquistadores*, o sea, combatimos la visión hegemónica (lengua, cultura, ideología, economía, política) impuesta por mucho tiempo, basándonos en diálogo igualitario y (re)significación lingüístico-cultural e histórico-social.

De acuerdo con Pollak (1989), la función de la memoria colectiva no es solamente recordar hechos históricos, personas, entre otros acontecimientos, para el autor, la memoria también cumple la función de demarcar poder, pues separa la sociedad en dominante y dominada, opresora y oprimida y, de este modo, cada una de esas esferas sociales trae los recuerdos de victorias y/o derrotas que forman parte de un pasado que las constituye y por ello la memoria colectiva subterránea latinoamericana siempre evocará nuestro pasado como acto de resistencia, para que jamás olvidemos nuestras raíces; es decir, quiénes somos, lo que hicimos y, sobretodo, lo que nos hicieron.

Cuanto a la división que separa la memoria oficial (dominante) de la memoria subterránea (dominada), Pollak (1989) sostiene que las memorias que pertenecen a los grupos minoritarios son,

³ Término creado por Michel Pollak (1989) para referirse a la memoria marcada por el silencio.

⁴ “hay una fuerte relación entre memoria y el sentimiento de identidad”. (Pollak, 1989: 16).

⁵ “[...] un elemento que constituye el sentimiento de identidad, tanto individual como colectiva, pues es ella que manifiesta el sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o de un grupo.” (Pollak, 1989: 16).

muchas veces, recuerdos “prohibidos”, “indivisibles”, “vergonzosos”, pues desvelan el *lado b* que la memoria oficial oculta en sus páginas, puesto que éstas sólo muestran los hechos narrados por quienes detienen el poder, los que escriben la historia, manipulándola conforme sus intereses o (malas) intenciones.

Querido (2010: 33) afirma que cuando rescatamos la memoria que comprende la historia de los oprimidos, tenemos la oportunidad de romper la “continuidad histórica de los vencedores” y, por ende, la historia de nuestro continente pasa a ser vista desde abajo, como si la cepilláramos a contrapelo⁶, como si la leyéramos con otros ojos, descubriendo los hechos que antes nos eran desconocidos.

En consonancia con lo que dicen Querido (2010: 34) y Galeano (2008, 2009a, 2009b, 2009c), creemos que “subvertir desde abajo la historia ‘oficial’ de Latinoamérica significa valorar las raíces indígenas y de la memoria popular del pasado”. Hacer que la historia de los oprimidos y olvidados sea desvelada sin las sombras que antes la ocultaban, es dar espacio para que otras voces se manifiesten y sean (re)conocidas.

Así pues, para que los alumnos conozcan un poco de la historia que nos constituye como ciudadanos latinoamericanos y se reconozcan como parte y resultado de esta historia, presentamos, por medio de las manifestaciones artísticas, nuestra memoria colectiva latinoamericana, que se mantiene viva en el tiempo como acto de resistencia, como manifiesto, como protesta de los olvidados, que lucharon y aún siguen luchando para intentar cambiar la realidad de nuestro continente.

Por consiguiente, esperamos que por medio de las actividades sugeridas a lo largo de este trabajo, los alumnos puedan identificarse con los temas abordados, comprender mejor su historia, desarrollar una criticidad cuanto a los asuntos histórico-sociales y culturales que los rodean y, de allí, (re)valorar el pasado para que logren cambiar o mejorar el futuro.

Lo literario y lo musical van de la mano en las clases de ELEA

De acuerdo con Bakhtin (1992 apud Silva, 2005: 113)

“a palavra é o lugar privilegiado da ideologia, pois é produto da interação social e meio para retratar a realidade. Assim, o sujeito (locutor) é quem dará expressão à palavra, refletindo a ideologia e o ambiente social em que vive⁷”.

La palabra es imbuida de ideología, es ella que nos permite conocer los pensamientos que marcaron las épocas que precedieron nuestra existencia, es un instrumento que utilizamos para expresarnos y son ellas las que otorgan sentido al mundo.

Las palabras desean causar un efecto en las personas y, sobretudo, ansían que los individuos reflexionen, piensen y reaccionen frente a ideas y mensajes compartidos, pues es ese movimiento de intercambio, de dudas, de cuestionamientos y respuestas que mueve el universo y sigue moviendo nuestra vida.

De este modo, reconocemos la importancia que la palabra posee en la sociedad y observamos la fuerza y el impacto que ejerce en nuestras vidas, puesto que pueden transformar naciones, países y personas con su poder de persuasión. Es por ese motivo que creemos que en las clases de ELEA no basta con enseñar estructuras lingüísticas, aunque sean contextualizadas. Entendemos que los profesores deberíamos siempre relacionarlas con todos los significados que ellas abarcan, pues la

⁶“Pasarle a la historia el cepillo a contrapelo” es una expresión de Walter Benjamin (2005) para decirnos que el historiador debe reconstituir la historia de los silenciados, darles derecho de voz.

⁷ “La palabra es el lugar privilegiado de la ideología, pues es producto de la interacción social y medio para retratar la realidad. Así, el sujeto (locutor) es quien dará expresión a la palabra, reflejando la ideología y el ambiente social en que vive” (Bakhtin, 1992 apud Silva, 2005: 113).

lengua forma parte de la sociedad y ésta es construida por hechos históricos, sociales y culturales que, juntos, confieren sentido a las palabras y hacen que sean un poderoso instrumento de transformación.

Desde ese punto de vista, considerando la ideología que caracteriza muchas de las canciones y obras literarias latinoamericanas, creemos que son esas expresiones del lenguaje excelentes herramientas para que los alumnos de ELEA desarrollen su criticidad y reflexionen sobre las temáticas abordadas y así puedan ser sujetos activos y cuestionadores, no solamente dentro de la clase, sino en todos los lugares que ellos se encuentren.

Así, en lo que se refiere a la literatura, Albaladejo (2007: 6) subraya que ella “posibilita o diálogo com outras culturas, trata também de temas universais que fazem com que o leitor se identifique por mais distinta que seja a realidade apresentada⁸” y, en este sentido, Brun (2004: 83) corrobora con lo dicho, y pone de relieve la contribución del texto literario, puesto que “posibilita uma abordagem pessoal e plural, facilitando a construção de uma desejada competência intercultural⁹”.

De igual modo, Muniz y Cavalcante (2009: 53) subrayan que: “O envolvimento do aluno com o texto lhe permite ir além dos aspectos mecanicistas do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira¹⁰”. Sin embargo, para que los alumnos logren obtener las múltiples interpretaciones que se encuentran en el texto, le toca al profesor orientar las lecturas, siendo el mediador, que auxilia a los alumnos y les hace sentir que también forman parte de la historia.

En cuanto a la relación que los alumnos pueden establecer con el texto, Lajolo (2002: 51) añade que: “O exercício dessa reinterpretatividade de cada leitor, torna-o sujeito de sua leitura, espécie de reescrita daquilo que o autor, ao escrever, deixou como aquele silêncio¹¹”; o sea, en el momento de la lectura, el lector va rellenando los espacios que el autor deja en su texto con su conocimiento de mundo, y lo que no fue dicho pasa a ser enunciado por la “voz” del lector.

Por lo tanto, consideramos la literatura un poderoso instrumento de humanización que, de acuerdo con Candido (2004: 180):

“confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor¹²”.

Así pues, podemos observar que la literatura hace que los lectores reflexionen sobre diversos aspectos, sean estos sociales o culturales, concretos o subjetivos, es la literatura que nos permite construir significados, cuestionar lo incuestionable y así nos lleva a percibir lo que antes nos parecía imperceptible, intangible, inalcanzable.

Cosson (2007:15) corrobora el pensamiento de Candido y razona que:

”Na leitura e na escritura do texto literário encontramos a nós mesmos [...] A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar expressar o mundo por nós mesmos. (A literatura) é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha identidade. Na literatura podemos ser outros, podemos viver

⁸ “posibilita el diálogo con otras culturas, trata también de temas universales que hacen que el lector se identifique, aunque la realidad presentada sea muy diferente” (Albaladejo, 2007: 6).

⁹ “posibilita un abordaje personal y plural, facilitando la construcción de la competencia intercultural” (Brun, 2004: 83).

¹⁰ “La estrecha relación del alumno con el texto lo permite ir mucho más allá de los aspectos mecanicistas de la enseñanza de una lengua extranjera” (Muniz y Cavalcante, 2009: 53).

¹¹ “El ejercicio de esa *reinterpretatividade* de cada lector, lo convierte en sujeto de su lectura, especie de reescrita de lo que el autor, al escribir, dejó como aquel silencio” (Lajolo, 2002: 51).

¹² [...] confirma en el hombre aquellos rasgos que juzgamos esenciales, como el ejercicio de la reflexión, la adquisición del saber, afinación de las emociones, la capacidad de penetrar en los problemas de la vida, la percepción de la complejidad del mundo y de los seres, el cultivo del humor (Candido, 2004: 180).

como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda, sermos nós mesmos¹³”.

De igual modo, la canción (Ferreira, 2012), así como la literatura, es un excelente recurso que convierte el salón de clase en un ambiente atractivo y divertido, además, ella se encuentra presente en nuestro día a día, expresando por medio de sus letras, ideologías que muchas veces influyen la manera de pensar y actuar de los jóvenes.

Según la afirmación de Souza (2013: 7), la canción como herramienta de enseñanza es muy útil, pues, “por meio de um único instrumento didático, o aluno pode ter acesso a conteúdos dos mais variados possíveis o que termina por propiciar um trabalho interdisciplinar¹⁴”.

Santos y Pauluk (2013: 8) defienden el uso de la canción en las clases y señalan que “A música motiva as pessoas a aprender e proporciona um elo entre a linguagem da escola e a do mundo¹⁵” transformando el salón de clase en un espacio dinámico, motivador y significativo, al paso que permite que los alumnos participen, interactúen y relacionen su aprendizaje a su propia realidad.

La canción presenta temáticas variadas y por tratar sobre diversos asuntos, su uso en las clases no debe limitarse a un simple análisis de la letra, sino que también tenemos que considerar su función histórica y, sobretodo, su poder de (re)construir y/o (re)significar ideas, realidades y comportamientos.

En esta investigación, sugerimos al profesor de ELEA algunas propuestas de actividades utilizando canciones y obras literarias hispánicas que retraten el contexto histórico-social y cultural de nuestro continente.

Al establecer un diálogo entre diferentes manifestaciones artísticas, buscamos promover un espacio que permita que los alumnos se (re)conozcan como parte de la historia. A lo largo de las actividades, esperamos que los estudiantes logren relacionar los temas tratados en las obras con su realidad y, así, comprender su historia, sus raíces e identidad, además de su lugar en el mundo.

Fanzine: de las calles al salón de clase

El *fanzine* surgió en los Estados Unidos en 1930 por lectores de ciencia ficción que buscaban divulgar su trabajo en los ambientes comerciales y profesionales. Sin embargo, a partir de la década de los 70, con la explosión del movimiento *punk*, la producción de *fanzines* empieza a ganar fuerza y adquiere cierta informalidad, siendo considerado el medio de comunicación entre los *punks*, puesto que trataban sobre temas relacionados a canciones, ideas anarquistas entre otros asuntos (Guimarães, 2005).

De acuerdo con Guimarães (2005), el nombre *fanzine* es una contracción de las palabras inglesas *fanatic magazine* y abarca todo tipo de publicación confeccionada en formato amateur. Actualmente, son muchos los asuntos que podemos abordar en los *fanzines* como, por ejemplo, canciones, poesía, historietas y todo lo que nuestra imaginación sea capaz de crear.

Como el *fanzine* es una producción independiente y muy asequible, pronto se convirtió en un recurso didáctico y hoy es utilizado en los contextos escolares que lo emplean para trabajar diversos temas retratados en formato de canciones, poemas, cuentos, historietas, entre otros géneros.

¹³ En el texto literario nos encontramos a nosotros mismos. [...] La literatura nos dice quiénes somos y nos incentiva a dejar expresar el mundo por nosotros mismos. (La literatura) es la incorporación del ‘Otro’ en nosotros, sin que tengamos que renunciar nuestra identidad. En la literatura, podemos ser otros, podemos vivir con otros, podemos romper los límites del tiempo y espacio de nuestra experiencia y, aún así, no dejar de ser lo que somos (Cosson, 2007:15).

¹⁴ “por medio de un único instrumento didáctico, el alumno puede tener acceso a un sinnúmero de contenidos, posibilitando un trabajo interdisciplinario” (Souza, 2013: 7).

¹⁵ “La canción motiva a las personas a aprender y proporciona un puente entre el lenguaje de la escuela y (el lenguaje) del mundo” (Santos y Pauluk, 2013: 8).

Según Nascimento (2010: 123), el motivo que hizo al *fanzine* salir de las calles y ganar espacio en las aulas, agradando tanto a los alumnos como a los profesores, es porque este material “possibilita o exercício da cidadania, da criatividade e da criticidade, além de ampliar o olhar ante as imagens que nos são postas¹⁶”, lo que encuentra estrecha relación y correspondencia con el objetivo que nos proponemos en esta investigación.

Para Ferreira (2012: 9), “o *fanzine* é conhecido como a mídia das minorias, o meio de comunicação acessível para os que não se sentem representados por parte das mídias tradicionais e querem reivindicar direitos, falas e realidades apresentadas¹⁷”.

En este artículo la confección de *fanzines* tiene por objetivo divulgar el trabajo desarrollado por medio del diálogo entre la canción y la literatura hispánicas, siendo el *fanzine* el producto final de las actividades, resultado de la reflexión, creatividad y subjetividad de los alumnos. Autor de su trabajo, el alumno tiene la libertad de expresar en el papel sus ideas y pensamientos con relación a los temas propuestos.

Para que los alumnos puedan producir sus *fanzines* y sepan qué van a escribir, pegar y/o dibujar en el papel, le toca al profesor seleccionar materiales que ofrezcan a los estudiantes las informaciones necesarias para su confección. Así, al escuchar las canciones y leer los textos que rescatan la memoria *subterránea* que constituye la realidad latinoamericana, sugerimos algunas actividades didácticas para que los alumnos se (re)conozcan en las obras y se consideren sujetos históricos latinoamericanos.

A continuación, describimos la propuesta de las actividades que el profesor de ELEA puede trabajar con sus alumnos. Como este trabajo lleva mucho tiempo, le aconsejamos al profesor que desarrolle las actividades por medio de un proyecto, para que las discusiones sean más proficuas. Sin embargo, si el profesor prefiere que las actividades sean realizadas durante las clases, dependiendo del tiempo disponible, él puede elaborar un cronograma con las clases que va a utilizar para las actividades, puesto que las actividades pueden ser desarrolladas a lo largo del semestre e, incluso, de todo el año.

Le sugerimos al profesor que desarrolle este proyecto con los alumnos de secundaria, pero el profesor puede adaptar las actividades y aplicarlas con otros grupos. El título que dimos al proyecto es: “*Lengua, cultura y memoria latinoamericana*”, pero el profesor puede cambiarlo, según su creatividad y contexto.

Manos a la obra: sugerencia de actividades

Antes de empezar las actividades, es interesante que el profesor les explique a los alumnos qué es un *fanzine*¹⁸ y comente sobre su historia, explicándoles dónde surgió, porqué lo crearon, cuáles fueron los primeros *fanzines*, etc. Además, es interesante que traerles a los alumnos un ejemplo de *fanzine* para que tengan idea de cómo es y, si el profesor tiene la posibilidad, es interesante mostrarles un video¹⁹ en el que se enseñe cómo producir su propio *fanzine*.

¹⁶ “possibilita el ejercicio de la ciudadanía, de la creatividad y de la criticidad, además de ampliar nuestra mirada frente las imágenes que nos son planteadas” (Nascimento, 2010: 123).

¹⁷ “el *fanzine* es conocido como el medio de comunicación de las minorías, para los que no se sienten representados por parte de los medios de comunicación tradicionales y quieren reivindicar derechos” (Ferreira, 2012: 9).

¹⁸El profesor puede tener acceso a más informaciones sobre *fanzine* en el sitio <<http://www.infoescola.com/curiosidades/fanzine/>> (accedido el 26 ene. 2016) o por medio de los libros a continuación: *A nova onda dos fanzines*, *A mutação radical dos fanzines* e *o rebuliço apaixonante dos fanzines*, todos ellos del autor brasileño Henrique Magalhães.

¹⁹Sugerimos dos vídeos que enseñan técnicas diferentes de cómo confeccionar un *fanzine*. Disponible en:

<<https://www.youtube.com/watch?v=zIXuZCbZrUQ>>,

<<https://www.youtube.com/watch?v=zgn95hP8C4w>> Accedidos el 26 ene. 2016.

Actividad 1: Los revolucionarios de Latinoamérica

Como propuesta de confección para el primer *fanzine*, sugerimos trabajar con algunos revolucionarios que cambiaron la realidad de nuestro continente y que lucharon por libertad, igualdad y justicia para el pueblo latinoamericano.

Primeramente, el profesor divide los estudiantes en pequeños grupos que recibirán la biografía²⁰ de un revolucionario latinoamericano, a saber: Augusto Sandino, Ernesto Guevara, Emiliano Zapata y Simón Bolívar.

Antes de que los alumnos lean las biografías, le sugerimos que les pregunte si conocen la historia de algunos de esos personajes, cuál es la importancia de cada uno y cuáles eran los motivos de sus luchas. Después de que los estudiantes contesten a las preguntas, pídale a los grupos que lean las respectivas biografías y, después, recorten las partes que más les llamaron la atención.

Posteriormente, el profesor presenta algunas canciones y poemas que fueron hechos en homenaje a estos revolucionarios. Sugerimos las canciones *Zapata se queda*, de la cantante mexicana Lila Downs y *Hasta siempre comandante Che Guevara*, del cantautor cubano Carlos Puebla. Con relación a los poemas, el profesor puede trabajar con *Un canto para Bolívar* y *Sandino*, ambos bajo la autoría de Pablo Neruda.

Después de que los alumnos lean las biografías, los poemas y escuchen las canciones, el profesor preguntará a los grupos: cuáles fueron los grandes hechos realizados por estos revolucionarios, en qué sentido sus luchas ayudaron a nuestro continente y por qué creen que fueron immortalizados y son temas de canciones y poemas. Tras escuchar la opinión de los alumnos, el profesor les pide para que peguen en una página las partes de la biografía que les parecieron más importantes y, al lado, peguen la canción o poema biográfico sobre el revolucionario que tocó a cada grupo.

Para la confección de este y demás *fanzines* que los alumnos van a producir en las actividades a continuación, serán necesarios los siguientes materiales: hojas blancas, coloridas o papel reciclable, revistas y periódicos para que los alumnos personalicen sus producciones con collages de letras. El profesor puede llevar imágenes de los revolucionarios para que los alumnos las peguen al lado de sus producciones para que éstas queden visualmente más atractivas y contextualizadas.

Actividad 2: El otro lado de la colonización latinoamericana

La segunda sugerencia de *fanzine* es una producción que contempla la colonización y su consecuencia para el pueblo latinoamericano. Es interesante activar el conocimiento de mundo de los alumnos, preguntándoles quién ha colonizado Brasil y los demás países latinoamericanos, qué ocurrió con nuestro continente tras la colonización y cómo creen que sería el continente latinoamericano hoy si los europeos no hubieran llegado a nuestras tierras.

Después de discutir con los alumnos el tema propuesto, sugerimos algunas manifestaciones artísticas que el profesor puede utilizar para desarrollar la producción del *fanzine* con los alumnos. Así, el profesor puede trabajar con la canción *América Sí*, de la cantante chilena Evelyn Cornejo, y con el texto *El descubrimiento de América que todavía no fue*, del escritor uruguayo Eduardo Galeano.

Tanto la canción como el texto retratan el otro lado de la colonización, la versión que la Historia Oficial muchas veces oculta. En este sentido, las obras representan la voz de los oprimidos, de los colonizados, de los conquistados. Después de haber escuchado la canción y leído el texto, pídale que formen un círculo y expongan sus interpretaciones con relación a las obras.

Posteriormente, el profesor divide a los alumnos en 2 grupos y les pide que cada grupo haga la relectura de las obras discutidas. El profesor puede hacer un sorteo para saber cuál obra le tocará a

²⁰ El profesor puede consultar la biografía de esos revolucionarios accediendo al sitio < <http://www.biografiasyvidas.com/> > Accedido el 26 ene. 2016

cada grupo. Después, ya con las obras impresas, el profesor las distribuye a los alumnos juntamente con las hojas en las que ellos producirán sus *fanzines* y les pide para que peguen la versión original en una página y, en la página al lado, hagan la relectura de las obras antedichas.

Actividad 3: Latinoamérica: la cuna del pueblo indígena

El tema central de la actividad 3 trata sobre la comunidad indígena latinoamericana. En esta actividad, el profesor puede discutir lo que ocurrió con el pueblo indígena tras la llegada de los conquistadores a nuestras tierras, cómo vive hoy la comunidad indígena y cómo les parece que la sociedad ve a los indígenas.

Después de discutir con los alumnos sobre la cuestión indígena, le sugerimos al profesor que trabaje con algunas manifestaciones artísticas que contemplen la temática. En ese sentido, sugerimos las obras: canción *Vengo*, de la cantante chilena Ana Tijoux y el texto *Indios/2*, extraído del libro titulado *El Libro de los abrazos*, del escritor uruguayo Eduardo Galeano.

La canción abarca la identidad indígena que todos nosotros cargamos y la conexión que tenemos con la naturaleza. Además, la letra de la canción nos sugiere la descolonización como acto de resistencia y (re)afirmación de identidad; por otro lado, el texto retrata la discriminación que los indígenas sufrieron y siguen sufriendo en la sociedad.

Después de escuchar la canción y leer el texto, pídeles que formen un círculo y compartan entre ellos su interpretación con relación a las obras. Posteriormente, el profesor puede dividir a los alumnos en 2 grupos: un grupo se quedará con la canción y el otro con el texto y, así, al grupo que le tocó la canción su tarea será producir un texto sobre los indígenas y al que le tocó el texto su tarea será producir una canción. El profesor puede hacer un sorteo para distribuir las obras. Para la confección de ese *fanzine* los alumnos necesitarán los mismos materiales utilizados en las actividades anteriores.

Actividad 4: El grito de protesta de Latinoamérica

El tema de la actividad 4 retrata la realidad histórico-político-social del continente latinoamericano desde la perspectiva de los artistas hispánicos, quienes expresan en sus obras la versión de la historia narrada no por los opresores, sino por los que sufrieron y continúan sufriendo con el despotismo de los países “desarrollados”. Así pues, antes de iniciar una discusión respecto a la temática, le sugerimos al profesor que distribuya a los alumnos los capítulos que componen una de las más célebres obras del escritor Eduardo Galeano: *Las venas abiertas de América Latina*.

De este modo, el profesor puede dividir los alumnos en cinco grupos y distribuirles un capítulo para cada grupo, puesto que la obra está compuesta por cinco capítulos. No es necesario que el profesor entregue los capítulos en su totalidad, siendo la mejor opción seleccionar los fragmentos más importantes, solamente para que los alumnos tengan una idea sobre el asunto. Tras distribuir los capítulos, el profesor les determina un plazo para que realicen la lectura en casa y, posteriormente, se reúnan para que juntos discutan lo que comprendieron de los temas retratados en cada capítulo.

Después de haber leído y comentado la obra con sus respectivos grupos, el profesor puede pedirles a los alumnos que formen un círculo, resuman el tema de cada capítulo, expongan su punto de vista y digan si están de acuerdo con lo que retrata Galeano, presentando argumentos que fundamenten sus respuestas.

Cuando terminen la discusión, el profesor puede presentar a los alumnos algunas obras que complementen la lectura del libro de Galeano. Así, sugerimos la canción *Latinoamérica*, del grupo puertorriqueño Calle 13 y el texto *Los nadies*, de Galeano.

Las dos obras retratan la precaria condición en que vive el pueblo latinoamericano, el sentimiento de indignación en función de la desigualdad, que hasta hoy sigue siendo uno de los

principales problemas de este continente. Tanto el texto como la canción representan la angustia y el dolor que atormenta a esas personas que ya no se callan frente a las injusticias, sino que muestran al mundo su voz, la voz de los que fueron silenciados y humillados y que solo después de muchos siglos lograron expresar sus sentimientos, su pensamiento y mostrar a la gente su historia desde su punto de vista.

Después de escuchar la canción y leer el texto, el profesor les pide que formen un círculo, para que todos compartan su interpretación con relación a las obras. Posteriormente, el profesor pide que cada grupo haga una canción basándose en el tema que discutieron a lo largo de la actividad. De este modo, para la confección de este *fanzine*, los alumnos pueden recortar fragmentos de canciones y del texto que trabajaron, pegándolos en una de las páginas y, en las demás, pueden escribir la letra de la canción que crearon. El profesor puede pedirles que investiguen imágenes sobre Latinoamérica, para dejar el *fanzine* visualmente más atractivo y, además, puede pedirles que en una de las páginas los alumnos expresen por medio de palabras o pequeñas frases qué significa para cada uno ser un ciudadano latinoamericano.

A modo de cierre

“Os homens nascem livres e iguais. [...] ninguém pode privar seus semelhantes de seus direitos.” (Álvarez-Uría, 1998: 102)²¹

“[...] educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença.” (Silva, 2000: 101)²²

Subvertir la versión enseñada/aprendida en los manuales o revelarles a los alumnos lo oculto (mostrarles lo entredicho) o lo no dicho (los silencios u omisiones) es también función de los profesores, puesto que deberíamos incitar a la reflexión en las clases de historia, literatura, lenguas extranjeras y demás.

Acomodarse y aceptar lo impuesto es una actitud de pasividad que deberíamos de combatir, pues (tras)formar ciudadanos pasa por fomentar en los alumnos la criticidad, informarles, sensibilizarles y concienciarles de sus derechos y deberes y promover su participación en la política.

En este sentido, esta investigación tuvo por fin rescatar la memoria histórico-política colectiva subterránea latinoamericana, por medio de los múltiples lenguajes (canciones, textos literarios hispánicos y fanzines) que presentan otra versión de la historia, generalmente, no incluida en libros didácticos, con vistas a posibilitar que el alumno campesino (re)signifique y (re)valore su identidad y pueda (re)conocerse y orgullecerse de su pasado y (re)construir un futuro con más conciencia y democracia.

Así pues, por nuestra parte, ponemos de relieve el papel del autor de libros didácticos, puesto que es el principal recurso auxiliar, y del profesor que al incluir el contexto rural (en los manuales y currículos) estará colaborando para itinerarios de inserción; o sea, generando prácticas educativas inclusivas (inclusión social, educacional, política) de colectivos desfavorecidos basado en el diálogo igualitario desde el punto de vista de una metodología dialéctica e interactiva que tiene por fin convertir dificultades en posibilidades y diversidad en respeto y aceptación.

²¹ “Los hombres nacen libres e iguales [...] nadie puede privar a sus semejantes de sus derechos” (Álvarez-Uría, 1998: 102)

²² “[...] educar significa introducir la cuña de la diferencia en un mundo que sin ella se limitaría a reproducir lo mismo y lo idéntico, un mundo parado, un mundo muerto. Es en esa posibilidad de apertura para otro mundo que podemos pensar en la pedagogía como diferencia.” (Silva, 2000: 101)

Bibliografía

- ALBALADEJO, M. D. G., 2007 “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *MarcoELE: Revista de didáctica*, nº. 5, pp. 1-51. Disponible en: <<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>>. Accedido el: 18 dic. 2015.
- ÁLVAREZ-Uría, F., 1998, “A conquista do outro: da destruição das índias ao descobrimento do gênero humano”, en: LARROSA, J.; LARA, N. P. (orgs.). *Imagens do outro*, Rio de Janeiro, Vozes, pp. 97-114.
- BENJAMIN, W., 2005, “Teses sobre o conceito da história”, en: LÖWY, M. *Alarme de incêndio: uma leitura das teses sobre o conceito de história*, São Paulo, Boitempo Editorial.
- BOFF, L., 1998, “A águia e a galinha, uma metáfora da condição humana”, 18.ed., Rio de Janeiro, Editora Vozes.
- BRAIT, B., 2010, “Literatura e outras linguagens”, São Paulo, Contexto.
- BRUN, M., 2004, “(Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras”, en: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*, Salvador, EDUFBA, pp. 73-104.
- CANDIDO, A., 2004, “O direito à literatura”, en: *Vários escritos*, 4ª ed, São Paulo/Rio de Janeiro, Duas Cidades/Ouro sobre Azul.
- COSSON, R., 2007, “Letramento literário: teoria e prática”, São Paulo, Contexto, pp. 15-17.
- FERREIRA, C. C., 2012a, “Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas”, *Eutomia: Revista de Literatura e Linguística*, Pernambuco - UFPE, pp. 265 - 281, 21 dez. Disponible en: <<http://www.revistaeutomia.com.br/v2/category/educacao-10-ano-vi-jan2013/linguistica/>> Accedido el: 28 feb. 2016
- _____, 2012b, “La literatura y la pintura van de la mano: una propuesta pluridisciplinar, intersemiótica e intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera”, *Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera, São Paulo, pp. 30-48.
- FERREIRA, J. G., 2012, “A utilização do fanzine no processo de comunicação participativa”. en: *Congresso de ciências da comunicação na região nordeste*, 14, Recife, pp. 1-10. Disponible en: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2012/resumos/R32-1516-1.pdf>>. Accedido el: 10 ene. 2016.
- FERREIRA, M., 2012, “Como usar a música na sala de aula”, 8.ed., São Paulo, Contexto.
- GALEANO, E., 2009a, “Las venas abiertas de América Latina”, Madrid, Siglo XXI Editores.
- _____, 2009b, “As veias abertas da América Latina”, 49.ed. Trad. Galeno de Freitas, São Paulo, Paz e Terra.
- _____, 2009c, “Espejos: Una historia casi universal”, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- _____, 2008, “Patás arriba: La escuela del mundo al revés”, Buenos Aires, Catálogos.
- GUIMARÃES, E., 2005, “Fanzine”, João Pessoa, Marca de Fantasia.
- HALBWACHS, M., 2006, “A memória coletiva”, Tradução de Beatriz Sidou, São Paulo, Centauro.
- LAJOLO, M., 2002, “Do mundo da leitura para a leitura do mundo”, São Paulo, Ática.
- MARCONDES, B.; MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T., 2011, *Como usar outras linguagens na sala de aula*, 7.ed., São Paulo, Contexto.
- MUNIZ, C. D.; CAVALCANTE, I. F., 2009, “O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira”, *Holos*, Natal, v. 4, pp. 48-56. Disponible en: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/345/285>>. Accedido el: 18 ene. 2016.

NASCIMENTO, I. S., 2010, “Da marginalidade à sala de aula: o fanzine como artefato cultural, educativo e pedagógico”, en: MUNIZ, C., (Org.). *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*, Fortaleza, Edições UFC, pp. 121-133.

PEREIRA, B. Q. L.; MELO, M. A., 2014, “O ensino de literatura relacionado às outras linguagens no ensino médio: um olhar sobre os documentos oficiais”, *Ribanceira – Revista do Curso de Letras da UEPA*, Belém, v. II. n. 1. ene-jun.

POLLAK, M., 1989 “Memória, esquecimento, silêncio”, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, pp. 3-15.

QUERIDO, F. M., 2010, “A tradição dos oprimidos e as lutas sociais na América Latina: lutas sociais na América Latina: a atualidade de Walter Benjamin”, em: *Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina*, Londrina, pp. 29-38.

Disponível en:

<http://www.uel.br/grupopesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/4_fabioquerido.pdf>

Accedido el 17 ene. 2016.

SANTOS, J. F.; PAULUK, I., 2016, “Proposições para o ensino de língua estrangeira por meio de músicas.

Disponível en:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/752-4.pdf>>. Accedido el: 05 feb. 2016.

SILVA, M. M. M., 2005, “A polifonia nas letras das canções de Caetano Veloso”, UNITAU, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.2, n.2, ene/dic,

SILVA, T. T. 2000, “A produção social da identidade e da diferença”, en: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Rio de Janeiro: Vozes, pp. 73-101.

SOUZA, E., 2013, “A música no contexto acadêmico: um instrumento didático”,

Disponível en: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/anais/conteudo/anais/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/1604/public/1604-5631-1-PB.pdf>>.

Accedido el: 08 ene. 2016

Mis propias experiencias y lo que fui aprendiendo.

Susana Zipman
Centro Latino de Línguas

Introducción

Siempre encuentro en mis propias experiencias, en mi propia vida, una gran parte de la inspiración para estas ponencias. Soy latinoamericana, nacida en una ciudad que, aunque capital de provincia, era pequeña. Pero más todavía, era frontera final de la Argentina, mirando al otro lado del río ya no era más Argentina, era Paraguay. El guaraní matizó mi aprendizaje de la cultura de todas formas, como idioma, como manera de ser, como gastronomía: chipas en el recreo, sopa paraguaya frecuentemente en la mesa como plato principal, revendedoras de frutas, verduras y condimentos con el rollo de paño dando apoyo sobre sus cabezas a enormes cestas con todas esas delicias frescas, vendedoras de frutas exclusivamente a orillas del río, con otro modelo de cestas rebosantes de bananas, naranjas y mandarinas, cerca del pontón que era nuestro puerto y que frecuentemente espío gracias a los desarrollos de Internet... allí está, ya medio abandonado, querido pontón puerto de aquella época... después las vías del ferrocarril, y empezaba la amada ciudad.

Todo esto lo mencioné, con otras palabras, en el Seminario anterior, al hablar de CULTURA, que es el camino de enseñar el idioma. Hoy en día, claro, un camino con la enorme ayuda de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, que me permiten, generalmente, mostrarles casi al vivo a mis alumnos todo esto que forma parte de mis recuerdos, de mi aprendizaje, de mi manera de enseñar.

El español de América en la enseñanza de ELE

De las propuestas temáticas mencionadas en la convocatoria del Seminario, el español de América en la enseñanza de ELE es un ítem temático apasionante, algo que se vive, se estudia, se enseña, y siempre hay puntos ignorados por descubrir, variantes desconocidas, preguntas que por más que nos esforcemos habrán de quedar sin responder...

Todo empieza cuando algún alumno, y los hay en casi todos los cursos a pesar de que pensemos que ya está aclarado, que ya es “figurita repetida”, nos cuestiona con toda la sinceridad del mundo: ¿eso existe? ¿Qué es eso que existe o que deja de existir? ¿No habíamos quedado en que el idioma castellano/español es uno solo, que de los dos lados del Atlántico, y de arriba abajo del continente americano, terminando solamente en EE.UU., se habla la misma lengua?

Y resulta que de repente, en algún campestre lugar alguien dice que el señor equis “difunteó”. Claro, lo entendemos, pero ¿y si quiso decir otra cosa y no justo lo que nosotros pensamos? Y... “juanear” es engañar. La inglesísima voz “flirt”, castellanizada, puede ser coquetear, puede ser un noviazguito (el diminutivo le sacaba toda la seriedad y les servía a los padres para sentirse más tranquilos frente a aquella relacioncita). En mi adolescencia era “andar”: *Beatriz andaba con Juan, los chicos estaban flirteando*. La tableta de Argentina venía a ser la tablilla de México... o sea, simplificando, el “chocolatín”. ¡Qué rico!

Tenemos a mano, siempre, además de nuestros diccionarios de consulta habituales, otros específicos, como el *Diccionario del español de América*, de Marcos A. Morínig, que además de soluciones nos brinda informaciones riquísimas.

Pero, volviendo a la problemática: ¿cómo lo enseño, cómo lo transmito? El alumno a veces va a un lugar determinado, y lo que quiere es pedir sus cosas en el hotel, comer lo que desea, hacer negocios, preguntarle al guía turístico sobre las particularidades del museo visitado. Si le damos muchas posibilidades, corremos el riesgo de que se “embanane” (¿todos me entendieron?).

Por lo tanto, debemos empezar por la necesaria “negociación”. ¿Para qué quieres estudiar este idioma? Y vendrán las respuestas, que pueden ser, por ejemplo, la de un alumno que tengo actualmente, cuyo objetivo es hablar igual que su papá, un señor argentino de Buenos Aires (lo que delimita a un idioma “porteño”, no lunfardo pero sí de la Capital Federal... y por supuesto con el “vos” y sus conjugaciones pertinentes). Además del papá, él quiere comunicarse sin mayores problemas con sus primos y tíos y abuelos de allá.

Simultáneamente, tres alumnas se están preparando para un lindo paseo por la Península Ibérica, entonces salgo de campo y quien da las clases es un profesor brasileño que se especializó en España, y para él esa es la variante natural e insustituible. Que es el origen de nuestro americanísimo idioma... Vamos a explicarnos mejor.

Dependiendo del colonizador o del inmigrante español, cada zona lingüística de América reflejará esa influencia. Más los idiomas indígenas, que se mezclaron como necesidad ineludible: el guaraní, por ejemplo, nos brinda el pindó, palmera de color amarillo rojizo.

El mencionado diccionario llevó más de cincuenta años para quedar completo y a gusto de su autor principal. Nosotros vamos a cometer la herejía de intentar aquí en el breve espacio concedido, dar nuestra sencilla opinión al respecto, y si tenemos suerte, brindarles a nuestros oyentes alguna nueva información. Nosotros, los hablantes de esta lengua que empezó por ser el idioma de las “Indias”, si hasta nuestro continente estaba confundido con algún otro...

Seguimos consultando diccionarios, y en el de Editorial Everest encontramos la definición de americanismos, según la Real Academia de Lenguas. Nos definen americanismo como el vocablo, giro, rasgo fonético, gramatical y semántico peculiar o procedente del español hablado en algún país de América.

Diccionarios en mano, debo reconocer que hasta hace un cierto tiempo eran la única fuente de información. Pero poco a poco los libros de ELE fueron incorporando informaciones al respecto, sea en forma de llamadas, de parte del hilo conductor de las unidades o como anexos al final de las mismas. Sabemos que fue un gran esfuerzo de las editoriales, que hasta cierto momento no necesitaban preocuparse con ese tipo de información. La mayoría pidió la ayuda de hispanoamericanos, con algunas tuvimos el placer y el honor de colaborar... y fue cuando también nos dimos de cara con todo lo que no sabíamos.

(Así se van llenando las amadas estanterías de diccionarios jurídicos, de términos económico-financieros, del turismo en general, de gastronomía, de hotelería - ¿o será hostelería?).

Cuando el libro ya trae los mencionados anexos o informaciones complementarias, los profesores tenemos gran parte del camino allanado. Ya hay referencias, fotos, banderas, diálogos. Cuando no, hay que arremangarse y “fabricar” ese material, de tal manera que el alumno, sin confundirse con tan variada metodología, pase a tener las armas y herramientas lingüísticas que va a necesitar.

Hemos mencionado los diversos diccionarios especializados. Hay que hacer hincapié en que no solamente el lenguaje de la comunicación diaria sino también, y en gran medida, el lenguaje técnico tiene sus *nuances* dentro de los diferentes países y a su vez, dramatizando las dudas que surgen, entre diversas regiones de países grandes o bien de países con diferencias climáticas y geográficas importantes. Sabemos que el aislamiento sociogeográfico que la cordillera de los Andes les impone a los habitantes de uno y otro lado de esa gran cadena de montañas lleva a diferentes conceptos de vida, traducidos en diferentes maneras de expresarse.

Montamos entonces nuestro teatro, muchas veces con solícitos ayudantes: hijos de hispanohablantes, que nos cuentan, divertidísimos, cómo sus familiares “hablan diferente”.

Hace unos días cené con una simpatiquísima señora colombiana, que está aquí visitando a su hija. Surgió durante la cena el relato de cómo conoció a su primer marido, y años después al que sería el segundo. Esta señora trabaja con el Ministerio de Cultura de Colombia, es poeta y artista en general: pinta, hace cerámicas muy especiales... pues bien, ni les cuento. Aprendí montones de palabras, tanto de su actividad cultural como de recetas e ingredientes.

Hoy en día ya se cuenta, inclusive, con libros para diferentes niveles que, al ejemplo del precursor “Hacia el español”, con el cual también tengo el honor de haber modestamente colaborado, que pasean un poco por nuestro querido territorio hispanohablante. Y así, mientras “curuvica” (Ilovizna, garúa) suavemente del otro lado de la ventana de mi sala de trabajo (estudio, oficina), sigo investigando para este lindo trabajo.

Existen otros temas propuestos que para mí se entrelazan con el que escogí para su desarrollo: América Latina, identidad y diversidad cultural. Si pensamos que existe hoy en día UNILA, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, que integra no solamente a todas las naciones hispanohablantes sino a Brasil también, está claramente presentado el enfoque actual. Que no es ni más ni menos que el desprecio a la existencia de tales fronteras, atravesadas de un brinco en algunos lugares de mi provincia. O en un rapidito paseo de lanchas, frente al ya mencionado puerto de la ciudad.

El español de América: variedades, normativas, etc. Pues bien, cada país tiene su Academia de la Lengua, pero aquí está lo bonito: todos reconocen (esta frase ya la usé más de una vez) a la RAE como la “mamá”, y al Diccionario de la RAE como el “papá” de todas sus dudas y divergencias/convergencias.

El español de América y su diversidad léxica. Cómo no tener esa diversidad siempre presente... somos el producto de tribus autóctonas en diversos estadios de su desarrollo y su encuentro con los españoles oriundos de tierras diferentes dentro de la península. La diversidad léxica es el lema, el emblema, el estandarte. Conservando lo básicamente igual.

Las variedades del español en la literatura, cine y otras manifestaciones artísticas. Una de las mejores formas de enseñar el español de América, reclutando a los autores, directores de cine, poetas, actores, y poniéndolos a la vista de nuestros alumnos, que se deparan con todo el entorno de ese lenguaje: la flora, la fauna, el estilo de edificaciones, la vestimenta, los muebles dentro de las viviendas... Es un caudal fascinante de informaciones objetivas.

Lo latinoamericano en el aprendizaje de la lengua española en Brasil: nadie lo rechaza, lo incorporamos suavemente pero con energía, para no dejar el curso incompleto. Y en cuanto a maneras de introducirlo, una de las más “sabrosas” es la gastronomía, que puede abarcar desde la geografía de los campos de producción y las fábricas de industrializados, hasta las recetas típicas, con su imperativo que demuestra que no todo uso del imperativo es un mandato asustador. Después de todo, el lenguaje del amor usa el imperativo cuando el amado le ruega, susurrante, a su amada: ¡llámame, pero llámame sin falta! (Ese es otro de los caminos de fácil introducción del idioma, el lenguaje del amor...)

En el libro *Literatura española, argentina e hispanoamericana* podemos observar, por ejemplo, el mapa que nos muestra la distribución, a grandes rasgos, de los pueblos indígenas que poblaban nuestro territorio y que, según el mismo libro, hoy conforman una identidad cultural [...]

Más allá de las peculiaridades, compartimos [yo diría, bajo mi propio riesgo, que compartimos “más o menos”] el lenguaje, la tradición religiosa y un pasado de conquista, de guerra e independencia. En América hispánica conviven dos vertientes: la indígena y la europea, como ejemplo de un sincretismo logrado a lo largo de los siglos.

En algún momento de la historia, mientras los Borgia desarrollaban sus maquiavélicos planes en Roma, un señor llamado Cristóbal Colón se presentaba a los Reyes Católicos y les hacía la exótica propuesta de navegar hacia Occidente para llegar a Oriente. Tuve la suerte de pisar, en la República Dominicana, las mismas arenas a las que llegó la penetración española. Españoles e indígenas habían demostrado en ese lugar fuerza, empeño, valentía. Yo me sentí emocionada. Más aún si en realidad soy descendiente de otros inmigrantes, que mucho tiempo después se escaparon de la Rusia Imperial para encontrarse en la Argentina y dar lugar a mi familia. Así como mucho, mucho tiempo después, un marino, el comandante Luis Jorge Fontana, también desembarcó en la costa formoseña, adonde el gobierno lo había enviado para armar un puerto de frontera. Y donde muchos más años después mi padre fue a buscar, y lo encontró, futuro profesional que como joven de poquísimos recursos no podía conseguir en la Gran Ciudad.

Y vamos ahora a una opinión extraída de nuestro actualísimo Facebook: Secretaría de Políticas Lingüísticas - *Paraguái Ñe'ẽnguéra Sambyhyha*: “La lengua no es solo un medio de comunicación. Es un elemento indispensable de la identidad de un pueblo. Para el pueblo indígena su lengua es todo. Si muere una lengua, muere todo un mundo; puesto que cada lengua transmite cosmovisiones diferentes”. Frase emitida por la invitada, Sonia Ávalos, durante el programa radial “Paraguái ñe'ẽtee”, transmitido por la 920 AM, Radio Nacional del Paraguay. Edición 22-01-2016.

Y entonces aquí estamos frente a nuestros alumnos, transmitiendo con el alma, con el corazón, con el razonamiento, y con lo que de inteligencias se nos ha brindado. A veces es más difícil enseñar a alumnos tan próximos a nosotros, geográficamente y en costumbres, cuya prácticamente única barrera para la total comunicación es el idioma.

Creo que lo principal es ayudarlos a aceptar que español y portugués no son iguales. Que los verbos, oh los verbos, no siempre tienen en mismo matiz al elegir diferentes tiempos y modos. Que existen las tan nombradas “interferencias” (heterosemánticos, heterotónicos, heterográficos, heterogénicos y biléxicos). Y que los hispanoamericanos y los brasileños podemos titularnos “hermanos”, pero mejor aprendemos bien (o lo mejor posible) el idioma del otro, para que la comunicación y la amistad continúen.

Bibliografía

- ALONSO, Eugenio, y otros, (1995), *Literatura española, argentina e hispanoamericana*, Madrid, Editorial Santillana.
- EVEREST Diccionarios, (1996), *Diccionario Práctico de Americanismos*.
- AUTIERI, Beatriz, y otros, (2002), *Voces del Sur*, Editorial Lamsas.

¿Trabajar o no el vocabulario erótico y sexual en las clases de español?

Michelle A. Mendes Azambuja
UNIAN-RJ
Rosane R. Coelho Paiva
FAETEC- RJ

Introducción

La represión sexual es un fenómeno histórico que pasa por todas las áreas de la esfera social. Según Freud, tal represión tiene una explicación: es una posición totalmente económica, pues es necesario desarrollar energías para el trabajo y no para el placer.

El sexo y sus variables: vocabulario, comportamiento y expresiones, durante muchos siglos fueron reprimidos por la iglesia y por las religiones cristianas, que se constituyeron las responsables, en gran parte, por reprimir e imponer el sexo entre cónyuges. Dentro de una perspectiva histórica, la iglesia tuvo bajo control la educación, y los estados eran obligatoriamente comandados por preceptos religiosos y doctrinarios. De esa forma la escuela también adoptó una postura represiva que transformó la sexualidad en tabú.

Estamos en el siglo XXI y aún conserva vestigios de ese tiempo pasado, pero con toda la revolución sexual, teorías que exploran los géneros y la sexualidad como propios e inherentes al ser humano, ya hay el entendimiento de que la sexualidad va más allá del acto sexual y se manifiesta desde el nacimiento hasta la muerte del individuo.

Al relacionar el tema erotismo con la sexualidad, tomamos del primero la manifestación de la segunda, pues es la manifestación del deseo sexual por medio de gestos, palabras y expresiones de carácter connotativo que remiten al doble sentido. Esas manifestaciones sufren variaciones de sociedad a sociedad. Determinadas expresiones sólo tienen sentido en un contexto social, mientras que otras no implican las mismas denominaciones o significados. Así que es necesario conocer el vocabulario propio de cada cultura e interpretarlo según su vertiente de actuación.

Los profesores de lengua española, frecuentemente se deparan con ritmos de canciones de los más diversos países. Algunos se convierten en hits exitosos, y no explotarlos en el aula genera muchas veces frustración en los educandos, que desean clases dinámicas y solicitan del docente una actividad musical para divertirse y aprender mejor.

Trabajar canciones en clase hace parte del proceso pedagógico y comunicativo. Tal hecho además de convertir la clase en un momento placentero y dinámico, añade contenidos lingüísticos, textuales y fonéticos al proceso de enseñanza. La música de manera general es un código universal, pues siempre habrá un emisor y un receptor.

Es la música una manera de construir y representar el mundo según sus épocas, costumbres y maneras, pues algunas canciones son representativas y conllevan valores culturales y lecturas de

mundo. Representan los sentimientos, ideologías, rasgos históricos y sociales. Muchas presentan elaboraciones textuales complejas, llenas de metáforas, vocabulario rico o poético. Otras son sencillas, ligeras y sin contenidos, mientras algunas expresan tono sexual y sus expresiones están cargadas de prejuicios y subjetividad. Así como el texto en su estructura narrativa o disertativa, la música puede ser explotada de distintas maneras.

Hacer un análisis textual de una canción requiere seguridad en expresiones particulares, en términos distintos de su cultura local y, principalmente, conocimiento en la lengua en que es transmitida. Un profesor que sabe aprovechar los beneficios de la lingüística textual tendrá éxito en sus clases y evaluaciones, pues a los alumnos les gustan los momentos en que la gramática o el texto son manipulados de manera distinta a la tradicional.

Dentro de esta perspectiva, hay elementos y factores relevantes en lo que respecta al vocabulario erótico y sexual, prohibido en muchas clases y en otras todavía un tabú. Naturalmente, el profesor, al analizar determinadas expresiones lingüísticas, podrá o no ponerlas como tema en su clase, visto que hablar de sexo o de expresiones cuyo sentido connotativo remite a términos vulgares, todavía no está permitido en la mayoría de las escuelas y es necesario que el docente evalúe la actividad, según la propuesta metodológica de su institución.

En el momento en que el profesor se ve ante una canción poco recomendable para una clase tradicional, tendrá que hacer un estudio basado en el sistema lingüístico, tanto de su lengua materna como del español. Aspectos de comprensión y producción textual son fundamentales para que logre su objetivo, ya que, cuando se estudia una lengua hay que tener en cuenta su estructura, sus aspectos históricos y sociales y, principalmente, su adecuación al medio. Para ello contará con la lingüística textual, ya que es la ciencia que estudia las operaciones lingüísticas discursivas y cognitivas, que regulan y controlan la producción, construcción y procesamiento de textos escritos u orales en contextos naturales de uso, según el estudioso Marcursi (2008).

Al analizar las canciones propuestas en este estudio, tomamos la lengua oral como una unidad de sentido y no como fonemas o palabras sueltas, ya que el sujeto, el texto y la propia textualidad son cuestiones importantes en la producción de sentido. También reconocemos que pensar la lectura en la escuela, significa pensar en las relaciones sociales que se crean entre escuela y sociedad en lo que se refiere a la escritura, metáforas y términos aceptables en el medio escolar.

Otro aspecto importante es el conocimiento interaccional de las relaciones humanas, en el que se pueden contextualizar situaciones, comprender expresiones idiomáticas e informaciones extralingüísticas, ya que el texto musical, la letra, presenta elementos estructurales y características propias.

El profesor de lengua española necesita un conocimiento lingüístico y cultural al tratar de determinados temas en sus clases, pues de esa manera pasará seguridad a sus alumnos y obtendrá un progreso en sus análisis.

El objetivo de este artículo es proponer un análisis textual y lingüístico de tres canciones populares de reciente actualidad. Músicas que llevan ritmos alegres y bailables y que son tocadas en radios, discotecas y programas de televisión. ¿Quién no ha bailado Macarena en una fiesta o no ha silbado su ritmo en algún momento de la vida? ¿Quién no ha movido las caderas al escuchar el taxi y luego mantener la musiquilla en la cabeza? Pues así son los ritmos que encantan a todos los que los escuchan. Llegan sin pretensión alguna, alegran a la gente y conllevan una carga semántica y sexual tremenda. Hay que comprender bien el español y sus sentidos en un determinado contexto lingüístico para evaluar a los graciosos ritmos que mueven la cabeza de cualquiera.

Cabe al profesor de español buscar cada día la actualización en el área para perfeccionar su sensibilidad auditiva y lingüística. Hay que meterse de cabeza en la enseñanza de la lengua para descubrir las particularidades de las expresiones y vocabulario para alcanzar una lectura segura y crítica, ya que analizar y evaluar una canción en lengua extranjera requiere conocimiento para eso.

¿Usted profesor de español, enseña en sus clases vocabulario erótico y sexual? ¿Qué reacción tiene cuando un alumno le pregunta algo que va más allá de los contenidos tradicionales y previstos

en el cronograma? ¿Llevaría usted a su clase un texto con palabras que dialogan con las partes íntimas de sus alumnos? ¿Les enseñaría el vocabulario prohibido y evaluado como vulgar a sus alumnos?

Estas preguntas son propicias para que el profesor haga una reflexión sobre su práctica pedagógica frente a palabras que todavía son un “tabú”, de qué manera tratar este tema, en qué medida debe el profesor de español explotar vocabulario “chulo” y coloquial en sus clases.

No es fácil contestar a estas cuestiones, pues algunos lo tratan como algo natural y propio de la constitución de una lengua. Otros, por motivos pedagógicos, rechazan el vocabulario sexual y lo evalúan como algo que no es saludable para los jóvenes, y muchos ni han pensado en el tema.

La posición del profesor frente a temas polémicos todavía en la sociedad debe adecuarse a sus metodologías educativas. De esta manera, no se pretende hacer un análisis cerrado, sino dar una breve visión crítica sobre la discusión de cómo trabajar en las clases canciones que llevan vocabulario erótico y sexual. Lo que se pretende es discutir la importancia de la lingüística textual para que pueda el profesor evaluar los textos y las estructuras textuales de sus clases y si éstas son o no pertinentes a su metodología.

La música y sus beneficios para la enseñanza del español

La historia nos dice que desde la Grecia clásica la enseñanza de la música en las clases era obligatoria. Algunos de los grandes filósofos como Pitágoras defendían que ciertas melodías creaban reacciones en el organismo y también podría cambiar comportamientos. (BRÉSCIA, 2003)

Ya está comprobado que el estudio y la práctica musical ayudan en la enseñanza. El ser humano es musical por naturaleza, desde su nacimiento emite sonidos, llora, grita, etc. Hay en el cuerpo sonidos de los más diversos tonos. Hay en nuestro cuerpo música. Los latidos del corazón son un ejemplo de eso. Es la música un lenguaje universal desde los más antiguos pueblos. La utilizaban para los más diversos rituales: nacimiento, bodas, muerte, etc. Hay tribus y pueblos que ejecutan maravillas en sus celebraciones por medio de sonidos vocales o instrumentales. De esa manera, nuestra sociedad produce los más diversos ritmos, a cada día se crea algo nuevo que llama la atención de la gente.

Promover clases musicales hace parte de la enseñanza de las escuelas, principalmente en las de lengua extranjera. Es un momento de profundo placer en el que los alumnos se divierten y aprenden vocabulario.

La música enseña, tranquiliza, mueve, distrae. Según Cullen (1999), un alumno cuando escucha una canción en clase descodifica y comprende el sentido metafórico o real de lo que ha escuchado. En esta perspectiva, toda actividad que lleva música permite que el joven o los niños tengan contacto con otro tipo de texto. Según la teórica Weigel (1988), la actividad musical contribuye para el desarrollo cognitivo y lingüístico, además de la parte auditiva y afectiva.

La motivación musical crea un ambiente en el que el profesor puede observar las distintas inteligencias de sus alumnos: verbal, musical, interpersonal e intrapersonal y, principalmente, si su propuesta tuvo éxito. Es una realidad que las actividades musicales colectivas en las clases de español favorecen el desarrollo de la socialización de los jóvenes en la escuela, pues liberan emociones y les ayudan con la adquisición del vocabulario y de la cultura hispánica. Además de eso, les gustan las canciones urbanas y las que están de moda.

Trabajar canciones en clase es algo que les gusta a todos, por su placer y aprendizaje. Pero, ¿y cuando estas canciones tematizan el sexo y el modo vulgar como la gente dice determinadas palabras? De ahí surge nuestra indagación para este trabajo. Ya hemos apuntado algunos beneficios de la música en clase y esto es algo que añade valores a los distintos modos de ver y pensar vocabulario, sentimiento y comportamiento. ¿Cómo usted, profesor de lengua española, trabajaría una canción en que la palabra “buceta” , “pau duro” en portugués, deberán ser traducidas en su sentido literal?

La sociedad sabe que existe este tipo de vocabulario vulgar y obsceno, pero no lo acepta en situaciones escolares y de aprendizaje. ¿Y si el profesor todavía desconoce determinados términos y lleva la canción a su clase?

El conocimiento previo de vocabulario es importante, el análisis del contexto lingüístico es esencial cuando una actividad es propuesta para la clase, no puede el profesor enfrentar su tarea pedagógica sin preparar un plan de clase.

Análisis textual de *Macarena*, *Taxi* y *Ojalai*

En este artículo hicimos la propuesta de presentar un análisis textual de fragmentos de canciones, cuyo vocabulario representa el tema de nuestro trabajo: trabajar o no el vocabulario erótico y sexual en las clases de español.

Expresiones sexuales, como follar, joder, fornicar, copular, follarse, yacer, cubrir, tener sexo, aparecen de manera metafórica en muchos textos. Esas son vulgares y vienen rodeadas de otros sinónimos y expresiones o verbos que remiten justamente al vocabulario erótico y sexual.

Decidir explorar el vocabulario metafórico que proviene del sexo, en este caso expresiones, es una tarea un poco difícil, ya que como hemos dicho anteriormente, la sociedad impone tabúes que todavía no se han rechazado cuando el tema es erotismo y sexualidad.

Vamos a analizar las canciones aquí presentadas en su aspecto textual y su vocabulario.

La primera canción es *Macarena*, una canción que muchos bailaron en los 90, su letra fue escrita por los compositores Antonio Romero Monge y Rafael Ruíz que formaron el dúo musical “Los del Río”. Es una de las canciones más bailadas y conocidas en el mundo. Su melodía es atrayente y a veces llega a ser graciosa a los oídos. A los alumnos les encanta la melodía. La canción traspasó fronteras y se convirtió en un fenómeno mundial.

Con una coreografía sensual y extremadamente atractiva, *Macarena* tiene un estribillo inolvidable:

Dale a tu cuerpo alegría Macarena
Que tu cuerpo es pa' darle alegría y cosas buenas
Dale a tu cuerpo alegría, Macarena
Hey Macarena

El estribillo es lo que la mayoría de la gente sabe cantar. Ya su contenido, es algo que ni todos saben, pues el ritmo es lo que más importa cuando una canción tiene éxito en el mercado.

Nuestro análisis de esta canción empieza en este fragmento conocido: “Dale a tu cuerpo alegría Macarena”, en este verso tenemos el uso del verbo dar en imperativo. El “yo” de la canción ordena o sugiere a Macarena que ella dé a su cuerpo alegría, pues “que tu cuerpo es pa' darle alegría y cosas buenas”; o sea, el cuerpo de Macarena es un templo de placer, ella obtendrá alegría por el cuerpo. Al usar el posesivo “tu” lo que se nota es un llamamiento a la segunda persona, pero lo que se observa después del segundo verbo dar es que el pronombre está en tercera persona, así como en el primer verbo dar. Hay una mezcla de personas: ¿segunda o tercera? Esa posición de pronombres es algo que remite a la propia Macarena o a otra persona. ¿Se hizo la mezcla pronominal por una licencia poética o justamente para dar un efecto entre dar el placer a sí misma y al otro?

La relación pronominal del estribillo y de la primera estrofa de la música ya demuestra el carácter sexual, al referirse a dar placer al cuerpo, o a sí misma o al otro.

En el primer verso, cuando el autor presenta el nombre de la chica “Macarena”, podemos atribuir este nombre a la llamada Diana Patricia Cubillán Herrea, que fue una bailarina venezolana, a quien Antonio Romero Monge recitó el famoso coro la pegajosa y desde entonces Diana Patricia llevó el apodo de “La Macarena del Mundo”. Esta es una historia verdadera, sin intenciones. Pero

el nombre Macarena se refiere a un pequeño poblado en España, Sevilla, cuyo significado de la palabra quiere decir Madre de Dios.

En un análisis contrastivo, la madre de Dios jamás ha sido relacionada a cuerpo o placer, ya es sabido que la iglesia y sus dogmas no permiten tal asociación, ya que María es la madre venerable, que no lleva el pecado en su cuerpo. De esa forma dar a una chica el nombre de Macarena es remitir a una asociación de religiosidad y quizá, castidad.

Y la Macarena de la canción nada tiene que ver con la santidad de la madre de Dios.

Macarena tiene un novio que se llama
Que se llama de apellido Victorino,
Que en la jura de bandera del muchacho
Se la dio con dos amigos

En la estrofa observamos que Macarena es una chica comprometida, pues tiene un novio, cuyo apellido remite a una tradicional familia de toreros en España. Al representar a este novio y la carga semántica que conlleva su apellido, ya se puede pensar en cuernos, toros, corrida, infidelidad, pues la expresión “poner los cuernos” quiere decir que el marido o la mujer traicionaron a su pareja. O más allá, en una perspectiva mitológica y religiosa, puede ser asociado a una idea cristiana de asociar los cuernos a la figura del demonio.

De esta manera, al novio de Macarena le fue dado un apellido simbólico y metafórico, lo que en el último verso ya se puede comprobar que Macarena puso cuernos al muchacho, pues “se la dio con dos amigos”, justo en el día del acto cívico militar del muchacho. Tenemos entonces un elemento que comprueba el carácter sexual de Macarena: Una mujer sin límites para el placer.

El verbo “darse” tiene algunas acepciones, pues según el diccionario de la RAE dice que es sinónimo de pegar a alguien o burlar su buena fe, pero estamos hablando de una canción que presenta un juego de palabras. Quiere decir: darse a algo o a alguien en un sitio, en el caso se puede hacer la lectura erótica entre los órganos sexuales femenino y masculino, donde el último es introducido en el primero.

Siendo así, Macarena demuestra que no se da alegría solamente a si misma cuando baila, y el verbo bailar aquí puede ser entendido como follar, sino que también da al otro placer por medio de su cuerpo. Se puede afirmar que la mujer de la canción es ninfómana.

Ya en la segunda estrofa, Macarena se revela como una mujer extremadamente sexual. Luego el autor repite el estribillo, repite lo que ha dicho anteriormente, y después añade:

Macarena, Macarena, Macarena
Que le gustan los veranos de Marbella
Macarena, Macarena, Macarena
Que le gusta la movida guerrillera

En esta parte de la canción hay elementos lingüísticos que remiten a la sexualidad exagerada de Macarena: “Que le gusta la movida guerrillera”. El verbo gustar confirma lo que se desarrolló acerca del comportamiento sexual de la muchacha: a ella el sexo, el algo placentero, le gusta. Se añade, además del gusto, placer al acto, que a ella le encanta salir por las noches para “cazar”, pues la movida guerrillera remite al hecho de salir por las fiestas para seducir al otro con su manera de andar y vestir.

Luego el trovador nos presenta otras características de Macarena: es una muchacha soñadora, que desea lujo, riqueza y además quiere vivir en Nueva York:

Macarena sueña con El Corte Inglés
Que se compra los modelos más modernos
Le gustaría vivir en Nueva York
Y ligar un novio nuevo

En esta parte de la canción podemos hacer una lectura de que Macarena, además de entregarse a la lujuria, también desea vivir cómodamente, ya que sus intenciones son comprar en el Corte Inglés, pues el verbo soñar intensifica este deseo, y se puede inferir que ella es una chica de una posición financiera modesta, pues solamente la gente de dinero compra en las tiendas de lujo del referido centro comercial. Otro elemento significativo del fragmento es la ciudad de Nueva York, centro comercial del mundo, por donde pasan los más destacados personajes del universo socioeconómico. Lugar de dinero, prostitución y lujo, así como Marbella, donde Macarena pasa los veranos.

La asociación de los elementos textuales afirman la postura sexual y erótica de Macarena: es sensual, sexy, infiel, ninfomaniaca, busca la lujuria incesantemente.

Siguiendo el curso de análisis, tenemos otra canción que se llama *Taxi*, que está siendo tocada actualmente en el Caribe y ya es un fenómeno musical.

La referida canción empieza con una expresión que remite al vocabulario sexual: “mujeres que hacen vino” con la sutil intención de confundirnos más adelante, cuando se supone, la letra afirma “ella hace vino”. Es cierto que muchos no comprenderán el sentido de “hacer vino”, pues lo común es pensar que en muchos países en los que hay regiones de gran tradición vinícola, existen muchas mujeres que hacen vino, pero, seguramente no tiene nada que ver con el sentido de la expresión, en muchos países de Latinoamérica es lo mismo que decir “darle placer al otro/masturbarlo”.

En la primera parte de la canción hay una valoración a las mujeres que hacen vino por todo el mundo:

Queremos darle una bienvenida a todas las mujeres que hacen vino por todo el mundo
Ella está pa un accidente, no me importa si está crazy, no me importa si hace vino por ahí
No le tengas duda, ella le saca todo el jugo a la uva, que hace vino, sí, hace vino,
Ella se bebe dos botellas de vino, para que sería más fino y sea bueno pa los intestinos...

Ahora, ya con la lectura sobre la expresión, podemos analizar la segunda línea de la canción con más exactitud, o sea, la mujer a quien el autor hace referencia es una mujer que extrae el jugo de los hombres, dándoles placer al masturbarlos hasta que lleguen al éxtasis del placer, cuando eyaculan, y se puede inferir que puede ser por medio del sexo oral, ya que el verbo beber aclara que la mujer ha bebido dos botellas de vino.

Hay un juego de palabras y el autor habla de “vino” en referencia a “venirse” / “correrse” (ella ‘hase’ vino –la “c” en América se pronuncia como la “s” / ella se vino) : “...ella le saca todo el jugo a la uva...”

Otra palabra que lleva una fuerte intención sexual es la palabra uva, ya que es una expresión normal decir uvas a los testículos, sería una connotación sexual cuando uno ha llegado al orgasmo.

Seguimos el análisis y encontramos el siguiente fragmento:

Yo la conocí en un taxi, de camino al club
Yo la conocí en un taxi, de camino al club
Me lo paró
El taxi
Me lo paró
El taxi
Me lo paró
El taxi
Me lo paró

El autor empieza narrando que ha conocido a la mujer cuando estaba a camino del club y ella “lo paró”. La expresión usada es maliciosa, pues, en España, parar, pararse, se limita a significar: detener, detenerse. Parar un taxi con la mano es algo normal. Pero jamás empleamos ese verbo con

el sentido de “poner en pie o levantar algo”. Por cierto, podemos señalar que la intención es justamente para referirse a la erección que tuvo el hombre en el momento que la chica entra en el taxi. Tal expresión sería traducida al portugués como “*ficou de pau duro*”. Nótese que el verbo *parar* fue utilizado con el sentido de paralizar al miembro sexual masculino, pero el juego que se hace con el masculino y femenino es para confundir al lector, pues la manera vulgar de referirse al órgano sexual del hombre es decir polla y de la mujer coño, lo que en portugués sería “pau” y “buceta”, Pero, la palabra taxi es masculina, no hay como hacer una relación. Mientras tanto, al utilizar el verbo parar: “Me lo paró”, ya se entiende que fue una erección.

El fragmento siguiente crea un juego de sonidos con las sílabas de la palabra chófer:

Lo paró con una mano, lo paró que yo la vi
 Cho cho cho fer, para el taxi
 Cho cho cho fer, para el taxi

¿Qué podemos comprender de las frases como “cho cho cho chofer” o “ella sabe de to to to to”? “cho cho” es vulgarmente la vagina en algunas regiones de Colombia, ya “to to” en Argentina se le dice al culo, en Ecuador pipí se le dice al pene. Claro, que lo que hay en la canción es un juego de palabras y sonidos, lo que confiere musicalidad y fuerte sentido connotativo a los monosílabos.

La carga sexual y erótica de esta canción viene desde la primera línea y sus expresiones son claras. Pero la melodía, así como en Macarena, enmascara el tono vulgar y malicioso que desea transmitir el cantante.

Si ya se sabe que el juego silábico “cho cho cho” se refiere a la vagina de la mujer, el fragmento que sigue demuestra el valor mínimo que la mujer tiene al hombre, ya que no la quiere para casar o instalarse como ha dicho, él la desea, la busca por puro placer ya que sabe de su condición de “hacer vino” con otros hombres:

Lo paro con una mano, lo paro que yo la vi
 Cho cho cho fer, para el taxi
 Cho cho cho fer, para el taxi
 Ella está pa un accidente, no me importa si está crazy
 No me importa si hace vino por ahí
 Cho cho cho fer, para el taxi
 Cho cho cho fer, me para el taxi

No me importa si es casada
 No la quiero pa instalarme
 Yo no quiero que sea sólo para mí
 Cho cho cho fer, para el taxi
 Cho cho cho fer, me para el taxi

Otra expresión con fuerte connotación, y está bien declarada al lector es: “Está dura, dura, qué dura... Pero ya tú sabes que ella quiere efectivo dinero... Visa qué chula, lula, con culo de mula”. Dura en el contexto no se refiere a la polla, sino a la mujer, pues significa que está muy buena. Y por todo el contexto está evidentemente el sexo explícito, el sexo en el que las mujeres reciben dinero para dar placer, son prostitutas.

“El taxi” es una de las canciones más populares en todas las discotecas de Lima en Perú. La canción es pegadiza. Pero, ¿sabemos realmente lo que estamos bailando?, o aún peor, ¿sabemos lo que les estamos enseñando a nuestros alumnos? La cruda realidad descubrió que el 90% de los españoles ignoran el nivel de obscenidad de las muchas improvisadas coreografías nocturnas a bordo de las canciones.

Otra canción, *Ojalai*, es del grupo Calle 13, una banda de Puerto Rico, que se caracteriza por su estilo musical ecléctico, que mezcla ritmos muy variados. Sus letras son de habla coloquial, así que

usan términos propios de una región. La banda también es conocida por sus letras satíricas, sobre temas de cultura y política latinoamericana y actualidad. Calle 13 articula con palabras de la vida cotidiana, juegan con el doble sentido; es decir, usan vocabulario corriente, pero que posee significados escondidos:

En “Ojalai Ojalai Ojalai y que tú seas mi mai...
Me gusta como Me guaya tu papaya
Si tú vas pa alla cuba, guaya
Q ella va con guabayaba pa alla va”

Como ya decimos, Calle 13 usa un español muy coloquial en las letras de sus músicas, como “ojalai” por Ojalá, “mi mai” por mamá, o sea, un habla muy común de Puerto Rico. También podemos ver vocabulario de frutas en la letra: “papaya, guayaba”. Nosotros, los profesores, usamos recursos diversos para enseñar a nuestros estudiantes. Pero lo importante sería buscar, además del conocimiento previo, el origen en aquel país, la cultura que suele mostrar.

En el fragmento presentado las frutas sugieren connotaciones sexuales muy fuertes: La palabra guayaba parece que la usan como juego de palabras al combinarla a guayar, verbo que se refiere al roce entre dos personas que bailan muy pegadas. Ya papaya se refiere a la parte sexual femenina: “Se te ve la raya”. La palabra raya es algo que divide dos áreas. El autor, al escribirla, hace referencia a la línea entre las dos nalgas de una mujer y completa diciendo que sólo piensa en ganar ese canto, que sería la parte del cuerpo deseada, también en “guayar” o sea, rozar donde se brota la “pandorca”, éste es más un vocabulario coloquial, sería un pastelillo dulce que se come en Puerto Rico y es comparado a la vagina.

Si en algunas partes de la letra, el autor articula con las palabras, en otras, es directo y vulgar: “Me le trepo el mismo día como 24 veces, en 20 uñas ni se parece, le pregunto q te gusta, Rápido se crece...” “me chupa todo el voltaje y se me funde la bombilla...” Aquí la palabra bombilla refiere al pene. Y cuando presenta la expresión “si eres chumba...” significa tener poco trasero, luego completa: “...no hay que tener nalgas pa’ pararme la cabeza calva lo que hay que tener es mucha lava volcánica...”

Delante de lo expuesto, solo nos resta una duda: ¿Esas canciones podrán ser trabajadas en un medio de aprendizaje sistemático en escuelas brasileñas? Lo que se observa es que saber el valor de las expresiones idiomáticas y propias de cada país, así como su contexto social, es algo relevante en las clases de español.

Conclusión

Los fragmentos de las canciones presentadas revelaron un vocabulario lleno de malicia y erotismo. Canciones urbanas y populares que a los alumnos les encantan y saben cantar, aunque sea un corto estribillo. No importa. Las saben, las cantan y las quieren en las clases de español porque están de moda.

¿Y ahora? ¿Cómo llevar al aula canciones que suponen verdaderas polémicas para el medio escolar? ¿Qué dirían los padres? ¿Qué diría la coordinación pedagógica al saber que el alumno aprendió la palabra “polla” en clase y además que si se dice “me la paró” se refiere a la erección?

Estas son preguntas que tal vez no se pueden resolver, tomando como base el pensamiento social que pasa por las escuelas, ya que la persona que habla palabras vulgares o palabrotas es vista como desagradable, maleducada, y la escuela quiere formar ciudadanos críticos, listos y respetables.

Ya hemos conceptualizado que existen palabras que no son dichas por la influencia de tabúes, ya que son inadecuadas a los patrones sociales. Las de sentido sexual son las que menos se dicen o más se prohíben en el medio escolar. Las de excreciones son más o menos dichas, según Gueiros (1979), que explicita que tal grupo de palabras son groseras e inmorales.

Siempre que se habla de vocablos específicos y, en el caso de las palabras sexuales o

relacionadas al sexo, se genera el debate, ya que este grupo va más allá de la simple comunicación verbal, pues es una forma convencional de materializar el sexo y traerlo para la escuela.

La escuela conlleva, en su posición pedagógica, explicar sobre el sexo de manera científica y preventiva, pero no lo enseña en sus particularidades, no apunta maneras o aclara momentos para hacerlo. Esta es una temática para las familias y personal. De ahí el gran debate.

Es la escuela la responsable por educar y contribuir en la formación del conocimiento. Es el profesor de español el responsable por permitir que el vocabulario de diferentes culturas se convierta en desafíos a los estudiantes. Llevar a la clase el vocabulario sexual y erótico es una decisión personal de cada profesional, pues este deberá adecuarse a las reglas de la institución donde actúa. Lo cierto es que el profesor debe conocer o buscar las distintas formas del español de América y España. Si no lo busca, podrá, por ingenuidad, trabajar un contenido que además de polémico es polisémico y totalmente lingüístico.

Lo que prevalece en cualquier circunstancia de clase es la inserción de valores positivos, sociales y lingüísticos. Hay que dejar claro a los alumnos que dentro de un universo idiomático, hay distintas versiones y variaciones de vocabulario. De ahí tenemos términos que son más usuales que otros y el lenguaje está dividido entre lo que es formal e informal.

La educación sexual en las escuelas todavía no ha logrado su éxito en Brasil. Sí se nota que hubo una progresión y hoy ya se habla de algunos tabúes y prejuicios con los estudiantes. Todo evoluciona y, probablemente, un día todos podrán hablar de distintas maneras sin herir al otro con un determinado vocabulario o comportamiento.

Bibliografía

- BRAGA, Eliane Rose Maio; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Palavras, “palavrões”: Um estudo sobre a repressão sexual a partir da linguagem empregada para designar a genitália e práticas sexuais, na cultura brasileira, acesso em: 05 de nov. 2011.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.
- CULLEN, B. «Song Dictation». The Internet TESL Journal (en línea), <http://itslj.org/Techniques/CullenSongDictation.html>, 1999.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Eletrônico Aurélio. Correspondente a 3ª ed. Ed. Positivo. 2004
- FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula. 2ª edição, São Paulo, Editora Contexto, 2002.
- GUEIROS, Rosário Farâni Mansur. Tabus linguísticos. São Paulo: ed. Nacional, [Curitiba]: Ed. Da Universidade Federal do Paraná, 1979.
- MARCUSCHI, Liz Antonio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- PIETRI, E. Práticas de leitura e elementos para a atuação docente. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- Romero Monge Antonio. Ruíz., Rafael – Canción Macarena- CD-Single RCA 74321 30772 2 (BMG) / EAN 0743213077222, 1995.
- Garcia, Osmani – Canción El taxi - CD *El Taxi ft. El Pitbull (con Dayami La Musa) - Vagalume*
- Chunfly, Chulin Culin – Canción Ojalai - Vagalume
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral, 27ª ed., São Paulo, Cultrix, 2006.
- WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música: Experiências com sons, ritmos, música e movimentos na Pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

Diversidad y acercamiento (inter) cultural a la luz de los textos literarios: recorridos, retos y aportaciones a la enseñanza y el aprendizaje del español

Claudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Caio Vitor Marques Miranda
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Introducción

Al observar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras/adicionales en Brasil, podemos constatar que pocas veces la literatura es considerada; es decir, el currículo o el libro didáctico casi no abarcan el texto literario como medio y fin, o no lo contempla por limitaciones de tiempo, espacio o interés político o metodológico.

Nuestra experiencia y curiosidad académica y profesional nos impulsaron a querer profundizar en el conocimiento acerca de este tema. En este sentido, esta investigación tiene por fin proponer una nueva mirada en el contexto de lenguas extranjeras en la Secundaria, puesto que pretendemos diversificar la práctica didáctico-pedagógica, fomentando la creatividad y la reflexión acerca de narrativas histórico-sociales y políticas en pro del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y de la (trans)formación de los estudiantes; cautivar a los aprendices y motivarles a la práctica de la lectura, sobre todo de textos literarios; o sea, invitar e incitar a profesores y alumnos a embarcarse en el universo lúdico y placentero de la literatura y, también, a proponer actividades con textos literarios y múltiples lenguajes (música, pintura, vídeos).

Subrayamos que los retos planteados tienen como escenario el contexto de la diversidad lingüístico-cultural, pues las propuestas didáctico-pedagógicas abarcan escritores/autores de distintos países hispánicos (Escher, Borges, Galeano, Siqueiros, Calle 13, Dalí, Burundarena), cuyas obras (con)figuran la diversidad y la particularidad como trasfondo. Esperamos ilustrar la teoría y su diálogo con la práctica de manera lúdica y placentera para estimular a los docentes a diseñar sus propios materiales, así como estimular a los alumnos a conocer más sobre la diversidad lingüístico-cultural a través de la literatura y sus encantos.

Érase una vez los textos literarios en las clases de español

La dicotomía entre lengua y literatura es irreal. Es posible una práctica de enseñanza de lenguas que utilice ésta última, en contra de una práctica que presente solamente contenidos y funciones, vacías de sentido, llevando al alumno a ser un loro en la lengua extranjera (Revuz: 1998). Aprender una nueva

lengua es tener una nueva mirada, es ser también otro sujeto: como profesores tenemos que dar al alumno esta oportunidad de conocer un nuevo mundo. (SOUZA JÚNIOR, 2008, p. 128)

Al enseñar o aprender una lengua, lo esencial es que profesor y alumno compartan la idea de que no hay cómo separar lengua, cultura y literatura (Brait, 2010; Ferreira, 2002, 2010, 2012a, 2012b, 2012c, Santos, 1998, Santos, 2009), puesto que son elementos enlazados que contribuyen a la formación y el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz¹.

La inserción de textos literarios es un tema de investigación recurrente (Barrientos, 1996; Brait, 2010; Brasil, 1999, 2000, 2002, 2006; Brito, 2004; Colasante, 2005; Collie y Slater, 1999; Compagnon, 2012; Durão, 1998; Ferrerira y Silva, 2007; Ferreira, 2012b, 2012c, 2010, 2002; García, 2007; Jouini, 2008; Jouve, 2012; Lazar, 1993; Lima, 1998; Lomas, 1995, Martínez Sallés, 1999; Menouer Fouatih, 2009; Nogueira, 2008; Oliveira, 2012; Quintana, 1991; Revilla Castaño, 1998; Rio y Leite, 2004; Rojas Samperio, 2011; Rosa, Barroso y Santos, 2004; Sanches, Ferreira y Lopes, 2004; Sanches Neto, 2013; Sánchez Portuondo, 2004; Santana, 1998; Santoro, 2007; Santos, 1998; Santos, 2009; Sanz Pastor, 2006-2007; Savvidou, 2004; Silva, 2012; Silva, 1993; Silva, 1999; Sitman, 2006; Souza Júnior, 2008; Torres, 1998; Zafeiriadou, 2001; Zilberman, 1991) a causa del papel relevante que ejerce en clases de lengua, puesto que convierte el espacio educativo en momentos de disfrute y enriquecimiento lingüístico y cultural.

Ampliación del horizonte, humanización, placer estético, información, reflexión y ejercicio de la ciudadanía son algunas de las consecuencias de la utilización de la literatura. El resultado no es otro sino desarrollo cognitivo y satisfacción académica, profesional y personal.

Desde nuestro punto de vista, lengua y literatura se complementan, por eso abogamos por la confluencia o conjunción de esos elementos, principalmente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Los beneficios son innumerables e incontestables, es decir, el aprendiz evidencia aspectos lingüísticos, culturales y pragmáticos en contexto, además de ejercitar la práctica lectora y la criticidad.

Podemos concluir que la literatura, de hecho, evoca significados múltiples, suscita sentimientos diversos, despierta y desarrolla la sensibilidad, instrumentaliza lingüística y culturalmente, propicia cambios internos y externos (conscientes o no) desvela secretos y nos presenta un mundo paralelo que nos envuelve y nos conquista a cada texto leído y compartido.

Conviene señalar que este artículo está dividido, por fines didácticos, en cuatro apartados, o sea, empezamos con un recorrido sobre la funcionalidad de la literatura de acuerdo con el enfoque metodológico, razonamos sobre el derecho al acercamiento literario (empleo de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras), sugerimos algunas propuestas pedagógicas a modo de ilustración de la práctica, para que docentes puedan adaptarlas o elaborar las propias conforme el perfil y la necesidad de los alumnos, y presentamos algunas consideraciones acerca del tema discutido/investigado.

¿Estar en el séptimo cielo o dar en tierra con algo? Un recorrido histórico-metodológico de la literatura a lo largo del tiempo

La funcionalidad y el prestigio de la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras están asociados al puesto que le han asignado, según la interpretación del enfoque metodológico en boga. Por ello, creemos relevante hacer un breve recorrido sobre los distintos papeles que la literatura ha desempeñado a lo largo de los años (ALBALADEJO GARCÍA, 2006-2007; MARTÍNEZ SALLÉS, 1999).

Los distintos y variados enfoques metodológicos (método tradicional o de gramática y traducción; método estructural; método audiolingual o audiolingüe; método audiovisual; método

¹ La competencia literaria es una de las subcompetencias que capacitan comunicativamente al aprendiz (Colomer Martínez, 1995; Lomas, 2006; Martínez Sallés, 1999; Olsbu y Salkjelsvik, 2006)

nocional-funcional; método directo; enfoque por tareas; enfoque comunicativo; pos método) determinan la presencia (o ausencia) de la literatura en las clases de lengua, lo que influyó en la elaboración de currículos, en el diseño de materiales didácticos y en las actividades propuestas por los profesores y, consecuentemente, en la visión de profesores y alumnos hacia lo literario.

De acuerdo con la cronología, el método tradicional o de gramática y traducción coronó a la literatura, puesto que los textos literarios eran vistos como ejemplo máximo de acuidad lingüística. Era un modelo incontestable de erudición y primor lingüístico a ser seguido por aprendices no nativos.

Por otro lado, el método estructural rechazó u olvidó las muestras literarias. La literatura pasó a ser suprimida del currículo por no adecuarse a la gradación lexical del aprendiz, que no poseía nivel de conocimiento suficiente para valerse de dichas muestras auténticas. Así pues, la literatura fue dejada de lado.

La literatura en el método audiolingual o audiolingüe fue considerada innecesaria y la clandestinidad fue su compañera al borde del olvido. Una vez más, no hubo espacio en el currículo para su existencia.

Los métodos audiovisual y nocional-funcional menospreciaron y excluyeron la literatura, por no abarcar automatismos, procesos mecánicos o repeticiones.

En efecto, el método directo reforzó la exclusión de la literatura de los currículos, pues no privilegiaba el lenguaje oral, tal como se solicitaba en este enfoque metodológico.

Ya el enfoque por tareas rescata la literatura, tanto tiempo olvidada o suprimida de los currículos, por reconocer su valor intercultural.

El enfoque comunicativo, a su vez, consideró el valor de la literatura, ya que son muestras lingüístico-culturales auténticas, lo que acercaría al aprendiz a la lengua objeto de estudio, si bien que la aceptación no fue unísona y fácil, pues la interpretaba como estática y, por ser escrita, no gozaba de prestigio porque este enfoque valoraba la lengua hablada.

Por fin, el pos método, más ecléctico e integrador, considera la literatura en su esencia, pues también tiene un fin didáctico y es un recurso de acercamiento cultural, humanístico y de valor estético que cautiva cada vez más adeptos, por eso su (re)valoración e inclusión en los currículos y manuales.

Aunque el papel de la literatura ha sido (re)conocido e incuestionable, observamos que no siempre se constata su presencia en currículos, manuales y clases de lenguas. Algo ha cambiado, pero todavía hay mucho que hacer o reivindicar.

Lejos de atribuir juicios de valores, puesto que cada época refleja un tiempo y un espacio con preocupaciones, necesidades y objetivos específicos, pretendemos rescatar la interpretación de cada método con relación a la funcionalidad de la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si observamos hoy, incluso el profesor no tiene total libertad, de acuerdo con el contexto de enseñanza, porque tiene que seguir normas, estatutos, reglas, parámetros, establecidos, por ejemplo, por la institución, la comunidad académica, los enfoques metodológicos, los autores de libros didácticos adoptados, los documentos oficiales que reglamentan la educación nacional (políticas públicas).

Lo que sugerimos o aconsejamos a los profesores es que intenten huir de lo rutinario, de lo impuesto, de lo esperado, y sean osados, siempre que sea posible. No queremos decir que los profesores tengan que hacer la vista gorda, o deberían hacer, a los contenidos curriculares. Lo que proponemos es trabajar con elementos y contenidos diferentes a los obligatorios. Dicho de otro modo, esperamos que las clases sean lúdicas, placenteras y motivadoras, y por eso abogamos por la inclusión de textos literarios en sus distintos géneros, niveles de gradación y de aprendizaje. Así pues, indicamos y recomendamos que se trabaje con fábulas, cuentos, microrrelatos, poemas, piezas de teatro de autores hispánicos diversificados, según el interés y nivel de aprendizaje del alumno.

Entendemos que se puede trabajar con textos literarios desde el nivel elemental, basta con saber elegir el género y el texto adecuado a cada grupo. La preferencia por el tema, el género, el autor y la obra puede y debería ser considerado a la hora de pensar en qué obra recomendar y, consecuentemente, elaborar y proponer actividades pedagógicas.

Frente a lo expuesto, se ha constatado que la literatura ora ha sido protagonista, ora ha sido olvidada. Reinar, silenciar o ser esclavo de aspectos lingüísticos (pretexto o excusa para ejercitar, consolidar o repasar contenidos gramaticales, lexicales, fonéticos en contexto) han sido los distintos papeles desempeñados por la literatura (o textos literarios). Pese a ello, hay que tener en cuenta que la alternativa está en encontrar un equilibrio, o sea, lo ideal sería que todos pudieran trabajar con la literatura sin pensarla o emplearla como pretexto, fines otros que no el genuino, el seminal, el auténtico.

El saber y el sabor: la presencia de la literatura en la clase de lengua

Nadie duda a estas alturas de la notable transformación de los métodos de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera y de la importancia de la introducción de los textos literarios como material didáctico que ofrece muchas posibilidades de trabajo tanto para profesores como para aprendices. (Jouini, 2008: 150)

Muchos (Ainy, 2009; Albaladejo García, 2006; Barrientos, 1996; Carvalho, 2001; Collie y Slater, 1999; Ferreira, 2002; García, 2007; Jouini, 2007; Lajolo, 2001; Lazar, 1993; Lima, 1998; Martínez Sallés, 1999; Nogueira, 2008; Pastor, 2006; Revilla Castaño, 1998; Rosa, Barroso y Santos, 2008; Savvidou, 2009; Sanches, Ferreira y Lopes, 2004; Santana, 1998; Santos, 1998; Santos, 2009; Silva, 1993; Silva, 2008; Silva, 2003; Sitman, 2006; Torres, 1998; Zyngier, 1997) han investigado y propuesto la inclusión de la literatura en clases de lenguas, puesto que beneficia al profesor y al alumno, contribuye con la formación académica, profesional y personal. La competencia literaria², como ya hemos mencionado, es uno de los componentes de la competencia comunicativa³ lo que posibilita el desarrollo de capacidades y destrezas rumbo a la comunicación efectiva en todo y cualquier contexto o situación.

El contexto histórico-social refleja el hábito de leer y conduce (o no) la mirada hacia la educación. Así pues, entendemos que el profesor tiene la función de formar seres pensantes, ciudadanos conscientes y participativos que se convertirán en escritores de su propia historia. La literatura se encaja en el contexto de concienciar y por eso debería ser un derecho concedido a todo y cualquier ciudadano, como forma de placer, crecimiento intelectual, político y enriquecimiento cultural.

Al incorporar temas literarios políticamente cargados, fomentamos la reflexión y la acción. La información sobre el pasado histórico-social y político y la diversidad de temas discutidos en clase por medio de textos literarios, cambia la manera de ver, pensar y sentir de un pueblo, (re)valorando la lengua, la cultura y la identidad nacional⁴. Alimentamos la esperanza de un futuro más justo y de perspectivas pasibles de realización.

Es papel del profesor, por lo tanto, abrazar el desafío de emplear la literatura como herramienta de concienciación y (trans)formación. Él es el mediador de la travesía de lo imaginario a lo real. Inventar y reinventar es una manera de descubrirse y perfeccionarse por medio de lo literario. Vínculos, semejanzas y contrastes son incentivados al leer, lo que promueve la práctica de la lectura y la asimilación de conocimientos, además de desarrollar el respeto y la comprensión hacia la

² Desde nuestro punto de vista, competencia literaria es tener el hábito de la lectura y disfrutar de ello; leer por placer diversos textos literarios y no simplemente decodificar; conocer autores y obras de la literatura nacional y mundial, reflexionar, correlacionar, identificar intertextualidades y aplicar lo leído a nuestro cotidiano.

³ La definición de competencia comunicativa utilizada en este trabajo es: "A competência comunicativa é a habilidade de usar a língua comunicativamente, envolvendo tanto conhecimento lingüístico como a capacidade de implementar ou usar essa competência" (FERREIRA, 2007, p. 37).

⁴ Sobre identidad, diferencia, ver: González Placer (1998), Gruzinski (2001), Hall (2000), Larrosa y Lara (1998), Silva (2000), Todorov (1999), Walty (1993), Woodward (2000).

diversidad. La percepción de especificidades estimula el crecimiento humano y la madurez como ciudadano.

Ponemos de relieve la responsabilidad a la hora de elegir autores y textos para que trabajemos en clase. Sitman puntualiza que

La selección de textos literarios adecuados para la clase de idiomas es un elemento clave, pues determinará en gran medida la explotación pedagógica de los mismos y también los beneficios que se han de derivar del uso de la literatura como vehículo para el aprendizaje de lenguas extranjeras (SITMAN, 2006).

De este modo, la elección tiene que ser siempre consciente y las actividades planificadas con antelación. Proponemos que el tema sea algo del interés de los alumnos (edad, nivel de aprendizaje, objetivos, necesidades) para motivarles a querer saber y aprender más sobre la lengua, la cultura y la literatura de la lengua meta.

¿Pies para qué los quiero si tengo alas para volar?

Para enseñar la posibilidad de obtener la literatura como una de las formas textuales a trabajar en las clases de español como lengua extranjera, presentamos propuestas pedagógicas, basadas en los conceptos de Cereja (2005), niveles básicos, intermedio y avanzado, de acuerdo con el marco común europeo (2001), direccionado a estudiantes de Secundaria o de institutos de idiomas que poseen más horas/clase de Español, en el cual se pueda desarrollar las habilidades escrita y oral. Para crearlas, elegimos textos que representen nuestra América y que contemplen, en sus manifestaciones, temas sociales e históricos.

Actividad 1: Borges en acción

Trabajar con el cuento en las clases de español, muchos suelen alegar que lo hacen; sin embargo, explotan tan solo los elementos lingüísticos/gramaticales y se olvidan de analizarlo en profundidad y crear un momento de conocimiento literario, sociocultural y pragmático. Así se lo sugerimos:

Tiempo: dos clases de 45min.

Tema: La búsqueda de la simplicidad

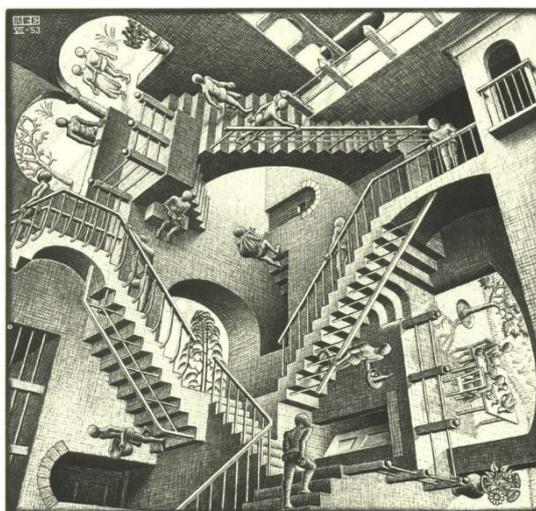
Nivel: elemental A2 (Secundaria o Instituto de lenguas)

Objetivo: Proponer conocimientos acerca de las narraciones literarias argentinas, la figura del narrador, la construcción de los personajes y la trama descriptiva en textos literarios; estimular la búsqueda y la interpretación crítica de los alumnos; y desarrollar la habilidad lectora, conquistando nuevos lectores.

Pre-actividad: Les proponemos, antes de la lectura del cuento de Jorge Luis Borges (1899-1987), que el profesor presente el autor a los estudiantes, aclarándoles por qué Borges se convirtió en un autor reconocido mundialmente y lo que hay de tan innovador en su escritura. Luego, sugerimos que el maestro trabaje con la importancia del título y pregunte a los alumnos de qué tema, piensan ellos, trata el cuento “Los dos Reyes y los dos laberintos”.

El título está cargado de palabras que dan a los lectores muchas ilusiones. Se les puede preguntar si han leído o visto alguna vez una historia con reyes o con laberintos. Existen prototipos de historia que sus estudiantes probablemente puedan recordar. Enseguida, se les pide que digan qué tipo de historias les gustan más, las de los reyes o de laberintos. Después divídalos en grupos según sus preferencias y dígalos que tienen que pensar en dos razones por las que les gustan unas u otras para después explicarlas a la clase.

Termine este momento preguntándoles si les gustaría o no ser protagonistas de una de esas historias y el porqué. El profesor puede enseñarles a los alumnos el lienzo *Relatividad* (1953)⁵, del pintor Maurits Cornelis Escher (1898-1972), que dialoga con la noción de laberinto. Se puede preguntar a los alumnos sus impresiones acerca de la obra y el profesor puede mencionar datos biográficos del pintor. Tras la propuesta, orientamos la lectura del cuento junto con los alumnos.



Relatividad (1953)

Los dos Reyes y los dos laberintos – Jorge Luis Borges

Cuentan los hombres dignos de fe (pero Alá sabe más) que en los primeros días hubo un rey de las islas de Babilonia que congregó a sus arquitectos y magos y les mandó construir un laberinto tan perplejo y sutil que los varones más prudentes no se aventuraban a entrar, y los que entraban se perdían. Esa obra era un escándalo, porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres. Con el andar del tiempo vino a su corte un rey de los árabes, y el rey de Babilonia (para hacer burla de la simplicidad de su huésped) lo hizo penetrar en el laberinto, donde vagó afrentado y confundido hasta la declinación de la tarde. Entonces imploró socorro divino y dio con la puerta. Sus labios no profirieron queja ninguna, pero le dijo al rey de Babilonia que él en Arabia tenía otro laberinto y que, si Dios era servido, se lo daría a conocer algún día. Luego regresó a Arabia, juntó a sus capitanes y sus alcaides y estragó los reinos de Babilonia con tan venturosa fortuna que derribó sus castillos, rompió sus gentes e hizo cautivo al mismo rey. Lo amarró encima de un camello veloz y lo llevó al desierto. Cabalgaron tres días, y le dijo: "Oh, rey del tiempo y substancia y cifra del siglo!, en Babilonia me quisiste perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que vedan el paso." Luego le desató las ligaduras y lo abandonó en la mitad del desierto, donde murió de hambre y de sed. La gloria sea con aquel que no muere.

Desarrollo de la actividad: Para chequear la comprensión del microcuento se pueden hacer oralmente preguntas básicas referidas al texto, como: Describe el laberinto del rey de Babilonia. ¿Qué lo hace especial? ¿Por qué invita este rey al rey de Arabia a verlo? En tu opinión, ¿qué siente el rey árabe en esta situación? ¿Por qué lleva el rey de Arabia al rey de Babilonia al desierto? Después de algún tiempo, el rey árabe vuelve a Babilonia. ¿Qué es diferente en esta ocasión?

A continuación, el profesor puede averiguar la expectativa de los estudiantes, preguntando si era como habían imaginado la historia antes de leerla, si se identifican con uno de los reyes y han evidenciado el intertexto hecho por el autor al crear la historia.

⁵ Sobre lectura de imágenes y uso de la pintura en clases de lengua extranjera, consultar: Brait (2010), Capparelli; Gruszynski (2002), Ferreira (2005, 2006, 2010, 2012), Ferreira y Sanches (2008), Pereira (2010), Pietroforte (2007, 2013) y Santaella (2005, 2012).

El texto mencionado es corto pero quizá complejo para algunos estudiantes. De este modo, para ayudarles a los alumnos, proponemos una discusión acerca del texto literario, del cual, ellos, en parejas o tríos, van a comparar los dos laberintos y las características del rey, identificar los conflictos del cuento, la opción del narrador y cuál sería la moraleja del cuento. Creemos que al contestar y exponer las respuestas, con la intermediación del profesor, los alumnos tendrán una comprensión más clara del texto y comprenderán por qué la crítica literaria sitúa a Borges como un escritor “de las orillas” y universal.

Por fin, van a convertir la historia en un cómic con imágenes retiradas de Internet y, para eso, el profesor tendrá que dividirlos en grupos, solicitándoles que piensen en cómo van a representar los rasgos de los personajes, cómo será narrado (diálogo o relato), cómo serán las escenas y cómo van a representar y/o diferenciar el laberinto metafórico y el real como del rey Arabia. Orientamos para que la representación de la historia sea hecha en el *PowerPoint*, o, si el colegio posee tabletas, indicamos el aplicativo *Keynote*.

Actividad 2: Voces latinoamericanas

Las canciones son una herramienta muy conocida, pero que muchas veces la utilizamos de modo más lúdico, en general, en el precalentamiento. No obstante, la exponemos como una manifestación de la literatura, la cual retrata una realidad social que muchos desconocen y que es posible desarrollar la actitud crítica de los estudiantes ante un problema en el que ellos también están involucrados.

Tiempo: tres clases de 45min.

Tema: Latinoamérica

Nivel: Intermedio B1 (Secundaria o Instituto de idiomas)

Objetivos: Enseñar la música de protesta y dialogar con la literatura, proponer conocimientos acerca del estereotipo de los latinoamericanos; desarrollar la interpretación crítica de los alumnos; presentar la raíz latinoamericana; fomentar la reflexión y la actitud crítica.

Pre-actividad: Al iniciar la clase, sugerimos que el profesor presente en el cañón de luz el fragmento subrayado de la canción *Latinoamérica*, del grupo Calle 13, para que los alumnos la interpreten e intenten inferir el tema tratado y a qué hecho histórico se refiere. Enseguida, se puede presentar a los cantantes, señalando a qué país pertenecen y el ritmo que más suelen escuchar o cantar. A continuación, el profesor les enseña a los alumnos el lienzo *Etnografía* (1939) del pintor mexicano David Siqueiros.



Etnografía (1939)

Desarrollo de la actividad: Tras la discusión anterior con los alumnos, el profesor les entregará a los estudiantes una hoja con la canción *Latinoamérica*, del grupo Calle 13, desordenada; es decir, los estudiantes tendrán que ordenarla, de acuerdo con lo que escuchan. Para eso, se les puede dejar escucharla dos veces, y una tercera vez para rellenar los huecos en la hoja que recibieron.

Latinoamérica – Calle 13

Soy,
 Soy lo que dejaron,
 soy toda _____ de lo que se robaron. Un pueblo escondido en la cima,
 mi piel es de _____ por eso aguanta cualquier clima. Soy de humo.
 Mano de _____ campesina para tu consumo. Frente de _____ en el medio del verano.
 El amor en los tiempos del cólera, mi hermano. Soy sol que _____ y el día que muere,
 con los mejores atardeceres.
 Soy el desarrollo en _____ viva, un _____ político sin saliva.
 Las caras más bonitas que he conocido. Soy la fotografía de un _____ desaparecido.
 Soy la sangre dentro de tus _____.
 Soy un pedazo de tierra que vale _____. Soy una canasta con _____.
 Soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos _____. Soy lo que sostiene mi bandera,
 la espina _____ del planeta es mi cordillera. Soy lo que me enseñó mi padre,
 el que no quiere a su _____ no quiere a su madre. Soy América latina,
 un pueblo sin piernas pero que camina.

Tú no puedes comprar al viento.
 Tú no puedes comprar al sol.
 Tú no puedes comprar la lluvia. Tú no puedes comprar el calor. Tú no puedes comprar las nubes.
 Tú no puedes comprar los colores. Tú no puedes comprar mi alegría. Tú no puedes comprar mis dolores.

Tengo los _____, tengo los ríos.
 Tengo mis _____ pa' cuando me sonrío. La _____ que maquilla mis montañas.
 Tengo el sol que me seca y la lluvia que me _____.
 Un desierto embriagado con peyote de un trago de pulque.
 Para cantar con los coyotes, todo lo que necesito. Tengo mis _____ respirando azul clarito.
 La altura que sofoca.
 Soy las muelas de mi boca _____ coca.
 El otoño con sus hojas desmayadas.
 Los _____ escritos bajo la noche estrellada. Una _____ repleta de uvas.
 Un cañaveral bajo el sol en Cuba.
 Soy el mar Caribe que vigila las casitas, Haciendo rituales de agua bendita.
 El viento que peina mi _____.
 Soy todos los santos que cuelgan de mi _____.
 El jugo de mi lucha no es artificial,
 Porque el _____ de mi tierra es natural.

Refrán 2x

Tú no puedes comprar al sol. Tú no puedes comprar la lluvia. (Vamos dibujando el camino,
 vamos caminando)
 No puedes comprar mi vida.
 MI TIERRA NO SE VENDE.

Trabajo bruto pero con orgullo,
 Aquí se comparte, lo mío es tuyo.
 Este pueblo no se ahoga con marullos,
 Y si se derrumba yo lo reconstruyo.
 Tampoco pestañeo cuando te miro,
 Para q te acuerdes de mi apellido.
 La operación cóndor invadiendo mi nido,
 ¡Perdono pero nunca olvido!

(Vamos caminando)
Aquí se respira lucha. (Vamos caminando)
Yo canto porque se escucha.

Aquí estamos de pie
¡Que viva Latinoamérica! No puedes comprar mi vida.

Tras escuchar la canción y rellenarla, el profesor trabajará con la lectura crítica de la canción; o sea, él dividirá a los estudiantes en grupos, y cada uno se quedará con una parte de la letra y, así, los estudiantes buscarán en Internet a cuál contexto social se refiere el fragmento de la letra que les tocó. Después de la búsqueda, presentarán a sus compañeros el significado que interpretaron, así como con el lienzo de Siqueiros.

Por fin, se discutirá el concepto de Latinoamérica que cada grupo tiene, tras la búsqueda, y cuál la idea de América enseñada por la canción del grupo Calle 13. Al terminarlo, el profesor les puede mostrar el video de la canción y trabajar con las fotografías presentes en él, preguntándoles si estuvo, o no, bien presentado el video.

Le sugerimos al profesor que proponga a los alumnos un diálogo intertextual con los textos de Eduardo Galeano, que pueden ser leídos en voz alta con dramatización y entonación adecuadas, textos estos que abarcan la misma temática desde un punto de vista crítico y reflexivo. Posteriormente, el profesor puede solicitar a los alumnos una producción textual (en verso o en prosa) acerca del tema, según la canción y los textos literarios.

GALEANO, Eduardo, 2006, *Ser como ellos y otros artículos*, Madrid, Siglo XXI Editores, p. 21.

El mundo como un plato

América Latina está achicada en la historia, como en el mapa.

La amnesia no es el triste privilegio de los países pobres. Los países ricos también aprenden a ignorar. La historia oficial no les cuenta, entre muchas cosas que no les cuenta el origen de su riqueza. Esa riqueza, que no es inocente, proviene en gran medida de la pobreza ajena, y de ella se alimenta más y más. Impunemente, sin que le duela la conciencia ni le arda la memoria, Europa puede confirmar cada día que la tierra no es redonda. Razón tenían los antepasados: el mundo es un plato, y más allá se abre el abismo. Al fondo de ese abismo yace América Latina, y todo el resto del Tercer Mundo.

GALEANO, Eduardo, 2008, *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*, Buenos Aires, Catálogos, p. 85.

América latina, paisajes típicos

Los estados dejan de ser empresarios y se dedican a ser policías.

Los presidentes se convierten en gerentes de empresas ajenas.

Los ministros de Economía son buenos traductores.

Los industriales se convierten en importadores.

Los más dependen cada vez más de las sobras de los menos.

Los trabajadores pierden sus trabajos.

Los campesinos pierden sus tierritas.

Los niños pierden su infancia.

Los jóvenes pierden las ganas de creer.

Los viejos pierden su jubilación.

“La vida es una lotería”, opinan los que ganan.

GALEANO, Eduardo, 2008, *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*, Buenos Aires, Catálogos, p. 329.

Latinoamericanos

Dicen que hemos faltado a nuestra cita con la Historia, y hay que reconocer que nosotros llegamos tarde a todas las citas.

Tampoco hemos podido tomar el poder, y la verdad es que a veces nos perdemos por el camino o nos equivocamos de dirección, y después nos echamos un largo discurso sobre el tema.

Los latinoamericanos tenemos una jodida fama de charlatanes, vagabundos, buscabroncas, calentones y fiesteros, y por algo será. Nos han enseñado que, por ley del mercado, lo que no tiene precio no tiene valor, y sabemos que nuestra cotización no es muy alta. Sin embargo, nuestro fino olfato para los negocios nos hace pagar por todo lo que vendemos y nos permite comprar todos los espejos que nos traicionan la cara.

Llevamos quinientos años aprendiendo a odiarnos entre nosotros y a trabajar con alma y vida por nuestra propia perdición, y en eso estamos; pero todavía nos hemos podido corregir nuestra manía de andar soñando despiertos y chocándonos con todo, y cierta tendencia a la resurrección inexplicable.

Actividad 3: Otredad y diversidad: reflejo y reflexiones

Los cómics y la pintura, en general, son un recurso didáctico atractivo y eficiente que puede ser utilizado tanto en el precalentamiento como en el desarrollo de la actividad en sí.

Los cómics pueden ser vistos hoy como una forma contemporánea de literatura. Puede simplemente divertir, como un mero pasatiempo o, aún, incitar a la reflexión y a la crítica cuando retrata una realidad social o cultural polémica o cuando abarca temas compartidos o no por la comunidad del aprendiz.

La pintura, a su vez, despierta la erudición y el placer estético simultáneamente. Una manifestación artística que puede ser empleada para enseñar y estimular la reflexión.

Ambos recursos pueden beneficiar y diversificar la práctica docente desde una perspectiva innovadora y creativa.

Tiempo: Dos clases de 45min.

Tema: Diversidad lingüística y cultural

Nivel: Intermedio o avanzado B1 / B2 (Secundaria o Instituto de idiomas)

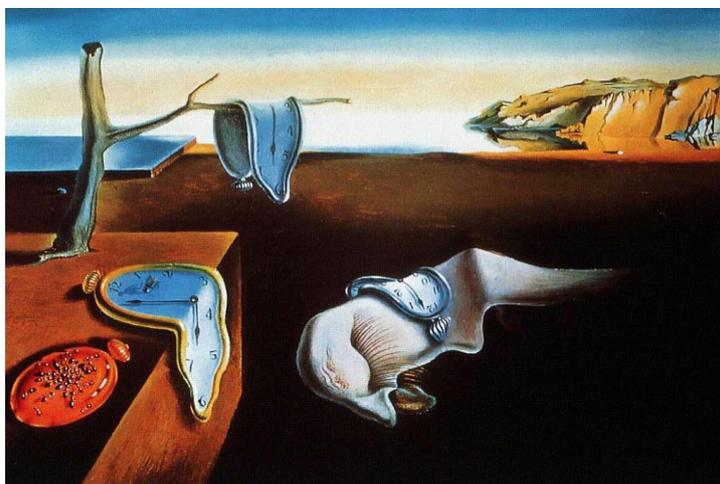
Objetivos: Mostrar los cómics como una manifestación literaria contemporánea, posibilitar conocimientos acerca de (y combatir) estereotipos y/o prejuicios culturales; desarrollar la interpretación crítica de los alumnos; presentar propuestas de discusión (argumentación, contra argumentación) y elaboración de textos disertativos/argumentativos.

Pre-actividad: Al iniciar la clase, sugerimos al profesor que les presente, en el cañón de luz, a los alumnos el lienzo *Persistencia de la memoria* (1931) de Salvador Dalí (1904-1989). La idea es incentivar la reflexión y estimular a los alumnos a hablar y opinar en español.

Desarrollo de la actividad: Después de comentar sobre el lienzo y el pintor, el profesor les entregará a los estudiantes una hoja con el cómic *Seis lamentables maneras de reconocer al argentino promedio cuando viaja al exterior*, de la humorista gráfica argentina Maitena Burundarena, para que los

alumnos lo interpreten y opinen sobre él. Enseguida, se puede presentar el texto *Puntos de vista/4*, de Eduardo Galeano y proponer primero una interpretación, seguida de argumentación y, posteriormente, un diálogo entre los tres textos presentados; es decir, preguntarles cómo se relacionan. El profesor puede comentarles sobre quiénes son los autores (biografía) y la obra después de la discusión en clase o puede solicitar una búsqueda para la clase siguiente. Incluso los alumnos pueden traer otras obras (canciones, lienzos, textos literarios) de los mismos autores.

Como actividad posterior, el profesor puede proponer una búsqueda acerca del tema (géneros y lenguajes variados) y solicitar que elaboren un texto (en verso o prosa) sobre lo discutido. En la clase siguiente todos compartirán los textos entre los colegas o el profesor puede pegarlos a la pared (o en la pizarra) para que puedan leer y opinar sobre el que más les gustó o llamó la atención (original). Los alumnos son motivados a decir los puntos positivos de cada producción y señalar cómo los colegas pueden mejorar (aspectos lingüísticos y de expresión escrita). Con esta actividad se busca motivar la reflexión, la escritura y la interacción.



Persistencia de la memoria (1931)

BURUNDARENA, Maitena. 2003, *Mujeres Alteradas 5*, 1.ed., Buenos Aires, Sudamericana, p.54.

Se puede proponer que los alumnos piensen en distintos estereotipos (lecturas fragmentarias o equivocadas/rotuladas⁶ que se tiene sobre otros pueblos). Además, se puede solicitar que, en parejas, hagan una descripción de cómo los brasileños son (costumbres, gestos, modo de ser, sentir, interpretar el mundo). Al final se comparten los textos y opinan sobre las distintas visiones que se tiene de lo nacional y de lo extranjero. Se sugiere, como variación y de acuerdo con el grupo de alumnos, que dramaticen un encuentro de dos personas de culturas distintas (ejemplo de choques culturales⁷ y ruido en la comunicación para evidenciar la importancia de dominar matices culturales), además de combatir el prejuicio (lingüístico o cultural), sensibilizar el alumno y estimular el respeto.⁸

⁶ “[...] na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra.” (MONTAIGNE *In*: LARAIA, Roque de Barros. 2001, p. 13)

⁷ “O padrão cultural é um comportamento generalizado, estandardizado e regularizado; ele estabelece o que é aceitável ou não na conduta de uma dada cultura.” MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. 2001, p. 55)

⁸ “Relativizar [...] nos leva a abrir mão das certezas etnocêntricas em nome de dúvidas e questões que obrigam a pensar novos sentidos para a compreensão da sociedade do *eu* e da sociedade do *outro*.” (ROCHA, Everardo. 1994, p. 54)

Puntos de vista/4 – Eduardo Galeano

Desde el punto de vista del oriente del mundo, el día del occidente es noche.

En la India, quienes llevan luto visten de blanco.

En la Europa antigua, el negro, color de la tierra fecunda, era el color de la vida, y el blanco, color de los huesos, era el color de la muerte.

Según los viejos sabios de la región colombiana del Chocó, Adán y Eva eran negros, y negros eran sus hijos Caín y Abel. Cuando Caín mató a su hermano de un garrotazo, tronaron las iras de Dios. Ante las furias del Señor, el asesino palideció de culpa y miedo, y tanto palideció que blanco quedó hasta el fin de sus días. Los blancos somos, todos, hijos de Caín.

GALEANO, Eduardo, 2008, *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*, Buenos Aires, Catálogos, p. 61.

Las actividades propuestas tienen el objetivo de hacer con que los alumnos (re)visiten, reflexionen y (re)signifiquen el pasado histórico y puedan evaluarlo y (re)valorar su lengua, su cultura y su pueblo a la luz de la literatura en diálogo con los múltiples lenguajes.

Y colorín colorado, este cuento se ha acabado y espero que te haya gustado

Revolucionário é todo aquele que quer mudar o mundo e tem a coragem de começar por si mesmo. (Sérgio Vaz)

Además de fruición e información, la literatura incita cuestionamientos, (re)descubrimientos, (re)definiciones y acarrea constantes cambios (internos y externos). La lectura de textos literarios puede y debe ser motivadora, estimulante y significativa, proponiendo, aceptando y venciendo desafíos en nuestra vivencia cotidiana. Al promocionar el acercamiento al texto literario, uno incentiva la imaginación, motiva el alumno, promueve la interacción y despierta e incita tanto el lector como el escritor que se encuentran dormidos dentro de nosotros. (Ferreira, 2012: 267)

A la luz de los razonamientos presentados, subrayamos la inclusión de la literatura en el currículo, en los libros didácticos y en las clases de lenguas extranjeras, una vez que las contribuciones son hartas y perceptibles.

Diversificar, arriesgarse e innovar no siempre será fácil, pero sostenemos que la práctica tiene que cambiar y acompañar el ritmo de la tecnología y de las necesidades e intereses del alumno. Es necesario capacitarse y reciclar prácticas ultrapasadas o ineficaces.

Incorporar la literatura conciliada a los múltiples lenguajes puede ser una alternativa, un itinerario fructífero y significativo. Por lo menos estaremos rompiendo con lo rutinario y alzando vuelo hacia lo inusual. Más allá de lo lingüístico, el profesor puede y debería trabajar con lo literario y lo cultural, estimulando el espíritu crítico y aflorando la identidad latinoamericana y el sentimiento de pertenencia. Al fin y al cabo, la literatura posibilita la inclusión, acepta lo nuevo y respeta lo distinto.

Así como las obras artísticas, no pretendemos agotar las posibilidades de discusión o reflexión acerca de este tema. Muy ambicioso e insensato sería este reto. Sin embargo, esperamos haber contribuido para polemizar o alumbrar sobre lo discutido.

Como nos enseña Rubem Alves⁹, las conclusiones son cerradas; deberían ser jaulas abiertas, ventanas de libre circulación de palabras aladas. Para finalizar, recordamos un mensaje o consejo de Antonio Machado: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”. En otras palabras, la lucha sigue y la esperanza persiste.

⁹ “Conclusões são chaves que fecham. Cada conclusão faz parar o pensamento. Palavras não-conclusivas deixam abertas as portas das gaiolas para que os pássaros voem de novo. Cada palavra deve ter reticências para o pensamento continuar seu voo.” (Rubem Alves, 2005: 22).

Bibliografía

- AINY, Salma, 2008, Defining Literature and Texts Relevant to an EFL Classroom, en: *ESL Journal*, October 13, 2008. Disponible en: <<http://www.esljournal.org/1934795197.html>>. accedido el: 28 feb. 2016
- ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores, 2006, *Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I)*. Disponible en: <<http://internet.cervantes.es/internetcentros/pdf/Revista52/ReEstambul7/literatura.pdf>> accedido el: 28 feb. 2016
- BARRIENTOS, José Luis García, 1996, *El lenguaje literario: la comunicación literaria*, Madrid, Arco Libros.
- BARROSO, Carlos, 2003, Cómo integrar el concepto de cultura en los manuales de enseñanza de E/LE, en: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ASELE), 13., 2-5 oct. 2002, Murcia. *Actas...* Madrid: Editores: Manuel Pérez Gutiérrez; José Coloma Maestre, 2003. pp. 74-79. Disponible en: <<http://www.aselared.org/pdfs/congreso13.pdf>>. accedido el: 28 feb. 2016.
- BRAIT, Beth, 2010, *Literatura e outras linguagens*, São Paulo, Contexto.
- BRASIL, 2006, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 1.
- _____, 2002, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- _____, 2000, *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias*, Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. accedido el: 28 feb. 2016.
- _____, 1999, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias: língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC.
- BRITO, Sara Araújo, 2004, *O texto literário e o componente cultural no ensino do espanhol como língua estrangeira*. Disponible en: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-12.html>>. accedido el: 28 feb. 2016
- BRUN, Milenna, 2004, (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras, en: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, pp. 73-104.
- CANDIDO, Antonio, 1972, *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Rio de Janeiro, Editora Itatiaia Ltda.
- CAPPARELLI, Sérgio; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia, 2002, *Poesia visual*, 3.ed. São Paulo, Global.
- CEREJA, William Roberto, 2005, *Ensino da literatura: uma proposta dialógica para o trabalho como literatura*. São Paulo: Atual.
- COLASANTE, Renata, 2005, O Lugar da Literatura Inglesa na Sala de Aula, en: SEMANA DE LETRAS – UNIMEP, 1., 2005, Piracicaba. *Anais...* Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba.
- COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen, 1999, Teaching literature: why, what and how, en: COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen, *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Australia: Cambridge University Press, pp. 3-10.
- COLOMER MARTÍNEZ, Teresa, 1995, La adquisición de la competencia literaria. *La educación literaria*. pp. 8-22.
- Disponible en: <http://www.gretel.cat/sites/default/files/fitxers/Colomer_La-Adquisicion_de_la_competencia_literaria.pdf> accedido el: 28 feb. 2016

COMPAGNON, Antoine, 2012, *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini, Belo Horizonte, Editora UFMG.

CORCHS, Margaret, 2006, *O uso de textos literários no ensino da Língua Inglesa*. Disponible en: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MargaretCorchs.pdf>>. accedido el: 28 feb. 2016

DURÃO, Adja Balbino de Amorim B, 1998, “¿Puede la enseñanza de la lengua española a través de la literatura contribuir para el desarrollo de la interlengua de los aprendices?”, *Actas del VI Seminário de dificuldades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: el texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Brasília, pp. 228-238.

FERREIRA, Cassio Dandoro Castilho; SILVA, Edivan Pereira, 2007, Da importância da literatura como fonte de conhecimento e reconhecimento da língua e da cultura estrangeira, en: EPLE – ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO PARANÁ. LÍNGUAS: CULTURAS, DIVERSIDADE, INTEGRAÇÃO, 15., 2007, Tuiuti. *Anais...* Tuiuti: Universidade de Tuiuti. pp. 142-150. Disponible en:

<http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/13_CassioFerreira_EdivanSilva.pdf>. accedido el: 28 feb. 2016

FERREIRA, Cláudia Cristina, 2012a, (Inter)Culturalidade em prol da competência comunicativa na aula de línguas estrangeiras ou línguas adicionais, en: FERREIRA, Cláudia Cristina; LOPES, Silvana Salino Ramos; REIS, Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos; NOGUEIRA, Sônia Regina (orgs). *Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: Conjugação entre saberes e fazeres*, Londrina: UEL, pp. 49-72.

_____. 2012b, Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, *Eutomia: Revista de Literatura e Linguística*, Pernambuco - UFPE, pp. 265 – 281.

Disponible en: <<http://www.revistaeutomia.com.br/v2/category/educacao-10-ano-vi-jan2013/linguistica/>> Accedido el: 28 feb. 2016

_____. 2012c, La literatura y la pintura van de la mano: una propuesta pluridisciplinar, intersemiótica e intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera, *Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. São Paulo, pp. 30-48.

_____. 2010, El rincón de las palabras: el aprendiz como lector y autor de textos literarios, *Actas del IV EnPLEE-PR*. Cascavel, CD-Rom.

_____, 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.

_____. 2006, Imágenes pictóricas en la enseñanza de E/LE, *Actas del III Simpósio de Didáctica del Español para Extranjeros: teoría y práctica*, Rio de Janeiro, pp. 188-195.

_____. 2005, A pintura espanhola na aula de E/LE: uma proposta de ensino, *Anais do XIII EPLE e da VIII Convenção de Professores de Língua Inglesa dos Estados do Sul*, Maringá, pp. 57-63.

_____. 2002, *O emprego de textos literários no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*, 72p., Monografía (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras), Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

_____; SANCHES, Geane Maria Marques Branco, 2008, El arte pictórica como recurso didáctico en la producción escrita. *Actas del XV Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: papel y lápiz: didáctica de la expresión escrita*, São Paulo, pp. 103-112.

Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/1aeea8ff-42e0-45ba-8b31-77f7c1c58567/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/seminario/seminarxv-07.pdf>>

accedido el: 28 feb. 2016

GARCÍA, María D. A, 2007, Cómo llevar la Literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica, *Marco ELE: Revista de didáctica*, Madrid, n. 5, pp. 1-51.

- GONZÁLEZ PLACER, F, 1998, Identidade, diferença e indeferência: o si mesmo como obstáculo, en: LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de (orgs.), *Imagens do outro*. Rio de Janeiro, Vozes, p. 135-151.
- GRUZINSKI, Serge, 2001, *O pensamento mestiço*, Trad. Rosa Freire d'Aguiar, São Paulo, Companhia das Letras.
- HALL, Stuart, 2000, Quem precisa da identidade? *Identidade e diferença*, Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Rio de Janeiro, Vozes.
- JOUINI, Khemais, 2008, El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso, *Didáctica. Lengua y Literatura*. vol. 20, pp. 149-176. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110149A.PDF>> accedido el: 28 feb. 2016
- JOUE, Vincent, 2012, *Por que estudar literatura?* São Paulo, Parábola.
- LARAIA, Roque de Barros, *Cultura: um conceito antropológico*, 14.ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.
- LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de (orgs.), 1998, *Imagens do outro*, Rio de Janeiro, Vozes.
- LAZAR, Gillian, 1993, *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*, Australia, Cambridge University Press.
- LIMA, Lucielena Mendonça de, 1998, “La importancia de los textos literarios en los manuales de E/LE”, *Actas del VI Seminário de dificuldades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: el texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Brasília, pp. 72-81.
- LOMAS, Carlos 1995, Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se), *La educación lingüística y literaria en secundaria* pp. 21-33. Disponible en: <<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.1.lomas.pdf>> accedido el: 28 feb. 2016
- MARCONDES, Beatriz; MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís, 2011, *Como usar outras linguagens na sala de aula*, 7.ed., São Paulo, Contexto.
- MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. *Antropologia: uma introdução*, 5.ed., São Paulo, Atlas, 2001.
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde, 1999, *Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE*. Disponible en: <<http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/ensenar/Mosaico035.pdf>> accedido el: 28 feb. 2016
- MENOUEUR FOUATIH, Wahiba, 2009, La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE, *Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE*, pp. 29-31 Disponible en: <<http://oran.cervantes.es/imagenes/File/12%20La%20literatura%20como%20recurso%20didctico%20en%20el%20aula%20de%20ELE.pdf>> accedido el: 28 feb. 2016
- NOGUEIRA, Sônia Regina, 2008, O papel da literatura no ensino de LE en: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes; REIS, Simone (Org.), *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: EDUEL, pp. 161-182.
- _____, 2012, “O Ensino de Literatura nas aulas de língua estrangeira”, en: Cláudia Cristina Ferreira; Silvana Salino Ramos Lopes; Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos Reis; Sônia Regina Nogueira (orgs.), *Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: Conjugação entre saberes e fazeres*, Londrina: UEL, pp. 151-161.
- OLIVEIRA, Dorge Cássio Santos de, 2012, O ensino de literatura e sua aprendizagem na sala de aula de Língua Inglesa. Disponible en: <<http://www.uneb.br/conceicao-do-coite/dedc/letras-ing/producoes-discentes-tccs/>> accedido el: 28 feb. 2016
- OLIVEIRA, Vanderléia da Silva; VALENTE, Thiago Alves, 2009, *Literatura e ensino: relações perigosas*. Disponible en: <<http://www.faccrei.edu.br/gc/anexos/diartigos20.pdf>>. accedido el: 28 feb. 2016
- OLSBU, Inger; SALKJELSVIK, Kari S, 2006, La literatura en clase (I): Leer hacia la competencia literaria, ANPE, I Congreso Nacional, 2006, año del español en Noruega: un reto posible, 8-9/09. pp. 1-7.

- Disponível en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Comunicaciones/2006_ESP_09_16Olsbu.pdf?documentId=0901e72b80e57261> accedido el: 28 feb. 2016
- PASCAL VAL, Eleonora; VALLEJO GÓMEZ, Serafina, 2011, *Con las manos en los textos*, Brasília, DF, Consejería de Educación de la Embajada de España, Secretaría General Técnica, 2011.
- PEREIRA, Bonfim Queiroz Lima; MELO, Márcio Araújo de, 2014, *O ensino de literatura relacionado às outras linguagens no ensino médio: um olhar sobre os documentos oficiais. Ribanceira* – Revista do Curso de Letras da UEPA, Belém, v. II, n. 1, Jan.-Jun.
- PEREIRA, Katia Helena, 2010, *Como usar artes visuais na sala de aula*, 2.ed., São Paulo, Contexto.
- PEREIRA, Rosângela Maria; RODRIGUES, Gisele Alicia; FERREIRA, Cláudia Cristina, 2008, O texto pictórico e a construção da identidade sob o viés do Colonialismo na aula de língua espanhola, en: DONAT, Mirian; IVANO, Rogério, *Anais do VII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*, Londrina, Eduel.
- Disponível en: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/RosangelaPereira.pdf>> Accedido el: 28 feb. 2016
- PIETROFORTE, Antonio Vicente, 2013, *Análise do texto visual: a construção da imagem*, 2.ed., São Paulo, Contexto.
- _____, 2007, *Semiótica visual: os percursos do olhar*, 2.ed., São Paulo, Contexto.
- QUINTANA, Emilio, 1991, *Literatura y enseñanza de E/LE*. Disponível en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf> accedido el: 28 feb. 2016
- REVILLA CASTAÑO, Irene, 1998, “El texto literario en el desarrollo de la comprensión lectora en niveles iniciales de la enseñanza/aprendizaje de lenguas próximas”. *Actas del VI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: el texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Brasília, pp. 63-71.
- RIO, Tatiana Lopes del; LEITE, Vânia Vieira, 2004, *O uso do texto literário nas salas de espanhol/LE*. Disponível en: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno06-12.html>> accedido el: 28 feb. 2016
- ROCHA, Everardo P. Guimarães, 2000, *O que é etnocentrismo*, 11.ed., São Paulo, Brasiliense.
- ROJAS SAMPERIO, Elizabeth, 2011, La literatura y formas de ver su enseñanza, *Decires*, v. 13. n. 16. pp. 67-82. Disponível en: <<http://132.248.130.20/revistadecires/articulos/art16-5.pdf>> accedido el: 20 feb. 2016
- ROSA, Aline Pinheiro di Carlantonio da; BARROSO, Vanessa Macedo dos Reis; SANTOS, Ana Cristina dos, 2004, *Da teoria à prática: o texto literário no ensino de E/LE*. Disponível en: <[http://www.filologia.org.br/livraria/sumarios/cnlf_08_06\(sumario\).htm](http://www.filologia.org.br/livraria/sumarios/cnlf_08_06(sumario).htm)> accedido el: 28 feb. 2016
- ROUXEL, Annie, 2012, “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”, en: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.), *Leitura de literatura na escola*, São Paulo, Parábola Editorial, pp. 17-34.
- SANCHES, Geane Maria Marques Branco; FERREIRA, Cláudia Cristina; LOPES, Silvana Salino Ramos, 2004, O texto literário no processo de ensino aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. In: 4º Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, 5º Simpósio de Leitura da UEL, Londrina. *Anais...* Londrina, 2004.
- SANCHES NETO, Miguel, 2013, *O lugar da literatura: ensaios sobre inclusão literária*, Londrina, Eduel.
- SÁNCHEZ PORTUONDO, María José, 2004, *Papel de la literatura en la enseñanza del español*. Disponível en: <<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113012269.pdf>> accedido el: 28 feb. 2016
- SANTAELLA, Lúcia, 2012, *Leitura de imagens*, São Paulo, Melhoramentos.
- _____, 2005, *O que é Semiótica*, Coleção Primeiros Passos, São Paulo, Brasiliense.
- SANTANA, Ruben Osvaldo Martínez, 1998, “La literatura y los textos en la enseñanza del idioma español como lengua extranjera”. *Actas del VI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza*

del español a lusohablantes: el texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera. Brasília, pp. 156-171.

SANTORO, Elisabetta, 2007, O ensino de línguas estrangeiras e o texto literário: Dos métodos tradicionais à abordagem comunicativa, en: SANTORO, Elisabetta, *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: Uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de Letras*, 355p. Tese (Doutorado em Linguística do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), Universidade de São Paulo, São Paulo.

Disponible en: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-26022008-141241/pt-br.php>> accedido el: 28 feb. 2016

SANTOS, Ana Cristina, 1998, “El texto literario: aportaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Actas del VI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: el texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Brasília, pp. 207-214.

SANTOS, Isabel Andresa dos, 2009, *O texto literário nas aulas de língua espanhola: análise e proposta junto ao ensino no Instituto CELEM*, Monografía (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SANZ PASTOR, Marta, 2006, Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, Madrid, C 59: Metodología y didáctica del español como lengua extranjera: orientaciones y actividades para la clase, pp. 5-23.

_____, 2006-2007, El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas. pp. 349-354.

Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf> accedido el: 28 feb. 2016.

SAVVIDOU, Christine, 2004, An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom, en: *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No. 12, December 2004. Disponible en: <<http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html>>

accedido el: 28 feb. 2016

SILVA, Edson Rosa da, 1993, “De la réflexion littéraire à l’apprentissage de la civilisation”, *Fragmentos*, Florianópolis, v. 4, n. 1, pp. 137-143.

SILVA, Ezequiel T, 1990, La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?. *Espéculo: Revista de Estudios Literários*, Madrid, n. 12, p. jul./oct. Disponible en: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>>. accedido el: 20 feb. 2016

SILVA, S. R, 2003, “Considerações sobre aula de leitura centrada na concepção sócio-interaccional.” *Signum: Estudos da Linguagem*, n. 6/ 1. pp. 269-299.

SILVA, Tomaz Tadeu da, 2000, A produção social da identidade e da diferença, *Identidade e diferença*, Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Rio de Janeiro, Vozes, pp. 73-101.

SITMAN, Rosalie, 2006, *Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Disponible en: <http://www.tau.ac.il/eial/V_2/sitman_lerner.htm> accedido el: 28 feb. 2016

SOUZA, Roberto Acízelo de, 1986, Teoria da Literatura, São Paulo, Ática.

SOUZA JÚNIOR, Jorge Rodrigues de, 2008, La literatura en la clase de lengua: una práctica de enseñanza intercultural y discursiva, *Actas del XVI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*, pp. 122-129.

TODOROV, Tzvetan, 1999, *A conquista da América: a questão do outro*, São Paulo, Martins Fontes.

TORRES, Cristiano, 1998, “El texto literario: subsidio mediato para la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Actas del VI Seminario de Dificultades para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, Consejería de educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 104-110.

- WALTY, Ivete Lara Camargos, 1993, Escrita manchada: literatura latino-americana e identidade, *Travessia*, n. 27, pp. 40-51.
- WOODWARD, Kathryn, 2000, Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual, *Identidade e diferença*, Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Rio de Janeiro, Vozes.
- ZAFEIRIADOU, Nelly, 2001, On Literature in the EFL classroom. *TESOL Greece Newsletter*. Disponible en: <http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/lit1_nelly.htm> accedido el: 28 feb. 2016
- ZILBERMAN, Regina, 1991, *A leitura e o ensino da literatura*, São Paulo, Contexto.
- _____. 2012, *A leitura e o ensino da literatura*, Curitiba, Intersaberes.
- ZYNGIER, Sonia, 1997, “O lúdico, o imaginário e o pragmático no ensino de literatura”, *Fragmentos*, Florianópolis, v. 7, n. 1, pp. 09-16, jul./dez.

La historieta latinoamericana y la enseñanza del español como lengua extranjera

Claudia Bruno Galván
Colegio Miguel de Cervantes

M. Cibeles González P. Alonso
Colegio Miguel de Cervantes / FECAP

Introducción

Considerando los nuevos enfoques de la actualidad, en que el profesor va dejando de ser la pieza más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y va abriendo espacio al alumno, surge la necesidad de que el profesor busque nuevos materiales para su clase, materiales auténticos, atractivos, que motiven al alumno en su proceso de aprendizaje. Por eso se vienen incluyendo paulatinamente textos literarios, artículos periodísticos, películas, documentales, canciones, anuncios publicitarios en las clases de español como lengua extranjera, así como las historietas, ya que su oferta es rica y variada, lo que permite al profesor escoger las que se ajustan más a su propuesta didáctica.

Hoy ya está superado el tiempo en que la historieta se consideraba la representación artística más pobre. El reconocimiento de su riqueza plástica y narrativa la ha convertido en una de las formas de comunicación más espontánea del siglo XX y en un producto cultural de gran alcance popular. Está considerada un medio de comunicación, ilusión, entretenimiento, conocimiento y cultura (Escudero, 2007). La historieta es un producto cultural que narra historias a través de imagen y texto. Según Martín (2006),

La historieta o cómic [...] puede definirse a nivel operativo como una historia narrada por medio de dibujos y textos interrelacionados, que representan una serie progresiva de momentos significativos de la misma, según la selección hecha por un narrador. Cada momento, expresado por medio de una ilustración, recibe el nombre genérico de viñeta. Los textos, que pueden existir o no según las necesidades narrativas, permiten significar todo aquello que los protagonistas de la acción sienten, piensan o verbalizan.

La historieta es una forma atractiva, motivadora y asequible para adentrarse en la realidad de un país; es un retrato de la actualidad de vital importancia para que, por ejemplo, un extranjero se sienta menos extranjero y tenga los recursos necesarios para relacionarse con los demás. También nos puede ayudar mucho en la tarea de enseñar historia y cultura hispánicas y variación lingüística como la variedad del español rioplatense a través de Mafalda o cuestiones culturales como la posición de la mujer en el mundo contemporáneo, las relaciones de pareja, la reafirmación o trasgresión de los roles tradicionales asignados a hombres y mujeres.

¿Qué es una historieta?

Historietas, quadriños o gibis, comiquitas, monitos o pepines, dibujitos, muñequitos. Se trata de algunas denominaciones populares que se utilizan en América Latina para referirse a la historieta y que se venían usando antes de que el término “cómic” apareciera para intentar homologar las prácticas y las ideologías de un medio de comunicación cuyo valor identitario está justamente en la diversidad. Entre las diversas definiciones que hay en la literatura, definimos el cómic como “una estructura narrativa secuenciada que combina elementos verbales e icónicos con una relación entre sí”. Se trata de un anglicismo aceptado por la Real Academia Española.

El cómic tiene diferente relevancia en la cultura hispánica dependiendo del país en cuestión. En algunos países hispanoamericanos no existe una producción propia, en otros su aparición ha sido muy reciente, y en otros, el éxito de sus cómics es inmenso. En Argentina, por ejemplo, hay una larga tradición de este género a pesar de su discontinuidad a lo largo del tiempo. Allí se destacan autores como Alberto Breccia, Eduardo Risso, Maitena o Quino. En Chile, los primeros cómics surgieron a principios del siglo XX. A pesar de vivir una época de decadencia entre los años 70 y 80 debido al golpe militar y la situación económica, actualmente se está experimentando un resurgimiento a través de autores que crean cómics independientes. Se destaca la serie y el personaje Condorito.

El cómic como recurso didáctico en el aula de español como lengua extranjera

Como explica Mauro Rollán Méndez y Eladio Sastre Zarzuela (1986:11):

“La enseñanza actual ha convertido a la cámara fotográfica, vídeo, calculadora, programador... en instrumentos didácticos tan aprovechables como el lápiz o la goma de borrar. El cómic es un vehículo didáctico que se sitúa con ventaja entre la enseñanza puramente verbalista, afortunadamente superada, y la exclusivamente icónica, con carencias difíciles de superar, tomando ambas sus virtudes expresivas para obtener una equilibrada síntesis”.

En principio, permite cumplir con una de las recomendaciones de la didáctica para la enseñanza de idiomas incluida en el Marco Común de Referencia para las Lenguas (VVAA: 2002), ya que se trata de material auténtico, producido para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua, sino de circulación social, frecuente en diferentes países y culturas.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes:2006) también incluye los cómics y las tiras cómicas como géneros de transmisión escrita para los niveles B y C; y en el inventario de referentes culturales hay alusiones a este medio narrativo.

Al combinar texto e imagen, el apoyo visual facilita la comprensión. Por otra parte, el efecto humorístico estimula la participación de los alumnos al liberarlos de ciertas inhibiciones que a veces sienten en presencia de otro tipo de textos. También se observa un fenómeno de participación colaborativa y el deseo de avanzar en cuestiones referidas a algunos contenidos culturales, ideológicos, que se infieren del texto y que, a pesar de su dificultad, actúan como un desafío o estímulo.

Brines Gandía (2012) cree que ese recurso didáctico presenta las siguientes ventajas:

- Constituye un material breve, rico lingüísticamente, con sintaxis sencilla y muy accesible para cualquier lector;
- Trata de temas actuales;
- Posee soporte gráfico, que permite la lectura del mensaje gestual, por ejemplo;
- Permite trabajar la comprensión, interpretación, síntesis, sentido temporal y espacial, etc;
- Permite una lectura fácil y con humor.

A esas ventajas, añadiríamos las siguientes, específicas para las clases de español como lengua extranjera:

- Permite trabajar diferentes contenidos (fonético-fonológico, lingüístico, gramatical, cultural, léxico-semántico, etc.)
- Permite trabajar la comprensión auditiva y de lectura, expresión oral y escrita
- Es un material auténtico
- Es un recurso dinamizador, comunicativo y familiar para el alumno
- Favorece el trabajo cooperativo y lúdico
- Permite la producción de manera atractiva, sencilla y rápida mediante las nuevas tecnologías

El cómic se puede utilizar como un recurso para adquirir léxico de manera inductiva, ya que además del contexto, cada viñeta presenta una situación en el espacio y tiempo precisos, lo que facilita la comprensión. Además, el cómic posee en sí mismo una importancia relevante como referente cultural. No obstante, el cómic no tiene importancia solo para el estudio lingüístico, sino también por su configuración artística.

Como ya hemos mencionado, el cómic puede construir un material que aumente la motivación y el interés de los alumnos y rebaje la ansiedad. Como señala el Marco Común Europeo (2002), dentro de los factores afectivos, la implicación y motivación, así como un estado relajado del alumno, redundan en el éxito de la tarea y el aprendizaje. De esa forma, el cómic puede ser un elemento motivador que despierte el interés del alumno.

Son muchas las opciones de explotación, desde la mera ilustración y contextualización de actividades hasta la práctica de estructuras gramaticales y funcionales, no olvidándose de los contenidos socioculturales. Es una rica fuente de comunicación no verbal y abarca la comprensión y expresión escritas, como la creación de cómics.

Pero hay que dejar claro que la historieta, en el contexto de enseñanza del español como lengua extranjera, no debe ser un fin en sí mismo, sino una herramienta más, teniendo en cuenta sus características de narración a través de texto e imagen.

Por otro lado, con el aumento sin precedentes de recursos digitales disponibles hoy día por Internet, el docente tiene a su disposición muchas herramientas informáticas útiles que puede utilizarlas para trabajar las historietas en clase.

Para esta presentación vamos a trabajar con algunas viñetas de Mafalda (Argentina) y Condorito (Chile).

Mafalda

Fue creada en 1963 por Joaquín Salvador Lavado, más conocido como Quino, un dibujante oriundo de Mendoza e hijo de emigrantes españoles.

Mafalda pertenece a una familia típica de clase media que vive en el barrio porteño de San Telmo. Su familia está constituida por su padre, madre, hermano y por su mascota - una tortuga llamada Burocracia. Mafalda se presenta como una niña curiosa, inquieta, rebelde y contestataria. Es muy segura de sí misma y esto se denota en que siempre sabe lo que busca, pero también refleja pesimismo frente a la situación mundial. Mafalda pregunta y cuestiona constantemente sus alrededores; sus padres representan el mundo de los adultos. Los cómics no sólo están compuestos por su personaje principal, mas también por un grupo de amiguitos quienes acompañan a Mafalda. Cada uno de los compañeros que aparece en las viñetas representa (y se comporta) como estereotipo del mundo adulto y de la sociedad moderna argentina tal como Quino la vio en su tiempo. El cómic plantea la relación que cada uno de los personajes mantiene entre sí y muestra las preocupaciones y angustias de las respectivas clases (estereotipadas tal vez) que representan.

Hoy en día, muchos profesores de español usan las viñetas de Mafalda dentro de sus clases para crear material de aprendizaje alternativo. El empleo del humor puede ser un instrumento de apoyo en la enseñanza del español a extranjeros, su utilidad consiste en relajar a los estudiantes y crear un clima divertido dentro de las clases para facilitar el aprendizaje de la lengua. Los textos humorísticos de Mafalda son particularmente adecuados por sus infantilizaciones de una variedad de temas, que por más serios que en el fondo sean (como problemas políticos o de vida cotidiana), son comunes a las culturas de todos alumnos. Además, el lenguaje usado en Mafalda es relativamente fácil, y se pueden usar los efectos cómicos de los dibujos para ayudar a entender el contexto general de la tira analizada. Con el soporte gráfico Mafalda brinda la posibilidad de que los profesores jueguen con las viñetas, y por ejemplo, eliminando el último globo o cuadrado- en la que el mensaje lingüístico suele aparecer- puede obligar al alumno a imaginar el final o a completar las frases con los justos elementos. Por otro lado, las tiras pueden ser usadas para un mejor discernimiento de diferencias culturales y lingüísticas entre la lengua española de diferentes países, en este caso, del español de Argentina que tiene su variación de las reglas gramaticales tradicionales, léxico y expresiones nacionales.

En lo ideológico el surgimiento de Mafalda se produce en medio de una política internacional muy convulsionada: es la época de la Guerra Fría, la guerra de Vietnam, el temor generalizado al uso de armas nucleares, las manifestaciones populares, el avance progresivo de las dictaduras militares en Latinoamérica. Por eso, el pronunciamiento de Mafalda a favor de la paz, la democracia, los derechos humanos. También, a nivel social, la discriminación hacia los pobres por parte de Susanita, su adhesión a los ideales de una vida burguesa, con una familia bien constituida, el casamiento y los hijos, su aversión al divorcio. En lo económico, la preocupación de Manolito por el progreso basado en el dinero, los avances científico-tecnológicos y los viajes a la Luna en el ámbito del mundo imaginario y de los juegos de Felipe.

Condorito

Condorito es el protagonista de la historieta chilena del mismo nombre. El personaje es representado como un hombre-cóndor (en alusión al... escudo nacional de Chile) que vive en una ciudad ficticia llamada Pelotillehue y fue creado por el dibujante chileno René Ríos, más conocido como Pepo. Existe un monumento a este personaje junto a su mascota Washington en el parque del Llano Subercasseaux, en Gran Avenida, comuna de San Miguel, el primero de una serie de monumentos de un proyecto de la década...

Dentro del área de los cómics, Condorito es uno de los más populares, refleja al típico chileno difundiendo su cultura e identidad.

En los años en que la migración rural chilena (hacia 1949) chocaba con la nueva realidad urbana, Condorito surge como la representación gráfica del campesino pícaro y bromista que intenta vencer los reveses de la vida en la ciudad.

El nombre "Condorito" proviene de la relación con el cóndor, el que es considerado el símbolo del país. Es un fiel representante del ser chileno: buen amigo, astuto, pícaro, con la talla en la boca, patiperro y enamorado eterno. Él va vestido con camiseta roja, color de la selección chilena, y pantalones negros, típico del campesino.

Basó su humor en la contingencia política y social nacional, implícitamente aludió a los cambios que el país y el mundo han experimentado, desarrollando un sinnúmero de oficios y situaciones. Se parece mucho a los denominados ciudadanos comunes, no como la culta Mafalda, cuyas vidas solo se centran en trabajar, aunque caigan en la ilegalidad y el engaño.

Uno de los elementos lingüísticos más importantes es que los cómics llevan título, lo que contribuye para la contextualización.

Cada cómic tiene siempre un final cómico, y su característica peculiar es que, al final, un personaje se desmaya tras ser víctimas de esa situación vergonzosa o graciosa. El desmayo o caída se representa por la onomatopeya ¡Plop!

El éxito de Condorito se basa en que comparte la idiosincrasia hispana que tiene un humor diferente al anglo. Él encarna el sueño latinoamericano de vivir para pasarlo bien.

Las aventuras de Condorito, signadas principalmente por la falta de dinero y por la consiguiente búsqueda para obtenerlo, transcurren en la ciudad ficticia de Pelotillehue, donde interactúa el casi medio centenar de entrañables personajes de la tira bajo una atmósfera en la que predomina un humor ingenioso y satírico.

La influencia de Condorito en la cultura popular latinoamericana, especialmente en la chilena, es notable, lo cual se verifica en la incorporación de las típicas frases de los personajes de la tira al acervo de varias generaciones. Por ejemplo, el clásico “Exijo una explicación”, del propio Condorito o el “no se fije en gastos, compadre”, que expone don Chuma cada vez que le tiende una mano al protagonista de la historieta.

Nuevas tecnologías

Los profesores enfrentan numerosos desafíos, bien sea al diseñar un curso, preparar o complementar unidades didácticas, preparar una clase, seleccionar materiales, definir herramientas, un enfoque o metodología.

También forma parte de nuestra práctica docente motivar a nuestros alumnos, desarrollar su autonomía, fomentar un trabajo creativo y colaborativo, desarrollar su competencia comunicativa y promover su formación de ciudadano global y crítico. El alumno debe ser autónomo, dueño de su proceso de aprendizaje y preparado para una sociedad que cambia constantemente. Como podemos ver, los desafíos son numerosos.

Para que podamos desarrollar nuestro trabajo docente de forma competente, es necesario analizar y considerar distintos aspectos: el contexto educativo, las necesidades y objetivos de los alumnos y de la institución, la modalidad en la que se impartirá el curso, presencial, *blended*, o a distancia, el número de alumnos, su nivel lingüístico y motivación, la carga horaria y los recursos disponibles, entre otros.

Es fundamental considerar que actualmente nuestros alumnos son los llamados nativos digitales, estudian, trabajan, se divierten, se comunican, aprenden (formal e informalmente), por medio de las TIC. Debemos, por lo tanto, integrar de forma innovadora las nuevas tecnologías a la enseñanza, los docentes deben buscar la forma de usar pedagógicamente las innúmeras herramientas y recursos que se encuentran disponibles.

Las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (Brasil: 2006) señalan la necesidad de desarrollar trabajos que consideren el uso de las tecnologías de la comunicación y de la información, para que todos puedan apropiarse, examinarlas y/o utilizarlas. El documento destaca el impacto de la tecnología, el acceso a las redes de información que el conocimiento de una lengua extranjera posibilita y los softwares disponibles para la enseñanza de la lengua extranjera. Considera que los softwares deben analizarse de forma crítica y se debe verificar si realmente promueven que el alumno participe discursivamente, de forma que la visión de lenguaje sea compatible con el aprendizaje de una LE propuesta en estos parámetros.

Debemos destacar que el hecho de utilizar las TIC no garantiza innovación, los profesores deben buscar formas de utilizar esas herramientas que las Nuevas Tecnologías nos ofrecen, de forma crítica, significativa, activa y autoral. Debemos desarrollar en nuestros alumnos la capacidad de investigar, seleccionar informaciones y producir conocimiento.

Para Filatro (2005), las TIC promueven cambios significativos en la enseñanza aprendizaje porque los alumnos investigan, crean y trabajan de forma colaborativa, esto hace con que se comprometan más activamente.

Moran (2014) considera que una parte del proceso de aprendizaje puede realizarse fuera de la sala de aula, propone un movimiento continuo en que la clase comienza presencial, va a lo virtual y vuelve a ser presencial. Este modelo, *blended*, es un proceso que permite combinar diferentes metodologías: se aprende en grupo, en comunidad, virtualmente y también presencialmente. Estima que este será el modelo básico de la educación en los próximos años, encontraremos lo virtual también dentro de la escuela, para él, las TIC son las grandes ventanas con el mundo.

En el *blended*, modalidad híbrida de educación, las metodologías de enseñanza, presencial y a distancia se complementan, con esto podemos potenciar el uso del tiempo en clase (Filatro, 2005), y el uso de la lengua española en las actividades y tareas que se proponen.

Otro aspecto importante que debemos considerar es que las nuevas tecnologías ofrecen herramientas que permiten que el profesor acompañe el proceso de aprendizaje de forma individual, de forma que el profesor puede adecuar las actividades a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje (FILATRO, 2005).

Para esto, el profesor debe desarrollar competencias didáctico-pedagógicas y tecnológico-digitales que le permitan utilizar de forma eficaz las herramientas que las TICs ofrecen. Hoy en día, la interacción mediada por Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVAs), los mundos y realidades virtuales en 3D, juegos, videos, sonidos, imágenes, movimiento, etc., llevan la educación a cualquier lugar, en cualquier contexto (Schlemmer, 2010).

Para Prensky (2001), es fundamental que el profesor conozca cómo los nativos digitales aprenden. Las personas que crecieron usando las nuevas tecnologías, piensan y procesan las informaciones de forma muy diferente de los inmigrantes digitales, las generaciones anteriores. Algunas de las principales características: procesan las informaciones de forma más rápida; procesan múltiples informaciones al mismo tiempo; las acceden de forma aleatoria, cada uno con su lógica propia; leen e interpretan gráficos e imágenes con más facilidad; tienen conectividad mundial e instantánea; aprenden activamente, descubren y exploran, no leen instrucciones; el jugar es como un trabajo en el que deben superar desafíos y resolver problemas; necesitan *feedback* inmediato; utilizan la tecnología con naturalidad.

Debemos buscar nuevos planteamientos pedagógicos que consideren estas características, de forma que podamos motivar a los alumnos a aprender de forma activa, colaborativa y significativa ya que es así que ellos utilizan las TIC en su día a día. Para esto, el profesor debe promover experiencias de aprendizajes desafiantes, creativas e innovadoras mediadas por las nuevas tecnologías.

El material didáctico es un punto fundamental que el profesor debe considerar, al elaborar su material debe integrar los recursos lingüísticos y comunicativos que internet ofrece y trabajar con material auténtico, con muestras de lengua en uso. Encontramos algunas herramientas y recursos que el profesor puede adaptar y proponer en sus clases, tareas y actividades, pero no podemos olvidar que a cada día surgen nuevas posibilidades, es necesario que el profesor se mantenga actualizado y siempre analice de qué forma puede utilizar las TIC para desarrollar la competencia comunicativa de sus alumnos de forma innovadora y motivadora.

Además de libros didácticos y digitales, hoy en día contamos con recursos como: pizarras digitales interactivas, internet, wikis, webs, chats, ambientes de aprendizaje virtual (AVA), plataformas adaptativas, aplicaciones, softwares educativos, herramientas de autor que permiten la creación y publicación de contenidos web, herramientas del google, etc.

Comentaremos algunos, pero es necesario destacar que son muchos y su uso depende de las necesidades y objetivos que se desea alcanzar. En un blog los alumnos pueden escribir, editar, crear, publicar, enlazar a otros sitios web, moderar, etc. La wiki es una página colectiva, los alumnos pueden construirla en tiempo real de forma colaborativa. El chat permite la comunicación con personas de otros países.

El profesor puede integrar en sus clases la prensa en línea, distintas publicaciones que permiten trabajar con material auténtico y actual de diferentes géneros. Los alumnos pueden consultar diccionarios en línea, algunos conjugan los verbos, otros presentan muestras de lengua en contexto y

por países, hay otros que traducen y los que dan sinónimos y antónimos. En los canales de internet, como el YouTube, se accede a materiales de distintas universidades, los alumnos pueden crear y publicar vídeos. Las editoriales, cada vez más, desarrollan materiales digitales, actividades interactivas, material de apoyo, pruebas, etc. Las distintas aplicaciones permiten crear mapas conceptuales, líneas del tiempo, juegos, y también, desarrollar nuestras propias aplicaciones. El profesor puede utilizar softwares que permiten crear, por ejemplo, juegos, cómics, rompecabezas, palabras cruzadas y sopa de letras. Hoy en día, las redes sociales como Facebook, Instagram y Twitter, también pueden utilizarse para estudiar, pues permiten subir materiales, enlaces de interés y seguir publicaciones. Las plataformas de aprendizaje virtual poseen herramientas que permiten que el profesor interactúe con los alumnos y el alumno con sus pares, incluir unidades didácticas, evaluar, compartir enlaces y organizar todo un curso.

Consideramos que las nuevas tecnologías promueven la autonomía, el trabajo en equipo, la investigación, un trabajo activo y significativo, permite que el profesor potencie el trabajo en clase y que pueda trabajar de forma más personalizada con los alumnos que tengan más dificultad.

Para incluir las TIC en su práctica docente, el profesor debe integrar las herramientas, recursos e instrumentos adaptándolos pedagógicamente de forma que proponga desafíos, mediados por las TIC, que coloquen al alumno en el centro del aprendizaje, que desarrollen la competencia comunicativa en lengua extranjera y las competencias necesarias a la sociedad en la que vive.

Propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica tiene como tarea final la creación de un cómic que refleje uno de los temas trabajados. Para desarrollar el trabajo proponemos que se utilice el exeelearning, una herramienta de código abierto para la creación de contenidos educativos que facilita su exportación a múltiples formatos. En su página web¹ se puede acceder a la presentación, tutorial y bibliografía. Por permitir que el contenido se exporte y que el enlace se comparta, el alumno puede acompañar la clase con su móvil, realizar las tareas y actividades propuestas y luego, descargar todo el material en su computador, en casa o en clase. Esto facilita el trabajo del profesor y la organización en clase, el poder usar material auténtico en distintos formatos, el no depender del laboratorio de informática ya que cuenta con una herramienta que prácticamente todos los alumnos poseen y llevan al colegio, fomenta el aprendizaje de una forma innovadora, creativa y acorde con su día a día.

Actividad 1 – Historietas en Latinoamérica

Vamos a trabajar con cómics de países de América Latina. ¿Conoces alguno?

Cada grupo debe elegir uno de los personajes que proponemos, buscar informaciones del personaje, aspectos culturales y/o políticos que presenta y una imagen. Luego deben colgar el resultado de la investigación en el google maps (<https://goo.gl/d2bpjj>) que elaboraremos de forma colaborativa. Cada grupo presentará oralmente su trabajo con el apoyo visual del mapa.

Personajes: Kalimán (México), Elpidio Valdés (Cuba), El naufrago (Venezuela), Copetín (Colombia), Panfleto (Ecuador), Perú (Perú), El duende (Bolivia), Avaré (Paraguay), Condorito (Chile), Mafalda (Argentina), El polilla (Brasil), La pandilla de Mónica (Brasil).

¹Disponible en: http://exeelearning.net/html_manual/exe_es/qu_es_exeelearning.html

Actividad 2 - La mujer en la sociedad

Vamos a repasar y ampliar los adjetivos para descripción física y de carácter, la terminología de informática y el voseo. Discutiremos el modelo físico de la “mujer” en los tiempos actuales y su papel en la sociedad

2.1. Lee con atención el cómic y responde:



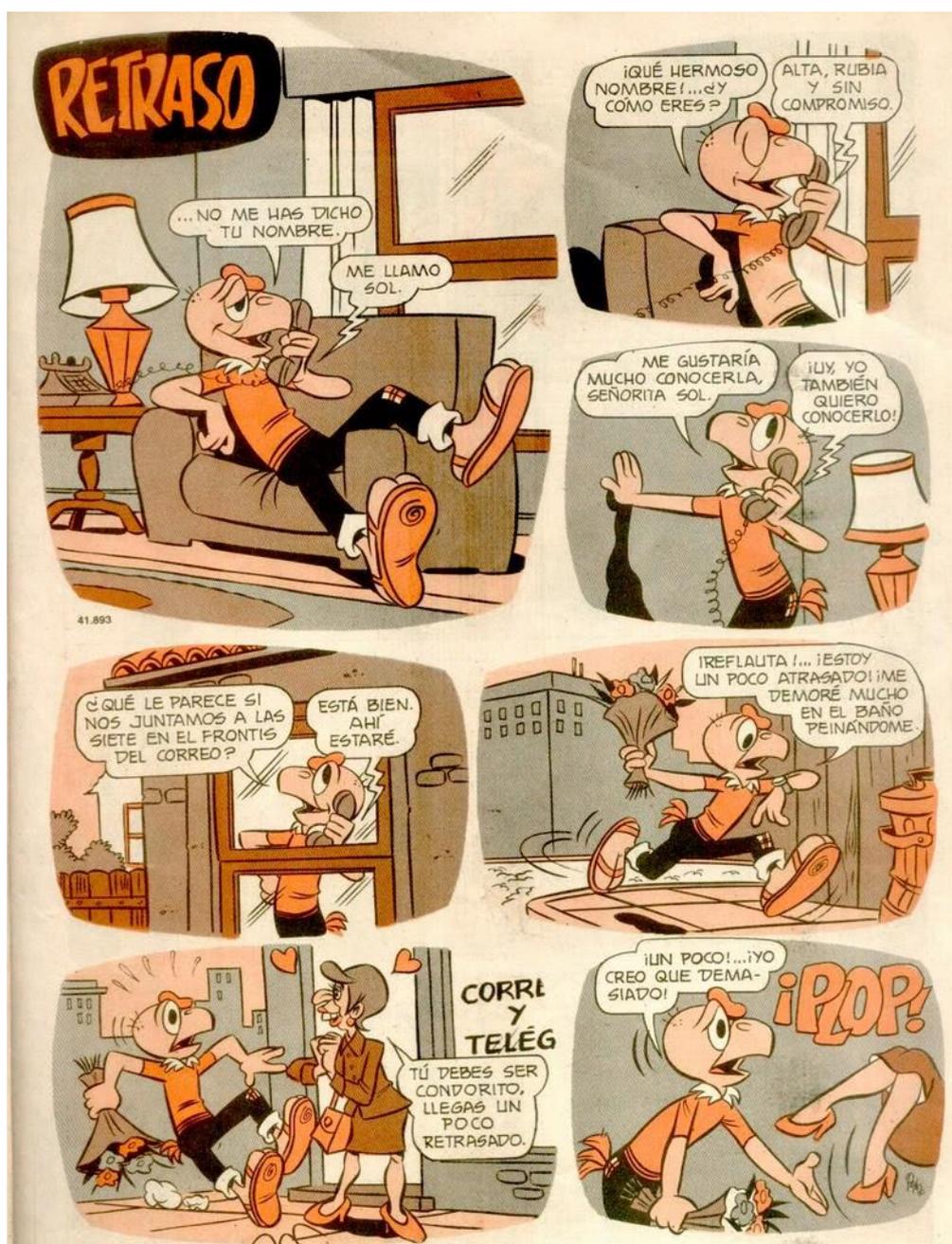
Fuente: <https://br.pinterest.com/pin/424393964856106422/>

- ¿Qué palabras relacionadas a informática encuentras en este cómic?
- Haz una lista de palabras del mundo de la informática.
- ¿Qué otras palabras relacionadas a la informática conoces?
- ¿Qué significado tienen esas palabras en el cómic?

2.2. Describe a las dos señoras.

- ¿Cuál es el modelo de belleza de la mujer hoy día?
- Mira estos vídeos, muestran el cambio del concepto de belleza en los últimos 100 años en: <http://goo.gl/p9zXyF> EEUU, <https://goo.gl/SsudFG> Brasil y <https://goo.gl/MJkp4W> México.
- Mira este vídeo, muestra los estándares de belleza en 25 países: <https://goo.gl/ZqBNZf>
- ¿Crees que existe un único estándar de belleza?
- ¿Por qué debemos perseguir un estándar que cambia de país para país y de época en época?

2.3. Lee con atención:



Fuente: <http://www.taringa.net/posts/humor/2774461/Revista-condorito.html>

- ¿Qué significa “reflauta”?
- Busca en este cómic los adjetivos que califican a Sol.
- ¿La descripción que Sol le da a Condorito se refiere a la real? Describe como ella se ve e como Condorito la ve.
- ¿Y Condorito, cómo es?

2.4. Lee el cómic de Mafalda.



Fuente: <http://aboundingrash6496.exteen.com/>

- ¿Qué adjetivos aparecen en este cómic para caracterizar a una mujer?
- ¿Qué otros adjetivos crees que son propios de una mujer perfecta?
- ¿Sabes en qué persona están conjugados los verbos “imaginás”, “oís”, “sabés”, “entendés”?

Como puedes observar, los verbos “imaginás”, “oís”, “sabés”, “entendés” se refieren a la segunda persona del singular. Recuerda que a esa forma de conjugar los verbos en la segunda persona del singular se la conoce como voseo, una de las marcas dialectales más fuertes del español rioplatense. En la República Argentina y en Uruguay el pronombre vos reemplaza al tú.

- Realiza las actividades en línea y practica el voseo: <http://goo.gl/4ac0A5>
- Realiza las actividades en línea, practica el voseo y escucha las grabaciones: <http://goo.gl/LQj94t>

2.5. Lee el cómic de Mafalda.



Fuente: <http://www.todohistorietas.com.ar/tiras3.htm>

- ¿Cómo Mafalda ve la mujer y su papel en la sociedad?
- ¿Cómo la mujer y su papel en la sociedad están presentados en los cómics? ¿Hubo algún cambio en los días actuales?
- A partir de las discusiones realizadas en cada uno de los cómics, elabora una nube de palabras con los adjetivos de carácter y físicos que surgieron. Para realizarla accede a <http://goo.gl/DV8BDA> y elige una de las herramientas que presentan.

Actividad 3 – Prejuicio y solidaridad

3.1. Lee el cómic de Mafalda.

- ¿A qué derechos crees que se refiere?
- ¿Por qué crees que los compara con los diez mandamientos?



Fuente: <http://es.slideshare.net/virginiavargaspujada/convencin-de-los-derechos-de-Infancia-de-mafalda>

3.2. Visita esta página y mira los derechos del niño por Mafalda: <http://goo.gl/DTAfcH>

- ¿Cuál te ha llamado más la atención?
- ¿Crees que se respetan todos los derechos de los niños?

3.3. Lee el cómic de Mafalda.



Fuente: http://mafalda.dreamers.com/tirasusanita/tiras_de_susanita.htm

- ¿A cuál derecho crees que se refiere?
- Mira el vídeo <https://goo.gl/tjnBJi>. ¿Puedes relacionarlo con el cómic?
- Mira el vídeo <https://goo.gl/ZcGBIr>. El cortometraje situado en Nueva York en la década de 1930 nos muestra a Harry, un peluquero o barbero. ¿Qué crees que ha cambiado en los días de hoy?

3.4. Lee el cómic de Mafalda.



Fuente: http://mafalda.dreamers.com/tirasusanita/tiras_de_susanita.htm

- ¿Crees que Susanita es solidaria? ¿Por qué?
- ¿Qué es la solidaridad?
- Mira la galería, ¿cuál infográfico te parece que representa mejor la solidaridad?
- ¿Qué puedes hacer tú para ser solidario?

1

LAS MEJORES FRASES
SOBRE LA SOLIDARIDAD

Uno a uno, todos somos mortales.
Juntos, somos eternos. *Apuleyo*

No hay bien alguno que nos
deleite si no lo compartimos. *Séneca*

La solidaridad es la ternura
de los pueblos. *Gioconda Belli*

Las grandes oportunidades para ayudar
a los demás rara vez vienen, pero las
pequeñas nos rodean todos los días. *Sally Koch*

Los hombres son ricos sólo en medida de
lo que dan. El que da un gran servicio
recibe una gran recompensa. *Elbert Hubbard*

31 DE AGOSTO - DÍA INTERNACIONAL DE LA SOLIDARIDAD

tiching

2



3



4

10 VENTAJAS DE SER VOLUNTARIO

voluntariadocolombia.org
Fundación **hazlo posible**

<p>1 <i>Amplia tus redes sociales</i></p>  <p>Conoces a nuevas personas que tienen mucho que aportarte y haces nuevos amigos</p>	<p>2 <i>Descubre tus competencias</i></p>  <p>Seguro que tienes muchas habilidades para las que aún no sabes que eres bueno</p>
<p>3 <i>Aumenta tu realización personal</i></p>  <p>Puedes experimentar una manera de ser más feliz, encontrar un espacio para hacer lo que te gusta y mejorar tu autoestima</p>	<p>4 <i>Sientete útil para la sociedad</i></p>  <p>Ayudando a los que más lo necesitan con tu tiempo y tus talentos</p>
<p>5 <i>Agrega valor a tu Hoja de Vida</i></p>  <p>Incluye tu voluntariado en tu hoja de vida, es una experiencia que valoran mucho las empresas</p>	<p>6 <i>Invierte tu tiempo libre</i></p>  <p>Aporta las horas que te quedan en la semana para hacer una labor social ¡Serás recompensado!</p>
<p>7 <i>Contrasta tus conocimientos</i></p>  <p>Una cosa es lo que dicen los libros y otra la realidad: fortalece tus conocimientos y experiencia</p>	<p>8 <i>Deja huella</i></p>  <p>Contribuye con el mundo que dejaremos a futuras generaciones</p>
<p>9 <i>Te mantiene saludable</i></p>  <p>Se ha encontrado que luego de 10 semanas de observación médica a jóvenes voluntarios, su salud cardiovascular mejora, tienen niveles más bajos de colesterol y de grasa corporal.*</p>	<p>10 <i>¡Diviértete!</i></p>  <p>No todo es trabajo, también puedes encontrar diversión en tu voluntariado</p>


 "Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo" **Eduardo Galeano**


Cada 5 de Diciembre se celebra el Día Internacional del Voluntariado

¡Entra en voluntariadocolombia.org y encuentra cientos de convocatorias!


* Según el estudio "Effect of Volunteering on Risk Factors for Cardiovascular Disease in Adolescents" de la Universidad de British Columbia, Vancouver, 2013. <http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=1655500>

1 - Fuente: <https://br.pinterest.com/pin/9499849187436913/>

2 - Fuente: <https://br.pinterest.com/pin/450078556490209215/>

3 - Fuente: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/78/ce/2a/78ce2ab4ad8a87fd2816e766c52b20d8.jpg>

4 - Fuente: <https://br.pinterest.com/pin/142707881919888380/>

Actividad 4 – Tarea final

A partir de las historietas en Latinoamérica, hemos trabajado y discutido el papel de la mujer en la sociedad, los cánones de belleza, el prejuicio y la solidaridad.

Ahora, cada grupo debe elaborar un cómic, utilizando el voseo, que refleje uno de los temas que hemos discutido. Para esto les proponemos que utilicen una de estas dos herramientas: ToonDoo o Pixton. Pueden acceder a los tutoriales en los enlaces:

ToonDoo: <https://www.youtube.com/watch?v=RzGfn2SfE7k>

Pixton: <https://www.youtube.com/watch?v=QhxM2aYLX1s>

¡Manos a la obra!



Fuente: <https://goo.gl/FJ1y4B>

Conclusiones

Como se puede observar, este tipo de práctica permite combinar contenidos gramaticales y culturales, desarrollar equilibradamente diferentes destrezas, ejercitar competencias generales y comunicativas, tanto lingüísticas como sociolingüísticas y pragmáticas.

El cómic puede ser utilizado como recurso para adquirir léxico de manera inductiva, ya que además del contexto, cada viñeta presenta una situación en el espacio y tiempo precisos, lo que facilita la comprensión.

El cómic posee en sí mismo una importancia relevante como referente cultural.

Bibliografía

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1998a. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acceso en: 3 dic. 2015.
- _____. 1998b. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acceso en: 3 dic. 2015.
- _____. 2000. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEF. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acceso en: 3 dic. 2015.
- _____. 2006. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília: MEC/SEF. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acceso en: 3 dic. 2015.
- Brines Gandía, J. 2012. “La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE” en Revista Foro de Profesores de E/LE. Volumen 8. Disponible en <http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/13>
- Escudero Medina, C. 2007. “Un nuevo enfoque para la explotación del cómic en E/LE” en Fernández Colomer, M. y Albelda Marco, M. (coords.) Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Valencia: Universidad de Valencia, p. 59-67.
- Filatro, A.; Giordan M.; Jacobsohn, L. V. 2005. Balanço de inovações em educação on-line. Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação à Distância, v. 2, p. 1. Disponible en: <<http://www4.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo9.pdf>>. Acceso en: 8 dic. 2015.
- Instituto Cervantes. 2006. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva
- Martín, A. 2006. “La industria editorial del cómic en España” en Barrero, M. (coord.) Tebeosfera, Bilbao: Astiberri, p. 13-32.
- MORAN, J. M. 2011. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus.
- PRENSKY, M. 2001. Nativos digitais, imigrantes digitais. On the Horizon, v. 9, n. 5, NCB University Press.
- Real Academia Española. 2001. Diccionario de la lengua española. Edición electrónica disponible en <http://www.rae.es>
- Rollán Méndez, M y Sastre Zarzuela, E. 1986. El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Schlemmer, E. 2010. Inovações? Tecnológicas? Na educação. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Org.). Educação à distância: desafios contemporâneos. 1ª ed. São Carlos: EDUFCar.
- VV.AA. 2002. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD y Anaya.

Una propuesta didáctico-musical con el foco en aspectos socioculturales latinoamericanos

Antoni Lluch Andrés
Consejería de Educación

Introducción

Esta comunicación surge a partir de la preparación de una serie de materiales para un seminario con profesores de español de *ensino médio* de la enseñanza pública. La idea inicial era dar a conocer documentos y materiales diversos de reciente edición que sirvieran de referencia al profesorado de español con el fin de renovar y actualizar los materiales que acostumbran a usar en sus clases.

Entre los materiales que debían formar parte de esa búsqueda se situaba la producción musical más o menos reciente, con una premisa básica: que las canciones y músicas seleccionadas se alejasen un poco de los estilos musicales y cantantes que predominan en el ámbito musical hispano y que son habituales en las clases de español. Los objetivos que se perseguían eran, por un lado, diversificar la apuesta musical de manera que los profesores tuvieran un conocimiento mucho más amplio, diverso y actualizado de las músicas de los países hispanohablantes y, al mismo tiempo, se consiguiera conectar con el alumnado con propuestas musicales frescas y atractivas que sirvieran de gancho y de motivación en el aprendizaje de español en la clase. Por otra parte, se buscaba el objetivo de proporcionar un material musical que permitiera desarrollar propuestas didácticas sólidas y significativas que “revalorizasen” el uso de las canciones en la clase de español lengua extranjera.

Uso de canciones en el aula de ELE

Huelga comentar las razones por las que la música y las canciones deben formar parte de una clase de español o de lengua extranjera en general. Es un material bastante popular, pues estimula a los estudiantes y generalmente crea un ambiente propicio para el aprendizaje. No obstante, que las canciones sean un material popular y asequible de usar no significa que necesariamente vayan a ser estimulantes ni que vayan a enriquecer o mejorar las competencias del estudiante.

Muchas veces la inercia nos lleva a trabajar las canciones sin una reflexión didáctica o pedagógica previa, de manera que acabamos actuando de manera rutinaria y poco estimulante, lo que conlleva desmotivación y falta de interés en el aprendizaje, tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos. Reducimos el material musical a una simple actividad de comprensión auditiva –por otro lado, nada fácil para los alumnos por la misma naturaleza textual de las letras de las canciones y la música que las acompaña, que actúa en muchas ocasiones como elemento

“distorsionador”, dificultando la comprensión- o recurrimos a la “sencilla” tarea de eliminar algunas palabras del texto, creando unos huecos que los estudiantes tendrán que rellenar escuchando la canción.

En otras ocasiones conseguimos con la música y las canciones estimular o “entusiasmar” a los estudiantes, utilizándolas como elemento de distensión o como elemento festivo, como banda sonora de una fiesta escolar, para acompañar una actividad, para ambientar la clase o para organizar un baile de fin de curso, por ejemplo. Evidentemente el tratamiento que hagamos tendrá un saldo positivo, en la medida que servirá o podrá servir para los fines que nos habremos propuesto en ese momento. No hay cosa más relajante que terminar la clase escuchando una canción sin tener que estar pendiente de entender la letra completamente o tener que realizar algún tipo de comprensión que nos obligue a estar con el oído puesto todo el tiempo. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que probablemente el tratamiento que hayamos hecho de la música en este caso sea meramente superficial y se aleje del objetivo de recurrir a la música y a las canciones como recursos válidos para el aprendizaje.

En la propuesta siguiente vamos a ver una muestra de explotación didáctica de una canción que nos puede servir de ejemplo de uso de las canciones de manera creativa y eficaz, favoreciendo un aprendizaje significativo y motivador.

Uso de canciones latinoamericanas

Como la búsqueda de material estaba encaminada a producciones musicales de Latinoamérica, realizamos un breve análisis sobre las canciones o músicas usadas a menudo en las clases de español, y detectamos que la tendencia mayoritaria entre el profesorado era recurrir a los siguientes patrones musicales:

1. Canciones más o menos emblemáticas, con una importante significación histórico-cultural.
2. Canciones de carácter convencional de artistas latinos conocidos en Brasil.
3. Canciones o músicas representativas del folclore de un determinado país.

En el primer caso observamos el uso de ciertas canciones que enmarcaríamos dentro de lo que en su momento se llamó canción-protesta y que en su mayoría corresponden a cantantes y grupos surgidos en los años 60-70, que darían lugar a movimientos como, por ejemplo, “la nueva canción chilena” o “la nueva trova cubana”. Cantantes como Mercedes Sosa o Pablo Milanés y canciones como “Volver a los 17”, “Alfonsina y el mar” o “Yolanda” entrarían dentro de este primer grupo.

En el segundo caso se encuentran aquellos cantantes latinos que nos llegan a través de los canales de consumo masivo, como pueden ser Rickie Martin o Shakira por poner un par de ejemplos, difundidos por la industria musical hispana, epicentro de la cual sería la ciudad de Miami. En general, se acostumbra a usar estas músicas en las clases de español con adolescentes y jóvenes.

En tercer lugar tenemos los estilos musicales de carácter folclórico, asociados a un país o a una cultura determinada. El tango de Argentina o la ranchera mexicana formarían parte de este tercer grupo.

A esta lista podríamos añadir un cuarto grupo, que sería el de músicas que se encuadran dentro de estilos musicales de moda, como el rap latino y el reggaeton, muy populares entre los jóvenes hispanos, pero que por diversas razones, algunas de ellas comentadas en otra de las comunicaciones presentadas en el Seminario, quedan prácticamente fuera del uso de los profesores en el aula de español.

A pesar de la incorporación de otros músicos y cantantes al material de uso actual de los profesores de español en Brasil – Jorge Drexler, Rubén Blades, Calle 13, Juanes, Julieta Venegas, ...- constatamos la necesidad de diversificar e incorporar nuevos estilos y tendencias, realizando una actualización en cuanto se refiere al acervo musical del profesorado respecto a las músicas procedentes del continente americano. Llegamos a la conclusión de que cada uno de los tres grupos

de canciones mencionados anteriormente estaba necesitando aires de renovación, nuevas caras, y es a esa labor a la que nos encomendamos.

Sin querer menospreciar el uso de canciones emblemáticas que han representado ciertos momentos históricos, encontramos actualmente un variado panorama de músicos y cantantes que se inspiran en la tradición y en los grandes cantautores, renovando estos géneros musicales y aportando una musicalidad contemporánea. Ejemplos tenemos en la cantante chilena Pascuala Ilabaca, cuya mayor inspiración es Violeta Parra, o Lila Downs en México, rescatando el acervo musical popular.

En el segundo grupo entendemos que Rickie Martin, Shakira o Chayanne, con toda su “latinidad”, nos pueden ayudar a aprender a bailar músicas latinas pero estaremos perdiendo la oportunidad de conocer y disfrutar de la riqueza lingüístico-cultural y la plasticidad visual de videos musicales de cantantes como el colombiano Fonseca, el chileno Gepe o la argentina La Yegros. Y si de músicas folclóricas se trata, naturalmente hay vida más allá del tango, la salsa y la cumbia en América Latina.

Veamos, entonces, el ejemplo mencionado de explotación didáctico-musical.

Propuesta didáctico-musical

En el caso que nos ocupa lo que hicimos fue presentar la canción ante varios grupos de profesores de español para comprobar sus reacciones y, al mismo tiempo, su conocimiento sobre el aspecto cultural presentado.

Paso 1

La presentamos de la misma manera que lo haríamos con los alumnos en la clase, con la intención de crear una expectativa: no decir el título ni quién la canta, simplemente escuchar solamente los primeros compases de la canción y detener la música a los 10 segundos aproximadamente. Escuchamos el fragmento un par de veces más antes de entablar una discusión sobre el estilo o la procedencia del fragmento musical.

El resultado fue que los profesores participantes en el desarrollo de la actividad en su gran mayoría no consiguieron identificar el estilo musical ni de donde procedía. Naturalmente la escucha musical tenía su trampa, pues aunque el ritmo inicial sigue las coordenadas propias del estilo (los mismos instrumentos, el mismo ritmo), el envoltorio musical cercano a la música electrónica daba al resultado un aire contemporáneo que ocasionaba el despiste o confusión entre los oyentes.

Esta actividad provocó, no obstante, la participación de los presentes en la discusión y establecimiento de hipótesis y conjeturas sobre la música que estábamos escuchando, además de acercarnos al objetivo deseado de crear expectativa y atención entre los alumnos para el desarrollo de las actividades posteriores.

Paso 2

Dependiendo de la competencia lingüística de los alumnos podíamos optar por entregar la hoja con la letra de la canción para rellenar huecos antes de escuchar la canción entera o escuchar primero la canción entera y después entregar la hoja para rellenar.

En base a la letra de la canción se preguntó a los profesores si usarían esa canción en alumnos de un determinado nivel. Mayoritariamente contestaron que con alumnos de un nivel básico A2, pero que dependiendo de las actividades planteadas posteriormente podría ser usado con alumnos de un nivel B1.

A partir de esta respuesta se les planteó varias opciones de presentación de la letra de la canción: letra con algunos huecos para rellenar mientras escuchan la canción; letra con huecos para rellenar antes de escucharla; letra con huecos acompañados de dibujos representativos de las palabras

que faltan; escuchar la canción antes de entregar la letra con huecos para rellenar y entregar la letra para leerla mientras se escucha la canción.

Finalmente se decidió entregar la letra con huecos acompañados de dibujos para rellenar la canción por los siguientes motivos: Los profesores entendían que el hecho de entregar la letra con dibujos estimulaba la participación activa del alumno, ayudándole a encontrar las palabras adecuadas y facilitándole la actividad siguiente, que sería escuchar la letra de la canción para identificar el vocabulario que les faltaba; es decir, se conjugaba la comprensión auditiva de la letra de la canción con el manejo de vocabulario básico y su inserción en un contexto discursivo determinado.

Lo que nos iba a servir de nexo entre este paso y el siguiente sería la palabra que con toda probabilidad ninguno de los estudiantes habría acertado, que es la correspondiente a la imagen de la pareja bailando. La respuesta, abierta a numerosas interpretaciones, obligaba a los estudiantes a prestar especial atención a la canción cuando llegaba al punto en el que se citaba la palabra que había que colocar. Aquí sí que estaban obligados a realizar una comprensión auditiva para descubrir la palabra “mágica” que nadie habría sabido adivinar. La palabra, que forma parte del estribillo, es *chamamé*.

Paso 3

Una vez descubierta la palabra en cuestión, el procedimiento de trabajo era desentrañar un poco la letra de la canción para entrar a analizar los elementos culturales a los que nos conducía la letra de la canción y que eran uno de los objetivos principales de trabajar con ese material. Dos palabras o frases de la canción nos remiten directamente a esos elementos culturales: *chamamé* y la huella del guaraní, además de la mención al río Paraná.

El chamamé es un estilo musical característico del norte de Argentina y de otros lugares, como Paraguay, oriente de Bolivia y sur de Brasil.

Los guaraníes son un grupo de de los pueblos indígenas sudamericanos que habitan las regiones donde se ubica ese estilo musical.

El guaraní es también la denominación de la lengua del pueblo guaraní, de la familia del tupí-guaraní.

La canción está interpretada por una intérprete joven llamada artísticamente La Yegros, que da una dimensión contemporánea al *chamamé* al mezclar este estilo tradicional con instrumentos y sonidos actuales electrónicos. Esta contemporaneidad de la propuesta musical de la cantante nos servirá de trampolín para conectar con los estudiantes y proponer tareas motivadoras respecto a los elementos culturales mencionados.

Mencionamos a los estudiantes el final de la letra de la canción: *Bendita sea ... la huella del guaraní*. Pusimos en cuestión cuál es esa huella del guaraní y qué conocimiento tenían al respecto: *¿Qué sabemos del guaraní, del tupí-guaraní y del chamamé?* Para ello propusimos el siguiente cuestionario y preguntamos:

- Países en los que el pueblo guaraní tiene presencia:
- Estados de Brasil con presencia del pueblo guaraní:
- País en el que el guaraní es lengua oficial:
- Provincia argentina en la que la lengua guaraní es cooficial:
- Origen del ritmo y base musical del *chamamé*:
- Orden religiosa que influye de alguna forma en la evolución del *chamamé*:
- Instrumentos musicales usuales para tocar *chamamé*:
- País en el que el *chamamé* es Patrimonio Cultural de la nación:
- Estado brasileño en el que se celebra el 19 de septiembre el Día del *Chamamé*:

El resultado del cuestionario nos dio a entender que había un gran desconocimiento respecto a estos elementos culturales, incluso entre los que viven en los propios territorios en los que se da la presencia del pueblo guaraní o del estilo musical del chamamé. Este desconocimiento nos impulsó a proponer la siguiente tarea.

Paso 4

Tras todas estas informaciones concluimos que el material se podría organizar proponiendo una tarea final, que sería preparar un mural sobre el pueblo guaraní y el chamamé. En él habría que dibujar un mapa especificando el curso del Paraná, las zonas que abarca el guaraní y las zonas de donde procede el ritmo del chamamé. En este mural, a modo de collage, los estudiantes podrían añadir fotografías y textos relacionados con la temática tratada en la clase a raíz de la canción.

Se trataba de realizar una búsqueda de información a partir de las cuestiones planteadas, pero que contuviese al mismo tiempo una tarea que implicase a todos los estudiantes en su desarrollo y en su resultado final, pues al fin y al cabo es una tarea para ser articulada y complementada al gusto y al ritmo de los estudiantes.

Paso 5

El cuestionario mencionado anteriormente, y que nos sirvió de referencia para plantear la tarea a realizar, sería aprovechado como material para realizar una actividad que combina una práctica de carácter gramatical con una práctica de expresión oral controlada, apta para realizarla con estudiantes de nivel B1. Esta actividad la podemos plantear durante el proceso de realización de la tarea o en una fase posterior de repaso de contenidos relacionados con la misma.

Prepararemos los siguientes letreros:

Mato Grosso do Sul - estado - 19 de septiembre

Argentina - nación

MS, RS, SC y PR - estados brasileños

Corrientes - provincia argentina

Paraguay, Bolivia, Argentina, Brasil - naciones

Paraguay - país

EN DONDE

EN *EL QUE / LA QUE / LOS QUE / LAS QUE*

EN *EL CUAL / LA CUAL / LOS CUALES / LAS CUALES*

Repartiremos a cada alumno una tarjeta o letrero de manera que cada uno tenga uno de ellos; no importa el que se repitan, lo importante es que cada uno tenga uno. Con este letrero los estudiantes tendrán que moverse por la clase y detenerse frente a un compañero cuando éste tenga un letrero de color distinto. Entre los dos tendrán que construir una frase con la información relativa a ese lugar y utilizar para ello los pronombres de relativo que están en el letrero que posee uno de ellos.

Ejemplo: ¿Qué frase tendrán que construir con estos dos letreros?

Mato Grosso do Sul - estado – 19 de septiembre

EN EL CUAL / LA CUAL / LOS CUALES / LAS CUALES

Mato Grosso do Sul es el estado, en el cual se celebra el 19 de septiembre el Día del Chamamé.

Y así sucesivamente, de manera que se dedicarán a reproducir el contenido de la actividad mediante la construcción oral de oraciones de relativo.

Conclusiones

Hay que aprovechar que tenemos un recurso muy valioso para la clase de ELE, el cual puede ser explotado de muy diversas maneras. Las canciones son, en muchos casos, documentos lingüístico-culturales que no podemos desdeñar y que tampoco merecen ser tratadas de manera superficial o banal, reduciéndolas a un mero pasatiempo de eficacia pedagógica casi nula. Con las canciones podemos hacer mucho más que una simple comprensión auditiva y/o rellenar huecos, tenemos que realizar un trabajo previo de organización de ideas, de encontrar el enfoque que consideremos adecuado y secuenciar las actividades de manera significativa conforme a los objetivos perseguidos.

A veces la proximidad cultural y geográfica está suplantada por los grandes temas que nos vienen impuestos por los medios y que consiguen que incluso desconozcamos aquello que está a nuestra mano. Esta era simplemente una pequeña muestra de cómo la curiosidad y el deseo de conocer lo que nos es próximo nos puede llevar a descubrir numerosos aspectos culturales de los pueblos que conforman el espacio de las culturas en contacto con los hispanohablantes y que por diferentes motivos acaban resultándonos casi ajenas.

Que sea la curiosidad lo que nos ayude a descubrir la maravillosa dimensión de las culturas latinoamericanas, quebrando tabúes y lugares comunes. Ante la avalancha de productos y referencias culturales mediatizadas por el mercado, qué menos que explorar y valorar en su justa medida esas actitudes culturales de menor magnitud pero que constituyen la esencia cultural de los pueblos latinoamericanos. Y todo eso con solo llevar una canción a la clase.

Soluciones

Paso 3. Cuestionario:

- Paraguay, Bolivia, Argentina y Brasil
- MS, RS, SC, PR.
- Paraguay
- Corrientes
- Indígena guaraní
- Orden de los Jesuitas
- acordeón, bandoneón, guitarra (violín, piano, contrabajo).
- Argentina
- Mato Grosso do Sul

Paso 5. Juego de relativos:

- Mato Grosso do Sul es el estado en se celebra el 19 de
- Argentina es la nación en que
- Corrientes es la provincia argentina
- Paraguay es el país
- MS, RS, SC y PR son los estados brasileños
- Paraguay, Bolivia, Argentina y Brasil son las naciones

- Mato Grosso do Sul es el estado en *el que / el cual / donde* se celebra el 19 de septiembre el Día del Chamamé.
- Argentina es la nación en *la que / la cual / donde* el chamamé es Patrimonio Cultural de la nación.
- Corrientes es la provincia argentina en *la que / la cual / donde* la lengua guaraní es cooficial.
- Paraguay es el país en *el que / el cual / donde* el guaraní es lengua oficial.
- MS, RS, SC y PR son los estados brasileños en *los que / los cuales / donde* el pueblo guaraní está presente / tiene presencia.
- Paraguay, Bolivia, Argentina y Brasil son las naciones en *las que / las cuales / donde* el pueblo guaraní tiene presencia / está presente.

Bendita la

Bendito el frío.

Bendita virgencita de los fugitivos.



Benditos los del Paraná.

Bendita la niebla.

Bendito el hierbal.



Bendita la balsa que me lleva al

Benditos los hijos de la



Bendito el que llega por nada.



Bendito el que llega y se va.



Bendito sea este

Ven, ven, ven, bendito, ven, ven, ven, bendito ven.

En el litoral, de coral.



Y un presentimiento en el, en el



En el litoral caciques que desaparecen

Las se agitan, la se mece



Bendita sea la tierra

Los, las, la que alumbra



La  del guaraní.

Bendita la noche, bendito el frío
 bendita virgencita de los fugitivos
 benditos los diablos del Paraná
 bendita la niebla bendito el hierbal
 Bendita la balsa que me lleva al norte
 benditos los hijos de la tempestad
 bendito el amor que llega por nada
 bendito el amor que llega y se va
 Bendito sea este chamamé
 ven ven ven Bendito
 ven ven ven Bendito, ven.

En el litoral lluvia de coral
 y un presentimiento en el viento en el viento
 en el litoral caciques que desaparecen
 las aguas se agitan, la muerte se mece
 bendita sea la tierra, los ríos, las estrellas
 la luna que alumbra la huella del Guaraní
 Guaraní Guaraní Guaraní Guaraní Guaraní
 ven ven ven Bendito
 ven ven ven Bendito, ven
 Bendito sea este chamamé
 ven ven ven Bendito
 ven ven ven Bendito, ven
 bendito sea este chamamé

Bibliografía

- BALMASEDA, E., 2010, “La canción latinoamericana en la enseñanza del español: Música, cultura y variación lingüística”, en *Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE*, Madrid. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0969.pdf [18 mar. 2016]
- CASTRO YAGUE, M. 2008, *Música y canciones en la clase de Ele*, Madrid. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_06Castro.pdf?documentId=0901e72b80e2ad05 [7 feb. 2016]
- DA COSTA LÓPEZ, A.L., “La enseñanza de la cultura latinoamericana en el aula: la inserción cultural en el aprendizaje de la lengua española”, en *Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro, 2008*, pp. 35-43. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/03_dacosta.pdf. [8 mar. 2016]
- MARTÍNEZ, M., 2012, *Clase de Música. Actividades para el uso de canciones en la clase de español*, Difusión, Barcelona.
- MARTÍNEZ, M.D., “Uso práctico de Internet para enseñar español a través de canciones”, en *redeLE*, 2015, n. 27, Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/201527/2015-redele-2015-27-14-martinez-lagares-dolores2.pdf?documentId=0901e72b81f0dcba> [8 mar. 2016]

TALLERES

Brasil: Encrucijada hispanoamericana

Lourdes Ballesteros Martín
Rafael Ruanova Quintás
Colegio Español Miguel de Cervantes de São Paulo.

Introducción

En este taller, dirigido a profesores brasileños de español, proponemos una unidad didáctica integrada basada en el trabajo por proyectos que conjuga la conexión con un evento de actualidad (la exposición fotográfica de Bruno Giovanetti en el Colegio Hispano-Brasileño Miguel de Cervantes), la teoría de los tres movimientos del trabajo colaborativo de Fernando Trujillo (hacia dentro del aula, dentro del aula y hacia fuera del aula) y las dificultades específicas de aprendizaje del español para alumnos brasileños. Nuestro objetivo es hacer visibles los vestigios de la cultura hispanoamericana en el entorno próximo del estudiante, como base y pretexto para profundizar en el conocimiento y el estudio de las principales manifestaciones artísticas y sus autores, así como de otros aspectos relacionados con la geografía, las costumbres, y la historia de los países de Hispanoamérica. La elección de la unidad didáctica integrada como objeto de aprendizaje propuesto para este taller, se fundamenta en su gran valor didáctico, ya que permite articular los distintos niveles de integración que coexisten en el proceso de adquisición competencial mediante una concepción equilibrada de sus tres ámbitos principales: la concreción del Currículo, la aplicación didáctica en el aula y la valoración de lo aprendido.

En el desarrollo de esta actividad hemos pretendido conjugar el aprendizaje de la lengua (y por extensión de la cultura hispánica) con las actuales teorías didácticas de la “ludificación” y la adquisición del conocimiento a través del juego.

El taller se inicia con la utilización de una guía didáctica impresa en la que se propone, a través de una pregunta motivadora, comenzar un viaje cultural por los diferentes países de Hispanoamérica, a través de personajes significativos de cada uno de los países. En esta guía se incluyen unas preguntas introductorias de cada país, complementadas con una actividad de memorización y juego a través de la aplicación CRAM (a la que se accede mediante un código QR impreso). Luego se plantea la realización de una *webquest*, que se fundamenta en la búsqueda de las huellas de la cultura hispanoamericana en la ciudad de São Paulo (aunque, por extensión, sería aplicable a cualquier otra ciudad o incluso a todo el país) a través de la búsqueda de calles, avenidas o plazas que lleven el nombre de un artista hispanoamericano. A continuación, se plantea la realización de una infografía - con *visual.ly* o un programa similar- en la que se recoja el rótulo de la calle (captura de pantalla de

googlemaps) e información relevante sobre el autor y su obra. Finalmente se ofrece al alumno una rúbrica que servirá como sistema de evaluación de la actividad.

La propuesta de inclusión de contenidos socioculturales del ámbito hispanoamericano se fundamenta en la práctica inexistencia de este tipo de referentes en los manuales de español; pese a que el estudio del español como lengua extranjera en el sistema educativo brasileño no se restringe a la enseñanza de contenidos lingüísticos y funcionales, sino que se complementa también con el conocimiento de aspectos culturales, sociales o económicos. Así, en el currículo del Estado de São Paulo para el segundo ciclo de “Fundamental” y para el “Ensino Médio”, se propone como uno de los tres focos sobre los que debe girar la enseñanza del español:

“Tendo em conta as considerações anteriores, pode-se dizer que, em linhas gerais, ao menos, os focos sobre os quais se estrutura a matriz curricular são:

[...] língua estrangeira – espanhol e diversidade cultural. Uma diversidade que se manifesta tanto territorial quanto socialmente, bem como nas diversas formas de manifestação de cultura, seja esta observada de um ponto de vista mais antropológico ou pelas diversas manifestações da arte e da civilização”.

(Currículo do Estado de São Paulo. 2011. Pág. 152)

Metodología

Para la elaboración de este taller y sus materiales nos hemos basado en tres de los principios que vertebran el aprendizaje basado en proyectos, como son el aprendizaje colaborativo, el trabajo interdisciplinar y la evaluación a través de rúbricas. Así, en la unidad didáctica integrada se recoge la posibilidad de poner en práctica el aprendizaje cooperativo y la construcción social del conocimiento (Piaget, 1952 y Vygotsky, 1978), al igual que la teoría de los tres movimientos en el aula del trabajo colaborativo y la socialización rica (Fernando Trujillo, 2014). Para poner en práctica estos preceptos se propone la realización de trabajos de aprendizaje-servicio (Roser Batlle, 2011) como la elaboración de escritos al ayuntamiento para solicitar que se le dedique una calle a un determinado escritor o artista hispanoamericano; además de la participación de las familias en las clases, o el trabajo grupal dentro del aula con la división de tareas entre los estudiantes. Por otro lado, se propicia el tratamiento interdisciplinar de los contenidos mediante la implicación en el proyecto de profesores de otras materias y disciplinas (Educación Plástica, Arte, Geografía e Historia, etc.). De esta manera se siguen los diferentes pasos detallados por Fernando Trujillo para la puesta en marcha de un trabajo por proyectos: comenzando por la realización y difusión de un proyecto mínimo viable (en el que se recojan los principios básicos que nortearán el proyecto), la búsqueda de apoyos a través de ese proyecto (por ejemplo con una animación de *Powtoon*, como se recoge en nuestra propuesta), la puesta en marcha y realización del proyecto, y la evaluación y difusión del mismo en alguna plataforma colaborativa. Para concluir, se propone un sistema de evaluación en el que los objetivos, contenidos y metodología estén en consonancia con los criterios e instrumentos de evaluación, tal y como se propone en la teoría del “alineamiento constructivo” (John Biggs, 1999); para ello se utilizará como instrumento la rúbrica de evaluación y el programa de elaboración de las mismas *CoRubrics*, con el fin de que el alumnado conozca en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo y qué se va a evaluar de su trabajo, y reciba, después de la evaluación, una retroalimentación sobre los resultados de su desempeño (Rosa Liarte, 2014).

Por otra parte, en el desarrollo del proyecto propuesto tendrá especial relieve el uso de las T.I.C. Así, para el trabajo de investigación y creación de infografías se utilizarán aplicaciones como *Googlemaps* y *Visual-ly* o aplicativos multiplataforma como *Socrative* o *Cram* para la asimilación y memorización de contenidos. Estas aplicaciones permiten, como ya dijimos, aportar al proceso de enseñanza los principios de la ludificación, combinando aprendizaje y juego en un mismo proceso. Por último, se utilizarán códigos QR para poder acceder a los recursos propuestos en las actividades.

Actividades

Las actividades recogidas en el taller están pensadas para poder ser utilizadas en diferentes situaciones y contextos de aprendizaje. Así, la utilización de la guía didáctica impresa garantiza la aplicación de la unidad didáctica en centros en los que el acceso a equipamientos informáticos es más complicado; y la inclusión de los códigos QR garantiza el acceso a los materiales a través de dispositivos de uso casi generalizado, como los teléfonos móviles.

Como ya hemos dicho, para la secuenciación de las actividades partiremos de un elemento de actualidad como es la exposición de Bruno Giovanetti, profesor y artista que recorre las calles de São Paulo y Buenos Aires buscando aquellos elementos definidores del carácter y el alma de la ciudad y de sus moradores, para plasmar en sus fotografías la intrahistoria y el día a día de la urbe brasileña y argentina. Esto nos servirá para crear un nexo de unión con el tema del proyecto, junto con una pregunta motivadora: “¿Imaginas cuánta presencia tiene la cultura hispanoamericana en las calles de tu ciudad?”. A continuación, se presentará la guía impresa del taller, en la que se recogen algunos ejemplos de contenidos socioculturales que pueden ser trabajados en las clases y los códigos QR para acceder a los recursos y aplicaciones que serán usadas. Posteriormente se presentará la unidad didáctica integrada (empaquetada en formato *Scorm*, para ser utilizada en plataformas de teleformación como *Moodle* o *Edmodo*), que incluirá la siguiente secuencia de actividades: división de los asistentes en grupos, propuesta de una lista con los nombres de personalidades destacadas de la cultura hispanoamericana, y presentación de una *webquest*, a través de la cual investigarán las referencias al personaje elegido en las calles, instituciones y organismos de su país y elaborarán una infografía sobre su vida y obra. Para concluir, se añadirán las infografías en un folleto turístico (en formato digital o papel) que incluirá un texto explicativo de las infografías y las instrucciones para llegar a cada uno de los puntos de interés reseñados. Como actividad previa a la realización de los textos explicativos se propondrán diferentes ejercicios relativos a las interferencias entre el español y el portugués, especialmente con relación a la regencia preposicional, la colocación pronominal y los falsos amigos (con las aplicaciones antes mencionadas).

Por último, reproducimos la guía del taller con toda la información y los recursos presentados.

BRASIL: ENCRUCIJADA HISPANOAMERICANA



<http://goo.gl/dG6SIU>

¿Conoces a estos personajes?

Algunos son escritores, pintores, políticos, deportistas, activistas de los derechos humanos...



Infográfico. Realización propia.

Seguro que has reconocido a:

José Luis Borges, Benedetti, Julio Cortázar, Evo Morales, Pablo Neruda, Gabriel García Márquez, Simón Bolívar, Vargas Llosa, Rigoberta Menchú, Frida Kahlo y Chavela Vargas.

Vamos a hacer un viaje por algunos países latinoamericanos de la mano de estos personajes célebres. Después, buscaremos huellas de la cultura latinoamericana en Brasil.

Empezamos por Chile:



<http://www.operationworld.org/chil>



<https://goo.gl/2JmMml>

¿Sabes cuál es la capital de Chile?

Buenos Aires.

Santiago.

Lima.

Selecciona la bandera de Chile:



¿Cómo pronunciarías "pedazo" si fueras chileno?

[peáso]

[pedáso]

[peázo]

¿Qué tipo de gobierno existe en Chile?

República democrática presidencialista

Monarquía constitucional

República Federal

¿Qué país latinoamericano tiene más premios Nobel de Literatura?

Argentina

Chile

Colombia

Brasil

¿Cómo se llama el desierto chileno más seco y árido del mundo?

Desierto Florido

Desierto de Atacama

Valle de la Muerte

¿Sabes qué autor vendió sus muebles, un reloj que le había regalado su padre y su traje negro de poeta para publicar su primer libro?

García Márquez

Vargas Llosa

Borges

Pablo Neruda

¿Qué escritor/a brasileño/a ayudó a Neruda a publicar en Brasil "*Veinte poemas de amor y una canción desesperada*" en 1946?

Jorge Amado

Clarice Lispector

Euclides da Cunha

Uno de los rasgos más significativos que producen la variación lingüística en Chile es:

El yeísmo

Aspiración y pérdida de la "s"

Variación lingüística por diferencias socioculturales

Son emblemas nacionales de Chile:

La bandera y la moneda nacionales

La bandera nacional, el escudo de armas de la República y el himno nacional

El himno nacional y la bandera

¿Sabías que en São Paulo hay una avenida y seis calles con el nombre de Pablo Neruda, cinco calles en Rio de Janeiro y una en Pernambuco?

¿Quieres conocer la Avenida Pablo Neruda en Parelheiros, São Paulo?

¡Lee el código QR!



¿Sabías que Neruda viajó en diversas ocasiones por el "inmenso Brasil" y se hizo muy buenos amigos, entre ellos Jorge Amado?

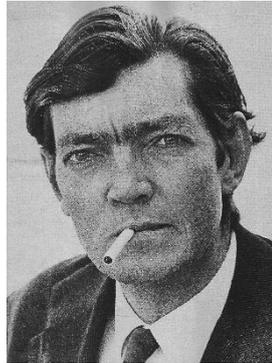


El móvil en clase: Introduce el código de clase (JS7WPUAX2) y sigue jugando con *Socrative student*. Si quieres editar el cuestionario, introduce SOC-21745522 en la barra de búsqueda de *Socrative teacher* (en importar cuestionario).

Argentina, la tierra del tango



<http://goo.gl/zGxtXn>



<https://goo.gl/M75Bd8>

El nombre de Argentina tiene origen latino y hace referencia a un metal. Indica cuál:

Oro Cobre Plata Hierro

¿Sabes qué escritor argentino era muy alto y aparentaba mucha menos edad de la que tenía?

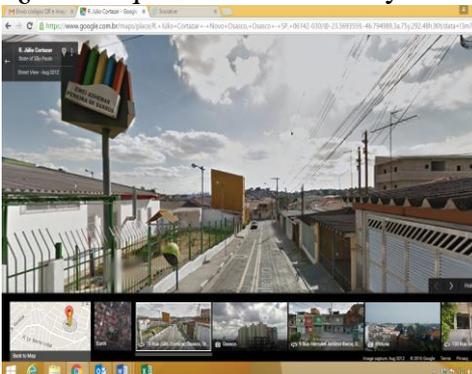
Julio Cortázar Jorge Luis Borges Ernesto Sábato

Las formas correspondientes de voseo de Presente de Indicativo, Presente de Subjuntivo y Presente de Imperativo del verbo "hacer" son:

Hacés, hagás, haz Hace, haga, hacé Hace, hagás, hacé Hacés, hagás, haci

Introduce el código de clase (JS7WPUAX2) y sigue jugando con *Socrative student*. Si quieres editar el cuestionario, introduce SOC-21745961 en la barra de búsqueda de *Socrative teacher*.

¿Sabías que en São Paulo hay una calle con el nombre de Julio Cortázar?



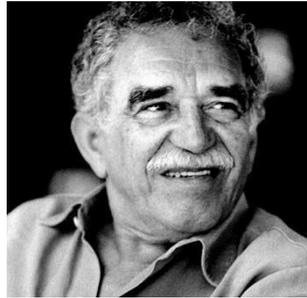
<https://goo.gl/uehSqq>

Aquí tienes la imagen de la calle, el QR y el enlace.

Colombia, pura biodiversidad



<http://goo.gl/iZqmk7>



<http://goo.gl/ZebEQd>

Elije la opción correcta: Colombia es en la actualidad...

1. el tercer país del mundo por el número de hispanohablantes
2. el cuarto país del mundo por el número de hispanohablantes
3. el segundo país del mundo por el número de hispanohablantes

¿Dónde se suele distinguir fonéticamente en Colombia la "b" de la "v"?

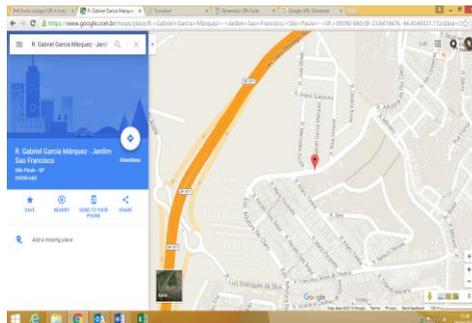
Cartagena Medellín Barranquilla Bogotá

¿Qué libro de Gabriel García Márquez está basado en un hecho real?

1. "El coronel no tiene quién le escriba"
2. "Crónica de una muerte anunciada"
3. "Cien años de soledad"
4. "El amor en los tiempos del cólera"

Introduce el código de clase (JS7WPUAX2) y sigue jugando con *Socrative student*. Si quieres editar el cuestionario, introduce SOC-21746701 en la barra de búsqueda de *Socrative teacher*.

¿Sabías que en São Paulo hay una calle con el nombre de Gabriel García Márquez?



Sería interesante que otras ciudades brasileñas tuviesen también una calle con el nombre de este importante escritor. ¡Vamos a proponérselo al ayuntamiento de la ciudad en la que vives! Te damos un modelo de instancia que te puede servir para hacer esta solicitud.



Ahora que ya conoces la dinámica de trabajo, puedes seguir visitando otros países donde encontrarás a otros personajes y descubrirás otras variedades del español hablado en Latinoamérica. Te damos algunas posibilidades:

Venezuela: Andrés Bello, Rómulo Gallegos, María Luisa Izaguirre...

Uruguay: Carlos Gardel, Juan Carlos Onetti, Guma Zorrilla, Eduardo Galeano...

Guatemala: Rigoberta Menchú, Ricardo Arjona, Miguel Ángel Asturias...

Perú: Vargas Llosa, Inca Garcilaso de la Vega, Alfredo Brice Echenique...

Paraguay: Josefina Plá, Gladys Carmagnola, Augusto Roa Bastos...

Bolivia: Evo Morales, Adela Zamudio Ribero, Javier del Granado...

México: Chavela Vargas, Mario Molina, Diego Rivera, Frida Kahlo...

Ya sabes muchas cosas sobre Argentina, Colombia y Chile. Además, has aprendido algunas diferencias del español y has conocido a algunos personajes importantes. Ahora vamos a avanzar un poco más:

Webquest Brasil: encrucijada latinoamericana



<https://sites.google.com/site/brasilencrucijada/>

Recursos

Código QR para acceder a
Google Maps: Avenida Pablo Neruda
<https://goo.gl/ktdrMO>



Código QR para acceder a *Street view*:
Calle Frida Kahlo
<https://goo.gl/ihirqr>



Código QR para acceder a *Socrative*:

<http://www.socrative.com/>

Código QR para acceder a una guía de viajes
de español gratis:

<http://goo.gl/SbR5ro>



Código QR para el diccionario de calles Ayuntamiento de São Paulo:

<http://goo.gl/mCxp6>



Código para un recurso sobre personajes que dan nombre a de São Paulo:

<http://goo.gl/jMJPqS>



Código para *Pictochart*:

<http://pictochart.com/>



Código para acceder a *Cram*:

www.cram.com



Código QR para “falsos amigos”:

<http://goo.gl/IUGQ0F>



Otro código de “falsos amigos”:

<http://goo.gl/Zz1bwI>



Plantilla para crear *CoRubrics*:

<https://goo.gl/56FA3r>



Tutorial de *CoRubrics* de Rosa Liarte:

<http://goo.gl/YihQA1>

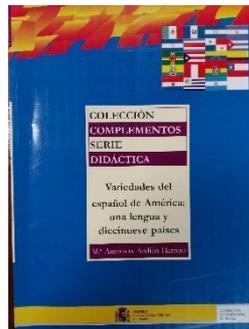


Corpus lingüístico de aprendices de español. Instituto Cervantes:

<http://goo.gl/KVCs7Y>



Variedades del español de América: una lengua y diecinueve países de M^a Antonieta Andión Herrero.



Bibliografía

- TRUJILLO SÁEZ, Fernando. "ABP: Aprendizaje basado en proyectos" 2013. Disponible en http://mooc.educalab.es/courses/INTEF/INTEF1515/2015_ED2/about [Fecha de consulta 2016]
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. 2011. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e as suas tecnologias*. 2ª Edición. São Paulo.
- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta. 2004. *Varietades del español de América: una lengua y diecinueve países*. 1ª Edición. Colección complementos. Serie didáctica. Consejería de Educación en Brasil. Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- BURVILLE BIGGS, John y SO-KUM TANG, Catherine (2007). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press. Mc Graw-Hill Education.
- BARALO, Marta, 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid. 1º Edición. Arco Libros.
- LIARTE, Rosa. "Rúbricas de evaluación en el aula y CoRubrics". 2014. Disponible en <http://es.slideshare.net/rosaliarte/rubricas-de-evaluacin-en-el-aula-y-corubrics> [fecha de consulta 2016].

Didáctica de la entonación de E/LE a aprendientes brasileños. Versión latinoamericana.

Carlos Enrique Musse Torres
Instituto Cervantes de Brasilia / UnB

Introducción

El español y el portugués son lenguas próximas, lo que hace que los aprendientes brasileños de E/LE tiendan a transferir los rasgos suprasegmentales o prosódicos del portugués a su interlengua, pensando que están hablando correctamente. De hecho, hay muchos brasileños, que a pesar de contar con varios años de estudios de español, continúan hablando con acento de portugués. Dichos alumnos consiguen pronunciar palabras sueltas bastante bien; sin embargo, es en la entonación de la L2 que se aprecia la falta de competencia prosódica en E/LE.

En el presente trabajo se presenta un breve marco teórico para proponer algunas actividades orientadas a la corrección de la prosodia de E/LE de manera integral y práctica.

Marco Teórico

La prosodia es la parte de la fonología que estudia los rasgos suprasegmentales del habla. Ellos son la acentuación, el ritmo, la velocidad de elocución, la entonación y las pausas lingüísticas.

La prosodia es muy importante, ya que transmite un contexto al mensaje. Sin ella, el discurso sería lineal, sin expresión ni contrastes. No sería posible transmitir la intencionalidad comunicativa del hablante.

A continuación, se explica sucintamente los otros rasgos que integran la prosodia y que representan dificultad para los aprendientes brasileños.

El *acento* diacrítico, que permite diferenciar unidades léxicas: termino / término / terminó. Cabe destacar, que los brasileños suelen tener dificultad en la discriminación auditiva de los acentos del español y en su reproducción.

El *ritmo*, que suelen transferir del portugués al español. El español es una lengua de ritmo silábico, a diferencia del portugués, que lo es de ritmo acentual. La transferencia del ritmo de la L1 de los aprendientes brasileños a su interlengua es una de las marcas más persistentes que merecen un tratamiento didáctico adecuado. (Cantero, 1998:12).

Las *pausas lingüísticas*, que delimitan los grupos fónicos. No representan mayor dificultad en brasileños, pero debe entrenarse. En el ejemplo, abajo puede apreciarse, cómo las pausas cumplen la función de la coma en el habla. En el primer ejemplo, se interpreta que solo algunos alumnos aprobaron y celebraron. En el segundo, que todos aprobaron y celebraron.

Los alumnos que aprobaron celebraron.

Los alumnos, que aprobaron, celebraron.

La *entonación*, que es la melodía típica de la lengua. Los aprendientes brasileños transfieren casi totalmente la entonación de su L1 a su interlengua, por lo que este aspecto es el más difícil de corregir.

La entonación es de suma importancia porque a través de ella se puede percibir si el enunciado es asertivo, interrogativo, exclamativo o enumerativo. También, el estado de ánimo del hablante, si está contento, sorprendido, enfadado, etc. Inclusive, el nivel sociocultural del hablante o la variedad lingüística de la lengua de quien habla.

De acuerdo con Cantero (2014:44), la entonación opera en tres niveles:

A nivel *prelingüístico*, cohesiona el discurso con el acento, el ritmo y la melodía, a través de los grupos fónicos. El acento nacional es el resultado de la entonación prelingüística. La transferencia prosódica de la L1 a la LE es la que explica por qué tantos aprendientes avanzados de E/LE, aun cuando pronuncian bien los fonemas del español, continúan hablando como extranjeros.

A nivel *lingüístico*, funciona caracterizando las unidades funcionales de la entonación o tonemas. Hay cuatro patrones entonativos básicos en español: neutro, interrogativo, enfático y suspendido.

A nivel *paralingüístico*, añade información en tres ámbitos: *entonación emocional*, que transmite los rasgos personales del hablante y su afectividad, como la ira o la alegría; *entonación de foco*, para poner de relieve una parte o todo el mensaje, como en la ironía; y la *entonación de cortesía*, que sirve para atenuar el efecto del mensaje, buscar la confrontación o la cooperación.

La entonación se ilustra mediante una curva melódica, en la cual se distinguen tres fases (Cortés Moreno 2002:32): Una inflexión inicial o anacrusis, el cuerpo o declinación y la inflexión final o tonema. Esta última fase, el tonema tiene tres variantes fundamentales, que son cadencia, anticadencia y suspensión (Gómez Torrego (2000: 407). A continuación, se explica cada uno:

Tonema de cadencia. Expresa un enunciado enunciativo, exclamativo o interrogativo iniciado con pronombre interrogativo. Ejemplos:

1. Está lloviendo.

2. ¡Está lloviendo!

3. ¿Quién ha venido?

Tonema de Anticadencia. Expresa un enunciado interrogativo total. Ejemplo:

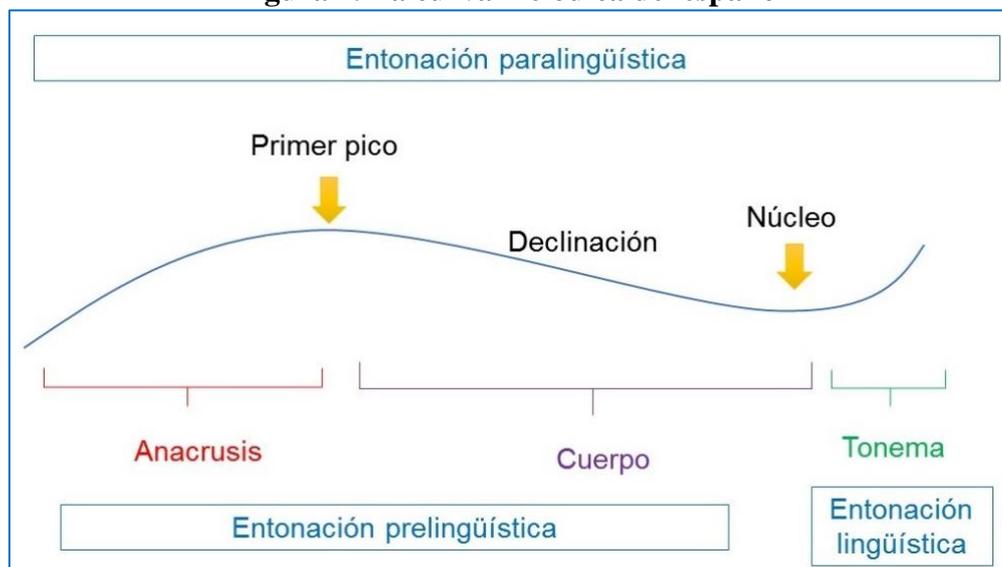
4. ¿Está lloviendo?

Tonema de suspensión. Indica puntos suspensivos o que el hablante continuará hablando. También sirve para insertar un elemento accesorio en una frase separada por comas. Ejemplo:

5. Si no cambias de actitud...

En la figura 1 pueden apreciarse, de manera esquemática, los componentes de la curva melódica y su relación con los tipos de entonación descritos anteriormente.

Figura 1. La curva melódica del español



Fuente: Elaboración propia a partir de Fonseca de Oliveira y Mateo-Ruiz (2015:945)

Como se muestra en la figura 1, la entonación prelingüística contiene la inflexión inicial o anacrusis y el cuerpo de la curva melódica. La entonación lingüística incluye el tonema o inflexión final y la entonación paralingüística abarca toda la curva melódica.

Competencia prosódica funcional y plena

Por cuestión didáctica, se divide la competencia prosódica en funcional y plena. Los hablantes nativos que dominan la norma culta tienen la competencia prosódica plena, igual que algunos no nativos con nivel C2. Los aprendientes de E/LE alcanzarán una competencia prosódica funcional, de acuerdo con su nivel. Lo importante es que consiga la inteligibilidad y la fluidez en español. Así, un aprendiente con competencia funcional del nivel A2, se notará que habla con acento extranjero, pero podrá comunicarse usando la prosodia adecuada para diferenciar una interrogativa de una afirmativa. Más avanzado, un aprendiente de B1 podrá leer un texto literario usando la entonación, ritmo, pausas y velocidad de elocución adecuados.

Lo más importante no es que el aprendiente hable aparentando ser nativo, sino que su discurso sea inteligible y fluido.

Diferencias entonativas entre el español y el portugués brasileño

La curva entonativa del portugués es más plana y carece del primer pico. Es similar a la entonación de cortesía del español. Por ello, cuando los brasileños transfieren la entonación prelingüística de su L1 a su interlengua parecen ser corteses, aun sin serlo. (Devís 2015: 2).

Por la misma razón, cuando entonan un enunciado interrogativo suelen hacerlo en forma de afirmación, como en los siguientes ejemplos.

Enunciado afirmativo:

La puerta está abierta.

Enunciado interrogativo:

¿La puerta está abierta?

El aprendiz brasileño tiende a entonar la interrogativa como afirmativa, como se muestra en el gráfico.

¿La puerta está abierta?

Esta situación puede confundir al interlocutor. Lo más probable es que entienda que el brasileño le está dando la información de que la puerta está abierta y no que le está preguntando si lo está o no.

Otro tipo de enunciado que podría ser malinterpretado es el mostrado abajo. Si el aprendiz brasileño transfiere la entonación de su L1 y no lo entona como enunciado interrogativo, en vez de interpretarse como una petición cortés de abrir la puerta, se interpretará como descortés o como una autorización para abrirla.

Entonación del hispanohablante

¿Puedes abrir la puerta?

Entonación en la interlengua fónica del aprendiz brasileño de E/LE.

¿Puedes abrir la puerta?

Como puede apreciarse, hay mucha transferencia prosódica de la L1 a la interlengua de los aprendientes brasileños y por ello se debe corregir en los niveles iniciales.

Didáctica de la prosodia de E/LE para brasileños

La prosodia forma parte de la competencia comunicativa. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994), en su capítulo 3, sostiene que debe estudiarse desde los primeros niveles de E/LE y la considera una de las áreas más complejas de ser entrenada. Sin embargo, la didáctica de la prosodia es una tarea descuidada por gran parte de los profesores y manuales de E/LE y existe la creencia extendida de que esta se aprende solo de oído y de forma automática (Santamaría 2006). En realidad, representa una de las mayores dificultades, tanto para profesores como para aprendientes (Carcedo, 1994: 2) y los profesores de E/LE deben estar preparados para asumir el reto.

Un aspecto importante que debe tenerse en cuenta al planificar la enseñanza de la prosodia es el factor afectivo. Este puede bloquear emocionalmente a los aprendientes de E/LE al momento de realizar las actividades orales. Arnold (2006:408) destaca dos aspectos que deben tenerse en cuenta: lo que ocurre dentro de las personas y lo que ocurre entre ellas. Sobre el primer aspecto, señala diversos factores individuales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la autoeficacia, la capacidad de correr riesgos, los estilos de aprendizaje y la motivación. Sobre el segundo, considera aspectos como la interacción, el clima en clase y el choque cultural que podría significar el aprender una LE.

Por esta razón, el ambiente en clase debe ser relajado y colaborador para que los alumnos no se inhiban al practicar las diversas actividades entonativas propuestas por el profesor. Casi toda

actividad oral o comunicativa en clase produce estrés en los alumnos, especialmente si estos son más jóvenes. Para proporcionar a los aprendientes un entorno propicio para superar cualquier factor inhibitorio es importante que al inicio del curso el profesor realice diversas actividades lúdicas y dinámicas de grupo, que permitan la integración de alumnos.

Propuestas de actividades didácticas

En el presente trabajo se han diseñado actividades pensando en el perfil de los aprendientes brasileños, con el fin de corregir su competencia prosódica y reducir la transferencia del portugués a su interlengua.

Se propone que los aprendientes se graben ellos mismos usando las grabadoras de sus teléfonos. Sea, cuando leen en voz alta, sea durante una actividad comunicativa, lo importante es que luego se escuchen tranquilamente y detecten ellos mismos sus errores.

Actividad 1. Oído a las diferencias.

Nivel y temporización: A1-A2, 40'.

Destrezas y Contenido: Expresión escrita y oral. Entonación y pausas.

Objetivos:

- Entrenar la acentuación diacrítica.
- Entrenar la competencia prosódica con calambures.
- Entrenar la comprensión oral escuchando a los colegas.

Dinámica: Clase dividida en parejas.

Secuencia didáctica:

Primera parte (20'): Esta actividad permitirá practicar la percepción y producción de los acentos diacríticos, lo que causa dificultad en aprendientes de E/LE del nivel inicial.

El profesor dividirá la clase en parejas y les pedirá que coloquen las tildes para formar palabras diferentes. Luego, las clasificarán en columnas, según su acento (agudas, graves o esdrújulas). Se podrá concienciar a los aprendientes sobre la importancia de la adecuada acentuación en español.

Lista sin respuestas:

Lista de palabras		
termino	termino	termino
animo	animo	animo
deposito	deposito	deposito
critico	critico	critico
numero	numero	numero
celebre	celebre	celebre
estimulo	estimulo	estimulo

Respuestas:

Esdrújulas	Graves	Agudas
término	termino	terminó
ánimo	animo	animó
depósito	deposito	deposító
crítico	critico	criticó

número	numero	numeró
célebre	celebre	celebré
estímulo	estimulo	estimuló

Segunda parte (20’): Las parejas entrenarán cada calambur y luego, los leerá en voz alta. Finalmente, el profesor corregirá la prosodia. La actividad servirá para sensibilizar a los aprendientes de los niveles iniciales sobre las diferencias de acentuales y pausas. También puede servir de calentamiento para la Actividad 2.

Lista de calambures

1. Echa té / échate
2. Toma té / tomate
3. Casimiro / casi miro
4. Si yo viera / si lloviera
5. De rechazo / derechazo
6. María es pía / María espía
7. Ató dos palos / a todos palos
8. Adivina, Dora / adivinadora
9. No sea burra / no se aburra
10. ¿Sabes depilar? / ¿Sabes de Pilar?

Actividad 2: ¡La puntuación importa!

Nivel y temporización: A2-B1, 50’.

Destrezas y Contenido: Expresión escrita y oral. Entonación, ritmo y pausas. Signos de puntuación como marcadores prosódicos.

Objetivos:

- Entrenar la competencia prosódica con textos cortos.
- Entrenar la comprensión oral escuchando a los colegas.
- Revisar las reglas de puntuación de un texto.

Dinámica: Clase dividida en cinco grupos.

Secuencia didáctica: En ambas actividades los aprendientes deberán leer los textos y colocar los signos de puntuación que faltan para darles sentido.

Primera parte (15’): La primera parte servirá de calentamiento para la segunda. En grupos, los aprendientes deberán colocar los acentos en el texto I. Luego, deberán leerlos con la prosodia adecuada, marcando los signos de puntuación para darles sentido.

Transcurrido el tiempo, se pedirá que un representante de cada grupo lea las frases.

Texto I:

Sin signos de puntuación

- Usted como come.
- Que como como. Pues como como como.

- El vino vino pero el vino no vino vino el vino vino vinagre.

- El amor es una locura que solo la cura el cura y el cura que la cura comete una gran locura.

Con signos de puntuación

- Usted, ¿cómo come?
- ¿Que cómo como? Pues, como como, como.

- El vino vino, pero el vino no vino vino. El vino vino vinagre.

- El amor es una locura, que solo la cura el cura. Y el cura que la cura comete una gran locura.

Segunda parte (35’):

Igual que en la primera parte, los aprendientes deberán leer el texto y colocar los signos de puntuación que faltan. Los cinco grupos, son uno para cada personaje de la historia: el sobrino, el hermano, el sastre, los jesuitas y el juez. Cada grupo deberá puntuar el texto para que la interpretación del testamento sea a su favor o en contra de los demás.

Una vez colocados los acentos y signos de puntuación los grupos deberán leer enfáticamente su propio texto. El resto de la clase interpretará lo oído, de acuerdo con la entonación, ritmo y pausas empleadas en la lectura y sin ver el texto puntuado.

Cuando los cuatro grupos representando a los herederos hayan leído su interpretación hará lo propio el grupo representante del juez.

A continuación, el texto del testamento y las respuestas de cada grupo y del juez.

Texto II:

El testamento

He aquí el testamento que un señor dejó al morir. Lamentablemente, por un descuido, olvidó colocar los signos de puntuación.

“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo”.

El juez encargado de ejecutar el testamento reunió a los herederos y les entregó copia del confuso documento para que lo ayudaran a resolver el problema. Al día siguiente cada heredero entregó al juez una copia del testamento con signos de puntuación.

Herederos: Juan, el sobrino; Luis, el hermano; el sastre, los jesuitas.

Nota: El juez también hará su propia interpretación buscando ser “imparcial”.

Respuestas:**Juan, el sobrino:**

“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan. No a mi hermano Luis. Tampoco, jamás, se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo”.

Luis, el hermano:

“¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¡A mi hermano Luis! Tampoco, jamás, se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo”.

El sastre:

“¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco, jamás. Se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo”.

Los jesuitas:

“¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco, jamás. ¿Se pagará la cuenta al sastre? Nunca, de ningún modo. Para los jesuitas: todo. Lo dicho es mi deseo”.

El juez negó todas las interpretaciones anteriores y escribió:

“¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? ¡No! ¿A mi hermano Luis? ¡Tampoco! Jamás se pagará la cuenta al sastre. ¡Nunca, de ningún modo, para los jesuitas! Todo lo dicho es mi deseo”.

Y así, no habiendo sido posible declarar a ningún heredero, el Juez declaró nulo el proceso y se incautó de la herencia.

Consideraciones finales

El presente artículo ha desarrollado un marco teórico y una propuesta didáctica de la prosodia de E/LE para aprendientes brasileños. Se ha visto que no es necesario adquirir la competencia prosódica plena, de hablante nativo, para poder comunicarse con inteligibilidad y fluidez, para ello basta con una competencia prosódica funcional.

El entrenamiento prosódico de los aprendientes debe iniciarse en los primeros niveles y las actividades didácticas deben ser realistas y prácticas teniendo en consideración la falta de tiempo disponible en clase para hacer todas las actividades que se desearía.

Bibliografía

- ARNOLD, J. (2006) *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?* *Ela. Études de linguistique appliquée*, Vol. 4 (n° 144), p. 407-425. Recuperado de: <http://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm>
- ASUAJE, R. y MORA, E., 2009. *El canto de la palabra: Una iniciación al estudio de la prosodia*. 1º Ed. Mérida: Universidad de los Andes.
- BARTOLÍ, M. *La pronunciación por tareas en la clase de ELE*. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/10976/13729>
- CANTERO, F.J., 2002. Teoría y análisis de la entonación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CABEDO, A. y HIDALGO, A., 2012. *Observaciones sobre la importancia de la entonación en la enseñanza de E/LE: Aspectos metodológicos*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce34-35/cauce_34-35_012.pdf
- CARCEDO, A. *Enseñar entonación: Consideraciones en torno a una destreza olvidada*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0257.pdf
- Consejo de Europa. *Marco Europeo Común para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, 2002. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- CORTÉS, M., 2002. *Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente*. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0202110065A/19475>
- _____, 2002. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- DEVÍS, E., CANTERO, F.J., FONSECA, A. (en prensa): *Aprendizaje de la entonación de (des)cortesía del español por parte de brasileños desde el paradigma de la complejidad*, *Bulletin Hispaniche*.
- FONSECA DE OLIVEIRA, A. y CANTERO, F., 2011. *Características da entonaçãõ do espanhol falado por brasileiros*. Recuperado de: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/lingua_espanhola/artigos/aline_de_oliveira.pdf
- FONSECA DE OLIVEIRA, A. y MATEO-RUIZ, M., 2015. Rasgos melódicos de enunciados neutros del español hablado por brasileños. En: Cabedo, A. (ed). *Perspectivas actuales del análisis fónico del habla. Tradición y avances en la fonética experimental. Anejo 7 de Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de: http://www.uv.es/normas/2015/anejos/Libro_Fonetica_2015.
- GÓMEZ TORREGO, L., 2000. *Gramática didáctica del español*. 7º Ed. Madrid: SM.
- HIDALGO, A., 2015. *Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones*. *Revista Foro de Profesores de E/LE*, V. 11. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7114/6782>
- LAHOZ BENGOCHEA, J. *La enseñanza de la entonación en la clase de ELE: Cómo, cuándo y por qué*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0705.pdf
- LOBATO, J. S. y SANTOS GARGALLO, I. (Orgs.), 2004. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera. (LE)*. Madrid: SGEL.
- NAVARRO TOMÁS, T., 1974. *Manual de entonación española*. Madrid: Guadarrama.
- POCH, D., 2004. *La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_10Poch.pdf?documentId=0901e72b80e06885
- SANTAMARÍA, E., 2007. *Enseñar prosodia en el aula: Reflexiones y propuestas. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Vol. 2, (1237-1250). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1237.pdf
- VILLAESCUSA, Irene., 2009. *La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE*. Recuperado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf

Sitios web

Juegos de Palabras. Recuperado de:

<http://www.juegosdepalabras.com/polisemia.htm>. [Consulta el 20.03.16]

El huevo de chocolate. Recuperado de:

<http://gonzalopastor.ar.tripod.com/chistes/calambures/calambures1.htm>. [Consulta el 20.03.16]

¿Qué onda, güey?, ¿qui hubo, marica? “simples variedades”. Aprendiendo fórmulas rutinarias en español como estrategia discursiva

Javier Martín Salcedo
AECID/UNESP, Araraquara - PPGLinC/UFBA

Suzana Lima Dias
Colégio Olimpo DF – Sigma, Brasília

En el aprendizaje de una lengua extranjera se debe, además de adquirir la competencia lexical y gramatical, desarrollar la competencia pragmático-discursiva y cultural; es decir, perfeccionar las destrezas interpretativas y expresivas en dicha lengua. Así, en este texto pretendemos enseñar a los discentes, fórmulas conversacionales o estructuras fijas (denominadas fórmulas rutinarias) como: *¿Qué hay? ¿Qué hubo? ¿Qué onda?...* más que del español europeo, al que también haremos referencia, mostraremos éstas en dos variantes del español latinoamericano: la mexicana y la colombiana, a través de una exhaustiva recopilación de las mismas, extraídas de publicaciones en dos grupos de Facebook: “*Colombianadas del Facebook*” y “*Estamos jodidos mexicanos*”, así como de fragmentos de series de televisión muy conocidas en todo el ámbito hispánico como: “*Sin tetas no hay paraíso*” y “*Club de Cuervos*”.

La diversidad lingüística dentro del español está muy padre

La lengua española es uno de los idiomas más utilizados en los intercambios comunicativos cotidianos en el mundo actual. Asimismo, es actualmente la segunda lengua de comunicación internacional y el tercer idioma más usado en internet por detrás del inglés y del chino. Según los datos del anuario “*El español en el mundo 2015*” que el Instituto Cervantes presentó recientemente, la lengua del Quijote cuenta en la actualidad con unos 470 millones de personas que la tienen como lengua materna.

Además de esto, detenta el rango de oficialidad en 20 países que poseen, a su vez, un gran número de culturas regionales expresadas, conservadas y transmitidas a través del idioma común de todos los hispanohablantes. En dichas naciones, la mayoría de la población lo habla como lengua nativa y de las cuales forman parte como se sabe México y Colombia, países que constituyen el eje central de nuestro estudio por ser ambos dentro de Hispanoamérica los que poseen mayor número de hablantes, además de ofrecer una riqueza incomparable en lo que respecta a la diversidad cultural. Esa diversidad y riqueza, asimismo, se refleja en la propia lengua española, ya que tiene incontables dialectos con una tendencia integradora que intenta conservar una gran unidad dentro de la diversidad, valga decir, encontramos un fondo lingüístico común, en el que no hay como negar las variedades que los hablantes del español ya internacional, al que podríamos también denominar como lengua o

español intercultural (EI) usan en diversas situaciones, motivadas por fenómenos de índole nacional, regional, sociocultural, circunstancial, etc...

En este sentido, este artículo pretende mostrar y demostrar las diferentes variedades del español en contexto comunicativo o situacional, en concreto, a través de las fórmulas rutinarias y sus funciones comunicativas, además de fomentar en el alumnado estrategias de cómo saber y/o poder reaccionar en diversas situaciones conforme a unos modelos lingüísticos y culturales propios ya establecidos, que como podremos observar en el mismo varían entre México y España, Colombia y México, Colombia y España, así como dentro de los propios países. Por ello, no es de extrañar que el dialectólogo José Joaquín Montes Giraldo, docente del Instituto Caro y Cuervo, que se encargó de difundir los dialectos de Colombia con la coordinación del Atlas Lingüístico y Etnográfico de Colombia, afirme:

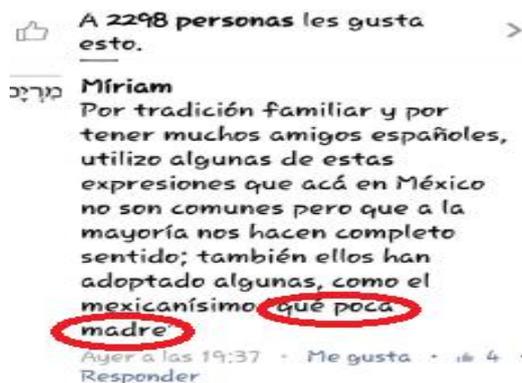
La lengua española es un extenso conjunto dialectal en que se entrelazan y contienen numerosas normas dialectales locales, regionales, nacionales y panhispánicas, niveles socio-culturales y estilos o diafasis que varían de un lugar a otro y de una situación a otra. (Montes, 1980).

Sin lugar a dudas, una lengua que se extiende por un vasto territorio como es la lengua española, que abarca al menos tres de los cinco continentes, no puede presentarse de una forma inequívocamente uniforme. De esta manera, si nos detenemos en el propósito de nuestra investigación que aborda la comparación de diferentes fórmulas rutinarias, institucionalizadas por los hablantes dependiendo del país, podremos vislumbrar relevantes diferencias en una lengua que es compartida por 20 naciones.

Como el título del artículo sugiere: *¿qué onda, güey?*, fórmula rutinaria (FR) de saludo en México difiere totalmente en la forma de la colombiana con la misma función: *¿qui hubo, marica?*. Del mismo modo, también podemos afirmar que un español va a expresar asco con una estructura del tipo: *¡qué asco!*, mientras que un colombiano podría emplear: *¡gas!* y un mexicano: *¡guácala!*. Con ello, pretendemos demostrar que el lenguaje coloquial está lleno de matices y que cuanto más alejado se encuentre el discurso de la norma culta del español, más diferencias habrá dentro de la misma lengua, incluso comprometiendo y dificultando, a veces, la comunicación y el entendimiento entre hispanohablantes de diferentes países.

En trabajos anteriores, ya vinimos comentando que la dimensión intercultural es sumamente relevante para la comprensión de las expresiones idiomáticas y que promover reflexiones que acerquen las lenguas y las culturas resulta bastante fecundo y puede llevar a una ampliación de la comprensión de los sentidos de las propias unidades fraseológicas (UFs) y, de modo análogo, a plantearse y respetar las diferencias culturales (Salcedo, 2015b: 161). Sin lugar a dudas, mostrar las diferencias lingüísticas en el discurso natural aproxima a diferentes culturas que comparten una misma lengua, como es, en nuestro caso, el mundo hispano.

Este conocimiento y respeto por la diversidad en las UFs que se producen en diferentes zonas del ámbito hispánico debe servir de puente entre los países hispanoamericanos y España, estableciendo lazos de unión más fuertes entre los propios hablantes de EI, debido a una mayor camaradería, al mostrar un interés por las expresiones del otro, por las formas de decir y de ver el mundo de nuestros hermanos hispanohablantes, al respetar y valorar sus propias señas de identidad en la lengua común que es de todos. Porque una fórmula como: *¡está muy padre!* es una seña unívoca del español de los mexicanos, así como un *¡qué chimba!* representa a los colombianos, al igual que una estructura del tipo: *¡cómo mola!* nos identificaría a los españoles. Veamos un comentario extraído del Facebook que corrobora lo que venimos diciendo, es decir, como las FRs se perciben como una seña de identidad propia:



De este modo, queremos traer a colación las palabras del lingüista mexicano, miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, Fernando Lara:

Casi doscientos años de independencia americana debían ser prueba suficiente de que la verdadera lengua española de cada uno de nosotros, se volvió, desde la colonización de nuestro continente, seña de identidad cultural, cuna y habitación de nuestros sentimientos de comunidad, pero también de libertad (Lara, 1991: 94).

Porque nuestra lengua, la lengua de nuestros antepasados, la que hemos aprendido y con la que nos expresamos, sea nuestra lengua materna o nuestra segunda lengua, lengua con vocación inequívocamente intercultural, puesto que expresa realidades, perspectivas, reflexiones, conocimientos, sentimientos, etc... diversos, como diversas son las culturas representadas por la misma. El español es una lengua con indudable proyección internacional, compartida, pero comprendida y manifestada diferentemente en cada una de sus culturas, expresando y recibiendo ideas y sentimientos en Bogotá, Ciudad de México, Madrid, Lima, Buenos Aires, con un largo etcétera... Es en eso, en concreto, en donde reside la grandeza de nuestro idioma, en ser vehículo de comunicación de varios pueblos, en ser el puente que transita por varias culturas entrelazadas por ese legado común.

Por ello, nuestro objetivo es estrechar lazos a través de las UF's porque entendemos que aprender algo de otra cultura significa aprender algo de la propia, es decir, sobre cómo funciona la propia y la de los demás, es más, esto nos llevará a la reflexión y toma de consciencia de lo que es propio y de lo que es ajeno, brindándonos la posibilidad de desarrollar la capacidad de entenderse a sí mismo y de relacionarse con los demás (Areizaga, 2007: 7-8).

De este modo, debemos estimular a nuestros alumnos a formarse como *hablante intercultural* que sea capaz de hacer conexiones entre dos o más culturas y no sólo aprender lenguas, sino también maneras de ser, de actuar y de reflexionar. Conociendo otras culturas evitaremos caer en los estereotipos o en el etnocentrismo, fomentando el relativismo cultural que nos permite analizar el mundo con los parámetros propios de cada cultura y no tanto desde nuestra propia perspectiva cultural. La lengua de Cervantes debe aspirar a formar hablantes interculturales, a ser un EI porque tanto el presente como el futuro se lo demandan. Sólo en el continente americano, vislumbramos un gran interés en el estudio de este idioma: tal es el caso, que el español en Brasil tiene el estatus de obligatorio en su enseñanza como segunda lengua, sin podernos olvidar de los Estados Unidos, donde cada vez se le da más importancia al mismo a medida que va aumentando el número de personas que lo estudian, estimándose una población de más de 41 millones de hispanohablantes residentes en dicho país y 11,6 millones de personas bilingües, es decir, esta nación en 2015 ya contaba con más hablantes que España o Colombia, según un estudio realizado por el Instituto Cervantes (2015: 36), titulado: *El español, una lengua viva*.

Las fórmulas nos ayudan a desarrollar la estrategia discursiva, ¡qué chévere!

Como hablantes de lengua extranjera (LE), ¿cuántas veces nos hemos visto obligados a quedarnos en silencio o simplemente a sonreír, esperando no estar metiendo la pata, al responder a un interlocutor en situaciones tan cotidianas como aceptar una disculpa o responder a un agradecimiento?. Es evidente que todo estudiante de LE que haya vivido un proceso de inmersión lingüística en un país cuya lengua vehicular no es su idioma materno ha pasado por situaciones en la que no supo ni cómo reaccionar ni qué decir. En otras ocasiones, ese mismo extranjero se ha visto obligado por las circunstancias a crear una serie de estrategias para entender y hacerse entender que es lo que conocemos como *estrategias discursivas*. El término se refiere a los diferentes medios de los cuales dispone un hablante para adquirir, comprender, producir y reproducir el habla, con la finalidad de captar eficientemente el significado, así como las funciones lingüísticas y pragmáticas de los enunciados en el discurso.

El concepto de *estrategia* a secas es definido por el *Diccionario de la Real Academia Española* (2001) en su primera acepción como: arte de dirigir las operaciones militares. Como bien podemos dilucidar, originariamente el término, en sentido etimológico, remitía a una clara vinculación con prácticas militares, sin embargo, como sabemos se ha convertido actualmente en un concepto hegemónico en el marco del análisis del discurso. Veamos, pues, como entiende el concepto Menéndez (2009:1):

Las estrategias discursivas constituyen el principio que permite dar cuenta del análisis discursivo, que es básicamente estratégico ya que permite combinar gramática y pragmática (entendidas como opciones disponibles), registro (entendido como combinación de recursos) y género (entendido como convenciones de uso).

Por tanto, entendemos que las estrategias de discurso son *procedimientos locucionarios*, espontáneos o calculados, que organizan y modulan el discurso, con el objetivo de generar una *fuerza ilocucionaria*, que intente producir un determinado *efecto perlocucionario*.

En relación a los conceptos propuestos, no debemos dejar de mencionar por su estrecha vinculación con las FRs, los actos de habla. En 1962, con su libro *How to Do Things with Words*, Austin, filósofo británico se convirtió en el padre de la teoría de los actos de habla, en la que se distinguen: el acto locucionario que es el acto de emitir una oración; el acto ilocucionario que da la fuerza comunicativa que acompaña a la oración, como pedir, preguntar o desear, entre otras; y por último, el acto perlocucionario que es el efecto que se crea en el receptor, ya sea sobre sus sentimientos, pensamientos o acciones. No olvidemos que las estrategias discursivas son utilizadas por el enunciador en la construcción de su mensaje y por el destinatario en el proceso de interpretación de éste. No obstante, las FRs, al estar institucionalizadas, sólo basta saber la función lingüística que desempeñan en el discurso para saber interpretarlas correctamente para, posteriormente, poder producirlas, no siendo necesarias otras estrategias discursivas, a causa de ser por ellas mismas una estrategia en la producción de mensajes.

En ese sentido, las fórmulas, debido a su dependencia contextual y, por tanto, al ser altamente predecibles en el discurso, coadyuvan a la comprensión y a la producción de los enunciados, cuando aprendidas. Si sabemos que un colombiano emplea, por ejemplo, la fórmula: *me vale huevo* o un mexicano: *me vale madre*, entre otras, para expresar indiferencia ante un hecho, nosotros como estudiantes extranjeros podemos adquirirlas y usarlas cuando se nos presente una situación que nos sea indiferente, siempre y cuando no haya restricciones diatópicas, diafásica o diastráticas de dicha fórmula o se violen los preceptos de cortesía básicos en esa comunidad de hablantes.

Por ello, consideramos que esta dependencia contextual, así como su alta frecuencia de uso nos lleva a creer que conocerlas y dominarlas es práctico, ya que mejora la capacidad de interacción de nuestros alumnos en los procesos comunicativos.

¿Las fórmulas rutinarias (FRs) como parte de la fraseología?, ¡ojigan a este!

Las FRs han sido tratadas por varios autores como Coulmas (1979); Zuluaga (1980); Corpas (1996); Alvarado (2008); Yagüe (2012), entre otros, que han establecido en mayor o menor medida sus propiedades y principios de clasificación. En el capítulo IV y V del *Manual de fraseología española* de Corpas Pastor se aborda lo que la autora llama esfera tres: enunciados fraseológicos, donde dedica el capítulo V íntegramente a las FRs, y el IV a las paremias, ambas UFs con sentido completo, dejando la esfera uno para las colocaciones y la esfera dos para las locuciones, ambas consideradas oraciones sin sentido completo. Esta investigadora define a estas UFs como:

Se tratan de UFs del habla con carácter de enunciado, las cuales se diferencian de las paremias por carecer de autonomía textual, ya que su aparición viene determinada, en mayor o menor medida, por situaciones comunicativas precisas. (Corpas, 1996: 170)

Esta autora subraya que este tipo de UFs se ha abordado de una forma muy artificial, porque quizás no se le ha prestado la atención que merece. En cuanto a la denominación de las mismas, las FRs reciben muchos nombres, no poniéndose de acuerdo los diversos teóricos que las han clasificado, como *timos, fórmulas estereotipadas, fórmulas de la vida social, frases habituales, oraciones rituales o simplemente fórmulas*. Para no entrar en esa confusión terminológica, en nuestro caso, optamos por denominarlas o como fórmulas fijas o fórmulas rutinarias.

Entre sus características destacan la repetición de las mismas en el discurso, la funcionalidad pragmática, la dependencia contextual, y por tanto, cierto carácter predecible. Coulmas (1979: 240) destaca:

Routine formulas are expressions whose occurrence is closely bound to specific social situations and which are, on the basis of an evaluation of such situations, highly predictable in a communicative course of events

Por ello, es innegable la importancia de este componente léxico en la lengua y en su producción, así como la rentabilidad de las mismas por parte de los nativos, ya que estas contribuyen a la comodidad de no tener que elaborar un discurso propio para cada situación, puesto que el hablante ya dispone en su lengua de estructuras fijas preestablecidas, favoreciendo, al mismo tiempo, la colaboración en un acto comunicativo que mantenga la armonía social. Entendemos que colaboración y comodidad son dos principios básicos por los que se rigen estas UFs (Salcedo, 2015a: 151). De esta forma, facilitan la selección de medios comunicativos en la producción lingüística (*comodidad*), proporcionando los instrumentos verbales adecuados y reduciendo, de esta manera, la complejidad de la interacción social (Coulmas, 1979: 254). Según Corpas (1996: 173-174), estas constituyen, de este modo, una especie de gramática social o de etiqueta lingüística que representan formas de comportamiento aceptadas por el conjunto de la comunidad hablante (*cooperación*), por eso, guardan una estrecha relación con la teoría de los actos de habla de Austin (1962). En este sentido, no es de extrañar que Gloria Corpas Pastor (1996: 231), doctora del departamento de traducción en la universidad de Málaga, afirme:

La relación entre las unidades fraseológicas de la tercera esfera y determinados actos de habla es especialmente estrecha en el caso de las fórmulas rutinarias. De hecho, la clasificación que hemos ofrecido en el capítulo anterior se basa en gran medida en los distintos tipos de fuerza ilocucionaria de tales unidades.

Efectivamente podemos dilucidar, como esta autora bien dice, que la clasificación planteada en su libro para las FRs tiene que ver con el acto ilocucionario, cuando enumera dentro de las fórmulas psicosociales, las fórmulas expresivas, comisivas, directivas, asertivas, rituales, etc... (Corpas, 1996:

192-213), relacionadas con los actos directivos, asertivos, etc... de la anteriormente citada teoría de los actos de habla.

En nuestro caso, en concreto, vamos a seguir la clasificación realizada por Pilar Yagüe (2012), por considerarla sencilla de entender y fácil de aplicar a nuestra propuesta. Esta autora agrupa las FRs en tres:

1. Fórmulas rutinarias discursivas: sirven para dirigir y organizar el discurso: “bueno”, “y tal”, “y eso”.
2. Fórmulas rutinarias sociales o de cortesía: se emplean en situaciones prototípicas como saludar, dar las gracias, disculparse, etc., independientemente del estado de ánimo del individuo: “de nada”, “lo lamento”, “no tiene importancia”.
3. Fórmulas rutinarias expresivas: sirven para expresar sentimientos y la disposición del hablante (por ejemplo, expresiones de enfado, sorpresa, rechazo, etc.): ¡Por fin!”, “no me digas”, “vaya tela”.

Concluyendo este epígrafe, queremos subrayar que la selección de fórmulas que llevamos a cabo en nuestra propuesta didáctica se encuadraría en este tercer apartado, esto es, abordaremos una serie de fórmulas rutinarias expresivas. En concreto, nos referiremos a las psicosociales (Corpas, 1996: 192), es decir, aquellas que desempeñan las funciones de expresar el estado mental y los sentimientos del hablante.

Enseñar fórmulas no nos da hueva

Las FRs, de entre las UF, son las que poseen mayor rentabilidad en la recepción y producción de los estudiantes de lenguas extranjeras debido a la alta frecuencia de uso de las mismas. Actualmente, en los manuales de E/LE de niveles iniciales o intermedios de aprendizaje, este tipo de expresiones suelen aparecer como parte de diálogos situacionales en los que se incluyen dichas fórmulas conversacionales. Sin embargo, conforme el alumno avanza en su aprendizaje, y los manuales se vuelven más complejos, observamos cómo estos métodos terminan dedicando cada vez menos espacio a este tipo de fórmulas en contexto, y aún menos, recogen la diversidad de FRs de parte o todo el ámbito hispanico. Por ello, el motivo principal de este texto es presentar y trabajar algunas de las FRs de Colombia y de México, que no se suelen abordar y que desempeñan diferentes funciones lingüísticas en relación a expresar sentimientos.

Entendemos que estas estructuras son fundamentales para poder mantener un intercambio comunicativo fluido y lo más parecido al de un hablante nativo. Por ello, consideramos que deben ser presentadas de forma explícita en las clases de E/LE. (Salcedo, 2015a: 155). Veamos, a continuación un ejemplo extraído de un comentario de Facebook.



Queremos demostrar con el mismo que cualquier hispanohablante que no sea de México, no logrará descodificar parte del enunciado, ni sabrá usar la FR: *no mames*, puesto que aquí está descontextualizada y estas unidades como venimos defendiendo tienen una cierta dependencia contextual y una función lingüística. Por lo tanto, debemos enseñarlas en contexto para que el discente entienda su significado para poder usarla en situaciones contextuales parecidas. En este sentido, Penadés Martínez (2001: 100) recomienda una serie de fases en la enseñanza y aprendizaje de las

UFs, y que tal vez valdría para las FRs: la presentación de las estructuras, la práctica para que los alumnos capten el significado y uso de estas UFs, la práctica para saberlas usar correcta y adecuadamente, y por último, practicar para memorizarlas

Del mismo modo, queremos advertir que como UFs que son, hay que enseñarlas en la clase de E/LE partiendo de la función comunicativa y no agrupándolas por rasgos semánticos. (Salcedo, 2015a: 156). Bajo esta premisa, hizo su trabajo de máster Yoshino (2008, p.67), afirmando que no parece útil presentar las FRs en base a una palabra común: citando como ejemplo, la palabra madre, en fórmulas como: ¡madre mía!, ¡la madre que te parió!, ¡mi madre!. En realidad, bajo nuestro punto de vista, es absurdo clasificarlas de esta forma, ya que entre las mismas no existe ninguna relación ni desde el punto de vista del significado, ni desde su función comunicativa.

Pasemos a más ejemplos que observen la variedad lingüística con el fin de conocer algunas fórmulas rutinarias de Colombia y México, pero ahora sí contextualizadas para que sea más fácil captar su función, y por tanto, su significado. Para ello, hemos escogido muestras escritas de Facebook y vídeos sobre series de sendos países para que las logremos identificar. Comenzaremos con dos publicaciones de Colombia de un grupo de Facebook, con sus respectivos comentarios, titulado: *Las colombianadas del Facebook*, para continuar con dos publicaciones y comentarios respectivamente de México, extraídos de un grupo de mexicanos de Facebook que se llama: *Estamos jodidos mexicanos*.



Julian

A juemadre y yo pensaba que no era un día cualquiera por que se conmemora uno de los días más importantes de la historia cristiana. Vea pues



Josè Luis

Que no me vengán con maricadas q todos pensamos lo mismo jajajaja

Curtir · Responder · 1 · 23 de março às 22:13

1 resposta

#NoticiasTM La zona deberá ser evacuada en 8 días, según orden de desalojo emitida por la Secretaría de Gobierno de Medellín



21 familias de La Cascada en Robledo tendrían que evacuar sus...
noticias.telemedellin.tv

117

10 comentarios

Me gusta

Comentar

Compartir



Telemedellin Aquí te Ves

24 de mar. a las 14:46 ·

Responder



Jean Gas el gobierno

jue. a las 19:02 · Me gusta · Responder



Si tu apellido aparece en esta lista recibirás nacionalidad española.



Si Tu Apellido Aparece En Esta Lista Recibirás Nacionalidad Española



X lthan

noticias

No mamen, no sabía que entre a darle like a 3DP

Curtir · Responder · 20 de março às 00:57

Edgar

Estupideces, judíos sacados o más bien puras jaladas

Curtir · Responder · 20 de março às 18:19

Lizette

La mamada

Curtir · Responder · 20 de março às 00:24

Austin

Ya no mamen culeros

Curtir · Responder · 20 de março às 03:34

Hector

A la verga putos.

Curtir · Responder · 20 de março às 04:05



Bertha

Que padre....

Me gusta · Responder · 16 horas



Esta muy padre

Me gusta · Responder · 28 min



Con esto, hemos pretendido demostrar cómo las FRs son usuales, como se desprende de los ejemplos propuestos que sirvieron de corpus para nuestra investigación, al aparecer estas en los comentarios del día a día de los hablantes. Estas UFs se repiten en el discurso, por eso, se las conoce como rutinarias; tienen una función lingüística dependiendo de la reacción del hablante ante la publicación de la noticia: *¡qué poca madre!* (indignación de los mexicanos ante la mujer que le quitan el dinero), *¡qué padre!* como reacción positiva a la noticia de nacionalidad española para mexicanos con antepasados españoles o *¡no mamen!* como reacción negativa ante tal noticia, por lo que queda más que demostrada la dependencia contextual de dichas UFs. Como comentamos más arriba, nuestro corpus no sólo se limitó a ejemplos extraídos del Facebook, sino que se nutrió de otras fórmulas que aparecían en series de televisión de México y de Colombia. A continuación, facilitamos los enlaces para su consulta.

Enlace de la serie de televisión de México, Club de Cuervos:

https://www.youtube.com/results?search_query=club+de+cuervos

Enlace de la serie de televisión de Colombia, Sin tetas, no hay paraíso

https://www.youtube.com/results?search_query=sin+tetas+no+hay+paraiso

Sendas producciones, a través de la observación de las FRs, han sido de especial relevancia en la elaboración de nuestro corpus, junto a los comentarios de los dos grupos de Facebook anteriormente citados. No obstante, quisimos también verificar como, a pesar de normalmente estas UFs corresponder al ámbito coloquial, también aparecen en la literatura autóctona actual de ambos países, demostrando una vez más cómo estas estructuras son entendidas como señas de identidad de los pueblos como vinimos comentando anteriormente. Con base a estos fragmentos literarios, hemos elaborado las actividades 1 y 2 de nuestra propuesta didáctica. De cualquier forma, demos paso a los ejercicios que se realizaron en el taller, esperando que estos sean de utilidad a profesores de E/LE en sus clases y estimulando a los mismos a reflexionar sobre la importancia del uso de estas y otras estructuras, así como su aplicación en el aula, dedicándole el espacio que dentro de clase merecen.

Propuesta didáctica: actividades

Propuesta inicial: Actividad de preparación

Se trata de una actividad de precalentamiento, en la que el profesor escribe en la pizarra las funciones lingüísticas siguientes: expresar *alegría, tristeza, aburrimiento, indiferencia, sorpresa, contrariedad, vergüenza y asco*. Una vez escritas las ocho funciones, se reparten dieciséis tarjetas, una para cada alumno, en las que aparecen ocho FRs mexicanas y ocho colombianas, que han aprendido a lo largo de los videos y ejemplos del Facebook. Cada una de estas corresponde a una función lingüística. El profesor les pide a los alumnos que se levanten y peguen su tarjeta en la pizarra al lado de la función que corresponde. De esta forma, una vez pegadas todas las tarjetas, encontraremos dos fórmulas (una de México y otra de Colombia para cada función lingüística). Una vez realizada la actividad, profesor y alumnos la corrigen, recolocando las tarjetas que no estuviesen en su lugar, es decir, desplazando aquellas expresiones que no correspondan a su función comunicativa.

Propuesta 1: Actividad de comprensión escrita en español de México

Instrucciones: A continuación, se han seleccionado cinco fragmentos literarios donde aparecen algunas de las fórmulas que hemos abordado en la actividad de preparación. Elige entre una de las cinco fórmulas rutinarias propuestas (*¡está muy padre!*, *me vale verga*, *¡qué poca madre!*, *me da hueva* y *ni madres*) para cada contexto de uso.

<p>1</p> <p>¡está muy padre!</p> <p>me vale verga</p> <p>Qué poca madre</p> <p>me da hueva</p> <p>ni madres</p>	<p>Por lo menos aquí nos han dado comida, si no, ¿Qué hiciera con los pinches chamacos? Estuvieran a puro jode y jode y sin dinero para comprarles nada, aparte de que no hay y los que tienen lo están vendiendo rete caro; ¡ [] !</p> <p>(Testimonios, Arturo Mendoza, 2011)</p>
<p>¡está muy padre!</p> <p>me vale verga</p> <p>qué poca madre</p> <p>me da hueva</p> <p>ni madres</p>	<p>¡Que se vengan ahorita mismo con ametralladoras y me dejen el cuero como colador! No, mano, dice el Pilchas. ... Y yo le contesté sin pensarlo: opino que []; yo tengo la conciencia limpia; con el tiempo todo se olvidará.</p> <p>(Ironías, Roberto Ruiz, 2006)</p>
<p>¡está muy padre!</p> <p>me vale verga</p> <p>qué poca madre</p> <p>me da hueva</p> <p>ni madres</p>	<p>Aunque, pensándolo bien, yo no estaba tan seguro de eso ya que creo que Mábel tenía muy en claro que en la visita a la ... Wow!, [] ... —no dejaba de hablarme muy entusiasmada, señalándome hacia distintos lugares.</p> <p>(Planeta y Tino, el Inglés y el Internet, Francisco Fernández y Manuel Alemán, 2007)</p>

¡está muy padre!	<p>Lo que pasa es que piensa como macho y yo no voy a avalar eso, ni me voy a comportar como una mujer sumisa que debe aguantarlo porque hay que tenerle paciencia. No, []. Machos yo no quiero.</p> <p><i>(Carta a mi padre: testimonio de una persona transexual Irina Echeverría, Lourdes Díaz, Arturo Cosme , 2008)</i></p>
me vale verga	
qué poca madre	
me da hueva	
ni madres	
¡está muy padre!	<p>Mejor tú me ayudas a subir, engancho la cuerda y entro y así luego podré salir— le respondí. - Me parece bien, la verdad que [] entrar ahí a estas horas, ando ya débil y ojeroso, estoy cansado. ¡Ándale, agárrate a mí y sube!</p> <p><i>(El misterio de la pirámide del sol, Mª Carmen G. Triol, 2012)</i></p>
me vale verga	
Qué poca madre	
me da hueva	
ni madres	

Propuesta 2: Actividad de comprensión escrita en español de Colombia

Instrucciones: A continuación, se han seleccionado cinco fragmentos literarios donde aparecen algunas de las fórmulas que hemos abordado en la actividad de preparación. Elige entre una de las cinco fórmulas rutinarias propuestas (*¡qué pecao!*, *nanay cucas*, *¡qué chimba!*, *me vale huevo* y *¡qué vaina!*) para cada contexto de uso.

Qué pecao	<p>- La sociedad y el mundo me exigen que yo eche a rodar a mi hija, y ¿por qué he de echarla? ¿Echar a mi hija?... Porque me ha traído un nieto de regalo sin que nadie supiera. ¡Vaya , !</p> <p><i>(Mujeres adelante, 1985)</i></p>
Nanay cucas	
Qué chimba	
me vale huevo	
Qué vaina	
Qué pecao	<p>_ A ver Miguel Ángel, aclárenos qué propone usted.</p> <p>— Lo mismo que usted Sebastián:</p> <p>A mí el procedimiento: pulso, dados, tiro al blanco, trompadas, votación, carreras de caballos, hasta me le mido a las tablas de multiplicar.</p> <p><i>(Viva el Obispo [Carajo], Armando Caicedo, 2007)</i></p>
Nanay cucas	
Qué chimba	
me vale huevo	
Qué vaina	
Qué pecao	<p>_ Por favor Virginia déjame quedar esta noche, te prometo que sólo es esta noche.</p> <p>— . Nada más horroroso que un hombre en casa.</p> <p><i>(El mar, Germán Cuervo, 2007)</i></p>
¡Nanay cucas!	
Qué chimba	
me vale huevo	
Qué vaina	

Qué pecao	El día que aquí aparezca un macho que de verdad tenga con qué llenar un pantaloncillo se acabarán todas esas pendejadas! Pero no, aquí los hombres están cada día más escasos...
Nanay cucas	
Qué chimba	
me vale huevo	
¡Qué vaina!	
<i>(Te veré caer, Manuel García Cartagena, 2015)</i>	
Qué pecao	Así paso alguna media hora los dos dialogando, cuando el sicario dijo: Hui parce, vaya, , hablando de la reina de roma y ella que asoma – le dijo aquel sicario.
Nanay cucas	
qué chimba	
me vale huevo	
¡Qué vaina!	
<i>(Maldición o devoción, Luis Francisco Guavita Urrea, 2010)</i>	

Propuesta 3: Actividad de producción escrita en español de Colombia

Instrucciones: A continuación, se proponen cinco situaciones posibles para que escribas las fórmulas que consideres más adecuadas a cada uno de los contextos propuestos en relación a la función comunicativa que se expresa. Para cada ejemplo, puede haber más de una fórmula.

¿Qué diría un colombiano en estas situaciones?

La selección colombiana ha ganado a Brasil en el mundial de fútbol .	Un autobús se estrella en la puerta de un colegio cuando está paseando.	Un amigo, al que no le cree nada, le cuenta que su novia le ha puesto los cuernos.
Un amigo suyo ha bebido mucho y ha vomitado en su cama.	Un amigo le pidió dinero prestado, conociéndolo como lo conoce...	

Propuesta 4: Actividad de producción escrita en español de México

Instrucciones: A continuación, se proponen igualmente cinco situaciones posibles para que escribas las fórmulas que consideres más adecuadas a cada contexto en relación a la función comunicativa que se expresa. Para cada ejemplo, puede haber más de una fórmula.

¿Qué diría un mexicano en estas situaciones?

Un amigo que habla mucho, sin querer le escupe y le eructa en la cara.

Ve como atracan a una viejita en un paso de peatones.

Acaba de recibir las llaves de su nueva casa.

Su amigo le dice que ayer estuvo con cuatro mujeres en la cama.

Su novia se desnuda delante de sus padres en la cena de su boda

Propuesta 5: Actividad de identificación de fórmulas (México o Colombia)

Identifica al país que pertenecen e intenta hacer una frase con las fórmulas propuestas

1. ¿qué pedo?
2. ¡qué chimba!
3. ¿qué onda?
4. me vale madre
5. ¡qué pecao!
6. váyase a la verga
7. me da hueva
8. nanay cucas

Propuesta 6: Actividad de repaso y evaluación

En este trabajo hemos aprendido a saber reaccionar y expresar sentimientos en diferentes contextos. Asimismo, hemos reflexionado sobre las variedades de la lengua española. Sabemos que un español podría saludar a un amigo con la fórmula: *¿qué pasa, tío?*, mientras que un colombiano o un mexicano, usarían: *¿qui hubo, marica?* o *¿qué onda, güey?*, respectivamente. Del mismo modo, un español se interesaría por su amigo/a con un: *¿qué te cuentas?*, en cambio, un colombiano emplearía: *¿qué manda?*, y un mexicano *¿qué pedo?*. En esta ficha te presentamos un resumen de lo que hemos venido trabajando para que puedas verificar tú mismo qué has aprendido y lo que te hemos enseñado. Rellena, así, los espacios en blanco de la tabla que te proponemos. *¡Venga, hágale, ándele!*:

Función comunicativa	México	Colombia	España
<i>Expresar alegría o que te gusta algo</i>	¡Está muy _____! padre!	¡Qué chévere! ¡Qué _____!	¡Cómo mola! ¡Qué guay!
<i>Expresar tristeza o indignación</i>	¡Qué poca _____!	¡Qué <i>pecao</i> !	¡Qué pena!
<i>Expresar aburrimiento o pereza</i>	Me da hueva	¡Qué _____! ¡Qué vaina!	¡Qué coñazo! ¡Qué rollo!
<i>Expresar indiferencia</i>	Me vale _____. Me vale madre(s).	Me vale huevo. Me importa un culo.	Me la suda, Me la trae al fresco.
<i>Expresar sorpresa</i>	¡No manches!	¡_____!	¡Hostia!
<i>Expresar contrariedad</i>	¡No _____!	¡Oigan a este!	¡No (me) jodas!
<i>Expresar vergüenza</i>	¡Qué _____!	¡Qué pena con usted!	¡Qué vergüenza!
<i>Expresar asco</i>	¡Guácala!	¡_____!	¡Qué asco!
<i>Negar rotundamente</i>	Ni madres	Nanay _____	Ni de coña
<i>Mandar a alguien lejos</i>	¡(Váyase) a la _____!	¡Cóma mierda!	¡Vete al carajo!

Solucionario

Propuesta 1:

1. *Qué poca madre*, 2. *Me vale verga*, 3. *¡Está muy padre!*, 4. *Ni madres*, 5. *Me da hueva*.

Propuesta 2:

1. *¡Qué pecao!*, 2. *Me vale huevo*, 3. *¡Nanay cucas!*, 4. *¡Qué vaina!*, 5. *¡Qué chimba!*.

Propuesta 3:

1. *¡Juemadre!* *¡Qué chimba!* 2. *¡Jueputa!*, 3. *¡No me venga con maricadas!* 4. *¡Oigan a este!* 4. *¡Gas, hijuemadre!* 5. *¡Nanay cucas!*

Propuesta 4:

1. *¡Guácala!*, 2. *¡Qué poca madre!*, 3. *¡Ándale!* *¡Qué padre!*, 4. *¡No mames!* *¡No me vengas con chingaderas!*, 5. *¡Qué oso!* *¡Váyase a la verga!*

Propuesta 5:

1. *México*, 2. *Colombia*, 3. *México*, 4. *México*, 5. *Colombia*, 6. *México*, 7. *México*, 8. *Colombia*.

Propuesta 6:

Función comunicativa	México	Colombia	España
<i>Expresar alegría o que te gusta algo</i>	¡Está muy padre! ¡Qué padre!	¡Qué chévere! ¡Qué chimba!	¡Cómo mola! ¡Qué guay!
<i>Expresar tristeza o indignación</i>	¡Qué poca madre!	¡Qué <i>pecao</i> !	¡Qué pena!
<i>Expresar aburrimiento o pereza</i>	Me da hueva	¡Qué mamera! ¡Qué vaina!	¡Qué coñazo! ¡Qué rollo!
<i>Expresar indiferencia</i>	Me vale verga. Me vale madre(s).	Me vale huevo. Me importa un culo.	Me la suda. Me la trae al fresco.
<i>Expresar sorpresa</i>	¡No manches!	¡Juemadre!	¡Hostia!
<i>Expresar contrariedad</i>	¡No mames!	¡Oigan a este!	¡No (me) jodas!
<i>Expresar vergüenza</i>	¡Qué oso!	¡Qué pena con usted!	¡Qué vergüenza!
<i>Expresar asco</i>	¡Guácala!	¡Gas!	¡Qué asco!
<i>Negar rotundamente</i>	Ni madres	Nanay cucas	Ni de coña
<i>Mandar a alguien lejos</i>	¡(Váyase) a la verga!	¡Coma mierda!	¡Vete al carajo!

Conclusión

Trabajos teóricos anteriores han demostrado la importancia del dominio de las FRs por parte de los aprendices de lenguas, entre otros motivos, porque facilitan el proceso de aprendizaje de una lengua y permiten conocer aspectos socioculturales de la comunidad hablante. Las fórmulas, que son una muestra del rico patrimonio expresivo de cualquier lengua y que representan las señas de identidad de una cultura, al igual que otras UFs, poseen un significado de tipo social, expresivo o discursivo y que como hemos demostrado vienen determinadas por contextos y/o situaciones concretas.

Bibliografía

- ALVARADO ORTEGA, M. B, 2008. *Las fórmulas rutinarias en el español actual*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alicante.
- AREIZAGA, Elisabet, 2007. "Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo?", en Ibáñez, J.; Sanz de la Cal, E.; Goicoechea, N., *II Jornadas de didáctica de la lengua y la literatura: hacia una competencia plurilingüe en el espacio europeo*. Universidad de Burgos. Disponible en: http://www.otri.datacom.st/hum_edu/dillubu/Ponencias/Ponencia_de_Elisabet_Areizaga.pdf [20 may.2016].
- AUSTIN, J. L. 1962. *How to do Things with Words*. Nueva York: Oxford University Press.
- AA.VV, 2001. *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*, Madrid, Gredos.
- CORPAS PASTOR, Gloria, 1996, *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- COULMAS, F, 1979. "On the sociolinguistic relevance of routine formulae", en *Jornal of pragmatics*, 3, pp. 239-266.
- INSTITUTO CERVANTES, 2015. *El español en el mundo 2015*, Madrid. Disponible en: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2016/noticias/anuario-del-espanol-2015.htm [20 may.2016].
- INSTITUTO CERVANTES, 2015, *El español, una lengua viva*, Madrid. Disponible en: http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf [20 may.2016].
- LARA, Fernando, 1991. "Identidad de usos entre España y América", en *Presencia y Destino: El español de América hacia el Siglo XXI*, Santafé de Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- MARTÍN SALCEDO, Javier, 2015a. "La importancia de las fórmulas rutinarias en la formación de los alumnos brasileños de español", en *Anais do III colóquio do GEPPELE*. pp.145-157, Fortaleza. Universidade Federal do Ceará. Disponible en: <http://iiicoloiuodogeppele.blogspot.com.br/p/anais-do-iii-coloquio-do-geppele.html>. [20 may.2016].
- MARTÍN SALCEDO, Javier, 2015b. "Traducción cultural, tradición taurina. Echando un capote a los aprendices brasileños de español", en *XXIII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español: la cultura en la enseñanza de español a brasileños*. pp. 154-163. São Paulo, Embajada de España en Brasil. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/actas-del-xxiii-seminario-de-dificultades-especificas-de-la-ensenanza-del-espanol-a-lusohablantes-la-cultura-en-la-ensenanza-del-espanol-a-brasilenos/ensenanza-lengua-espanola/20709> [20 may.2016].
- MENÉNDEZ, S. M, 2009. "Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia". *Actas del IV Coloquio de ALEDAR*: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://aledar.fl.unc.edu.ar/files/Menendez-Salvio-Martin.pdf> [20 may.2016].
- MONTES, GIRALDO, J.J, 1980, *Dialectología general e hispanoamericana*, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, 1999, *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco Libros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, 2001. "Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de ELE". En *Carabela: Modelos de uso de la lengua española*: pp. 83-102. Madrid, Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- YAGÜE, Pilar, 2002. *Las fórmulas rutinarias en la enseñanza del español como lengua extranjera: teoría y práctica*.
- YOSHINO, Y, 2008. *La enseñanza de las fórmulas rutinarias en el aula de E/LE* Memoria de investigación. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- ZULUAGA, A. 1980, *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt am Main, Peter D. Lang.

Poemas de dos mundos. Escritores latinoamericanos escriben sobre España

José María Durán Gómez
Consejería de Educación

Introducción

El presente trabajo no es más que el recorrido de un lector por las páginas de algunos poetas latinoamericanos que en los siglos XX y XXI escribieron sobre España. No se trata de un análisis exhaustivo de poetas, obras o épocas literarias. El objetivo de este pequeño texto no radica en localizar escritores que en cada uno de sus países escribieron sobre España; no es, por tanto, un índice de poemas que se refieran a figuras de la cultura, paisajes o cualquier otro aspecto relacionado con España. Estas páginas suponen, eso sí, un ejercicio mucho más modesto, nacidas de la lectura impetuosa y no del estudio estructurado, ni de la investigación metódica.

A pesar de ello, creo que puede ser útil para aquellos profesores que consideran que la literatura no estorba en la clase de ELE, que la cultura camina de forma inherente al estudio de la lengua y que sin la primera difícilmente se puede alcanzar el deseado conocimiento pragmático que se pretende alcanzar en la segunda.

Por otra parte, nos propusimos una pequeña tarea: todos los poemas tienen que encontrarse en internet, al alcance de cualquier profesor brasileño que quiera trasladar estas páginas al aula.

Poemas de dos mundos

Comenzamos nuestro relato con dos textos en prosa, el primero de ellos del escritor y diplomático nicaragüense Rubén Darío (1867-1916), que en sus *Prosas profanas* (1906) escribió:

El abuelo español de barba blanca me señala una serie de retratos ilustres: «Este –me dice– es el gran don Miguel de Cervantes Saavedra, genio y manco; este es Lope de Vega; este Garcilaso; este, Quintana.» Yo le pregunto por el noble Gracián, por Teresa la Santa, por el bravo Góngora y el más fuerte de todos, don Francisco de Quevedo y Villegas. Después exclamo: «¡Shakespeare! ¡Dante! ¡Hugo...!» (Y en mi interior: ¡Verlaine!)

Luego, al despedirme: «Abuelo, preciso de decíroslo: mi esposa es de mi tierra; mi querida, de París.»¹

En este extracto ya encontramos algunas de las razones por las que los intelectuales hispanoamericanos van a reivindicar como suya la literatura escrita en lengua española: primero, cuentan con orígenes familiares comunes, lazos que no se rompen al alcanzar la independencia las repúblicas americanas; en segundo lugar, no desdeñan el acervo literario español e incluyen a buena parte de los escritores del Siglo de Oro entre los grandes de la literatura occidental (Shakespeare y Dante al lado de Góngora, Lope etc.), aunque ya se observa un sutil cambio de paradigma, pues aparecen los jóvenes franceses, con Verlaine a la cabeza.

El segundo texto es de la escritora carioca Nélide Piñón (nacida en 1937), que dice:

Para esta viajante, Barcelona, alma desta Catalunha, é pouso obrigatório. Conserva no 3º andar de certo edifício da Diagonal, elegante avenida que atravessa a cidade, roupas, a máquina de escrever e um dicionário *Aurélio* manuseado. Tudo é pretexto para lá regressar.²

En efecto, la relación de muchos escritores americanos con España ha sido física; muchos de ellos a lo largo del siglo XX, y por las más diversas razones, han viajado o vivido durante estancias más o menos largas en España. Así, el recorrido histórico desde finales del siglo XIX hasta la actualidad resulta complejo y los poetas hispanoamericanos han mostrado distintas visiones de España. A principios del siglo XX, cuando todavía no habían transcurrido cien años desde la Constitución de Cundinamarca de 1810, primera declaración de Independencia de una colonia española, e incluso Cuba y Puerto Rico aun pertenecían a España, encontramos una visión que mezcla lo épico con cierta exaltación romántica. La podemos leer en el poema de José Santos Chocano (1875-1934), que dice:

La sangre es española e incaico es el latido;
¡y de no ser Poeta, quizás yo hubiese sido
un blanco Aventurero o un indio Emperador!³

El poeta en estos versos se reconoce heredero de varias culturas, hijo del mestizaje, y clama por una América joven, pero con un legado cultural que se pierde en el tiempo.

Coetáneos de los versos del peruano son los poemas que Rubén Darío incluiría en sus *Cantos de vida y esperanza* (Madrid, 1906). El nicaragüense fue uno de aquellos que, como se dijo al principio, pasó temporadas en España (Mallorca, Madrid) y vivió muy de cerca la agitada vida cultural española de principios del siglo XX; de ahí que reivindicase para sí el legado europeo, en particular el español, en composiciones como su conocida “A Roosevelt”, donde dejó versos como los siguientes:

la América del grande Moctezuma, del Inca,
la América fragante de Cristóbal Colón,⁴

Parece obvio que estos intelectuales abogaban por la mezcla cultural, la miscigenación de costumbres, para lo cual la imagen romántica del indio como “buen salvaje”, convertido ahora en imagen positiva, común en la iconografía de la época, supuso un hallazgo excelente. El correlato pictórico lo encontramos en *Llegada de Cristóbal Colón a las Indias Occidentales*, de John Vanderlyn (EEUU, 1776-1852), que se pintó entre 1842 y 1847 y que hoy decora la rotonda del Capitolio en Washington.⁵

Otro tono muestra José Martí (1853-1895). El poeta cubano residió durante unos años en España, tanto en Madrid como en Zaragoza, y de esa experiencia vital, nada holgada en lo que a asuntos económicos se refiere, nacieron algunos versos magníficos, que reuniría en sus *Versos sencillos*, poemario editado en 1891:

Para Aragón, en España,
 tengo yo en mi corazón
 un lugar todo Aragón
 franco, fiero, fiel, sin saña.
 [...]

 Amo la tierra florida,
 musulmana o española,
 donde rompió la corola
 la poca flor de mi vida.⁶

Desgraciadamente, cuatro años después de que este libro conociese la luz, el poeta de La Habana moriría alcanzado por tres balas disparadas por un soldado español mientras luchaba por la independencia de Cuba.

España, que en esa época que abarca el último cuarto del siglo XIX y la primera década del siglo del siglo XX, parecía destinada a la derrota o, en el mejor de los casos, a la lenta decadencia, ve, sin embargo, cómo poetas del otro lado del Atlántico la observan con ojos esperanzados: así, para el mexicano Manuel Gutiérrez Nájera (1859-1895), las españolas siguen llamando la atención por su belleza; tópico del momento, sin duda, pero que se explayará a lo largo del tiempo:

Desde las puertas de la Sorpresa
 hasta la esquina del Jockey Club,
 no hay española, yankee o francesa,
 ni más bonita, ni más traviesa
 que la duquesa del Duque Job.
 [...]

 ¡No hay en el mundo mujer más linda!
 Pie de andaluza, boca de guinda,
 esprit rociado de Veuve Clicqot;
 talle de avispa, cutis de ala,
 ojos traviosos de colegiala
 como los ojos de Luise Theó.⁷

En fin, la española no llega a altura de la joven mexicana, mucho más modesta pero más bella, aunque nos parece relevante señalar que se encuentra entre los mitos eróticos del momento: españolas, norteamericanas y francesas.

Quizás este sea el lugar adecuado para recordar las canciones de otro mexicano, el compositor Agustín Lara (1897-1970), que contribuyó a difundir de forma extraordinaria una imagen tópica de la mujer española a la par que exaltaba la riqueza monumental de sus ciudades, todo ello fue logrado sin pisar suelo español, dado que solo viajaría a Madrid y a otras ciudades españolas cuando sus éxitos musicales circulaban por toda América Latina y por la propia España; es difícil cuantificar cuántos latinoamericanos han viajado a la Península Ibérica teniendo en mente las canciones del músico de Tlacotalpan. Extraemos dos conocidísimas estrofas de su “Granada”, compuesta en 1932⁸, ejemplo de poesía ciertamente popular:

Granada, tierra soñada por mí
 mi cantar se vuelve gitano cuando es para ti
 mi cantar hecho de fantasía
 mi cantar flor de melancolía
 que yo te vengo a dar.

Granada,
 tierra ensangrentada
 en tardes de toros.
 Mujer que conserva el embrujo
 de los ojos moros;
 te sueño rebelde y gitana
 cubierta de flores
 y beso tu boca de grana
 jugosa manzana
 que me habla de amores.

La belleza de la ciudad se complementa con el “embujo de los ojos moros” y esa boca “que me habla de amores”. Nos encontramos ante la ensoñación, el artificio del poeta, que elige escribir sobre lo imaginario antes que describir la realidad, ciertamente de una ciudad que desconocía. El mito alimenta el mito y ensancha sus límites.

Damos un salto en el tiempo para hablar de otro momento histórico que rápidamente se convirtió en mito. La Guerra Civil española dejó heridas en la sociedad difíciles de sanar, pero también generó, especialmente al referirnos a los partidarios de la República, amplias simpatías entre los intelectuales latinoamericanos. Por ejemplo, desde México, Octavio Paz (1914-1998) escribirá poemas combativos, de trinchera, en apoyo a la causa republicana, de los que se arrepentirá más tarde, pues no eran sino poemas de circunstancias. Ahora bien, no todo lo que escribió sobre lo vivido en Madrid, Valencia y otras ciudades españolas en aquellos momentos difíciles fueron piezas menores, sus experiencias más interesantes, su visión para captar el instante preciso, aparecen en “Piedra de Sol”⁹, donde encontramos los siguientes versos:

Madrid, 1937,
 en la Plaza del Ángel las mujeres
 cosían y cantaban con sus hijos,
 después sonó la alarma y hubo gritos,
 casas arrodilladas en el polvo,
 torres hendidas, frentes esculpidas
 y el huracán de los motores, fijo:
 los dos se desnudaron y se amaron
 por defender nuestra porción eterna,
 nuestra ración de tiempo y paraíso, [...]

La nómina de intelectuales que participaron en el II Congreso Internacional de Escritores para la Defensa de la Cultura (Valencia, 1937) impresiona: Nicolás Guillén, Pablo Neruda, Rafael González Tuñón, Elena Garro, Octavio Paz o César Vallejo (1892-1938). Este último fue, a nuestro entender, el autor que escribió los mejores poemas sobre la Guerra de 1936: de todos ellos, aquí dejamos los primeros versos del poema XIV¹⁰ de *España, aparta de mí este cáliz*, libro publicado en 1939 en condiciones extremadamente difíciles, una vez que ya había fallecido en París el poeta peruano:

¡Cúidate, España, de tu propia España!
 ¡Cúidate de la hoz sin el martillo,
 cúidate del martillo sin la hoz!
 ¡Cúidate de la víctima a pesar suyo,
 del verdugo a pesar suyo
 y del indiferente a pesar suyo!

La guerra, como cualquier otra, conlleva violencia, destrucción, desgarros y exilios. Y todo ello lo leemos en los poetas americanos; veamos ahora dos ejemplos: la chilena Gabriela Mistral (1889-1957) dedicó los ingresos de la venta de su poemario *Tala* a un grupo de niños catalanes que se refugiaron en Chile. El segundo ejemplo se produce años más tarde, cuando habían transcurrido más de veinte años desde la conclusión de la contienda. El colombiano Álvaro Mutis (1923-2013) recogerá en México la geografía del exilio, la de aquellos millones de españoles que lucharon en batallas de amplia repercusión, míticas algunas de ellas, atravesaron en pésimas condiciones la frontera francesa tras la derrota y desde allí, cruzaron el océano, en busca de países que los acogieran:

En el café, en casa de amigos, tornan con dolor destañido
Teruel, Jarama, Madrid, Irún, Somosierra, Valencia
y luego Perpignan, Argelès, Dakar, Marsella.

Estos versos de “Exilio” se publicaron en *Los trabajos perdidos* en 1965¹¹, pero ese tiempo mítico que fue la Guerra Civil española seguía bien presente en la cabeza y los corazones de miles de personas que emprendieron el camino del destierro a partir de enero de 1939, cuando la victoria de las tropas gubernamentales parecía ya una quimera. Podremos decir que estamos ante la “España del inútil coraje”, como escribiera Jorge Luis Borges (1899-1986) en un “atardecer del mes de julio de 1964”¹².

Con la guerra civil se apela al heroísmo, al destino épico de España, pero también se redescubre la miseria, la pobreza, la vida dura de “Rafaela Ortega, en Castilla”¹³, que anunciara Gabriela Mistral en el ya citado poemario *Tala* o Rosario Castellanos (1925-1974) en su “Soneto del emigrado”¹⁴, este último con un fuerte sentido intemporal, lo que refuerza su vigencia con el correr de los años.

Sin embargo no es el contacto directo con españoles, sean estos emigrantes económicos, exiliados políticos o de cualquier otra índole, ni el viaje al otro lado del Atlántico el único motivo por el cual se escribe sobre España; los poetas latinoamericanos sienten otra razón poderosa para acercarse a la que fuera metrópoli colonial: en esta ocasión no se trata de pasear por sus ciudades sino de leer a los escritores españoles. Ahí aparecen, claro, Quevedo, Góngora, Cervantes... una retahíla de nombres con los que se comparte una lengua, un pasado histórico común y una cultura latina que nos hace reconocibles los unos a los otros. Un buen ejemplo de ello es el poema “Arenal de Sevilla”¹⁵ del que fuera diplomático en Barcelona y Sevilla, el pernambucano João Cabral de Melo Neto (1920-1999), con referencias a Lope de Vega y Cervantes.

Encontramos a Berceo, al Cid, a los místicos y a los grandes nombres del Siglo de Oro y, también, a sus coetáneos españoles, en un espacio geográfico y temporal donde los libros van y vienen, cruzan el Atlántico con aparente facilidad.

No son los escritores españoles los únicos en atraer la mirada desde América, pues la riqueza cultural de nuestro país concita la atención de estos poetas, y entiéndase el término “cultura” en un sentido amplio, una cosmovisión que abarca arquitectura, historia, tradiciones o prácticas sociales: encontramos en los poemas ya citados “los patios sombríos” de José Martí, “la América fragante de Cristóbal Colón” de Rubén Darío, la “España del Islam, de la cábala / y de la Noche Oscura del Alma” que escribiera Jorge Luis Borges. Valga un último ejemplo en portugués; “O rito cruento” del mineiro Murilo Mendes (1901-1975)¹⁶, cuyo interés por la Península Ibérica no necesita ser recordado aquí.

Si continuamos esta línea que une escritores y lectores, no podemos dejar de lado la importante labor que han realizado las revistas literarias para difundir la obra de los escritores iberoamericanos entre los lectores españoles más interesados. Existen nombres míticos, como *Hora de España*, editada en Valencia durante la Guerra Civil¹⁷, la *Revista de Cultura Brasileña*,¹⁸ fundada en 1962 por João Cabral de Melo Neto o la imprescindible para cualquier estudioso de la literatura en lengua española

Cuadernos hispanoamericanos,¹⁹ cuyo primer número se editó en 1948 y ahora mismo –abril de 2016– ya ha alcanzado los 790, que se dice pronto. Pero hay más, aunque solo citaremos un nombre, modesto pero de exquisita factura, *Espacio/Espaço escrito*,²⁰ revista que intentó unir las literaturas escritas en español y portugués.

Igualmente importante en el ámbito de la difusión de los poetas de Iberoamérica es el papel jugado por algunas editoriales españolas, que han publicado un número nada desdeñable de libros en el lado europeo del Atlántico. Citemos, entre otros y por orden cronológico de edición, los siguientes: *Contranatura*, del peruano Rodolfo Hinostroza (1971), *Agua que no has de beber*, del también peruano Antonio Cisneros (1971), *Summa de Maqroll El Gaviero*, del colombiano Álvaro Mutis (1973), *Si dulcemente*, del argentino Juan Gelman (1980), *Suma y sigue*, de la nicaragüense Claribel Alegría (1981), *El hombre junto al mar*, del cubano Herberto Padilla (1981), *En el restante tiempo terrenal*, del peruano Carlos Germán Belli (1988), *La dama de Elche*, de la uruguaya Amanda Berenguer (1989), *Tratado de sortilegios*, del chileno Óscar Hahn (1992), *El libro de barro*, de la peruana Blanca Varela (1993) y, por último, *Inventario uno*, del uruguayo Mario Benedetti (1999), han salido de las imprentas españolas, ya se trate de Barcelona, ya de Madrid.²¹

No cabe la menor duda, personas como Carmen Bacells, se han destacado en este proceso de acercamiento entre lectores y escritores de las dos orillas del Atlántico.

Otro aspecto que ha permitido acercar la obra de los poetas latinoamericanos al público español, incentivando así la relación entre autor y lector, deriva de la creación en el último cuarto del siglo XX de varios premios de prestigio. El Premio Cervantes²² se crea en 1976 y veinte escritores latinoamericanos lo han recibido desde ese primer momento: Jorge Luis Borges (Argentina, 1979), Octavio Paz (México, 1981), Augusto Roa Bastos (Paraguay, 1989), Dulce María Loynaz (Cuba, 1992), Álvaro Mutis (Colombia, 2001), Gonzalo Rojas (Chile – 2003), Juan Gelman (Argentina, 2007), José Emilio Pacheco (México, 2009), Nicanor Parra (Chile, 2011) y Elena Poniatowska (México, 2013). Las nacionalidades de los premiados suman veintiún escritores españoles, seis mexicanos, cuatro argentinos, tres chilenos y otros tantos cubanos, así como un colombiano, un paraguayo, un peruano y un uruguayo.

Por su parte, el Premio Princesa de Asturias (en su origen, Príncipe de Asturias)²³ ha sido otorgado a ocho escritores iberoamericanos, siendo dos mexicanos y uno de estos países: Perú, Venezuela, Colombia, Guatemala, Brasil (Nélida Piñón en 2005) y Cuba.

El último premio que nombraremos será el prestigioso Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana²⁴. Desde que se crease en 1992 hasta la edición de 2015 el Premio se ha otorgado a los poetas americanos que se detallan a continuación: Gonzalo Rojas (Chile, 1992), João Cabral de Melo Neto (Recife, 1994), Álvaro Mutis (Colombia, 1997), Mario Benedetti (Uruguay, 1999), Nicanor Parra (Chile, 2000), Juan Gelman (Argentina, 2005), Blanca Varela (Perú, 2007), José Emilio Pacheco (México, 2009), Fina García Marruz (Cuba, 2011), Ernesto Cardenal (Nicaragua, 2012) e Ida Vitale (Uruguay, 2015).

Han sido once los españoles premiados, dos premios han ido para Chile, Portugal y Uruguay y uno para Brasil, México, Argentina, Cuba, Colombia, Perú y Nicaragua.

Como se ha podido comprobar en las listas anteriores, cinco poetas han recibido los Premios Cervantes y Reina Sofía de Poesía Iberoamericana, que son: Álvaro Mutis (Colombia, 2001 y 1997), Gonzalo Rojas (Chile, 2003 y 1992), Juan Gelman (Argentina, 2007 y 2005), José Emilio Pacheco (México, ambos premios en 2009) y Nicanor Parra (Chile, 2011 y 2001).

Para concluir, diremos en estas últimas líneas que la relación que existe entre los poetas iberoamericanos y España ha sido fructífera y constante a lo largo de los dos últimos siglos, abrazando lógicamente puntos de vista diferentes. Las diferentes escuelas literarias (desde el Romanticismo hasta el Posmodernismo) se ven reflejadas en esta relación, así como los vaivenes políticos que se

han producido en cada uno de los estados de la comunidad iberoamericana en lo que parece una sempiterna “pugna entre indigenismo e hispanismo”, como indica José Emilio Pacheco en su “Traduttore, traditore”²⁵. Tal vez lo único que se mantenga constante sea el interés recíproco que se comprueba entre los poetas del Nuevo Mundo y los lectores españoles. Ojalá así sea en un futuro próximo.

¹ Por ejemplo: <http://www.modernismo98y14.com/seleccion-de-obras-ruben-dario.html>

² https://books.google.com.br/books?id=wUxYgE00a_wC&pg=PA40&dq=

³ “Blasón”, en: <http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/ha/chocano/blason.htm>

⁴ “A Roosevelt”, en: <http://www.poemas.de/roosevelt/>

⁵ https://en.wikipedia.org/wiki/John_Vanderlyn

⁶ <http://www.damisela.com/literatura/pais/cuba/autores/marti/sencillo/vii.htm>

⁷ http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/ha/gutierrez/la_duquesa_job.htm

⁸ “Granada”, en: https://es.wikipedia.org/wiki/Granada_%28canci%C3%B3n%29

⁹ “Piedra de sol”: http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/ha/paz/piedra_de_sol.htm

¹⁰ “Cuídate, España”, en: http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/ha/vallejo/cuidate_espana.htm

¹¹ Poema “Exilio” en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM):

http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=60&Itemid=31&limit_start=20

¹² “España”, en: <http://www.poesi.as/jlb0560.htm>

¹³ “Recado a Rafaela Ortega, en Castilla”: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/tala--1/html/ff25d1ee-82b1-11df-acc7-002185ce6064_10.html#l_74_

¹⁴ “Soneto del emigrado”: <http://amediavoz.com/castellanos.htm#SONETO%20DEL%20EMIGRADO>

¹⁵ “Arenal de Sevilla”: <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/joao-cabral-de-melo-neto-poemas/>

¹⁶ “O rito cruento”:

<https://www.facebook.com/murilomendespoeta/photos/a.518682381511464.1073741825.174848492561523/673884102657957/>

¹⁷ “Hora de España”: https://es.wikipedia.org/wiki/Hora_de_Espa%C3%B1a

¹⁸ “RCB”: <http://www.red-redial.net/revista-revista,de,cultura,brasilena-399.html>

¹⁹ “Cuadernos Hispan.”: <http://www.aecid.es/ES/cultura/publicaciones/cuadernos-hispanoamericanos>

²⁰ “Espacio/espaco...”: http://www.dip-badajoz.es/publicaciones/lvirtual/index_colecciones.php?col=15

²¹ José Miguel Oviedo, *Historia de la literatura hispanoamericana, 4. De Borges al presente*, Madrid, Alianza, 2005. Páginas 203-249 y 421-433.

²² Página web del Premio “Miguel de Cervantes”:

http://www.mcu.es/premiado/busquedaPremioParticularAction.do?action=busquedaInicial¶ms.id_tipo_premio=90&layout=premioMiguelCervantesPremios&cache=init&language=es

²³ <http://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/>

²⁴ <http://premioreinasofia.usal.es/>

²⁵ “Traduttore, traditore”, en: <http://www.motecuhzoma.de/Pacheco.htm>

ANEXO – SELECCIÓN DE POEMAS

José Santos Chocano, “Blasón” en *Alma América* (1906).

Soy el cantor de América autóctono y salvaje;
 mi lira tiene un alma, mi canto un ideal.
 Mi verso no se mece colgado de un ramaje
 con un vaivén pausado de hamaca tropical...

Cuando me siento Inca, le rindo vasallaje
 al Sol, que me da el cetro de su poder real;
 cuando me siento hispano y evoco el Coloniaje,
 parecen mis estrofas trompetas de cristal...

Mi fantasía viene de un abolengo mor:
 los Andes son de plata, pero el León de oro;
 y las dos castas fundo con épico fragor.

La sangre es española e incaico es el latido;
 ¡y de no ser Poeta, quizás yo hubiese sido
 un blanco Aventurero o un indio Emperador!

José Martí, “Para Aragón, en España”, en *Versos sencillos* (1891).

Para Aragón, en España,
 tengo yo en mi corazón
 un lugar todo Aragón
 franco, fiero, fiel, sin saña.

Si quiere un tonto saber
 por qué lo tengo, le digo
 que allí tuve un buen amigo,
 que allí quise a una mujer.

Allá, en la vega florida,
 la de la heroica defensa,
 por mantener lo que piensa
 juega la gente la vida.

Y si un alcalde lo aprieta
 o lo enoja un rey cazarro,
 calza la manta el baturro
 y muere con su escopeta.

Quiero a la tierra amarilla
 que baña el Ebro lodoso:
 quiero el Pilar azuloso
 de Lanuza y de Padilla.

Estimo a quien de un revés
 echa por tierra a un tirano;
 lo estimo, si es un cubano;
 lo estimo, si aragonés.

Amo los patios sombríos
 con escaleras bordadas;
 amo las naves calladas
 y los conventos vacíos.

Amo la tierra florida,
 musulmana o española,
 donde rompió su corola
 la poca flor de mi vida.

Rubén Darío, “Yo soy aquel que ayer no más decía” y “A Roosevelt”, en *Cantos de vida y esperanza* (1905)

Yo soy aquel que ayer no más decía
el verso azul y la canción profana,
en cuya noche un ruseñor había
que era alondra de luz por la mañana.

El dueño fui de mi jardín de sueño,
lleno de rosas y de cisnes vagos;
el dueño de las tórtolas, el dueño
de góndolas y lirás en los lagos;

y muy siglo diez y ocho y muy antiguo
y muy moderno; audaz, cosmopolita;
con Hugo fuerte y con Verlaine ambiguo,
y una sed de ilusiones infinita.

Yo supe del dolor desde mi infancia,
mi Juventud... ¿fue juventud la mía?
Sus rosas aún me dejan su fragancia,
una fragancia de melancolía...

Potro sin freno se lanzó mi instinto,
mi juventud montó potro sin freno;
iba embriagada y con puñal al cinto;
si no cayó, fue porque Dios es bueno.

En mi jardín se vio una estatua bella;
se juzgó mármol y era carne viva;
un alma joven habitaba en ella,
sentimental, sensible, sensitiva.

Y tímida ante el mundo, de manera
que encerrada en silencio no salía,
sino cuando en la dulce primavera
era la hora de la melodía...

Hora de ocaso y de discreto beso;
hora crepuscular y de retiro;
hora de madrigal y de embeleso,
de «te adoro», de «¡ay!» y de suspiro.

Y entonces era en la dulzaina un juego
de misteriosas gamas cristalinas,
un renovar de notas del Pan griego

y un desgranar de músicas latinas,

con aire tal y con ardor tan vivo,
que a la estatua nacían de repente
en el muslo viril patas de chivo
y dos cuernos de sátiro en la frente.

Como la Galatea gongorina
me encantó la marquesa verleniana,
y así juntaba a la pasión divina
una sensual hiperestesia humana;

todo ansia, todo ardor, sensación pura
y vigor natural; y sin falsía,
y sin comedia y sin literatura...
si hay un alma sincera, esa es la mía.

La torre de marfil tentó mi anhelo;
quise encerrarme dentro de mí mismo,
y tuve hambre de espacio y sed de cielo
desde las sombras de mi propio abismo.

Como la esponja que la sal satura
en el jugo del mar, fue el dulce y tierno
corazón mío, henchido de amargura
por el mundo, la carne y el infierno.

Mas, por gracia de Dios, en mi conciencia
el Bien supo elegir la mejor parte;
y si hubo áspera hiel en mi existencia,
melificó toda acritud el Arte.

Mi intelecto libré de pensar bajo,
bañó el agua castalia el alma mía,
peregrinó mi corazón y trajo
de la sagrada selva la armonía.

¡Oh, la selva sagrada! ¡Oh, la profunda
emanación del corazón divino
de la sagrada selva! ¡Oh, la fecunda
fuente cuya virtud vence al destino!

Bosque ideal que lo real complica,

allí el cuerpo arde y vive y Psiquis vuela;
mientras abajo el sátiro fornicar,
ebria de azul deslíe Filomela.

Perla de ensueño y música amorosa
en la cúpula en flor del laurel verde,
Hipsipila sutil liba en la rosa,
y la boca del fauno el pezón muerde.

Allí va el dios en celo tras la hembra,
y la caña de Pan se alza del lodo;
la eterna Vida sus semillas siembra,
y brota la armonía del gran Todo.

El alma que entra allí debe ir desnuda,
temblando de deseo y de fiebre santa,
sobre cardo heridor y espina aguda:
así sueña, así vibra y así canta.

Vida, luz y verdad, tal triple llama
produce la interior llama infinita;
El Arte puro como Cristo exclama:
Ego sum lux et veritas et vita!

Y la vida es misterio; la luz ciega
y la verdad inaccesible asombra;
la adusta perfección jamás se entrega,

Y el secreto Ideal duerme en la sombra.

Por eso ser sincero es ser potente.
De desnuda que está, brilla la estrella;
el agua dice el alma de la fuente
en la voz de cristal que fluye d'ella.

Tal fue mi intento, hacer del alma pura
mía, una estrella, una fuente sonora,
con el horror de la literatura
y loco de crepúsculo y de aurora.

Del crepúsculo azul que da la pauta
que los celestes éxtasis inspira,
bruma y tono menor -¡toda la flauta!,
y Aurora, hija del Sol -¡toda la ira!

Pasó una piedra que lanzó una honda;
pasó una flecha que aguzó un violento.
La piedra de la honda fue a la onda,
y la flecha del odio fuese al viento.

La virtud está en ser tranquilo y fuerte;
con el fuego interior todo se abrasa;
se triunfa del rencor y de la muerte,
y hacia Belén... ¡la caravana pasa!

A Roosevelt

¡Es con voz de Biblia, o verso de Walt Whitman,
que habría que llegar hasta ti, Cazador!
¡Primitivo y moderno, sencillo y complicado,
con un algo de Washington y cuatro de Nemrod!
Eres los Estados Unidos,
eres el futuro invasor
de la América ingenua que tiene sangre indígena,
que aún reza a Jesucristo y aún habla en español.

Eres soberbio y fuerte ejemplar de tu raza;
eres culto, eres hábil; te opones a Tolstoy.
Y domando caballos o asesinando tigres,
eres un Alejandro- Nabucodonosor.
(Eres un profesor de energía
como dicen los locos de hoy.)

Crees que la vida es incendio
que el progreso es erupción;
en donde pones la bala
el porvenir pones.

No.

Los Estados Unidos son potentes y grandes.
Cuando ellos se estremecen hay un hondo temblor
que pasa por las vértebras enormes de los Andes.
Si clamáis se oye como el rugir del león.
Ya Hugo a Grant le dijo: Las estrellas son vuestras.
(Apenas brilla, alzándose, el argentino sol
y la estrella chilena se levanta...) Sois ricos.
Juntáis al culto de Hércules el culto de Mammón
y alumbrando el camino de la fácil conquista,
la Libertad levanta su antorcha en Nueva York.

Mas la América nuestra, que tenía poetas
desde los viejos tiempos de Netzahualcoyotl,
que ha guardado las huellas de los pies del gran Baco,
que el alfabeto pánico aprendió;
que consultó los astros, que conoció la Atlántida
cuyo nombre nos llega resonando en Platón,
que desde los remotos momentos de su vida
vive de luz, de fuego, de perfumes, de amor,
la América del grande Moctezuma, del Inca,
la América fragante de Cristóbal Colón,
la América católica, la América española,
la América en que dijo el noble Guatemoc:
«Yo no estoy en un lecho de rosas»; esa América
que tiembla de huracanes y que vive de amor;
hombres de ojos sajones y alma bárbara, vive.
Y sueña. Y ama, y vibra; y es la hija del Sol.
Tened cuidado. ¡Vive la América española!,
hay mil cachorros sueltos del León Español.
Se necesitaría, Roosevelt, ser por Dios mismo,
el Riflero terrible y el fuerte Cazador,
para poder tenernos en vuestras férreas garras.

Y, pues contáis con todo, falta una cosa: ¡Dios!

Manuel Gutiérrez Nájera, “La duquesa Job” (1884)

En dulce charla de sobremesa,
mientras devoro fresa tras fresa,
y abajo ronca tu perro Bob,
te haré el retrato de la duquesa
que adora a veces al duque Job.

No es la condesa de Villasana
caricatura, ni la poblana
de enagua roja, que Prieto amó;
no es la criadita de pies nudosos,
ni la que sueña con los gomosos
y con los gallos de Micoló.

Mi duquesita, la que me adora,
no tiene humos de gran señora:
es la griseta de Paul de Kock.
No baila Boston, y desconoce
de las carreras el alto goce
y los placeres del five o'clock.

Pero ni el sueño de algún poeta,
ni los querubes que vio Jacob,
fueron tan bellos cual la coqueta
de ojitos verdes, rubia griseta,
que adora a veces el duque Job.
Si pisa alfombras, no es en su casa;
si por Plateros alegre pasa
y la saluda madam Marnat,
no es, sin disputa, porque la vista,
sí porque a casa de otra modista
desde temprano rápida va.

No tiene alhajas mi duquesita,
pero es tan guapa, y es tan bonita,
y tiene un perro tan v'lan, tan pschutt;
de tal manera trasciende a Francia,
que no la igualan en elegancia
ni las clientes de Hélene Kossut.

Desde las puertas de la Sorpresa
hasta la esquina del Jockey Club,
no hay española, yanqui o francesa,
ni más bonita ni más traviesa
que la duquesa del duque Job.

¡Cómo resuena su taconeo
en las baldosas! ¡Con qué meneo
luce su talle de tentación!
¡Con qué airecito de aristocracia
mira a los hombres, y con qué gracia
frunce los labios —¡Mimí Pinsón!

Si alguien la alcanza, si la requiebra,
ella, ligera como una cebra,
sigue camino del almacén;
pero, ¡ay del tuno si alarga el brazo!
¡Nadie se salva del sombrillazo
que le descarga sobre la sien!

¡No hay en el mundo mujer más linda!
Pie de andaluza, boca de guinda,
sprint rociado de Veuve Clicquot,
talle de avispa, cutis de ala,
ojos traviosos de colegiala
como los ojos de Louise Theo.

Ágil, nerviosa, blanca, delgada,
media de seda bien restirada,
gola de encaje, corsé de crac,
nariz pequeña, garbosa, cuca,
y palpitantes sobre la nuca
rizos tan rubios como el coñac.

Sus ojos verdes bailan el tango;
nada hay más bello que el arremango
provocativo de su nariz.
Por ser tan joven y tan bonita,
cual mi sedosa, blanca gatita,
diera sus pajes la emperatriz.

¡Ah! Tú no has visto cuando se peina,
sobre sus hombros de rosa reina
caer los rizos en profusión.
Tú no has oído que alegre canta,
mientras sus brazos y su garganta
de fresca espuma cubre el jabón.

Y los domingos, ¡con qué alegría!,
oye en su lecho bullir el día
¡y hasta las nueve quieta se está!

¡Cuál se acurruca la perezosa
bajo la colcha color de rosa,
mientras a misa la criada va!

La breve cofia de blanco encaje
cubre sus rizos, el limpio traje
aguarda encima del canapé.
Altas, lustrosas y pequeñas,
sus puntas muestran las dos botitas,
abandonadas del catre al pie,

Después, ligera, del lecho brinca,
¡oh quién la viera cuando se hinca
blanca y esbelta sobre el colchón!
¿Qué valen junto de tanta gracia

Desde las puertas de la Sorpresa
hasta la esquina del Jockey Club,
no hay española, yanqui o francesa,
ni más bonita ni más traviesa
que la duquesa del duque Job.

Rosario Castellanos, “Soneto del emigrado”

Cataluña hilandera y labradora,
viñedo y olivar, almendra pura,
Patria: rememorada arquitectura,
ciudad junto a la mar historiadora.

Ola de la pasión descubridora,
ola de la sirena y la aventura
-Mediterráneo- hirió tu singladura
la nave del destierro con su proa.

Emigrado, la ceiba de los mayas
te dio su sombra grande y generosa
cuando buscaste arrimo ante sus playas.

Y al llegar a la Mesa del Consejo
nos diste el sabor noble de tu prosa
de sal latina y óleo y vino añejo.

las niñas ricas, la aristocracia,
ni mis amigas del cotillón?

Toco; se viste; me abre; almorzamos;
con apetito los dos tomamos
un par de huevos y un buen beefsteak,
media botella de rico vino,
y en coche, juntos, vamos camino
del pintoresco Chapultepec.

Octavio Paz, “Piedra de Sol”, en: *Libertad bajo palabra* (Obra poética 1935-1957), 1960

[...]

Madrid, 1937,
 en la Plaza del Ángel las mujeres
 cosían y cantaban con sus hijos,
 después sonó la alarma y hubo gritos,
 casas arrodilladas en el polvo,
 torres hendidas, frentes esculpidas
 y el huracán de los motores, fijo:
 los dos se desnudaron y se amaron
 por defender nuestra porción eterna,
 nuestra ración de tiempo y paraíso,
 tocar nuestra raíz y recobrarlos,
 recobrar nuestra herencia arrebatada
 por ladrones de vida hace mil siglos,
 los dos se desnudaron y besaron
 porque las desnudeces enlazadas
 saltan el tiempo y son invulnerables,
 nada las toca, vuelven al principio,
 no hay tú ni yo, mañana, ayer ni nombres,
 verdad de dos en sólo un cuerpo y alma,
 oh ser total... cuartos a la deriva
 entre ciudades que se van a pique,
 cuartos y calles, nombres como heridas,
 el cuarto con ventanas a otros cuartos

con el mismo papel descolorido
 donde un hombre en camisa lee el periódico
 o plancha una mujer; el cuarto claro
 que visitan las ramas de un durazno;
 el otro cuarto: afuera siempre llueve
 y hay un patio y tres niños oxidados;
 cuartos que son navíos que se mecen
 en un golfo de luz; o submarinos:
 el silencio se esparce en olas verdes,
 todo lo que tocamos fosforece;
 mausoleos de lujo, ya roídos
 los retratos, raídos los tapetes;
 trampas, celdas, cavernas encantadas,
 pajareras y cuartos numerados,
 todos se transfiguran, todos vuelan,
 cada moldura es nube, cada puerta
 da al mar, al campo, al aire, cada mesa
 es un festín; cerrados como conchas
 el tiempo inútilmente los asedia,
 no hay tiempo ya, ni muro: ¡espacio, espacio,
 abre la mano, coge esta riqueza,
 corta los frutos, come de la vida,
 tiéndete al pie del árbol, bebe el agua!,
 [...]

César Vallejo, “XIV, ¡Cúidate, España, de tu propia España!”, *España, aparta de mí este cáliz*, 1939

¡Cúidate, España, de tu propia España!
 ¡Cúidate de la hoz sin el martillo,
 cúidate del martillo sin la hoz!
 ¡Cúidate de la víctima a pesar suyo,
 del verdugo a pesar suyo
 y del indiferente a pesar suyo!
 ¡Cúidate del que, antes de que cante el gallo,
 negárate tres veces,
 y del que te negó, después, tres veces!
 ¡Cúidate de las calaveras sin las tibias,
 y de las tibias sin las calaveras!
 ¡Cúidate de los nuevos poderosos!
 ¡Cúidate del que come tus cadáveres,
 del que devora muertos a tus vivos!
 ¡Cúidate del leal ciento por ciento!
 ¡Cúidate del cielo más acá del aire
 y cúidate del aire más allá del cielo!

¡Cuídate de los que te aman!
¡Cuídate de tus héroes!
¡Cuídate de tus muertos!
¡Cuídate de la República!
¡Cuídate del futuro!...

Jorge Luis Borges, “España”

Más allá de los símbolos,
más allá de la pompa y la ceniza de los aniversarios,
más allá de la aberración del gramático
que ve en la historia del hidalgo
que soñaba ser don Quijote y al fin lo fue,
no una amistad y una alegría
sino un herbario de arcaísmos y un refranero,
estás, España silenciosa, en nosotros.
España del bisonte, que moriría
por el hierro o el rifle,
en las praderas del ocaso, en Montana,
España donde Ulises descendió a la Casa de Hades,
España del íbero, del celta, del cartaginés, y de Roma,
España de los duros visigodos,
de estirpe escandinava,
que deletrearon y olvidaron la escritura de Ulfilas,
pastor de pueblos,
España del Islam, de la cábala
y de la Noche Oscura del Alma,
España de los inquisidores,
que padecieron el destino de ser verdugos
y hubieran podido ser mártires,
España de la larga aventura
que descifró los mares y redujo crueles imperios
y que prosigue aquí, en Buenos Aires,
en este atardecer del mes de julio de 1964,
España de la otra guitarra, la desgarrada,
no la humilde, la nuestra,
España de los patios,
España de la piedra piadosa de catedrales y santuarios,
España de la hombría de bien y de la caudalosa amistad,
España del inútil coraje,
podemos profesar otros amores,
podemos olvidarte
como olvidamos nuestro propio pasado,
porque inseparablemente estás en nosotros,
en los íntimos hábitos de la sangre,
en los Acevedo y los Suárez de mi linaje,

España,
madre de ríos y de espadas y de multiplicadas generaciones,
incesante y fatal.

Álvaro Mutis, “Exilio”, en *Los trabajos perdidos*, 1965

Voz del exilio, voz de pozo cegado,
voz huérfana, gran voz que se levanta
como hierba furiosa o pezuña de bestia,
voz sorda del exilio,
hoy ha brotado como una espesa sangre
reclamando mansamente su lugar
en algún sitio del mundo.
Hoy ha llamado en mí
el griterío de las aves que pasan en verde algarabía
sobre los cafetales, sobre las ceremoniosas hojas del banano,
sobre las heladas espumas que bajan de los páramos,
golpeando y sonando
y arrastrando consigo la pulpa del café
y las densas flores de los cámbulos.

Hoy, algo se ha detenido dentro de mí,
un espeso remanso hace girar,
de pronto, lenta, dulcemente,
rescatados en la superficie agitada de sus aguas,
ciertos días, ciertas horas del pasado,
a los que se aferra furiosamente
la materia más secreta y eficaz de mi vida.
Flotan ahora como troncos de tierno balsa,
en serena evidencia de fieles testigos
y a ellos me acojo en este largo presente de exilado.

En el café, en casa de amigos, tornan con dolor desteñido
Teruel, Jarama, Madrid, Irún, Somosierra, Valencia
y luego Perpignan, Argelès, Dakar, Marsella.
A su rabia me uno, a su miseria
y olvido así quién soy, de dónde vengo
hasta cuando una noche
comienza el golpeteo de la lluvia
y corre el agua por las calles en silencio
y un olor húmedo y cierto
me regresa a las grandes noches del Tolima

en donde un vasto desorden de aguas
grita hasta el alba su vocerío vegetal;
su destronado poder, entre las ramas del sombrío,
chorrea aún en la mañana
acallando el borboteo espeso de la miel
en los pulidos calderos de cobre.

Y es entonces cuando peso mi exilio
y mido la irrescatable soledad de lo perdido
por lo que de anticipada muerte me corresponde
en cada hora, en cada día de ausencia
que lleno con asuntos y con seres
cuya extranjera condición me empuja
hacia la cal definitiva
de un sueño que roerá sus propias vestiduras,
hechas de una corteza de materias
desterradas por los años y el olvido.

Gabriela Mistral, “Mujeres catalans ‘ y “Recado” en *Tala* (1938)

-«Será que llama y llama vírgenes
la vieja mar epitalámica;
será que todas somos una
a quien llamaban Nausicaa».

«Que besamos mejor en dunas
que en los umbrales de las casas,
probando boca y dando boca
en almendras dulces y amargas».

«Podadoras de los olivos,
y moledoras de almendrada,
descendemos de Montserrat
por abrazar la marejada...».

Recado

Sabiduría de Rafaela Ortega,
hallazgo en la vía,
copa de plata ganada en mi viaje.
Se me rompe tu cara
en los cien países cruzados,
y voy a juntarla
y a colgarla en el muro de todas mis casas.

En una comisura la paciencia,
la piedad en la otra, y, al medio, la sonrisa:
gotas de aceite dorado que tiemblan,
las dos iguales como las cejas.

Grueso cuerpo sin manchas y ademanes dormidos,
algodones candeales que se van y se vienen.
Modo de hablar de madeja de lana,
tan suave, tanto, que engaña al rebelde,
porque es gobierno de cuando la toca,
imperceptible y ceñido gobierno.

Si me lo enseña, volteo el mundo,
mudo los cerros y tuerzo los ríos
y hago que dancen muchachos y viejos
sin que ellos sepan que danzan sonámbulos...

Caminar suave que el aire no parte,
para hospitales con caras volteadas
y con oídos que son inefables;
o para playas con siestas de niños
hundidos como pollada en la duna.
Ella es un rueda de lienzos volando
sin que su viento le grite en la cofia
ni le rezongue la guiya a los pies...

Vino después de su tiempo. Ha dejado
por cortesía pasar a los otros,
que se llamaban Quiroga y Las Casas.
No llegó a América a darnos oficios
-viejos oficios en tierra doncella-,
y yo por ella, perdí para siempre,
anchos telares cruzando mi cara,
el rollo de unos tapices vehementes
y el azureo muslín de una jarra.

Rojez de prisa, no se la miraron;
carrera de loca, no le conocieron.
Una reina perdió su reino,
por no galopar rompiendo los céspedes
y llegara día y hora de repartos.

Su único pecado yo se lo conozco:
se quedó sola; reza y borda sola,
sin nube de amor sobre su cabeza
y sin arrayán de amor a su espalda,
pecado en tremenda tierra de Castilla,
donde las aldeas de soledad gritan
a cielo absoluto y tierra absoluta...

Sabiduría de Rafaela Ortega,
tarde llegó a sazónarme la lengua.
¡Igual que la oveja lame la sal gema
para un corazón que va al matadero,
yo la he conocido de paso a la muerte,
y la dejo aquí contada y bendita!

Murilo Mendes, “O rito cruento”, en *Tempo espanhol* (1959)

Em Madrid numa praça de corridas
Vi o toureiro confrontar-se à morte,
Vida e morte se medindo, se ajustando
Na condensada lâmina que divide
O homem do animal:

Neste rito de extrema precisão
Vida e morte afrontadas se equilibram
Ante o olho enxuto do toureiro
E o gesto e palavra (cúmplices) do público.

Que a morte para o espanhol ainda é hombridade.

João Cabral de Melo Neto, “Arenal de Sevilha”

Já nada resta do Arenal
de que contou Lope de Vega.

A Torre do Ouro é sem ouro
senão na cúpula amarela.

Já não mais as frotas das Índias,

e esta hoje se diz América;
nem a multidão de mercado
que se armava chegando elas.

Já Riconete e Cortadilho
dormem no cárcere dos clássicos
e é ponte mesmo, de concreto,
a antiga Ponte de Barcos.

Urbanizaram num Passeio
o formigueiro que antes era;
só, do outro lado do rio,
ainda Triana e suas janelas.

Gonzalo Rojas, “¿A qué mentirnos?”, en *Contra la muerte*, 1964.

Vivimos, gran Quevedo, vivimos tiempo que ni se detiene, ni tropieza, ni vuelve.

¿A qué mentirnos con la llama del perfume, con la noche moderna
de los cinematógrafos, antenas terrestres del sepulcro?
Pongamos desde hoy el instrumento en nuestras manos.
Abramos con paciencia nuestro nido para que nadie nos arroje por lástima al reposo.
Cavemos cada tarde el agujero después de haber ganado nuestro pan.
Que en esa tierra hay hueco para todos: los pobres y los ricos.
Porque en la tierra hay un regalo para todos:
los débiles, los fuertes, las madres, las rameras.
Caen de bruces. Caen de cabeza o sentados.
Por donde más les pesa su persona, todos caen y caen.
Aunque el cajón sea lustroso o de cristal. Aunque las tablas
sin cepillar parezcan una cáscara rota con la semilla reventada.
Todos caen y caen, y van perdiendo el bulto en su caída,
¡hasta que son la tierra milenaria y primorosa!

José Emilio Pacheco, “Traduttore, traditore”, en *Islas a la deriva* (1976)

Jerónimo de Aguilar y Gonzalo Guerrero
Los náufragos
Aprendieron la lengua maya
Hicieron vida con la tribu
Gonzalo
Tuvo mujer y engendró hijos
Jerónimo
Exorcizó todo contacto rezó el rosario
Para ahuyentar las tentaciones
Asceta
Roído por la fiebre del misticismo

Llegó Cortés y supo de los naufragos
Gonzalo
Renunció a España
Y peleó como maya entre los mayas
Jerónimo
Se incorporó a los invasores
Sabía la lengua
Pudo entenderse con Malinche
Que hablaba
Maya también y mexicano
A estos traductores
Debemos en gran parte el mestizaje
La conquista y la colonia
Y este enredo
Llamado México
Y la pugna de indigenismo e hispanismo.

